



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

**Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la “escalera
boliviana”.**

**Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de
familias horticultoras bolivianas en el periurbano platense**

(2011-2017)

Melina Morzilli

Tesis para optar por el grado de Doctora en Historia

Director Guillermo Banzato, Universidad Nacional de La Plata

Codirectora Soledad Lemmi, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 6 de junio de 2019

Índice

Agradecimientos.....	6
Introducción.....	10
1.1. Enunciado y justificación	19
1.2. Estado del arte	19
1.2.1. Las trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes durante el nivel medio	19
1.2.2. Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes migrantes bolivianos durante el nivel medio	52
1.2.3. El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la escolaridad	72
1.3. Objetivos e hipótesis	89
1.4. Marco teórico.....	93
1.5. Metodología y fuentes	101
CAPÍTULO I. El contexto histórico de la horticultura platense (1970-2017)...	114

1.1. La horticultura platense en la coyuntura nacional: Un campo de posibilidades para el ascenso social	114
1.2. La horticultura platense en la década de los 90'	124
1.3. La horticultura platense en el siglo XXI	135
CAPÍTULO II. Los trayectos escolares y los sentidos sobre la educación	145
2.1. Las trayectorias escolares de los/las jóvenes alumnos/as	146
2.2. Asistencia, rendimiento escolar y percepción de la AUH	157
2.2.1. Asistencia escolar y percepción de la AUH	157
2.2.2. Acerca del Rendimiento escolar	168
2.3. Los sentidos construidos sobre la educación en el nivel medio del periurbano platense.....	177
2.4. A modo de cierre	180
CAPÍTULO III. Condiciones de vida y Familias	184
3.1. Las condiciones de vida en las quintas del periurbano platense.....	185
3.2. Las condiciones laborales	195
3.3. Los sentidos otorgados por los/as jóvenes al trabajo en la quinta	209

3.4. El nivel educativo de los/as adultos/as del hogar en tanto capital cultural institucionalizado	210
3.5. A modo de cierre	225
CAPÍTULO IV. La Escuela	228
4.1. Características de la institución educativa a la que concurren los/as jóvenes alumnos/as.....	228
4.1.1. La Escuela y su cultura escolar	231
4.1.2. Los alumnos de la Escuela.....	247
4.2. La ocupación de las familias de los jóvenes alumnos migrantes de la Escuela.....	251
4.3. Nivel educativo de las familias de los/as jóvenes alumnos/as migrantes bolivianos/as de la Escuela	253
4.4. A modo de cierre	254
CAPÍTULO V. La AUH y su incidencia en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus trayectorias	257
5.1. La AUH en los sentidos de las trayectorias de los/las jóvenes.....	264

5.2. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus asistencias	268
5.3. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus rendimientos escolares	270
5.4. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus trayectorias socio- productivas	275
5.5. A modo de cierre	277
CAPÍTULO VI. Relacionando las diferentes variables que construyen las trayectorias	282
CONCLUSIONES.....	295

REFERENCIAS

ANEXO

Agradecimientos

Siguiendo la idea de las trayectorias no puedo dejar de recorrer la mía, para dar cuenta de aquellos/as que de una manera u otra hicieron posible esta tesis y realizarles un agradecimiento, con el riesgo de olvidarme de alguno/a, desde ya mis disculpas para con ellos/as.

En primer lugar quiero agradecer a mis directores y co-directoras. A mi director de tesis Guillermo Banzato, quien me recibió con generosidad, guiándome en la actividad de la investigación, trabajamos juntos cada página de todos mis trabajos, esbozos de fundamentación temática del doctorado, reseña de libros, diversos papers y los interminables esbozos de esta tesis. Siempre sus comentarios justos sirvieron para superar mis propuestas iniciales, supo orientarme con dedicación, brindándome su tiempo, ideas y conocimiento. A mi co-directora de tesis, compañera de trabajo de campo, de extensión y amiga Soledad Lemmi, que decirle, un inmenso gracias por todo lo que me ayudó, por toda la dedicación incondicional que me brindó, su tiempo, sus

ideas y sus conocimientos me habilitaron para una mejor reflexión del tema a estudiar, por las charlas informales y formales de nuestro objeto de estudio, por los viajes juntos al trabajo de campo y extensión, por su inmensa generosidad y humildad, por prestarme sus propias reflexiones sobre mi tema de estudio y, por empujarme para que termine esta tesis, fue un gran honor compartir este trayecto con ella.

A mi director de beca, Roberto Benencia, un muy grande agradecimiento por darme la oportunidad de formarme y, por las variadas lecturas que realizó con dedicación a los diversos esbozos que le enviaba, también fue un honor ser su becaria. A mi co-directora de beca Ada Freytes le agradezco mucho los aportes iniciales.

En segundo lugar, al CONICET, que mediante el otorgamiento de la beca de Doctorado hizo posible la culminación de esta tesis.

En tercer lugar, agradezco muchísimo los comentarios y aportes de Germán Quaranta. Como también, quiero agradecer a todos los autores que leyera a lo largo de este trayecto y que, a través de la lectura de sus tesis y papers me

posibilitaron una mejor comprensión del tema a estudiar, entre ellos principalmente agradezco a Arcidiácono, Pauttassi, Tuñón, Benencia, Lemmi, Quaranta, García, Pizarro, Feito, Barsky, Beheran, Novaro, Nobile, Teirgi, Briscioli, Waisman entre otros. A su vez, un agradecimiento a aquellos que me ayudaron en la caracterización estadística, estos fueron, Lucas Alzugaray y Gastón Cirio. Y obviamente a mis compañeras de trabajo de campo y extensión, fue con ellas con quienes debatí esta tesis y quienes me dieron nuevas ideas y perspectivas para abordar la misma, ellas fueron Sole, Ale, Evi, Andre, Ceci y Lu. Imposible dejar de agradecer a las profes, directoras, vicedirectora preceptoras, alumnos/as de la Escuela y familias que hicieron posible mi trabajo de campo, con quien fue extremadamente ameno el trabajo a su lado.

En cuarto lugar, a mis amigos y amigas que tuvieron que soportar mis monólogos monótonos sobre esta tesis, y aún, sin comprender de qué les hablaba tuvieron la paciencia de escucharme; ellos y ellas sirvieron para darme el lugar necesario a los recreos, ellos y ellas son Ivi, Fede, Ely, el Negro y

Quique. Y también, a aquel amigo que si sabía de qué le hablaba y compartió reflexiones junto a mí... gracias Sebas. No puedo dejar de mencionar a quien cuidó de mi hija cada mañana... gracias Silvia.

Por último, pero el más importante de todos a mi familia... a mi viejo Ruben, que me acompaña en cada segundo de mi vida, en cada pensamiento, estás acá en mi corazón... a mi mamá Zulma, que toda su vida trabajó para que yo pueda graduarme de licenciada y ahora en este trayecto de doctorado, hace de abuela full time cuidando a mi hijita para que yo pueda dedicarme a esta tesis... a Juan, mi compañero de vida y padre de mi hija, que me apoyó y sostuvo desde el inicio del doctorado y que, en el último tramo tuvo mucha paciencia para soportar mis variados estados de ánimo... finalmente, pero el más importante de todos los agradecimientos al amor de mi vida, mi hija Pilar; en realidad para ella más que un agradecimiento, un inmenso perdón, por haberle robado tiempo de dedicación a ella para escribir esta tesis que seguramente no la vale.

Introducción

1.1. Enunciado y justificación

Esta tesis tiene por objetivo contribuir a los estudios sobre las trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa. En particular se realiza aquí un estudio de casos situado en el periurbano hortícola platense durante los años 2011-2017. Allí se ubica una Escuela de Educación Media de gestión Estatal a la cual asisten un porcentaje relevante de alumnos/as (casi la mitad de la matrícula) provenientes de familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura¹. Particularmente se busca responder aquí a la pregunta sobre el resultado de las trayectorias escolares y las diferentes variables que intervienen en la construcción de dichas trayectorias de una población particular que se presenta doblemente vulnerada, tanto por su condición social como por sus características étnico-nacionales. Es decir, se busca dar cuenta del rol en la construcción de las trayectorias escolares del

¹ Dicha Escuela pertenece a una localidad del periurbano que se ubica a 16 Km del centro de la ciudad de La Plata. A su vez, la respectiva localidad forma parte del tercer

contexto histórico-económico; de las características del territorio espacial en donde se desarrollan estas trayectorias; de las condiciones de vida de los/as alumnos/as seleccionados/as y las características de sus familias en las trayectorias; de la escuela a la que asisten que aporta al desarrollo de las mismas y, finalmente, de la AUH como política que se caracteriza por tener un condicionamiento de asistencia escolar para ser percibida.

En esta tesis, se entiende por vulnerabilidad social una situación compuesta por dos planos: uno referido al plano estructural y se expresa en determinadas configuraciones individuales, o de los hogares, dada por una elevada propensión a una movilidad descendente. El segundo plano se refiere a sus consecuencias en la esfera subjetiva. La vulnerabilidad social genera sentimientos de indefensión, incertidumbre e inseguridad (Kaztman, 1999; Filgueira, 2001).

Es importante señalar que el territorio denominado periurbano hortícola platense (Provincia de Buenos Aires), forma parte del cordón hortícola

cinturón verde bonaerense o bien, según otros autores, del archipiélago hortícola bonaerense (García, 2014).

bonaerense que en las últimas décadas se pobló de migrantes de países vecinos principalmente de origen boliviano². Los hogares productores de hortalizas de origen boliviano residentes en el periurbano platense también son perceptores de la Asignación Universal por Hijo (en adelante AUH), ya que se encuentran en situación de informalidad laboral, por lo tanto, su análisis sería fundamental para generar un conocimiento amplio sobre la gravitación de esta política. Estos/as agentes en situación de vulnerabilidad social, precarización e informalidad laboral, son los que actualmente suministran hortalizas a la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), que por su importancia demográfica (13 millones de habitantes) y su expansión territorial (4.000 km²), presenta la mayor demanda en frutas y verduras del país. Su Cinturón Verde abastece entre el 60 y el 90% de esa demanda, siendo el resto producido en regiones productivas especializadas. Específicamente, la producción del sector hortícola

² Hang *et al* (1995; 2001; 2005; 2007); Benencia (1997; 1999; 2005; 2006; 2012); Benencia y Quaranta (2003; 2005; 2018); Benencia y Souza Casadinho (2009); Benencia y Salusso (2016); Barsky (2005, 2008); Archenti y Tomás (1997); Archenti *et al.* (1995; 2005); Archenti (2008); Attademo (2000; 2005; 2009); Attademo *et al.* (1995; 2001); Hang *et al.* (2000; 2001; 2005; 2007); Ringuelet (2000a; b; 2008); Ringuelet y Cacivio (2001); Ringuelet *et al.* (1991a; b; 2006); Feito (2005a; b ;c; d; 2007; 2012); García (2008; 2010; 2011a; b; c; 2012; 2014); García y Hang (2007); García y Kebat (2007; 2008); García y Mierez (2007); García y Le Gall (2009); García y Lemmi (2011);

del Gran La Plata es el encargado del 72% de ese abastecimiento (García, 2014).

Los/as jóvenes objeto de análisis en esta tesis son miembros de familias que se dedican a la agricultura familiar (Cieza et al., 2015), es decir, familias en donde todos sus miembros trabajan en tareas productivas. En efecto, uno de los aspectos problemáticos de las trayectorias escolares de los/as jóvenes de estas familias ha sido la tensión entre la incorporación al trabajo productivo y su continuidad formativa en las instituciones formales de instrucción (Garatte, 2014).

Desde mediados del siglo XX se dieron cambios políticos, económicos y sociales que incidieron en la modificación de las tasas de matriculación escolar en el nivel medio³. A partir del último cuarto del siglo pasado comenzó el camino a la masificación del ingreso en ese nivel, mientras que durante la primera década del siglo XXI a este cambio se le sumó la obligatoriedad. Sin embargo, según han señalado diversas investigaciones, las significativas

García, Le Gall y Mierez (2011); Lemmi (2011; 2014; 2015a; b; c; d); Waisman (2010); Waisman, Rísoli y Attademo (2008a; b; 2009).

³ Con nivel medio me refiero en esta tesis a la Escuela Secundaria.

mejoras en la matriculación del nivel educativo medio no han estado acompañadas por mejoras en las tasas de egreso. Esto significa que la proporción de quienes abandonan se ha mantenido relativamente constante a lo largo de sucesivas generaciones. Tal como ocurría varias décadas atrás, para mediados de la primera década del presente siglo, algo más de tres de cada 10 ingresantes al nivel medio no llegaba a completarlo (Binstock y Cerrutti, 2005; Acosta, 2012; Nobile, 2016).

Los desafíos que enfrenta en la primera y segunda década del siglo XXI América Latina en términos educativos difieren si se piensa en metas para la educación primaria o en metas para la educación secundaria. Es decir, en la educación primaria la región en su conjunto y la gran mayoría de los países ya alcanzaron el horizonte de la cobertura universal. Como la universalización de la escolaridad primaria es una meta ya lograda para un gran número de países, las prioridades se orientan hacia la universalización del nivel medio. Si bien en Argentina, en el transcurso de los últimos 30 años, las tasas de escolarización secundaria tuvieron un significativo crecimiento, en especial durante la década

de 1990, aún más de un tercio de los/as jóvenes en edad de asistir a este nivel de enseñanza no están matriculados (Ministerio Nacional de Educación, 2013).

Según los datos del Censo del año 2010 un 85,4% de los/las jóvenes de 12-14 años asistían al Ciclo Básico de la Escuela Secundaria (1ero, 2do y 3er año); mientras que en el tramo de edad de 15-17 años la asistencia al Ciclo Orientado (4to, 5to y 6to año) descendía al 54,5% (Ministerio Nacional de Educación, 2013).

A su vez, es importante destacar en este análisis que, a partir de noviembre de 2009, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, comenzó a otorgarse la AUH. La misma consiste en un pago mensual de dinero a personas desocupadas y aquellas que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo vital y móvil y que tengan hijos/as de 0 a 18 años o con hijos/as discapacitados/as sin límite de edad. Son requisitos obligatorios para cobrarla que los/as niños/as y adolescentes asistan a la escuela, realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio. Los perceptores/as tendrán depositados el 80% del valor de la

Asignación correspondiente por cada hijo/a. Para tener derecho a la percepción del 20% acumulado del año anterior deberá acreditarse el cumplimiento de los controles sanitarios, del Plan de Vacunación Obligatorio, la inscripción al Plan Nacer/Programa SUMAR y deberá acreditarse la concurrencia a establecimientos educativos públicos (Decreto 1602/09).

En Argentina se han desarrollado un número importante de investigaciones que señalan las asociaciones entre características socioeconómicas y familiares de los hogares en los que residen los/las jóvenes estudiantes y sus logros educativos positivos o negativos y su asistencia escolar (Bertranou, 2002; López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Marchionni, Bet y Pacheco 2007; Macri, 2010; Filmus, 2010). Estas investigaciones concuerdan en señalar la fuerte asociación entre abandono escolar y vulnerabilidad social. Aunque también existen autores/as que alertan acerca de que resulta insuficiente sostener que los/las jóvenes abandonan por el sólo hecho de estar en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, algunas investigaciones ponen el

acento en la familia mientras que otras lo hacen en la escuela (Cicchelli, 2001; Kantor, 2000; Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Cerletti y Santillán 2011).

Sin embargo, en su mayoría estos estudios no realizan un análisis que integre las diferentes variables que construyen las trayectorias escolares, focalizándose de este modo sólo en alguna de ellas. Incluso aquellos que abordan la explicación desde diferentes variables no realizan una contextualización histórica, económica ni política de la problemática. Es decir, no alcanzan a establecer relaciones entre los cambios efectuados en las políticas educativas a nivel gubernamental y otras políticas (económicas, sociales, etc.) que inciden en la escolaridad. Por lo tanto, se advierte necesario indagar acerca de qué variables inciden y construyen las trayectorias escolares en interrelación con el contexto político, social, económico, productivo, institucional, etc. en el que se insertan.

Al analizar las investigaciones existentes sobre la AUH y su incidencia en la escolaridad, se ha observado que los estudios existentes hasta el presente abordaron sólo el espacio urbano sin haber investigado el territorio periurbano y

rural. Por otro lado, aquellos estudios existentes sobre el territorio periurbano hortícola⁴ no han analizado las relaciones y/o tensiones entre políticas sociales y las trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes pertenecientes a familias bolivianas que se dedican a la producción de hortalizas en el periurbano platense en particular.

El trabajo de campo realizado en la Escuela elegida permitió acceder a información del período 2011-2017. Allí se pudo observar y analizar una diversidad de trayectorias, puesto que algunos/as jóvenes ya se encontraban percibiendo la AUH⁵ y otros/as comenzaron a percibirla en el transcurso de esos años. Esto también permitió analizar trayectorias completas, así como incompletas en el sentido de que algunas se encontraban en los tramos intermedios de la cursada en el nivel medio y otros en su tramo final.

⁴*La sociología y geografía rural y agraria de origen anglosajón profundizaron en la última década el abordaje de la dimensión espacial de los fenómenos sociales y su impacto en las características de los mismos. Estos desarrollos incorporan a sus esquemas analíticos la especificidad del tiempo y del espacio para dar cuenta de los procesos sociales, los cuales se encuentran necesariamente imbricados en escenarios locales, que deben ser considerados como un componente tan significativo como las tendencias que exceden esos espacios a la hora de explicar dichos procesos (Benencia y Quaranta, 2001).*

⁵ La AUH comenzó a implementarse a partir de 2009, estos/as jóvenes ya estarían percibiéndola, aunque al ser migrantes algunos/as comenzaron a percibirla recientemente, puesto que se necesitan 3 años de residencia para poder cobrarla.

Por lo tanto, lo enriquecedor de este estudio consiste en realizar un análisis que ayude a pensar y elaborar herramientas de inclusión socioeducativa que tomen como agentes de análisis a poblaciones que se encuentran doblemente vulneradas, tanto por su posición social como por sus identificaciones étnico-nacionales (Terigi, 2009; Novaro y Padawer, 2013; Gavazzo, 2011; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014).

1.2. Estado del arte

1.2.1. Las trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes durante el nivel medio

Cabe señalar que existen pocas investigaciones que articulen estudios de trayectorias escolares y de trayectorias socio-productivas durante el nivel medio. En general, la mayoría de las investigaciones se han focalizado en las trayectorias escolares. Concretamente, varias de estas buscaron dar cuenta del abandono escolar y sus causas asociadas. Si bien abordaron diferentes unidades de análisis con múltiples metodologías, en disímiles períodos

históricos y contextos territoriales, podría realizarse una división en las investigaciones. Por un lado, aquellas que asocian los logros educativos y/o la asistencia escolar a los factores socioeconómicos -entre ellos la necesidad de trabajar- y familiares de los hogares en los que residen los/as jóvenes. Por otro lado, aquellas investigaciones que ponen el acento en la necesidad de trabajar otras variables, ya que consideran insuficiente explicar el abandono escolar solamente desde los factores socioeconómicos y familiares.

A continuación, se desarrollarán los estudios, teorías y conclusiones de estas investigaciones ya que las mismas conformarán el andamiaje sobre el cual se basarán los debates desarrollados en la presente tesis.

1.2.1.1. Variables socio-económicas y familiares en las trayectorias escolares

Kantor (2000) se propuso indagar exclusivamente sobre las trayectorias inconclusas y las variables que inciden en las mismas, exponiendo los resultados del relevamiento “La escuela secundaria desde la perspectiva de jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. A través de este estudio

desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires, buscó indagar de manera sistemática las experiencias de quienes no habían finalizado la escuela media. Consideró que esta tarea era de vital importancia si se tomaba en cuenta que un porcentaje significativo de alumnos en la Ciudad no lograban certificar sus estudios en el nivel medio. Atendiendo a esta problemática, el estudio de Kantor tuvo como meta conocer y analizar las representaciones que tenían quienes dejaron la escuela, las valoraciones positivas y negativas sobre su experiencia en ella, así como los motivos que los llevaron a dejarla. Por último, con el fin de analizar experiencias diversas, tuvo en cuenta la inclusión de varones y de mujeres, de agentes pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, así como de jóvenes con experiencias que implicaban condiciones desfavorables para cursar los estudios, como el embarazo y la maternidad adolescente y el sostenimiento del estudio y el trabajo a la vez.

Con el fin de conformar la muestra realizó diversos tipos de contactos: por un lado, desarrolló una vía institucional a través de escuelas, centros de formación pertenecientes a sindicatos y centros comunitarios de los barrios; por

otro lado, realizó contactos informales, construyendo una red de relaciones indirectas a partir tanto de los jóvenes ya seleccionados, como de “conocidos” de personas pertenecientes a las instituciones citadas. Entrevistó a veintiséis jóvenes, quince varones y once mujeres. Diez de ellos habían dejado la escuela en 1º año, ocho en 2º año, cinco en 3º y dos en 4º. El trabajo de campo lo realizó entre mayo y junio de 2000. La información la recogió mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a los jóvenes que conformaron la muestra. Los jóvenes evaluaron a la escuela secundaria de manera directa en dos situaciones: al señalar su valoración de la escuela y al expresar los cuestionamientos y reclamos que tienen hacia ella. Estas reflexiones situaron a la escuela en posición de ser examinada, revisada. Así, la valoración de la escuela en torno a la utilidad que revestía para su vida pasada, actual y futura se presentó bajo el título ¿para qué sirve la escuela?. Las respuestas fueron unánimes poniendo a la escuela en relación con el trabajo, con el saber, con la dignidad personal y social y con la capacidad de relacionarse con otros. Luego, expuso las demandas y críticas que estos

jóvenes realizaron de manera explícita o indirecta hacia la institución escolar. Al pedido específico de señalar las críticas, la respuesta fue negativa: “no sé”, “no tengo críticas”, “no le criticaría nada”; incluso algunos jóvenes enfatizaron que no tenían nada que recriminarle a la escuela, sino que eran ellos los que no podían concentrarse o no querían aprender.

Por su parte, Bertranou (2002) avanzó sobre el análisis de los condicionantes socioeconómicos como determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina. Este estudio se realizó a través de un análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial. Es decir, su objetivo fue estudiar la educación adquirida por una persona y los factores determinantes de dicho resultado. Con estos propósitos, concibió a la educación como un proceso secuencial de decisiones. Las categorías educativas resultantes de dicho proceso fueron primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa y terciaria. Sobre la base de datos provenientes de la Encuesta de Desarrollo Social (1997), aplicó un modelo *logit*secuencial construido a partir de cuatro modelos

logit condicionales utilizados para estimar, respectivamente, la probabilidad de completar la escuela primaria, de asistir a la escuela secundaria, de completar la secundaria y de asistir al nivel terciario. Los resultados de estas estimaciones indicaron que las características socioeconómicas eran determinantes significativos de la educación adquirida por una persona y, a su vez, tenían importantes efectos sobre las probabilidades de satisfacer los distintos niveles educativos.

En el mismo sentido, López (2002) mediante una metodología cuantitativa para la década de los 90`, buscó indagar sobre los factores asociados al abandono escolar y, sostuvo que, entre los adolescentes no escolarizados que tenían entre 13 a 17 años de edad, dos de cada tres pertenecían al 30% más pobre de la población argentina, y tres de cada cuatro provenía de familias cuyos padres no habían superado el nivel primario, y finalmente, uno de cada tres estaba inserto en el mercado de trabajo. El autor sostuvo que, aquellos escolarizados con dos o más años de retraso, tenían un perfil similar: el 68% pertenecía al 30% más pobre de la sociedad, y el 67% tenía padres que no

habían accedido a la escuela secundaria. Por lo tanto, concluyó que los principales problemas de repitencia y deserción tendían a concentrarse en los sectores sociales más golpeados por las transformaciones sociales de las últimas décadas del siglo XX. Es decir, las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan, según López, el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen al éxito escolar de los niños y adolescentes. Por último, reflexionó sobre la necesidad de abordar nuevas estrategias para la escolarización de los adolescentes.

Binstock y Cerrutti (2005) retomaron la línea de análisis de la tradicional relación entre educación y ascenso social, puesto que, apoyados en Tedesco (1995) y Jacinto (2002), consideran que esta mostró un quiebre asociado a transformaciones sociales, económicas y políticas más amplias. Con el propósito de proveer una visión más comprensiva de la problemática del fracaso escolar en el nivel medio en la Argentina, Binstock y Cerrutti utilizaron una aproximación metodológica que integró técnicas cuantitativas y cualitativas

de investigación. Como primera aproximación, realizaron un estudio cuantitativo nacional basado en datos de la Encuesta de Desarrollo Social (EDS) realizada en 1997 por el Sistema Nacional de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales de la Secretaría de Desarrollo Social. Su objetivo fue describir las principales tendencias educativas en la Argentina, poniendo especial énfasis en el nivel medio. Se centraron en jóvenes de 15 a 19 años para conocer en qué medida sus características socioeconómicas, demográficas, familiares, laborales y educativas aumentaban o disminuían sus probabilidades de deserción. Este análisis estadístico se basó en técnicas de historia de eventos de tiempo discreto. El segundo componente de esta investigación consistió en un estudio de tipo cualitativo sobre las trayectorias educativas y los determinantes del abandono, desde las experiencias y perspectivas de los propios jóvenes. Su muestra fueron jóvenes asistentes y desertores del nivel medio que residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en los partidos del Gran Buenos Aires. El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2003 y marzo de 2004.

En la primera parte de su estudio, basada en datos cuantitativos representativos del nivel nacional, analizaron las tendencias en el acceso, graduación y deserción en el nivel medio para sucesivas generaciones. Aquí los resultados fueron claros: si bien tuvo lugar un significativo mejoramiento en la cobertura, éste no estuvo acompañado por el éxito en los niveles de deserción, los que se habían mantenido estables a lo largo del tiempo.

Con el mejoramiento en los niveles de cobertura del nivel medio, la composición social del estudiantado se había ido modificando. Si bien para la primera década del siglo XXI las chances de que los jóvenes provenientes de hogares muy pobres inicien el secundario eran muy elevadas, todavía persistían marcadas diferencias en sus probabilidades de completar este nivel. Así lo indicaron los resultados de la segunda parte de su estudio de tipo cuantitativo, donde se propusieron identificar los factores asociados con la probabilidad de desertar de los jóvenes de entre 15 y 19 años. Los resultados mostraron que eran los jóvenes provenientes de los hogares con mayores desventajas socioeconómicas los que desertaban con mayor frecuencia,

situación que se mantenía incluso cuando se tenían en cuenta otros factores demográficos, sociales, familiares y educativos.

También eran más proclives a abandonar quienes se habían criado en hogares con un bajo capital educativo o en contextos familiares de mayor inestabilidad, aun entre quienes se encontraban en situaciones económicas más ventajosas. Asimismo, las duras condiciones experimentadas por la economía argentina habían promovido la participación temprana de los jóvenes en el mercado de trabajo, lo que atentaba contra sus posibilidades de continuar con la educación. Quienes tenían experiencia laboral, independientemente de la condición económica del hogar de procedencia, desertaban con mucha mayor frecuencia que quienes nunca habían trabajado. En los hogares pobres la mayor incidencia de embarazo adolescente estaba fuertemente asociada con el abandono escolar.

Los resultados del estudio cuantitativo hicieron evidente que el abandono escolar era el resultado de un cúmulo de factores vinculados con los contextos específicos en los que los jóvenes se desenvolvían. Sin embargo, estos

resultados cuantitativos poco dicen sobre las maneras concretas en que eran vivenciadas cotidianamente por los jóvenes y sobre cómo influyen en sus trayectorias educativas. Es por ello que, en la tercera parte de su estudio, le dieron la voz a los principales actores involucrados, a partir de un sondeo cualitativo llevado a cabo con una centena de jóvenes asistentes y desertores de distintos sectores sociales (excluyendo intencionalmente a aquellos en contextos sociales de clase media-alta y clase alta) residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Con respecto a los adolescentes que provenían de hogares vulnerables urbanos, los autores concluyeron que en estos contextos los grados de libertad eran algo mayores que en el de los hogares de sectores urbanos excluidos, ya que si bien sus integrantes enfrentaban dificultades económicas y problemas familiares, lo que principalmente los distinguía era una mayor integración social, una menor segregación espacial (pues habitaban en barrios no tan marginales), y el no haber experimentado carencias extremas. Los integrantes de este grupo, que habían tenido acceso a la educación secundaria desde

hacía más tiempo que el otro, se podrían identificar como los hijos de la clase trabajadora o de los sectores obreros. Si bien los padres de estos jóvenes difícilmente habían logrado completar la escolaridad media, muchos de ellos compartían la clara aspiración de que sus hijos lo logaran. Sin embargo, estos padres no siempre contaban con los recursos ni con la motivación para apoyar activamente el desempeño escolar de sus hijos. Entre estos jóvenes, los motivos más frecuentes de abandono se relacionaban con el ingreso al mercado laboral, la falta de interés y motivación para continuar los estudios, los evidentes problemas cognitivos y de rendimiento, y el embarazo temprano. En este contexto, si bien la deserción fue menos frecuente que en el grupo de hogares excluidos, no necesariamente estuvo concebida como un fracaso o como un caso desviado. Muchos de los jóvenes que abandonaban tenían hermanos mayores que ya lo habían hecho. En general, los jóvenes asistentes al nivel medio insertos en un contexto vulnerable tuvieron una visión instrumental de la educación. Así, los autores concluyeron que la principal ventaja de completar la educación media era mejorar la inserción ocupacional

futura. Tanto asistentes como desertores consideraron que, sin un título secundario, las opciones ocupacionales a las que podrían acceder serían, en general, marginales (repartidor, cartonero, basurero, etc.) e incluso hasta delictivas.

En la misma línea de investigación Bracchi, Gabbai y Causa (2010), analizaron las trayectorias educativas y sociales de un grupo de estudiantes secundarios de distintas ciudades del país. Para ello, en un primer momento describieron los cambios que atravesó la Escuela Secundaria a partir de la Ley 26.606 (Nacional) y 13.688 (Provincial de Buenos Aires), poniendo énfasis en la oportunidad histórica de obligatoriedad del nivel; luego describieron el contexto histórico de los jóvenes estudiados y, por último, analizaron sus trayectorias educativas y sociales en diálogo con las dimensiones de violencia. Mediante una metodología cuantitativa por medio de encuestas en el año 2006, concluyeron que las trayectorias no son lineales ni homogéneas, y en cuanto a la imagen de los encuestados pertenecientes a sectores vulnerables, los

autores concluyeron que la educación media es más una dificultad que a una posibilidad.

A su vez, Filmus (2010) analizó el rol de la escuela en los primeros años del nuevo siglo, particularmente el papel que desempeñó en relación con las oportunidades educativas, sociales y laborales de los jóvenes en Argentina. A través de una investigación cuantitativa explicó que la problemática de la opción entre trabajar y/o estudiar está más presente en aquellos adolescentes que están en edad teórica de cursar el nivel medio (11 a 18 años). En este ciclo de sus vidas la escuela sigue teniendo una relevancia significativa, ya que de 10 que buscaban trabajo, 5 se dedicaron sólo a trabajar pero otros 5 hicieron el esfuerzo por estudiar al mismo tiempo que trabajaban. Observó, además, que en la franja que corresponde al ciclo superior del nivel medio (15 y 18 años) estaban los mayores niveles de deserción escolar, ya que 1 de cada 3 adolescentes abandonaba el secundario. Entre los 12 y 15 años, el 93% de los adolescentes estudiaba y el 7% trabajaba. De estos últimos, 2 de cada 3 podía combinar el trabajo con los estudios. Asimismo, señaló que las mujeres que no

completaban la escolarización obligatoria constituían el grupo con mayores dificultades de inserción laboral, y esta escasez de oportunidades iba marcando trayectorias laborales diferenciales entre hombres y mujeres, que eran más negativas para estas últimas cuando pesaban sobre ellas responsabilidades en el cuidado de la casa y de los hijos. Por lo tanto, concluyó que la incorporación al trabajo tenía una correlación directa con el abandono escolar. Los jóvenes activos, accedieran o no al empleo, tenían la mitad de las posibilidades de continuar sus estudios en relación con quienes no aspiraban a trabajar.

Macri y Ulhat (2013) realizaron una investigación que abordó tanto trayectorias escolares como laborales durante la educación media. El objetivo de su estudio consistió en analizar la vinculación entre el trabajo infanto-adolescente y la educación con un enfoque teórico metodológico de trayectorias. Sostuvieron que las investigaciones que consideran el devenir vital de los niños y adolescentes trabajadores eran escasas en el campo de estudios sobre el trabajo infantil/adolescente. Siguieron la tradición de

investigación cualitativa “teoría fundada en los datos” (Glaser y Strauss 1967) e implementaron entrevistas interactivas y en profundidad. Para poder llegar a una mejor comprensión de la problemática interpretaron la construcción subjetiva de sentido que realizan los actores en torno a la situación de infancia/adolescencia, trabajo/escolaridad y con respecto a su propia trayectoria. El trabajo de campo, que a la fecha de publicación no había concluido, comenzó en el mes de agosto de 2012. En el período de agosto de 2012 a abril de 2013, realizaron un total de doce entrevistas interactivas con enfoque de vida retrospectivo a niños/as, jóvenes y adultos que habían empezado a trabajar durante su infancia o adolescencia, en la Ciudad de Buenos Aires y, en los barrios de Balvanera, Lugano, Retiro y Flores. Los avances de esta investigación mostraron las utilidades de las categorías teóricas sobre el significado del trabajo y la educación construidas en dos investigaciones anteriores: el trabajo como ayuda en el ámbito familiar (niñas) y, el trabajo como ayuda fuera del ámbito familiar (niños/adolescentes) con una connotación fuerte de género. Con respecto a las motivaciones emergió con

fuerza el trabajo infante/adolescente como estrategia de supervivencia familiar y luego el trabajo para satisfacer necesidades propias (Macri 2010, Macri, Uhart y otros, 2013).

Macri concluyó que, para los entrevistados el estudio y la educación tenían significados relativos a la posibilidad de ascenso social, de identidad personal y de mejora de la situación laboral fundamentalmente. Sin embargo, fue muy significativa la distinción que marcaron muchos de los entrevistados entre una escuela y una educación que expulsa y discrimina (la formal), y una que facilita, que contiene y que incluye la propia realidad e historia, y por lo tanto, permitía compatibilizar el trabajo con el estudio.

Asimismo, a partir de los datos relevados perfiló categorías para dar cuenta de las diferentes trayectorias de vida de los jóvenes. Estas trayectorias estuvieron ligadas, en lo concerniente al trabajo, a la “precariedad sostenida” a lo largo del tiempo, es decir al trabajo informal, y fueron muy pocos los que habían logrado salir de esa situación de precariedad e informalidad laboral.

En el caso de la educación, las trayectorias que resultaron más exitosas y se sostuvieron en el tiempo estuvieron vinculadas a la posibilidad de ingresar a formatos escolares no tradicionales como los bachilleratos populares. Por lo tanto, postularon diferencias entre una “educación integradora-integral e inclusiva” y una educación “expulsiva y con efectos desintegradores”.

En síntesis, las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes, analizadas por Macri, se caracterizaron por ser diversas, complejas y no lineales y se vincularon estrechamente con su condición social y la de sus familias.

Entre las investigaciones que ponen el acento en la necesidad de trabajar otras variables, puesto que consideran insuficiente explicar el abandono escolar solamente desde los factores socioeconómicos y familiares, Kessler (2004) analizó las trayectorias escolares y el “delito amateur”, abarcando una serie de temas distintos; entre ellos, se preguntó por cuáles eran las bases de la carrera delictiva, quiénes comienzan, quiénes permanecen, quiénes abandonan. Para ello, indagó las trayectorias educativas. Esta investigación se planteó en un contexto particular: entre fines del año 1999 y comienzos del

2000 mediante el método cualitativo a través de entrevistas en profundidad.

Sostuvo que, con respecto a los jóvenes que habían cometido delitos, era necesario cambiar el eje y preguntarse cuál era el tipo de trayectoria educativa y qué tipo de experiencia escolar habían experimentado.

En sus conclusiones, señaló dos tipos de trayectorias educativas. Una de abandono, es decir, de aquellos que entraban a realizar acciones delictivas y que esto los iba alejando de la escuela y se tornaba incompatible su acción delictiva con la continuidad de la trayectoria educativa. Y otra de baja intensidad, esto es, una trayectoria en donde seguían asistiendo a la escuela, continuaban inscriptos, iban de manera más o menos frecuente, pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada.

1.2.1.2. La gestión educativa, el currículo y la vida en la escuela

Terigi (2008) analizó las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, aunque procuró poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente

enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas, ya que según la autora, el estado de conocimiento sistematizado sobre la cuestión es incipiente y, se encuentra en un punto de apertura que requiere amplitud en la adopción de enfoques.

La autora indicó que, en otro trabajo (Jacinto y Terigi, 2008), ya habían señalado una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa, las cuales desafiaban desde hacía tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. Por lo tanto, en su investigación, Terigi formuló un aporte al conocimiento de los recorridos de los adolescentes y jóvenes de las escuelas, y a la vez visibilizó ciertos puntos que deberían ser revisados en las propuestas que históricamente habían sostenido la prestación del servicio educativo.

Introdujo la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresarían itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente

relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Sostuvo que se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Observó que la gradualidad combinada con la anualización es lo que produce la repitencia. Debido a que en la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los agentes en situación de re-hacerla, re-cursarla, repetirla.

Otra observación que realizó fue dar cuenta de que en numerosos países no se incluye la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo, y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución

en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales, como Finlandia, Noruega y Australia.

Al analizar las trayectorias de los agentes, pudo reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles grados, años; pero reconoció también, “*trayectorias no encauzadas*”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. La pregunta que guió su trabajo fue la siguiente: ¿Por qué es necesario poner las trayectorias no encauzadas en el centro? De este modo Terigi observó que el problema radica en que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad, ya que producen numerosos efectos. Así, por ejemplo, ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares se basan en esta trayectoria teórica, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel (7 años para la escuela primaria, cinco años para la escuela media, seis años para la media

técnica, etc.)⁶ con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel, comparación que muestra inexorablemente que el tiempo insumido es mayor. Cuando se añaden a esa comparación las tasas de desgranamiento, el panorama se agrava conduciendo a una conclusión que siempre es de ineficiencia: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada.

Por lo tanto, luego de un análisis exhaustivo, concluyó que para alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar se requiere de la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva”, y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Estos tres factores dependen de políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad, para ello se hace necesario una mejor comprensión de los itinerarios que los adolescentes y jóvenes van delineando a lo largo de su vida. No se trata de “normalizar las trayectorias”, sino de ofrecer una amplia gama de

⁶ Esto fue modificado en el año 2006 por la ley de Educación Nacional 26. 606

trayectorias educativas diversas y flexibles. Como sostuvo en diversas oportunidades, Terigi planteó finalmente, que se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables.

Por su parte, investigaciones como la de Cappellacci y Miranda (2007), cuyo objetivo fue examinar las tendencias a nivel nacional en el acceso a la educación secundaria desde una metodología cuantitativa indicaron que, en los casos donde los jóvenes combinaban trabajo y estudio, las escuelas secundarias de adultos nocturnas se volvían una opción posible, puesto que resultaban más flexibles y atractivas y les permitían combinar el estudio con el trabajo. Observaron que durante la primera década del siglo XXI, una proporción mayor de adolescentes tendieron más que antes a optar por concurrir a escuelas secundarias de adultos. Más de 50.000 estudiantes realizaron esta opción en el período 2004/2007.

Briscioli (2013) abordó el análisis de las tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2008 y 2009. Su estudio consistió en una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Retomando el planteo de Terigi, la autora sostuvo que la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina (Ley N° 26.206/06), ha visibilizado las dificultades que presenta el Nivel medio para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes. Por lo tanto, según Briscioli, centrar la mirada en las trayectorias escolares permitiría una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo. Para ello, en primer lugar, analizó las tensiones que plantearon la obligatoriedad del Nivel Secundario y los desafíos que quedaron pendientes para alcanzar la plena inclusión. Con una mirada histórica y comparada sostuvo que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su “modelo

institucional determinante” (Acosta, 2012 en Briscioli, 2013). Así, la progresiva incorporación de nuevos sectores sociales, fue acompañada simultáneamente de expulsión, lo que evidenció tempranamente el carácter selectivo de estas instituciones. A su vez, señaló que estas problemáticas se agravaron con los procesos de masificación sostenida que tuvieron lugar desde mediados del siglo XX. Desde entonces se han planteado críticas al patrón organizacional de la escuela secundaria, estructurado en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase, conformando un “trípode de hierro” difícil de modificar, es así que se propuso considerar los tres componentes del patrón organizacional y el régimen académico, como condiciones de escolarización que imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el Nivel Secundario.

Concluyó que los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares, ante la evidencia de que la matriz organizacional del Nivel medio ha funcionado históricamente como límite para

la expansión y se constituye en obstáculo para la pretendida universalización.

Para dar cuenta de ello, analizó en primer término la propuesta de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires para ponderar en qué medida presentan continuidades y rupturas con la matriz organizacional de la educación secundaria estándar. La perspectiva construida planteó a las trayectorias escolares como un concepto teórico-metodológico que brindó un recorte de problemas que articulaba, por un lado, un nivel de observación macro refrendado en el análisis de los indicadores estadísticos de la población bajo estudio; y, por el otro, una indagación cualitativa para reconstruir trayectorias individuales desde la perspectiva de los agentes, profundizando en las particularidades de los recorridos. El análisis estadístico evidenció que no se manifestaron mejoras en la cobertura ni en el tránsito de los estudiantes por el Nivel Secundario en la última década. Por tanto, son muchos los estudiantes que no alcanzaron a acceder al último año del Nivel Secundario.

Como síntesis de cada una de las trayectorias escolares de los entrevistados, concluyó que en cada caso fueron vivencias particulares, y hubo

una serie de motivos y situaciones que llevaron a que dejaran de ir a una escuela y volvieran a ingresar (a esa misma o a otra institución). Analizó la heterogeneidad y formas variadas que adquirieron los tránsitos por las instituciones escolares, así como la experiencia de los estudiantes en cada una de las escuelas y las situaciones vitales atravesadas por los jóvenes en cada caso. Uno de los aspectos centrales fue relevar la incidencia de las condiciones de escolarización en el tránsito y la progresión por la escolaridad. Todos los estudiantes de la muestra que pasaron por escuelas secundarias con una matriz de organización estándar tuvieron dificultades para sostener exitosamente la cursada.

1.2.1.3. La familia y la tensión trabajo-estudio

Por último, otra de las variables destacadas por algunas investigaciones fue la del rol de la familia en la construcción de las trayectorias. En este sentido, según Neufeld y Thisted (1999), en la historia del sistema educativo argentino no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros o

los no logros en los aprendizajes y/o en el abandono escolar. En el sistema de enseñanza argentino el papel asignado a los padres en la escolarización no ha sido siempre el mismo. Tampoco la presencia de las familias en la escuela se ha mantenido invariable en el tiempo. Por lo tanto, sostuvieron que resulta fundamental contextualizar los modos (cambiantes) en que se configuran la presencia de los padres en la escuela y las representaciones siempre dinámicas sobre la distribución social de obligaciones y responsabilidades.

A su vez, primero SITEAL (2009), y posteriormente Binstock y Cerrutti (2012) y Briscioli (2013), coincidieron y dieron cuenta de dos fenómenos que se dan en el núcleo de las familias en Argentina y que, articulados, configuran un escenario en el cual la desescolarización sería una opción altamente viable, esto es, la relación entre los padres y sus hijos, puesto que cuando los hijos llegan a la adolescencia, se inicia una gradual redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar. Los hijos pasan a ser cada vez más insubordinados, menos maleables, más autónomos, y esto se traduce en un debilitamiento de la capacidad de los padres para influir en las elecciones y

decisiones de ellos y, por otro lado, la relación de los padres con la educación media. Esto se puede observar, en las altas tasas de escolarización en las edades propias de la educación primaria que muestran que las familias buscan que sus niños pasen por la experiencia escolar; esta valoración tiende a decaer cuando se trata de la educación media. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos adolescentes dejen la escuela. Incluso, en muchos casos, los acompañan en su decisión, se hacen cómplices de ella. De modo que, una menor incidencia en las decisiones de los adolescentes, acompañada en muchos casos por una escasa convicción respecto a que la educación media es un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible entre tantas otras que aparecen frente a ellos.

Otros estudios analizaron la relación familia y escuela, pero desde la mirada de la institución (Cerletti, 2010, 2014), y para la zona sur de la ciudad de Buenos Aires en los años 2004-2009, desde un enfoque etnográfico. Estos estudios sostuvieron que desde la Escuela se responsabilizaba de manera directa a la familia por los problemas que los jóvenes tienen en la escuela. Es

decir, la Escuela demandaba la realización de diversas acciones relativas a la escolaridad de los niños, planteadas como necesarias para que esta escolaridad pueda desplegarse. Las acciones demandadas serían englobadas frecuentemente en las categorías “participación” y “acompañamiento”.

Por su parte, Santillán y Cerletti (2011), desde mediados de la década de los 90 hasta 2010 en barrios ubicados en la Ciudad y el Gran Buenos Aires, desde un enfoque etnográfico, sostuvieron que la vinculación entre las escuelas y los ámbitos domésticos concentra por un lado, por parte de los docentes, ciertas angustias y expectativas, y por parte de las autoridades, indicaciones y prescripciones sobre determinadas líneas de acción; y por otro, las propias expectativas de la familia con respecto a la educación media. Puesto que, la misma se convierte en una de las dimensiones centrales en las que se construyen las prácticas cotidianas y se dan las interacciones entre los diversos agentes vinculados a la educación y escolarización de los niños. Esto es:- la construcción de los sentidos sobre la educación y la escolarización; -las múltiples demandas hacia los agentes y/o instituciones; -los cambios y las

continuidades respecto a las representaciones y las regulaciones sobre las obligaciones para con los/as hijos/as; -los modos en que se construye y se disputa la responsabilidad materno/parental; - las propias experiencias y trayectorias de los/las agentes respecto a la vida escolar y la vida familiar; - las representaciones históricas y cambiantes de las relaciones entre “lo público” y “lo privado” y sus transformaciones.

1.2.1.4. Síntesis

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, puede observarse que la mayoría de los estudios que analizaron las trayectorias escolares durante el nivel medio, hicieron énfasis en los condicionantes socioeconómicos y en el nivel escolar de la familia como determinantes en el nivel educativo formal alcanzado por los jóvenes (Kantor, 2000; Bertranou, 2002; López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Filmus, 2010; Macri, 2005; 2010 y Macri y Ulhat, 2013) y, a pesar de que existan estudios que den cuenta de dinámicas alternativas en la relación trabajo adolescente y educación media, como ya se

ha enunciado, la mayoría de las investigaciones subrayaron que la realización de un trabajo por parte de los/las jóvenes va en detrimento de la formación escolar. Por lo tanto, según estos estudios, si bien una parte de los/as jóvenes que trabajan asisten a la escuela, el ausentismo y la sobreedad son factores clave que inciden negativamente en la trayectoria escolar y en los logros educativos (Macri, 2005; Filmus, 2010).

Por otro lado, otros estudios (Terigi, 2008; Briscioli, 2013), señalaron como condicionante las características de la Escuela tradicional en las trayectorias escolares. Mientras que algunos señalaron la relevancia de las familias en la construcción de las trayectorias escolares (Neufeld y Thisted, 1999; SITEAL, 2009; Cerletti, 2010; 2014; Santillán y Cerletti, 2011; Binstock y Cerrutti, 2012; Briscioli, 2013).

Casi en su totalidad, estos estudios abordaron solamente como unidad de análisis a jóvenes urbanos. A su vez, con excepción de uno solo (Binstock y Cerrutti, 2005), no realizaron relaciones entre diferentes variables como constructoras de las trayectorias. Incluso para el caso de la única excepción

(Binstock y Cerrutti, 2005), si bien generó relaciones entre distintas variables, carece de contextualización temporo-espacial de las trayectorias de los/as jóvenes como tampoco han establecido relaciones entre las diversas políticas educativas y sociales.

A continuación, se realizará una descripción y un análisis de las diferentes investigaciones que abordaron particularmente la temática referida a educación pública media y migrantes bolivianos/as.

1.2.2. Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes migrantes bolivianos durante el nivel medio

Las investigaciones que analizaron temáticas que involucraron las dimensiones: trayectorias escolares y laborales, migrantes bolivianos y educación, han sido recientes y relativamente pocas. Algunas de ellas analizaron políticas asimilacionistas vs. políticas multiculturalistas; la discriminación, como también la inclusión/exclusión educativa de los migrantes bolivianos en la escuela. Asimismo, analizaron cuestiones referidas a la

situación educativa de los/as migrantes bolivianos/as; sus experiencias formativas escolares y familiares, como también sus transiciones laborales; y por último las representaciones y las prácticas que jóvenes y adultos migrantes bolivianos/as construyen relacionamente en torno al “*futuro*”.

Domenech (2005), si bien no abordó trayectorias escolares específicamente, realizó un estudio de inmigrantes y sistema educativo. Desde una metodología cualitativa, en un análisis de carácter conceptual sobre las respuestas que desarrolla el Estado argentino frente al fenómeno migratorio y la diversidad cultural, investigó, en primer lugar, las respuestas políticas que desarrolló el Estado argentino durante la década de los noventa hasta inicios del siglo XXI frente al fenómeno migratorio y a la diversidad cultural en el terreno de las políticas públicas, atendiendo especialmente las “políticas de integración”. En segundo lugar, examinó los mecanismos y procesos de inserción social y cultural de los migrantes en el espacio escolar. Concluyó que, según distintos signos materiales y simbólicos se pudo observar una nueva relación entre el Estado y los inmigrantes. Planteó que si bien la ideología del

pluralismo cultural había penetrado en distintas esferas del Estado y en diversos espacios sociales como la escuela pública, las políticas estatales conservaron una marcada impronta asimilacionista. Asimismo, señaló que la adopción de políticas y/o estrategias de integración de carácter pluralista o multiculturalista no supusieron necesariamente un modelo alternativo, ya que las mismas favorecieron el encubrimiento de los mecanismos y procesos de discriminación y desigualdad social y cultural, especialmente visibles en el ámbito escolar. Por último, sostuvo que gran parte de los antecedentes de investigación empírica sobre inmigrantes en la escuela han puesto énfasis en las representaciones y prácticas sociales asociadas a la diversidad y la desigualdad. Según Domenech, casi sin excepción esos estudios se basan en información etnográfica y analizan tanto expresiones docentes como interacciones de estos con sus alumnos y de los alumnos entre sí que se desarrollan dentro o fuera del aula. Y, si bien muestran situaciones heterogéneas dentro de las escuelas, en general, detectan sesgos discriminatorios hacia los estudiantes inmigrantes.

Asimismo, Nobile (2006) investigó la discriminación hacia los inmigrantes en la escuela media. Sin embargo, analizó dicho fenómeno desde una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). A lo largo de su estudio abordó el análisis de los discursos, de las prácticas y de los condicionantes legales referidos a los adolescentes de origen extranjero en general y, entre ellos el boliviano en particular, que asistían a escuelas estatales de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2005. Optó por realizar entrevistas en profundidad y, a su vez, analizó estadísticas. Su objetivo central fue reconstruir la experiencia escolar de estos chicos, a fin de evidenciar si tenían lugar procesos de carácter discriminatorio que pudieran afectarla negativamente. Para alcanzar ese objetivo analizó las prácticas y discursos que circulaban en el interior de las escuelas sobre los extranjeros y, las relaciones que éstos entablaban tanto con sus pares como con los docentes. A su vez, analizó las normativas que afectaban el tránsito de los extranjeros por las instituciones educativas y estudió los datos cuantitativos relacionados con el fracaso escolar a fin de evidenciar si la experiencia escolar de estos chicos tuvo alguna

incidencia en su rendimiento. Concluyó que en la experiencia escolar la discriminación hacia los estudiantes extranjeros los afecta negativamente. También encontró que en el espacio educativo se construye una “jerarquía” de valores asociados a las diversas nacionalidades que posiciona de manera diferente a alumnos de distintos orígenes nacionales.

Binstock y Cerrutti (2009), utilizando una metodología estrictamente cuantitativa, se propusieron realizar un diagnóstico de la población migrante en Argentina, debido a que consideraron que era relevante no solamente para sí y para sus familias, sino también para los países en los que han decidido residir y en los que vivirán, en numerosos casos, por mucho tiempo. Sostuvieron, al igual que UNICEF (2009), que la integración social y económica de los migrantes es fundamental para la sociedad en su conjunto, ya que su falta de oportunidades (en primer lugar, educativas y posteriormente laborales) tenderá a socavar la cohesión social, además de constituir una pérdida significativa en términos de capital humano. Uno de sus objetivos fue dar cuenta estadísticamente de la situación educativa de los migrantes y, concluyeron que,

de acuerdo con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, entre los adolescentes migrantes de los dos colectivos más dinámicos y numerosos, es decir los paraguayos y bolivianos, la proporción de quienes se encontraban asistiendo a algún establecimiento educativo era significativamente más baja que la que se observaba para el total de población de la Argentina. Es decir, entre los jóvenes de 14 a 19 años, esto es en las edades esperadas de asistencia al nivel medio, solo el 56.5% de los adolescentes de origen boliviano y el 51.9% de los de origen paraguayo se encontraban asistiendo a un establecimiento educativo. En cambio, en la población total de la Argentina la proporción era del 72,6%.

Las mismas autoras (Binstock y Cerrutti, 2012), pero desde una metodología mixta, realizaron una contribución al conocimiento de las relaciones entre educación y migrantes incorporando al análisis otras dimensiones: la especificidad migratoria del fenómeno y la mirada de los propios protagonistas (los adolescentes inmigrantes en general, entre ellos los bolivianos), teniendo en cuenta además el grupo y generación migratoria de

pertenencia. Se propusieron como objetivos dar a conocer la situación educativa y social de la primera y segunda generación de inmigrantes adolescentes en escuelas secundarias de nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. Específicamente, examinaron los modos de incorporación educativa y social de los adolescentes inmigrantes en el sistema educativo, a partir de un análisis que jerarquiza sus propias experiencias, percepciones y valoraciones. Examinaron aspectos relativos al rendimiento educativo, así como a las expectativas educativas a futuro. En este sentido, compararon indicadores de dedicación al estudio y de desempeño, así como las consecuencias que tiene en el rendimiento la participación en el mercado de trabajo. Atendieron a la mirada que tienen directivos y maestros respecto de los alumnos de distintos orígenes. Mediante la presentación de testimonios, destacaron los directivos y maestros sus percepciones en torno al rendimiento y comportamiento de los estudiantes extranjeros en el aula en relación a sus pares nativos. Abordaron la temática del clima escolar y los procesos de discriminación empleando tanto datos

provistos por los propios estudiantes en las encuestas como testimonios de directivos y profesores. Por último, examinaron patrones de uso del tiempo entre los estudiantes de distintos orígenes; concretamente, analizaron características relacionadas con la sociabilidad, el ocio y el desarrollo de distintos tipos de actividades, incluyendo aquellas que para su desempeño demandan responsabilidad por parte de los adolescentes. Concluyeron que existe un mejor rendimiento entre los estudiantes de primera y segunda generación, particularmente los de origen boliviano. A su vez, observaron una mejor disciplina de los alumnos extranjeros y un estricto control ejercido por los padres sobre sus hijos, en particular los padres oriundos de Bolivia. Los adolescentes extranjeros declararon con mucha mayor frecuencia que los nativos el haberse sentido discriminados. El rango de respuestas positivas a dicha pregunta va desde un 27.1 % entre los varones nativos a un 57.8 % entre las mujeres bolivianas. Si bien los migrantes bolivianos son los más afectados, en cambio, en las escuelas en las que el número de alumnos extranjeros es mayor y los directivos han tomado una posición proactiva al respecto (mediante

el desarrollo de actividades conjuntas), se da un clima de mayor tolerancia entre los estudiantes. En cuanto a la participación en el mercado de trabajo concluyeron las consecuencias negativas que provocan en el rendimiento de los jóvenes. Mientras que, con respecto al uso del tiempo, particularmente los bolivianos de primera generación, son quienes dedican menos tiempo a ver televisión y a salir con amigos, y más tiempo a trabajar, a cuidar familiares, a realizar tareas del hogar y a estudiar o a hacer tareas escolares.

Otro aporte al campo de estudio en cuestión fue el realizado por Beheran en su tesis de doctorado (2012). En la misma abordó, desde una perspectiva etnográfica en el período 2008-2011, las intersecciones que tienen lugar entre las experiencias formativas escolares y familiares, las transiciones laborales y las identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes nacidos en Bolivia y Paraguay e hijos de inmigrantes procedentes de esos dos países, que viven en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en él. Buscó analizar la emergencia de mandatos familiares y escolares referidos a la escolaridad y transición

laboral de los jóvenes. Asimismo, observó que frente a estos mandatos los jóvenes elaboraron distintas y cambiantes respuestas que se generaron a través de múltiples condicionantes entre los que se ubicó el desarrollo de relaciones intergeneracionales más o menos conflictivas y la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social. Por último, analizó las transformaciones y/o continuidades de esos vínculos luego de que los jóvenes egresaron del nivel medio.

Específicamente, en cuanto a jóvenes migrantes bolivianos, Beheran estudió aquellos que formaban parte del mundo de la producción textil. Concluyó, contrariamente a lo observado por Novaro (2009)⁷, que en las familias bolivianas cuyos hijos asistían al nivel medio parecerían tener una visión menos crítica respecto de la escolaridad de sus hijos. Y si bien, las familias migrantes bolivianas le dan a la educación formal una gran importancia, las complejas situaciones de desigualdad social que atravesaban, llevaron a que las mismas intentaran persuadir a sus integrantes más jóvenes, y en ocasiones

⁷Novaro analizó familias bolivianas cuyos hijos asistían al nivel primario

a obligarlos, para que trabajasen junto a sus padres en actividades cuya formación ya habían recibido, en sus hogares (trabajo textil). En oposición a lo que las familias habían imaginado durante la elaboración de sus proyectos migratorios, los jóvenes debieron combinar sus estudios con el trabajo, o bien interrumpirlos (Beheran, 2012).

Salva y Lago (2012) analizaron las trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en una escuela secundaria de La Plata en el período 2006-2010. Fue una investigación de carácter exploratorio y desde una metodología cualitativa, observaron el modo en que estos niños y jóvenes atravesaban su experiencia escolar. Los objetivos que guiaron su investigación fueron la pretensión de elaborar reflexiones acerca de la articulación /no articulación de las trayectorias escolares de jóvenes inmigrantes, particularmente en el cursado de la escuela media, con las concepciones pedagógicas modernas y con los debates de esos años dentro del campo educativo. Es decir, buscaron problematizar las nociones de inclusión y exclusión social y educativa, interrogándose acerca de la

construcción histórica de la escuela moderna en general y del Sistema Educativo Formal Argentino en particular. Sumado a eso, reflexionaron en torno a los principios de igualdad-homogeneidad que sustentaron la citada construcción, para comprender las concepciones de identidad y diferencia que se promovieron desde la escuela que instaló la modernidad y cuyo sustento legal en la Argentina fue, desde 1884, la Ley 1420 (que promulgó la educación obligatoria, gratuita y laica). Por último, analizaron la tradición pedagógica "normalizadora " en el marco desde el cual se viabilizó la clasificación y regulación de los alumnos y su articulación en mecanismos de inclusión y exclusión escolar. Los resultados a los cuales arribaron fueron producto de una primera etapa del trabajo interpretativo sobre registros institucionales de los trayectos escolares de la población bajo estudio, así como de las entrevistas con los alumnos y las familias en relación con escolarización e historia familiar, expectativas y proyectos personales. Como cierre (y apertura) hicieron referencia a Dussel (2000) cuando señala la mutua imbricación entre inclusión y exclusión al punto de no designar conceptos opuestos sino un concepto

singular de carácter bifronte que de acuerdo con las decisiones éticas y políticas funcionará habilitando o desalentando prácticas. Sin embargo, su misma historicidad abre al cuestionamiento y cambio (Dussel, 2000). Luego, siguiendo a Terigi (2008) sostuvieron que las rupturas y discontinuidades en las trayectorias escolares que llevan a la exclusión de los jóvenes del ámbito escolar son producto de variables diversas, entre otras los recursos económicos de las familias, las políticas educativas y también la política pedagógica.

María Laura Diez (2014), desde un enfoque etnográfico se ha preguntado acerca de los esfuerzos que los niños y jóvenes migrantes bolivianos realizan para ir a la escuela en un estudio de casos situado en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Luego, atendiendo a la relación entre cultura y educación, abordó la temática de la diversidad y la desigualdad en el sistema escolar, con la intención de revisar las perspectivas interculturales en educación. Concluyó que, para muchos de los niños y jóvenes migrantes bolivianos, ir a la escuela implica tensionar sus repertorios identitarios, lingüísticos y comunitarios con

otros, respecto de los que pueden existir algunos puntos coincidentes y otros contrastantes. Por último, entendió que, una perspectiva intercultural en educación debería partir de reconocer esas tensiones como parte de un desafío cotidiano que todas las escuelas y comunidades enfrentan.

Por su parte, Novaro (2004; 2011a; b; 2016) estudió la migración boliviana, los discursos civilizatorios y las experiencias educativas de los mismos en Argentina desde una metodología cualitativa. El trabajo fue desarrollado en un barrio de la prov. de Buenos Aires con un alto componente de población procedente de Potosí (Bolivia), conocido por muchos como el *barrio boliviano de Escobar*. Señaló que una característica distintiva del barrio es el fuerte peso de las organizaciones de migrantes. En este espacio trabajó en contextos comunitarios y familiares y en dos escuelas. En cuanto al propósito de su investigación consistió en caracterizar las formas históricas y actuales de relación del Estado, particularmente del sistema educativo, con la población boliviana que reside en Argentina e identificar discursos y propuestas de integración, exclusión e inclusión. Se propuso también analizar las posiciones

que los colectivos migrantes han sostenido en los últimos años de la primera década del siglo XXI; en particular, precisar el modo en el cual éstos participan de movimientos por el acceso igualitario a derechos comunes y de afirmación de referencias particulares de identificación. Se focalizó en la normativa migratoria y educativa y en disposiciones e imágenes que aluden a la migración europea y latinoamericana. Observó que desde los parámetros de identificación (a pesar del cambio en las retóricas), los mismos continúan siendo fuertemente eurocéntricos y, se construyen y sostienen imágenes que oponen la valoración de la migración europea a la representación de la migración latinoamericana como incivilizada. Sostuvo que la escuela es la institución donde se van consolidando estas imágenes, junto con una forma del nacionalismo que al tiempo que integra y afirma igualar, excluye y discrimina. Abordó posteriormente las nuevas retóricas educativas y la vigencia de viejos paradigmas atendiendo a la coexistencia del discurso de la inclusión y la interculturalidad con formas tradicionales del nacionalismo escolar; también realizó algunas precisiones sobre los dispositivos de integración, exclusión y

las formas de inclusión subordinada de los niños migrantes latinoamericanos en el sistema educativo. Concluyó que, a pesar de la presencia masiva y la mayor igualdad en el plano legal, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad, y junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad. Arribó a dichas conclusiones al observar que esta población transita por circuitos escolares de menor prestigio; como también la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el correspondiente; o bien el desconocimiento de sus trayectorias educativas anteriores y, por último, las bajas expectativas de desempeño como el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro y Diez, 2011). Considerando como sostenía la masiva presencia de estos niños en la escuela, Novaro concluyó finalmente que el término que cabe para describir esto es el de *inclusión subordinada* (Novaro, 2016).

Hirsch (2016), desde una perspectiva etnográfica, analizó las relaciones que se establecieron entre las políticas educativas, las escuelas, las familias y los jóvenes en *las construcciones sobre el futuro* en la finalización de la escuela secundaria. El objetivo general de su tesis fue conocer las representaciones y las prácticas que jóvenes y adultos construyen relacionadamente en torno al “*futuro*” durante la finalización de la escuela secundaria. Sus conclusiones fueron que los “proyectos de vida” y las “expectativas” se transformaron en “opciones” en detrimento de las prácticas cotidianas. A su vez, consideró indispensable recuperar la dimensión histórica y colectiva de las prácticas y representaciones sobre los “proyectos para el *futuro*” ya que, estos se anclan en los procesos históricos en los cuales se constituyeron, estas experiencias de juventud de, a quienes se le pregunta en el presente sobre su futuro durante la finalización de la escuela secundaria.

En síntesis, aquellas investigaciones que estudiaron las políticas asimilacionistas vs. las multiculturalistas, la discriminación como también inclusión/exclusión educativa indicaron que durante la primera y segunda

década del siglo XXI, se pudo observar una nueva relación entre el Estado y los/as inmigrantes. Sin embargo, plantearon que si bien la ideología del pluralismo cultural ha penetrado en distintas esferas del Estado y en diversos espacios sociales como la escuela pública, las políticas estatales conservaron una marcada impronta asimilacionista⁸. Asimismo, observaron que la adopción de políticas y/o estrategias de integración de carácter pluralista o multiculturalista no implicó necesariamente un modelo alternativo, ya que las mismas terminaron favoreciendo el encubrimiento de los mecanismos y procesos de discriminación y desigualdad social y cultural, especialmente visibles en el ámbito escolar.

A su vez, quienes estudiaron la migración boliviana, los discursos civilizatorios y sus experiencias educativas en Argentina observaron que, desde los parámetros de identificación (a pesar del cambio en las retóricas), los discursos continúan siendo fuertemente eurocéntricos y, se construyen y sostienen imágenes que oponen la valoración de la migración europea a la

⁸La asimilación a la cultura y way of life americanos, que recibió también el nombre de Anglo-conformity ha sido, en opinión de Gordon, la ideología predominante sobre la inmigración en la historia de los Estados Unidos, desde la época colonial hasta la

representación de la migración latinoamericana como incivilizada. Sostuvieron que la escuela es la institución donde se van consolidando estas imágenes, junto con una forma del nacionalismo que al tiempo que integra y afirma igualar, excluye y discrimina. Finalmente, sus conclusiones fueron que, a pesar de la presencia masiva y la mayor igualdad en el plano legal, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad, y junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad (Domenech, 2005; Nobile, 2016; Salva y Lago, 2012; Diez, 2014 y Novaro, 2016). Novaro (2016) sostuvo que el término que cabe para describir esto es el de *inclusión subordinada*.

Mientras aquellas que analizaron cuestiones referidas a la situación educativa de los/as migrantes bolivianos/as; sus experiencias formativas escolares y familiares, como también sus transiciones laborales y, por último, las representaciones y las prácticas que jóvenes y adultos construyen relacionadamente en torno al “*futuro*”, concluyeron que existe un mejor

segunda mitad del siglo XX. La misma ha estado vinculada a actitudes racistas

rendimiento entre los estudiantes de primera y segunda generación, particularmente los de origen boliviano. A su vez, observaron una mejor disciplina de los alumnos extranjeros y un estricto control ejercido por los padres sobre sus hijos, en particular los padres oriundos de Bolivia. También observaron que los padres y las madres de los/as jóvenes bolivianos parecerían tener una visión menos crítica con respecto a la escolaridad de sus hijos/as. A su vez, las familias bolivianas le otorgan una gran importancia a la educación formal, sin embargo, la desigualdad social que atraviesan sus vidas las llevan a convencer a sus hijos, y en ocasiones a obligarlos, para que trabajen junto a ellas en actividades cuya formación habían recibido, generalmente, en sus hogares (trabajo textil). En oposición a lo que las familias habían imaginado durante la elaboración de sus proyectos migratorios, los/as jóvenes debían combinar sus estudios con el trabajo, o bien interrumpirlos. Por último, es indispensable recuperar la dimensión histórica y colectiva de las prácticas y representaciones sobre los “proyectos para el *futuro*” ya que se anclan en las huellas y contradicciones múltiples de los procesos históricos en

(Gordon, 1978)

los cuales se constituyeron (Binstock y Cerrutti, 2005; 2012; Beheran, 2012; Hirsch, 2016).

Por lo tanto, según todo lo expuesto se puede observar que ninguna investigación abordó el análisis de las trayectorias escolares y socio-productivas en el contexto de percepción de la Asignación Universal por hijo y las relaciones que se pueden producir entre las respectivas trayectorias de jóvenes que provienen de familias migrantes que residen en el periurbano platense y se dedican a la producción de hortalizas desde el paradigma constructivista.

1.2.3. El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la escolaridad

En función de lo que nos interesa analizar en la presente tesis, se consideró aquí pertinente abordar estos estudios según aquellos que investigaron el impacto de la AUH en la matrícula escolar y aquellos que analizaron si sirvió o no el condicionamiento sobre la asistencia escolar de la AUH.

1.2.3.1 El impacto de la AUH en la matrícula escolar

Pereyra y Pereyra (2010) se propusieron conocer el impacto que tuvo la AUH en la educación y en la salud de los niños de las familias pertenecientes a los barrios Campo Contreras y 8 de Abril, de la ciudad de Santiago del Estero, desde su implementación hasta 2010. Este estudio fue exploratorio descriptivo.

Los autores aplicaron el paradigma interpretativo, tomando aportes de Tylor y Bogan (1984) sobre la investigación cualitativa y, emplearon métodos e instrumentos de recolección de datos como entrevistas en profundidad y observación participante. Tomaron al azar como muestra de la población a diez familias beneficiarias de cada barrio. En cuanto al impacto de la AUH en la educación, percibieron que existió un aumento de los niños matriculados en los establecimientos educativos durante 2010 con relación a los años anteriores. En cuanto a la salud, concluyeron que hubo un incremento en los números de menores que completaron su carnet de vacunación.

Asimismo, en el mismo año la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de la Nación (2010), relevó durante el mes de mayo 676 escuelas⁹, y concluyó que el 51% de los directivos encuestados afirmaron que se elevó la matrícula escolar. Al igual que los estudios de Pereyra y Pereyra (2010), aunque desde un método cuantitativo sostuvieron que la matrícula inicial aumentó un 15%, la primaria un 10%, y la del nivel secundario aumentó un 19%.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por las Universidades Nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno y Villa María analizaron las estrategias educativas desarrolladas en los distintos niveles para la puesta en marcha de la AUH y las acciones desarrolladas en el ámbito educativo por los múltiples agentes sociales involucrados. La metodología que utilizaron fue cualitativa, de tipo exploratorio. Eligieron como unidades de análisis a aquellos que perciben la AUH y a las instituciones educativas a las que concurren, así como a los referentes de esta política en el nivel de la administración provincial. Durante 2011 realizaron más de 1.200 entrevistas en profundidad en 28 localidades de las provincias de Córdoba, San Juan,

⁹ El 69% pertenecían a la región del Centro, el 17% al Sur, el 8% a la región NEA, el

Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes, Buenos Aires y Santa Cruz, que incluyeron a 97 directivos del Ejecutivo, 131 directores, 365 docentes, 209 estudiantes, 345 beneficiarios y 134 otros actores. Observaron, coincidiendo de este modo con las investigaciones precedentes (Pereyra & Pereyra, 2010; Subsecretaría de Planeamiento Educativo, 2010), que la AUH había logrado incorporar al sistema educativo a un conjunto de la población que no concurría a la escuela, y, a su vez, había mejorado sustancialmente las condiciones de esa asistencia (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011).

Por su parte, Vega y otros (2011) evaluaron el impacto de la AUH, su forma de implementación y contribución al desarrollo integral, salud y educación. A diferencia de otros estudios (Pereyra y Pereyra, 2010; Subsecretaría de Planeamiento Educativo, 2010; Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011) cuya metodología utilizada había sido solamente cualitativa o cuantitativa, esta fue una investigación exploratoria-descriptiva de tipo cuali-cuantitativa. Su muestra fue la ciudad de Mar del Plata. Las fuentes consistieron en entrevistas en profundidad a integrantes de los equipos de

4% Cuyo y el 2% al NOA.

salud, educación, acción social, técnicos y responsables de los planes y a familias/hogares, con el objetivo de indagar acerca de representaciones, expectativas y prácticas en relación a la AUH. A su vez, analizaron documentos de relevancia vinculados a la AUH y su implementación; estadísticas, entre otros. Concluyeron que la matrícula del nivel secundario se incrementó en un 25%. En cuanto a los controles de salud sostuvieron que aumentaron en un 56%, sobre todo en aquellas edades en las que eran escasos (3 a 6 años) y poco frecuentes (7-18 años). Finalmente, manifestaron que aumentó la administración de dosis de vacunas y disminuyeron los calendarios incompletos en un alto porcentaje, concordando en este sentido con Pereyra y Pereyra (2010).

Otra investigación (Campanella, *et al.*, 2015), cuyo propósito fue contribuir a la discusión en el ámbito académico sobre el impacto en los niveles de inclusión social de dos políticas públicas en el área educativa (Ley De Educación Nacional y la Asignación Universal por Hijo para Protección Social), estudiando a los agentes desde el método cuantitativo y utilizando estadísticas

elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación y el INDEC durante el periodo 2000-2010, observó los movimientos en la matrícula escolar de todos los niveles en Argentina, y encontró que existió relación entre la implementación de políticas públicas en esta área, la asignación de recursos del presupuesto educativo y la cantidad de estudiantes matriculados.

1.2.3.2. El condicionamiento de la AUH sobre la asistencia escolar

Con respecto a las investigaciones que abordaron la incidencia del condicionamiento de asistencia escolar de la AUH, se han encontrado autores que concluyeron que dicho condicionamiento sirvió y otros que sostuvieron que no sirvió.

Gasparini y Cruces (2010) indicaron que la vasta mayoría de los programas sociales masivos en América Latina son condicionados (incluyendo la AUH argentina), requiriendo la certificación de escolaridad y control de salud de los niños beneficiarios, y tienen como objeto incentivar la acumulación de capital humano y contribuir a la ruptura de la transmisión intergeneracional de la

pobreza. Arguyeron que el objetivo de la condicionalidad parece claro, y en varios países mostró ser efectivo.

Entre las investigaciones que determinaron un impacto positivo de la AUH, las realizadas por las Universidades Nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno y Villa María, concluyeron respecto a la condicionalidad educativa, que casi todos los actores la consideraron un acierto; y además, que ha contribuido a generar “conciencia” con respecto a la importancia de la asistencia escolar de modo más potente que las leyes educativas mismas (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011).

Para el mismo año, Burgos y otros (2011) analizaron el proceso de su implementación y los primeros impactos con respecto a la educación en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires y en dos distritos de alta vulnerabilidad social: José C. Paz y General Pueyrredón. Fue un estudio cualitativo, de tipo exploratorio, para lo cual realizaron entrevistas a directores de rama, asesores y directores de diversas áreas comprometidas en garantizar la posibilidad de cumplir la condicionalidad de escolarización prevista por la AUH; y también a

inspectores regionales, distritales y areales de los distritos seleccionados.

Sobre la base de un total de 21 entrevistas sostuvieron que la asignación fue una herramienta que facilitó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar al comprometer a los padres a enviar a los hijos a la escuela para cobrar este subsidio.

Alonso y Santiago (2014), realizaron reflexiones sobre la AUH desde la escuela a través de entrevistas a madres de alumnos del nivel secundario en la ciudad de Córdoba durante el año 2012. Según las autoras los hallazgos sugirieron que la AUH funcionó como dispositivo de re-conocimiento e inclusión por parte del Estado, basado en la reactivación social y económica que generó expectativas en el futuro laboral de los hijos. En este sentido, la escuela resulta una herramienta capaz de instalar y promover una cultura del trabajo diferente basada en el asociacionismo y el cooperativismo.

Montes y otros (2014) analizaron el impacto de la AUH en las instituciones escolares de Mendoza. La investigación asumió características exploratorias y descriptivas. La estrategia metodológica cualitativa adoptada se ubicó en la

tradición de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). El trabajo de campo, mediante la técnica de entrevistas en profundidad, se estructuró en tres zonas: Capital, Guaymallén y Las Heras, abordando los resultados obtenidos respecto del reconocimiento de los procesos de gestión de la AUH, la identificación de fortalezas y debilidades, específicamente relativos al ámbito escolar (nivel inicial, primario y medio). Sus conclusiones fueron que a partir de la subjetividad de los agentes involucrados en la ejecución de la AUH con respecto a la representación simbólica de la asignación y a las concepciones existentes en relación con los agentes receptores y los efectos materiales vinculados a su percepción en el ámbito familiar, se evidenciaron diferencias en función del tipo de inserción laboral de los informantes. Los argumentos conservadores se obtenían con relación a ámbitos público-estatales de intervención sobre “lo social”. Mientras que aquellos ligados a una visión más o menos explícita de derechos humanos universales e incondicionales aparecían vinculados a ámbitos más próximos a las estrategias de subsistencia cotidianas de la comunidad, surgidos de la

reconfiguración traumática poscrisis argentina, tales como organizaciones no gubernamentales de implantación barrial. Este estudio, a diferencia de los anteriores, reconoció heterogeneidades en la subjetividad de los agentes.

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones que concluyeron que el condicionamiento sobre la asistencia escolar de la AUH no sirvió, nos encontramos con Tuñón y González (2011). Dichas autoras señalaron la ineficacia de la AUH en cuanto a la escolarización secundaria de los adolescentes en los grandes aglomerados urbanos de Argentina. Su estudio se centró en el impacto de la AUH sobre la escolaridad secundaria, en los períodos que van de 2007 a 2011. Emplearon un método cuantitativo utilizando los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina, (UCA). Consideraron que existió una estrecha relación entre vulnerabilidad en la niñez y adolescencia y los ciclos económicos, que a su vez provocaron un descenso en la tasa de escolarización y propensión al trabajo infantil. Los factores que

condicionaron al déficit educativo fueron: hogares monopaterales, cantidad de niños en el hogar, edad y sexo del adolescente en cuestión, origen migratorio.

Más adelante, Salvia y otros (2013), realizaron un análisis del impacto de la AUH en materia de inseguridad alimentaria y déficit educativo en Argentina. En cuanto a la educación, dieron cuenta de los efectos que tuvo la AUH sobre esta dimensión, siguiendo un análisis de estática comparada, recurriendo a los datos relevados por la EDSA-Bicentenario durante el período 2010-2012. La muestra que tomaron para llevar adelante la investigación fue aglomerados urbanos con 50.000 habitantes o más agrupados en 3 grandes conglomerados¹⁰. En el caso específico de la educación primaria, entre 2010 y 2011, advirtieron que la leve caída en decimales del porcentaje de niños/as de 6 a 12 años que no asistían al sistema escolar, habría sido el resultado de una reducción porcentual conjunta tanto en la población de beneficiarios como de no beneficiarios del programa. Al mismo tiempo que el aumento en el número

¹⁰ Gran Buenos Aires, Otras Áreas Metropolitanas y Resto Urbano. GBA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Conurbano Zona Norte, Conurbano Zona Oeste y Conurbano Zona Sur; Otras Áreas Metropolitanas: Gran Rosario, Gran Córdoba, San Miguel de Tucumán y Tafí Viejo, Gran Mendoza; y Resto Urbano: Mar del Plata, Gran Salta, Gran Paraná, Gran Resistencia, Gran San Juan, Neuquén, Plottier-Cipoletti, Zárate, La Rioja, Goya, San Rafael, Comodoro Rivadavia y Ushuaia-Río Grande.

de niños/as datos relevados por la EDSA-Bicentenario durante el período 2010-2012 beneficiarios con asistencia sería el resultado de una caída en el número de no beneficiarios asistentes a la escuela (nuevas incorporaciones al programa). De esta manera, el efecto neto de la AUH sobre la asistencia a la escuela primaria resulta muy poco significativo a nivel estadístico. En tal sentido, sostuvieron que no parece plausible descartar la hipótesis de que la leve reducción de la no asistencia escolar en este grupo de edad durante el período 2010- 2012 habría sido independiente de los incentivos generados por los ingresos del régimen de AUH.

Por su parte, en la misma línea que la investigación precedente, Mouriño et al (2013) avanzaron sobre el estudio del derecho a la educación en la Primera Infancia y la AUH, realizando un abordaje desde las perspectivas de los actores en el sur de la Ciudad de Buenos Aires (Villa Soldati). Recurrieron a testimonios y perspectivas subjetivas de los agentes vinculados con la problemática, es decir, las familias de los destinatarios de la AUH de cinco años, los trabajadores de la educación de la Ciudad y miembros de

organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la educación inicial. La hipótesis de su trabajo giró en torno a la tensión que se presenta entre un sistema que proclama cobertura universal, y la escasa oferta de educación pública destinada para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires. Sostuvo que con la llegada de AUH, si bien se presentó un avance en cuanto a la perspectiva de derechos en la elaboración de políticas públicas, las experiencias observadas en el campo indicaron la persistencia de los problemas de vacantes que faltan en el nivel inicial, a su vez, las mismas constituirían una vulneración de este derecho en la Ciudad de Buenos Aires.

Al igual que otros estudios (Salvia *et al.*, 2013; Mouriño, 2013) Gluz y otros (2014a; 2014b) se focalizaron en el nivel inicial, pero avanzando sobre los sentidos de la inclusión escolar que se configuraron a partir del diseño y apropiación de la política AUH, en la Provincia de Buenos Aires. Establecieron como muestra cuatro jardines de la Región Educativa n° 9 que se encuentra formada por 4 partidos del Gran Buenos Aires: José C. Paz, Malvinas Argentinas. Moreno y San Miguel. Dichos partidos tienen población netamente

urbana. En este nivel realizaron 73 entrevistas entre directivos, docentes, familias y equipos de orientación escolar. Indagaron en los procesos de apropiación institucional en jardines comunitarios impulsados por organizaciones populares territoriales y en jardines estatales, para estudiar el nivel micro de las instituciones educativas y de los actores que allí participan (directivos, docentes, familias y referentes de organizaciones sociales). En correspondencia con Mouriño (2013), señalaron los límites de la oferta educativa en el nivel inicial a través de la falta de vacantes en algunos distritos, siendo éste un problema histórico para el nivel inicial. Con respecto a la percepción de las instituciones, observaron que en ellas prevalecía una sensación compartida de que el nivel inicial estaba relegado de las prioridades de la agenda política educativa provincial y los obstáculos de los procesos de inclusión escolar se recortaban al ámbito de las decisiones políticas.

Por otro lado, como ya se ha señalado con anterioridad, el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2013), realizó una estimación del impacto de la AUH en la indigencia y la pobreza urbana a nivel Nacional, a través de

ejercicios de simulación estadística de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Sin embargo, destacó que, a pesar de la mejora en estos índices, el acceso por parte de un grupo familiar a ingresos superiores al costo de una canasta teórica de consumo para el hogar no implicó necesariamente haber accedido a condiciones adecuadas de nutrición, hábitat, educación y/o salud ni a oportunidades reales de integración y/o participación activa en la vida social.

Otra perspectiva de análisis realizó Moguillansky y otros (2014), al estudiar los discursos sociales que circulaban en los medios masivos de comunicación, en torno a la AUH en la Argentina. Sobre un corpus que incluyó notas de periodismo gráfico publicadas en los principales diarios de tirada nacional (*Clarín* y *La Nación*), realizaron un trabajo de sistematización acerca de los tópicos, los motivos y los argumentos que se utilizaron para legitimar o cuestionar las políticas sociales. Su análisis se inspiró en las propuestas del análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk. En este sentido, los autores concluyeron que los diarios tematizaron centralmente los efectos educativos de

la AUH, presentando un discurso que caracterizaba a las familias beneficiarias como movidas únicamente por el dinero y no por el interés de educar a sus hijos. Otros efectos indeseados que tematizaron los diarios fueron la disminución de la búsqueda de trabajo y un aumento de la tasa de embarazo en la población más pobre. Finalmente señalaron también las omisiones de la cobertura mediática, en relación con la condicionalidad de los controles sanitarios, que no se tematizó.

Finalmente, una investigación que concluyó sobre la existencia de un desconocimiento sobre los efectos del condicionamiento sobre la asistencia escolar de la AUH, fue la de Vega y otros (2011), quienes afirmaron que no se conocen aún estadísticas de permanencia y calidad educativa.

1.2.3.3. Síntesis

Es decir, todas las investigaciones que abordaron el impacto de la AUH en la matrícula escolar dieron por resultado un aumento en la misma a partir de la percepción de la AUH (Pereyra y Pereyra, 2010; Subsecretaría de

Planeamiento Educativo, 2010; Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011; Vega y otros, 2011; Campanella y otros, 2015). Empero, ninguna realizó un análisis sobre la permanencia de esa matrícula ni sobre la tasa de egreso. En tanto que, aquellos estudios que se refirieron más específicamente al condicionamiento de asistencia escolar de la AUH, los mismos tuvieron resultados contradictorios, puesto que una minoría señaló que el condicionamiento sirvió (Gasparini y Cruces, 2010; Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011; Burgos y otros, 2011; Alonso y Santiago, 2014; Montes y otros, 2014); mientras que, una mayoría indicó que el condicionamiento no sirvió (Tuñón y Gonzalez, 2011; Salvia y otros, 2013; Mouriño, 2013; Gluz y otros, 2014a; 2014b, Montes y otros, 2014). Sin embargo, puede observarse que ninguno analizó la incidencia del condicionamiento en las asistencias, en la permanencia y en el rendimiento escolar a partir de la percepción de la AUH; incluso Vega y otros (2011), sostuvieron que no existen investigaciones que den cuenta de esas dimensiones.

1.3. Objetivos e hipótesis

En función del estado del arte presentado se pudo observar la ausencia de investigaciones que analicen trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa y que a su vez son receptoras de la AUH.

El objetivo general de esta tesis es analizar las trayectorias escolares de jóvenes integrantes de familias migrantes bolivianas productoras de hortalizas del periurbano platense que concurrieron a una escuela media de gestión pública durante los años 2011 a 2017, en el contexto de percepción de la AUH. Este objetivo busca responder a la pregunta de cuáles son las variables que construyen las trayectorias escolares de éstos/as jóvenes. Teniendo en cuenta que habitan el periurbano hortícola platense, y que viven en condiciones de vulnerabilidad social y económica, que se dedican a la agricultura familiar y por lo tanto estudian y trabajan, que provienen de familias con bajo nivel de capital cultural institucionalizado, que asisten a una Escuela Secundaria con formato

tradicional y que a su vez, por su condición de vulnerabilidad social son perceptores de la AUH. De éste modo, al vislumbrar cuales son las variables que inciden en la construcción de las trayectorias escolares del nivel medio para estos casos, se podrán luego utilizar los resultados del análisis aquí propuesto para colaborar en la construcción de diferentes políticas sociales y educativas que atiendan a poblaciones que se encuentren en vulnerabilidad social, económica y cultural.

Por lo tanto, para ello se analizarán las variables que se consideran que inciden en la construcción de dichas trayectorias, para lo cual se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

Primero: Estudiar el contexto en el cual se desarrollaron dichas trayectorias, es decir, el contexto histórico específico y las políticas surgidas en él, así como las características del territorio hortícola platense en el que residen los/as jóvenes, en tanto que se entiende que el momento histórico y el territorio estarían modelando de manera particular la vida cotidiana y por ende el proyecto escolar de estos/as jóvenes.

Segundo: Analizar las trayectorias escolares, la asistencia y rendimiento escolar y los sentidos construidos sobre la educación en el nivel medio por los/as jóvenes seleccionados.

Tercero: Indagar en la historia familiar y en las condiciones socio-ocupacionales y educativas del hogar al que pertenecen y en los trayectos socio-productivos de dichos/as jóvenes. Debido a que, tal como enunciaron algunas investigaciones, las características socio-económicas y condiciones de vida, las historias vitales de madres y padres así como los vínculos intrafamiliares inciden en los trayectos escolares de las jóvenes generaciones.

Cuarto: Analizar las estrategias familiares de vida direccionadas hacia el cumplimiento de las metas escolares, así como las diferentes subjetividades y sentidos que tanto adultos como jóvenes del hogar ponen en juego al momento de construir las trayectorias escolares.

Quinto: Indagar las características de la Escuela a la que asisten los/as jóvenes, y su corta historia institucional, tanto como su cultura escolar. Se entiende que dicha cultura escolar, tal como han demostrado algunos estudios,

es una variable de vital importancia que acompaña, ralentiza, obstaculiza y/o potencia la construcción de las trayectorias.

Sexto: Relacionar la asistencia, el rendimiento escolar de los/as jóvenes seleccionados/as y el vínculo de la AUH para determinar su influencia en las trayectorias.

Estos objetivos se orientan en el sentido de nuestra hipótesis: las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as agentes seleccionados/as se encuentran condicionadas tanto por el contexto político, educativo, social, económico y territorial en el cual se insertan; como por el capital simbólico, económico, cultural y social. En conjunto, estas variables construyen las respectivas trayectorias escolares, la asistencia y la permanencia en los estudios secundarios obligatorios. En otras palabras, todos estos capitales, como a su vez, el contexto histórico y las características del periurbano platense, las condiciones de vida, las estrategias familiares y los mandatos paterno-maternales con respecto a la educación y la escuela a la que asisten, le estarían otorgando singularidad a las trayectorias de estos/as agentes,

haciendo que los resultados sean diferentes a los resultados de las trayectorias escolares de otros/as agentes/as pertenecientes a otros sectores populares que han sido analizados en el estado del arte.

1.4. Marco teórico

Se tomará de Bourdieu su propuesta teórica denominada constructivismo estructuralista, con la cual busca superar la falsa dicotomía objetivismo/subjectivismo. Por estructuralismo o estructuralista, entiende que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, el lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Mientras que, por constructivismo, quiere decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama habitus, y por otra parte estructuras, y en particular lo que llama campos y grupos, generalmente denominadas clases sociales (Bourdieu, 1988;1991).

El concepto de habitus permitirá comprender las prácticas, representaciones y trayectorias de los jóvenes provenientes de familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura en el periurbano platense y, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y que por consecuencia son beneficiarios de la AUH. Bourdieu entiende por habitus la interacción entre lo objetivo (estructura) y lo subjetivo (percepción, sentir y actuar). El habitus sería un modo de actuar y pensar originado por la posición ocupada dentro de un campo; éste se encuentra en gran medida condicionado por la historia de los agentes, pero en el que también poseería un margen de agencia (Bourdieu, 1998).

En cuanto al concepto de campo, permitirá comprender los capitales, posiciones e intereses que estructuran las trayectorias de los/as jóvenes estudiados/as, puesto que para Bourdieu el campo está estructurado por esas tres variables. Con respecto a la variable capital, existen diferentes tipos y los desagrega en económico, social, cultural y simbólico. Siguiendo a Bourdieu en García (2012) los mismos serían:

- Capital económico: esto es los bienes materiales o dinerarios.

- Capital cultural: estos son los conocimientos, habilidades. Este tipo de capital

puede denominarse capital informacional y puede existir en tres estados:

- objetivado: hace referencia a bienes culturales materiales (libros, pinturas, diccionarios, monumentos, instrumentos, entre otros). Es al igual que el capital material, transmisible o heredable. Sin embargo lo que es transmisible es su propiedad jurídica y no su especificidad de uso y disfrute, ya que esto una característica del capital cultural incorporado, estando sometidas a sus leyes de transmisión.

- incorporado: aquellos conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el tiempo. Los/as mismos/as se adquieren en la escuela, en la familia, en la calle. Puede heredarse de la familia pero no se transmite como un bien material (como es el caso de un bien económico o de un capital cultural objetivado). A su vez, para adquirirlo hace falta tiempo.

- institucionalizado: hace referencia a los títulos, en tanto que son papeles que habilitan de este modo mediante un ente autorizado (con autoridad) y otorgan

un "certificado". Si bien estos títulos certifican capital cultural, no necesariamente garantiza un estado incorporado. Según García (2012, p: 46):

"Este capital cultural institucionalizado, al igual que el incorporado, también se asocia al capital económico, ya que se precisa tiempo (y dinero) para adquirirlo.

Tanto el capital cultural incorporado como el institucionalizado poseen tasas de convertibilidad con el capital económico. Y estas tasas son a su vez materializadas en el mercado de trabajo, encontrando mejores empleos y remuneraciones quienes detenten determinados tipos de capital cultural".

- Capital social: este tipo de capital se refiere al conjunto de relaciones (recursos actuales y potenciales) que un agente o conjunto de agentes puede/en movilizar. Es decir, son los/as amigos/as, los contactos políticos, los familiares -influyentes o no-, la comunidad organizada, entre otros/as. Cuando movilizan el capital social, no están movilizándolo a las personas sino el poder que les es asociado (el acceso a un financiamiento a través de un llamado como garante, o el ingreso a un empleo vía recomendación son ejemplos de ejercer un capital social). En este caso este capital, al igual que el capital

económico se puede acumular, perder o mantener. Por su parte, el volumen de capital social que posee un agente depende a su vez, de la extensión de la red de vínculos que puede movilizar y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído en propiedad por cada uno/a de aquellos/as con quienes está vinculado.

- Capital simbólico: En tanto que cuando se hace referencia al capital simbólico se está refiriendo a un sobreañadido a otro capital que posee el agente y sobre ese capital este otro capital simbólico sobresale. En otras palabras, el capital simbólico es aquel que es conocido y reconocido. En este sentido es un reconocimiento, una legitimidad y consagración a la acumulación de capital.

En tanto que al hablar de la variable Posición Bourdieu hace referencia al lugar en el que objetivamente se ubica el agente en el campo, en relación a otros. Por esto, el campo es un mapa de posiciones y relaciones. En este sentido, se considera tanto el Volumen como la Estructura del Capital. Volumen sería la cantidad de capital que posee el agente. Mientras que estructura del

capital, sería el peso que tiene cada uno de los capitales en su conjunto (García, 2012).

Para Bourdieu la dimensión de análisis de las trayectorias pretende superar a los teóricos de la acción, pero sin eliminar al agente, como a los teóricos de la determinación social, reconociendo los efectos que la estructura ejerce sobre el agente y a través de él. En función de ello, se aparta tanto de las teorías que conciben a la acción como el producto del cálculo racional de agentes libres, como de aquellas que definen la praxis social como derivación de las determinaciones estructurales. Por lo tanto, busca poner en significación la complementariedad de ambas teorías (Bourdieu, 1988, 1991), para así sugerir las trayectorias como concepto mediador, ya que posee una potencialidad para unir en el análisis la historicidad de los procesos sociales, las constricciones estructurales y la agencia de los agentes (Waisman, 2011), o bien como sostienen Terigi (2008) y Briscioli (2015) las *trayectorias* se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual.

Asimismo se tomará del mismo autor la categoría estrategia. Para Bourdieu (2011) estrategia serían las prácticas por medio de las cuales los agentes individuales o colectivos tienden, consciente o inconscientemente, a conservar o aumentar su patrimonio, para así conservar o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase. Si bien el debate al respecto es amplio, a los fines de este trabajo interesan rescatar los planteos de Torrado (1998), quién al plantear la idea de estrategias familiares de vida pone el acento en la conducta de las unidades familiares en su conjunto, según su situación de clase, movilizándolo y organizando sus recursos para el logro de ciertos objetivos no necesariamente explícitos, constituyendo un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida familiar y permitiendo la reconstitución de la lógica subyacente de los comportamientos familiares.

En cuanto a la conceptualización de la juventud se propone una visión procesual. Es decir, se concibe que la juventud es un *proceso social* esencial en la reproducción de una sociedad determinada históricamente, aunque no pueda reconocerse siempre como un estadio diferenciado (Mekler, 1992). Es

un proceso *biosocial* porque tiene un arranque biológico y orgánico (la pubertad) pero incluye efectos sociales y familiares y de sucesos claves y determinantes de enclasmamiento y posición social (Casal *et al.* 2006). Es un *proceso relacional*, porque los/as jóvenes se encuentran dentro de un proceso de búsqueda de autonomía, propia de la modernidad y dicho proceso es siempre el producto de una mediación con otro significativo, como los/las adultos/as (Cicchelli, 2001). La juventud es también un *proceso de construcción identitaria* basada en definiciones sobre la maduración y la responsabilidad y no sólo en la persecución de determinados roles (trabajador/a, ciudadano/a, padre/madre, propietario/a) (Roman, 2011; Roman y Benencia, 2011).

Relacionar los conceptos de los/as citados/as autores/as permite comprender a las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as agentes seleccionados/as como el producto de la historicidad de los procesos sociales, las constricciones estructurales y la agencia de los/las agentes/as (Waisman, 2011). A su vez, posibilita identificar a estos/as jóvenes como un proceso *biosocial, relacional y de construcción identitaria* (Román, 2011) y por último,

permite entender sus estrategias familiares de vida como la conducta de las unidades familiares en su conjunto, según su situación de clase, movilizándolo y organizando sus recursos para el logro de ciertos objetivos no necesariamente explícitos (Torrado, 1998; Bourdieu, 2011).

1.5. Metodología y fuentes

La investigación aquí presentada se basó principalmente en el uso de fuentes orales, para ello se requirió de una estrategia metodológica cualitativa (descriptiva, analítica y explicativa) con enfoque histórico-etnográfico (Guber, 2001; Sautu et al., 2005; Rockwell, 2009; Nelson, 2010; Flier y Portelli, 2018). A su vez, se utilizaron fuentes escritas primarias y secundarias. Si bien la estrategia metodológica que se privilegió aquí fue de carácter cualitativa, la misma se combinó con una metodología cuantitativa con el objetivo de profundizar el conocimiento y no de validar los datos.

Se toma aquí como propuesta de partida la historia oral porque la misma implica reconocer y practicar procedimientos de verificabilidad y rigor

documental de la propia historiografía clásica; es decir, trabaja tanto en el campo como en los archivos, y de este modo obliga a la “verdad” escrita y fija de los documentos de las instituciones a confrontarse con las múltiples “verdades” que existen afuera, en el mundo más allá de las puertas (Flier y Portelli, 2018).

A su vez, la elección de partir de una historia oral se debió también a que las fuentes orales permiten recoger información sobre poblaciones o clases sociales sin escritura, de colectivos excluidos o subrepresentados en la documentación escrita disponible. Sumado a esto, las fuentes orales informan no solo sobre los “grandes” hechos históricos, sino también sobre la vida cotidiana y privada. Algo a subrayar es que el aspecto que hace diferentes a las fuentes orales es su capacidad de informar, más que de los acontecimientos, de sus significados. Por último, el dato insustituible de las fuentes orales es que las mismas imponen a la historia, con una intensidad más acentuada que las otras, la subjetividad del narrador. En síntesis, las

fuentes orales son, por lo tanto, condición necesaria para la historia de las clases no hegemónicas (Portelli, 2015 y 2016).

Por otro lado, con respecto a la Escuela Secundaria de gestión estatal a la que asisten los/as jóvenes seleccionados/as, cabe señalar que el contacto con la misma se derivó de lazos establecidos a partir de trabajos de Extensión Universitaria en los cuales se viene participando desde el año 2015. Debido a la estrecha relación que se logró forjar con la respectiva institución, pudo saberse que a esa Escuela particular ubicada en el periurbano platense (institución educativa que forma parte del proyecto de extensión) concurría un alto porcentaje de hijos/as de productores de hortalizas, la mayoría de ellos/as migrantes bolivianos/as o primera generación de argentinos/as de padres de origen boliviano¹¹. Esta institución escolar se encuentra ubicada a 16 Km del centro de la ciudad de La Plata, precisamente en la zona periurbana denominada cinturón hortícola platense (se conserva el anonimato de los agentes). Para el análisis de esta investigación a través de la información

¹¹Esta información se obtuvo previamente al ingreso de trabajo de campo tanto por investigaciones previas que daban cuenta de esta información como de informantes claves.

brindada por la Escuela, se seleccionó una muestra teórica intencionada¹² por bola de nieve, compuesta por 21 jóvenes alumnos/as¹³, cuyas familias se encuentran inmersas en el entramado productivo hortícola. A partir de dicha muestra¹⁴ se buscó dar cuenta de los objetivos de la presente tesis.

Por lo tanto, para poder analizar las trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes provenientes de familias migrantes bolivianas, productoras de hortalizas del periurbano platense, que concurren a una Escuela Media Pública durante la cohorte 2011-2017, en el contexto de percepción de la AUH y, con el fin de analizar la incidencia de las políticas sociales en los sentidos sobre sus asistencias y el desempeño escolar, se propuso abordar la investigación partiendo de la triple adscripción social que adquiere el agente aquí estudiado quien fuera la unidad de análisis: jóvenes

¹²Según Vasilachis de Gialdino *et al* (2006) el Muestreo teórico intencionado, es un trípode muestreo que se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. En este caso el investigador seleccionará directa e intencionadamente a los individuos de la población. Se utiliza este procedimiento debido a que el investigador tiene fácil acceso a los agentes que quiere estudiar.

¹³ A los/as 21 jóvenes, se le realizó entrevistas en profundidad (semi-estructuradas), observación participante y se le entregó a cada uno/a una planilla donde dichos/as jóvenes reconstruyeron sus trayectorias escolares y socio-productivas, a través de estudios de caso.

¹⁴ Por saturación.

perceptores de la AUH, integrantes de la familia migrante boliviana hortícola y estudiante de la Escuela Media Pública.

Para dar cuenta de ello, se utilizó una estrategia metodológica cualitativa la cual permitió analizar la Historia del territorio del cordón hortícola platense y los agentes que producían hortalizas en el respectivo territorio, observando sus cambios y/o continuidades y finalmente el contexto histórico, económico, político y social que antecedió a la AUH. Estos objetivos fueron resueltos a partir de fuentes secundarias, esto es, en investigaciones previas sobre la temática abordada y en fuentes primarias, tanto estadísticas, como documentos escritos y a su vez también entrevistas etnográficas.

A partir de los lazos establecidos con la respectiva institución escolar se logró obtener la información de las planillas de inscripción de todos/as sus alumnos/as matriculados/as. Esta información brindada por la Escuela permitió que se construyera un marco muestral que indicó para el año 2016 la existencia de 132 jóvenes alumnos/as provenientes de familias migrantes

bolivianas dedicadas a la horticultura¹⁵. A partir de este marco muestral, se realizó una muestra teórica intencionada por bola de nieve a 21 jóvenes. Es decir, se realizaron entrevistas y observación etnográfica a estos/as 21 jóvenes alumnos/as. De los/as mismos/as, 7 fueron entrevistados/as varias veces a lo largo de 2016; de ellos/as, 4 pertenecían a 4° año del turno mañana y 3 a 6° año del turno tarde. Mientras que, a lo largo del año 2017, se realizaron las restantes entrevistas a los/as 14 jóvenes que faltaban para completar la muestra. Por lo tanto, de éstos/as 14 que restaban, 1 pertenecía a 2° año, 3 a 3° año, 8 pertenecían a 4° año, 1 a 5° año y por último, 1 a 6° año del turno mañana. A su vez, se realizó junto a los/las jóvenes elegidos/as y a sus madres un calendario de trayectorias escolares donde señalaron diferentes momentos e hitos en sus trayectorias (ingreso a las instituciones educativas, cambios de escuela, motivos de los cambios como mudanzas, migraciones, enfermedades, etc.) (Nelson, 2010; Briscioli, 2013).

¹⁵ Un dato a destacar es que al buscar la voz de jóvenes migrantes bolivianos/as horticultores/as se dejó de lado la voz de otros/as jóvenes con padres que ya eran nativos.

Sumado a esto, se buscó complementar esta información con un análisis de tipo cuantitativo. Para ello, se recurrió al análisis de dos fuentes de información estadística primaria. En primer lugar, se utilizaron los datos estadísticos que la Escuela elegida brindó. Es decir, debido a que, las instituciones educativas son productoras de información de base que luego se utiliza para componer la estadística educativa, se gestionó y logró la autorización para revisar los archivos con documentación de la institución para acceder a información sobre inscripciones, asistencias y calificaciones de los/as alumnos/as.

Para recolectar y co-construir datos sobre las condiciones de vida, esto es datos ocupacionales y educativos de los/as jóvenes y de sus padres y madres, se acudió nuevamente mediante una metodología cuantitativa a una fuente de datos estadísticos primaria. Es decir, se realizaron encuestas a todos/as los/as jóvenes seleccionados/as. Paralelamente a la metodología cuantitativa, también se abordó desde una metodología cualitativa, a los/as 21 jóvenes, las subjetividades y sentidos que tanto adultos/as como jóvenes le otorgan al trabajo, como también las estrategias familiares de vida direccionadas a la

escolaridad mediante la técnica historia de vida a través de entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y observación etnográfica. Ambas metodologías y fuentes posibilitaron obtener la siguiente información: datos socio-ocupacionales y educativos de los/as jóvenes seleccionados/as y sus respectivas familias a nivel micro de la unidad de análisis seleccionada.

Se realizaron también, entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) con la técnica historia de vida a 5 familias de los/as jóvenes seleccionados/as. Por lo cual, a partir de dichas entrevistas se obtuvo la información necesaria para reconstruir las características de estas familias, los mandatos paterno-maternales y las expectativas que tienen con respecto a la educación de sus hijos/as y sus estrategias familiares de vida. Es decir, se combinó información estadística con información recolectada/co-construida, a partir de la estrategia metodológica cuanti-cualitativa.

Para reconstruir la incidencia que pudo tener las características de la Escuela en las trayectorias escolares, se recurrió nuevamente a una metodología cualitativa. Se utilizó la técnica historia de vida, con enfoque

histórico-etnográfico apelando a las fuentes orales y, se realizaron entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y observación participante a las 2 directoras, 2 preceptoras y 6 docentes de la Escuela elegida. A partir de dicha información, se reconstruyó la historia de la Escuela de enseñanza media pública a la cual asisten los/as jóvenes que se estudian en la presente tesis, su cultura escolar y las características del alumnado de dicha institución escolar y de las familias de los/as jóvenes seleccionados/as en este trabajo.

A partir de la metodología y técnicas enunciadas (metodología cuantitativa, historias de vidas, entrevistas en profundidad semi-estructuradas, observación participante, planillas de trayectorias y documentos estadísticos de la Escuela) se pudieron reconstruir las trayectorias escolares y la incidencia de la AUH en los sentidos que los/as agentes construyen con respecto a sus propias trayectorias. Específicamente, mediante la utilización de estas técnicas se buscó dar cuenta de: las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as jóvenes seleccionados/as, su asistencia y rendimiento escolar y la incidencia de la AUH sobre sus trayectos escolares y socio-productivos, como también en

sus asistencias y en sus rendimientos escolares a partir de la AUH. A partir de todos los datos recolectados y co-construidos se cruzó la información cualitativa con la cuantitativa con el objetivo de analizar las diferentes variables que intervienen en la asistencia y rendimiento escolar, y a partir de ello, ponderar el rol de la AUH en los mismos.

Es necesario destacar que la información sobre las inasistencias se obtuvo de los registros de asistencias que brindó la Escuela, desde el año 2011 hasta el año 2016, ya que, los registros de 2017 se estaban confeccionando al momento del trabajo de campo. Por otro lado, el dato del año en que comenzaron a percibir la AUH se obtuvo a partir de las entrevistas a cada joven.

En síntesis, se realizó en la presente tesis una propuesta interdisciplinaria, con fuentes mixtas (fuentes secundarias -investigaciones preexistentes, documentos y censos- y fuentes primarias -entrevistas histórico-etnográficas de estudios de casos); planillas de trayectorias escolares y socio-productivas, y encuestas en un intento de convergencia de la Historia del

Pasado Reciente, tanto oral como escrita, la Antropología de la Educación y la Sociología Rural.

1.6. Estructura de la tesis

En adelante, la tesis se desarrollará del siguiente modo, en el capítulo 1, en primer lugar, se describirá sobre el contexto del periurbano hortícola platense, la historia de algunas dimensiones sobre el territorio hortícola en La Plata desde los 70` hasta el 2017 y, de los agentes que llevaron adelante dicha producción de hortalizas. En segundo lugar, se dará cuenta del contexto histórico, económico, político y social que antecedió y prosiguió a la AUH.

En el capítulo 2 se dará cuenta de las trayectorias escolares de los/as jóvenes seleccionados/as, su asistencia y rendimiento escolar y los sentidos construidos sobre la educación en el nivel medio por parte de estos/as jóvenes, analizando las diferentes subjetividades y sentidos que esto/as jóvenes ponen

en juego sobre la educación al momento de construir sus trayectorias escolares.

En el Tercer Capítulo, se dará cuenta de las condiciones de vida, esto es de la caracterización socio-ocupacional y educativa de los/as jóvenes alumnos/as y sus familias de la Escuela estudiada. Además, se analizarán las estrategias familiares de vida direccionadas hacia el cumplimiento de las metas escolares, así como las diferentes subjetividades y sentidos que tanto adultos/as como jóvenes del hogar de los/as agentes analizados/as ponen en juego al momento de construir las trayectorias escolares.

En un Cuarto Capítulo, se describirá la historia y características de la Institución educativa a la que asisten los/as jóvenes estudiados/as y su cultura escolar. A su vez, se analizarán las características de las familias de los/as jóvenes que concurren a la Escuela como también los sentidos las familias de los/as jóvenes seleccionados/as le otorgan a la educación, dando cuenta principalmente de las expectativas y estrategias familiares de vida con respecto a la educación media pública.

En el Quinto capítulo, específicamente se buscó dar cuenta de las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as jóvenes seleccionados/as, su asistencia y rendimiento escolar y, la incidencia de la AUH sobre los trayectos escolares y socio-productivos, como también en sus asistencias y en sus rendimientos escolares a partir de la AUH.

En el Sexto Capítulo, se realizarán reflexiones a partir de los resultados de todos los capítulos y de este modo se examinarán las diferentes variables que construyen las respectivas trayectorias, su relación con el contexto, las condiciones de vida, las características de las familias y las estrategias familiares de vida, con la Escuela a la que asisten, la percepción de la AUH, teniendo en cuenta a su vez, las posibles tensiones entre el condicionamiento de asistencia escolar de la AUH y las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as jóvenes.

Finalmente, se expondrán las Conclusiones sobre todos los capítulos abordados.

CAPÍTULO I. El contexto histórico de la horticultura platense (1970-2017)

1.1. La horticultura platense en la coyuntura nacional: Un campo de posibilidades para el ascenso social

Tal como se ha explicitado en el capítulo anterior, una de las variables que forman parte de la construcción de las trayectorias refiere al contexto en el cual se encuentran inmersos los/las jóvenes y sus familias. En ese sentido, *“La sociología y geografía rural y agraria profundizaron en la última década el abordaje de la dimensión espacial de los fenómenos sociales y su impacto en las características de los mismos y, que estos desarrollos incorporan a sus esquemas analíticos la especificidad del tiempo y del espacio para dar cuenta de los procesos sociales, los cuales se encuentran necesariamente imbricados en escenarios locales, que deben ser considerados como un componente tan significativo como las tendencias que exceden esos espacios a la hora de explicar dichos procesos”* (Benencia y Quaranta, 2005: p 1). Por lo tanto, en este capítulo se dará cuenta de la historia del territorio hortícola en el Partido

de La Plata desde la década del 70' momento en el cual migrantes bolivianos/as comienzan a arribar a este territorio con el fin de trabajar en la producción de hortalizas. En este apartado nos ocupamos del período 1970-1990. Parte de la oleada migratoria que se da durante cinco décadas hasta la actualidad, es también la historia de las familias de los/las jóvenes seleccionados/as en esta tesis. Al tomar la propuesta teórica bourdieana, se busca comprender las posiciones ocupadas en sus campos por los distintos agentes, para ello se debe tener en cuenta que estos últimos son el producto de la historia, que la misma se halla inscrita en sus cuerpos y es parte constitutiva de su habitus (Bourdieu, 1998). Por ello, se sostiene en la presente tesis que los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas en la cual los/as horticultores transitan. Sumado a esto, determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en la vida de los/as productores/as, constituyéndose así nudos o puntos de bifurcación que significarían ciertas transformaciones en su destino (Godard, 1996, citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004). El objetivo del presente

capítulo radica en dar cuenta de las relaciones entre las características del territorio hortícola y las trayectorias de los agentes productores de hortalizas del Partido de La Plata y en particular de las familias a las que pertenecen los/las jóvenes objeto de este estudio.

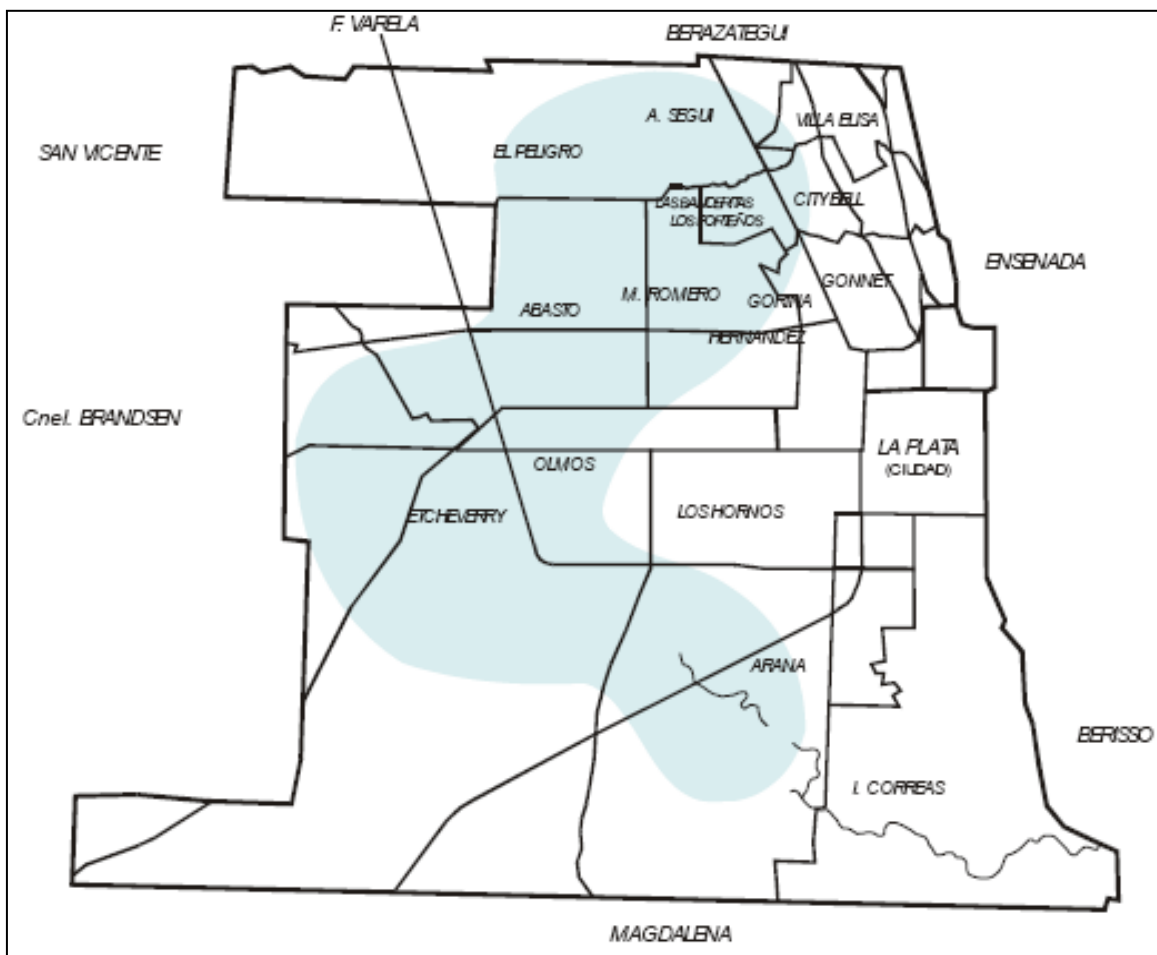
Para ello, se retoma la propuesta de García y Lemmi (2011) quienes periodizaron la formación del cinturón hortícola platense. Estos autores sostuvieron que puede dividirse esta historia en tres grandes períodos. El primero, que denominaron de horticultura doméstica (1900-1920), el segundo de nacimiento de la horticultura comercial (1920-1940) y el tercero de expansión e intensificación de la producción (1940-2017). Esta periodización toma en cuenta los momentos de ruptura en el campo de la horticultura platense, esto es los cambios que modificaron o intentaron modificar la estructura de la misma.

Interesa aquí rescatar, como ya fue señalado, la historia de este territorio a partir del arribo a la región de migrantes de origen boliviano que se van a dedicar a la horticultura. Asimismo, me focalizaré en una región específica del

sur del periurbano platense¹⁶ en la cual se encuentra inmersa la Escuela a la cual asisten los/las jóvenes que son objeto de esta tesis y a su vez, es el lugar de residencia de dichos/as jóvenes. Esta localidad se encuentra a 16km de distancia del centro de la ciudad de La Plata. Según el Censo de 2010, en el partido de La Plata habitaban 654.324 personas (ver Mapa N°1). Mientras que en la localidad donde residen los/las jóvenes analizados/as aquí, la población de la misma era de 18.515 personas.

Mapa N°1

¹⁶ El periurbano productivo platense se concentra en Arana, Abasto, Ángel Etcheverry, El Peligro, Lisandro Olmos y, últimamente, Poblet.



Mapa N°1. Mapa del Partido de La Plata, coloreándose las principales zonas hortícolas. **Fuente del Mapa:** Ringuelet *et al*, 2001.

El territorio hortícola platense no nació en la última década, ni tampoco se encuentra aislado de los procesos que se generan a nivel local (partido de La Plata), regional (Gran Buenos Aires), nacional y aun mundial. Por lo tanto, la comprensión de los sucesos ocurridos en la horticultura platense en los últimos años y la historia de las familias a la cual pertenecen estos/as jóvenes

resultaría incompleta o bien dificultosa si no se tiene en cuenta las particularidades que enmarcan al territorio, no sólo espacialmente sino que también temporalmente (García, 2012).

A partir de las décadas '70 y '80 y en el marco del proceso denominado “Revolución Verde”, se utilizaron ciertos componentes tecnológicos, entre los que se destacaron las semillas híbridas, los sistemas de riego, los agroquímicos de síntesis en el control de plagas y enfermedades, los fertilizantes inorgánicos y la utilización de tractores de mayor potencia, todo esto contribuyó a posibilitar tanto el incremento del área hortícola, como también la productividad, la producción y la seguridad de la cosecha (García, 2012; Lemmi, 2014). Gutman y otros (1987), caracterizaron la estructura social y productiva de La Plata para la década del '70 de la siguiente manera: “[en 1970] *El 70% de los productores eran propietarios de sus huertas, ocupando un 75% del total de superficie hortícola. Los arrendatarios representan el 12% (con un 17% de la superficie), y los medieros el 15% (con un 8% de la superficie). El productor y su familia contribuían con casi las dos terceras partes de la fuerza*

de trabajo empleada en la producción. En la zona predominaban las huertas pequeñas: más del 55% de las quintas tenían una superficie de 2 a 6has, y entre ellas las huertas de entre 2 y 4 has representan el 35% del total. La forma predominante de comercialización era la entrega en consignación en mercados concentradores". Para la década del 80` el Cinturón Hortícola Bonaerense tenía casi 15.000 has destinadas a la horticultura, siendo el 33% perteneciente a La Plata (Gutman et al, 1987).

Ahora bien, con respecto al agente que producía hortalizas en el cinturón platense, hacia finales de los años '70 y principios de los años '80, comenzaban a arribar a la zona en búsqueda de trabajo migrantes andinos/as de origen boliviano. Provenientes de Tarija, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí, y de origen campesino, trajeron consigo los conocimientos que habían sido transmitidos de generación en generación sobre las labores rurales. Y si bien el trabajo en la quinta posee características diferentes (invernaderos, tecnología de riego, semillas híbridas, uso de agroquímico entre otras), el hecho de saber trabajar la tierra, vivir "en el campo" con todo lo que ello implica

y producir para la subsistencia, les permitió adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones laborales (Ringuelet et al, 2000; Benencia et al, 2009; García, 2012, 2014; Pizarro, 2014; Castro, 2016). Como ha señalado Benencia (2006), entre los elementos que conforman la migración transnacional se destacó, el uso de redes familiares para el desplazamiento territorial; los lazos de relación continua con las comunidades de origen; la combinación entre una fuerte endogamia que cohesionó las familias migrantes bolivianas dedicadas a la horticultura en el periurbano platense y sus estrategias se vinculan a la producción con mano de obra familiar.

Estos migrantes latinoamericanos aportaron casi en su totalidad la fuerza de trabajo como peones y medieros¹⁷, trabajando toda la familia para poder hacer una diferencia y obtener márgenes de ahorro, restringiéndose los gastos personales para lograrlo. Si bien, los mismos arribaron a la zona desde fines de los '70, durante los '90 fueron tornándose mayoritarios. Es en este contexto que las familias de los/as jóvenes seleccionados/as migraron a la zona. La masiva

¹⁷ Según Lemmi (2014), la relación de mediería se define por una relación en donde el patrón podía llegar a aportar el total de los insumos quedándose con el 70-75% del

presencia de estos/as migrantes en la horticultura¹⁸ ha llevado a conceptualizar dicho espacio productivo como economía de enclave étnico haciendo alusión al casi total componente migrante boliviano en la fuerza de trabajo en el sector a lo largo de todo el país. En la actualidad, su trabajo abastece la demanda de hortalizas de 20 millones de habitantes ubicados mayoritariamente en el área metropolitana de Buenos Aires, pero también del resto del país (Benencia, Ramos y Salusso, 2016).

La migración a la horticultura platense forma parte de las estrategias familiares de vida que despliegan estas familias. En general la inmigración supone un movimiento fuerte y constante hacia la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida en tanto la mayoría de los inmigrantes están motivados por oportunidades de movilidad social ascendente (Labrador Fernández, 2007). En el inicio esta migración estuvo orientada por la situación

producto. Por su parte, el “mediero” podía aportar sólo su fuerza de trabajo retribuyéndosele con el 25-30% de lo producido y efectivamente vendido.

¹⁸ Según la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales del INDEC, la población migrante boliviana en la Provincia de Buenos Aires era de 11.082 habitantes para los años 1970-1979; mientras que, para los años 1980-1989 se elevó a 13.932 habitantes, mostrando una significativa elevación de dicha población para los años 1990-2003 puesto que la misma pasó a ser de 29.990 habitantes.

coyuntural que vivían ambos países (Bolivia y Argentina), es decir, el país de origen se encontraba sumamente pauperizado y el país receptor poseía paridad cambiaria (convertibilidad) que favorecía el envío de remesas. A su vez, utilizaron a su favor el capital simbólico construido respecto de su pericia laboral de ser considerado por otros como “buenos trabajadores” (Benencia, 2005). Fue así que estos migrantes comenzaron como peones y fueron consolidándose de a poco junto al trabajo de toda su familia como peones medieros. Arribaron al trabajo acompañados de todo el núcleo familiar, y emprendieron su camino de ascenso social, proceso que ha sido denominado escalera boliviana (Benencia, 2005). En este sentido, Benencia cuando se refiere a la escalera boliviana, está haciendo alusión a una "escalera" del ascenso social que vislumbró en sus estudios sobre los horticultores migrantes de origen boliviano en la década del '80. El autor constató para esos años la existencia de una "escalera boliviana" de ascenso social y económico experimentado por dichos agentes (Benencia, 1999). A partir de otras investigaciones realizadas sobre los orígenes de la formación del cinturón

hortícola platense, pudo observarse que esta dinámica de ascenso social no es propia de los migrantes bolivianos ni de los últimos 20 años, sino que es la forma en que se desarrollan las relaciones sociales en el sector desde el inicio de la actividad e involucran a migrantes ultramarinos. Como resultado de dicha investigación se denomina a los comienzos de este proceso de ascenso social la "escalera italiana" o "escalera gringa". En Argentina, la palabra gringo hace referencia, por lo general, a las personas de tez blanca y/o cabellos claros, sin importar la procedencia de ésta. En el caso del territorio platense, era y sigue siendo utilizada para indicar la nacionalidad o descendencia italiana (Lemmi, 2011).

1.2. La horticultura platense en la década de los 90'

La producción hortícola en el periurbano platense para la década del '80 estaba consolidada. Sin embargo, a partir de la década del '90 esta adquirió

una nueva dinámica que implicó un proceso de diferenciación que convirtió a La Plata en el área hortícola más capitalizada y, en la de mayor importancia de la provincia de Buenos Aires. Los procesos que convergieron para que ello sucediera fueron dos: la retracción productiva del Oeste y Norte del Cinturón Hortícola Bonaerense por el avance urbano, y la intensificación de la producción en La Plata, tanto por la incorporación de capital (tecnología del invernáculo) como de la mano de obra (del migrante boliviano) (Lemmi y García, 2017).

Así narraba su propia historia migratoria una de las madres de los/as jóvenes estudiantes:

“... mi papá él ha sido agricultor... trabajaba mucho de agricultor allá en Bolivia sí... y después acá vino a trabajar en la tierra, en la quinta... él venía a trabajar a la quinta...viajaba, y nosotros vivíamos allá y él iba y venía, digamos... él vino también trabajó en la caña de azúcar. También en, en Jujuy creo que hasta por ahí trabajó. Ahí nació mi hermana que y mi hermano mayor, ellos son

argentinos legítimos, no son radicados. En cambio, yo mi otro hermano somos radicados los que vivimos aquí... eh, aparte tengo dos mayores más que serían mi hermano que vive en Bolivia y después está la que está antes que yo y después estoy yo... después tengo el otro hermano que vive en Varela y ahora los dos últimos que viven en Bolivia con mi mamá... en total somos 6... yo aquí a la Argentina entré a los 18 años. Pero salí de mi casa a los 15 años a trabajar; trabajaba para la gente. Y después a Salta vine a trabajar así de ama de casa de limpieza, lavar, planchar y en la quinta entré a trabajar desde que entré a la Argentina... hacías un poco y un poco digamos... en el 2000 entré a trabajar en la quinta directamente... yo ya trabajaba en la quinta eh...lavaba, cocinaba, y también ayudaba a trabajar la quinta. Cuando era sola, después ya me junté y trabajé por mi propia cuenta y crié mis hijas que 2 tengo... ellas son nacidas acá". (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2017 en el hogar a Andrea madre de María)

Con respecto a la intensificación de la producción en La Plata las profundas transformaciones tecnológicas anteriormente señaladas se concentraron en la horticultura platense. García y Kebat (2007; 2008) señalaron que para 1998 en La Plata existían 593 Explotaciones Hortícolas (EH) que ocupaban una superficie de 3.665 has., 3.237 de ellas se encontraban a campo y 428 bajo cubierta. Para 2005 la cantidad de EH ascendió a 761, pero la superficie dedicada a la horticultura disminuyó casi un 30%, es decir, a 2.645 has (1.869 a campo y 775 bajo cubierta). A su vez, la superficie a campo descendió entre esos años un 42.2%, y la superficie bajo cubierta ascendió un 81.1%.

Este aumento en la superficie bajo cubierta, fue una señal del aumento en la inversión de capital en tecnología. A partir de 2002 se fueron incrementando unas 80 has de invernáculo por año. En 2005, el 77% de las quintas de La Plata poseía cultivos bajo invernáculo (García, 2012; Lemmi, 2014).

En relación al trabajo, según el censo hortiflorícola en 1998 el 65,3% de las EH eran trabajadas en forma directa por el patrón productor (propietario o arrendatario) y la mano de obra por él contratada, mientras que el 34,7% eran

trabajadas con peones medieros. Mientras que para el censo hortiflorícola del año 2005, el 90,4% se encontraba bajo administración del patrón productor (propietario o arrendatario) y sólo 9,6% trabajada por peones medieros (Lemmi, 2014).

Esto evidenciaría un ascenso del arrendamiento como forma de tenencia, y una caída del trabajo de peones medieros, en otras palabras, se realizó un pasaje de peones medieros a arrendatarios aportando ellos mismos parte de la mano de obra y contratando fuerza de trabajo en los momentos necesarios (Lemmi, 2014).

Sin embargo, los/las migrantes bolivianos/as que habían llegado como peones, para luego ser peones medieros y, sobre todo post-crisis del 2001 como patrones productores en base al arriendo de tierras, no lograron acceder a la propiedad. En el contexto de los `80 las inversiones en tecnología que requería una quinta para la producción eran muy costosas, teniendo que disponer en una primera instancia de una suma de capital para comprar invernáculos, instalar riego, comprar o alquilar el tractor, etc. y, para el caso de

los que comercializaban su propias hortalizas, la necesidad de vehículos para llegar hasta el mercado. Esto conllevó a que los/las migrantes bolivianos/as no pudieran disponer de un excedente suficiente para, además de afrontar todos los gastos de producción, invertir en la compra de tierras, lo que implicaba inmovilizar importantes sumas de capital. Se sumó a esto la especulación inmobiliaria que llevó los precios de la tierra a niveles altísimos, muchas veces inaccesibles para los arrendatarios. Según los datos del censo de 1998, el 58% de la superficie hortícola estaba en manos de propietarios y, el 36,3% se encontraban bajo arriendo. Sin embargo, a pesar de haber disminuido la superficie en explotación en un 30%, en 2005 el 47,5% de las hectáreas se encontraba en manos de sus propietarios y un 49,7% en manos de arrendatarios. Esto muestra un aumento relativo de la superficie arrendada (Lemmi, 2014).

La crisis de 2001 fue producto de las consecuencias del modelo neoliberal, es decir, este modelo generó déficit continuos en la cuenta corriente de la balanza de pagos; recesiones y expectativas de devaluación; fuga de capitales

y reducción de inversiones; endeudamiento público con tasas de interés cada vez más altas y financiamientos más costosos; caída de reservas, una política fiscal constrictiva (más impuestos y menos gasto público); caída del consumo, inversión y recaudación; crisis y recesión. Todo este proceso dio como resultado una devaluación con una fuerte caída del salario real y un elevado desempleo, una crisis política y social aparejada a la fuga de capitales, con un extremo endeudamiento externo y una mayor desigualdad social (Rapoport, 2010; Féliz 2012).

Los sucesivos ajustes cada vez más drásticos, implicaron una mayor desaparición de algunas funciones fundamentales del Estado. A su vez, estos ajustes generaron manifestaciones negativas de los sectores tanto productivos como sindicales y sociales (Rapoport, 2010). La pobreza fue creciendo y pasó del 32,7% en 2001 al 49,7% en 2002; mientras que, la indigencia paso del 10,3% en 2001 al 24,7% en 2002 Encuesta Permanente de Hogares (EPdeH). Esto implicó que en 2001 se encontraban bajo la línea de la pobreza 13 millones de personas, mientras que, en el 2002 pasaron a ser 20 millones. Con

respecto a los indigentes, de 4 millones en 2001 pasaron a ser 9 millones en 2002 (Rapoport, 2010; Torrado, 2010). Cabe destacar, que la pobreza tuvo índices incomparables con otras épocas del pasado, y a su vez, la población que la componía fue más heterogénea (Rapoport, 2010; Di Virgilio y Kessler, 2008). La crisis del 2001 dio por resultado en el territorio hortícola platense la desaparición de un 40% de la superficie hortícola y la caída de la superficie a campo que se redujo a la mitad. En este contexto, la superficie arrendada fue la más afectada, la cual cayó un 62%, mientras que cesaron en su actividad o desaparecieron más de 100 EH. Disminuyó en 20.000 Tn la producción y quedaron desocupados de la actividad hortícola un 24% de los trabajadores en relación a 1998 (757 personas).

Pasada la crisis, aquellos propietarios o arrendatarios que lograron sobrevivir a las “purgas del mercado”, obtuvieron resultados positivos (García, Bifaretti y Hang, 2004; García y Hang, 2004). Para inicios del siglo XXI, los grados de rentabilidad permitieron la reproducción del sector con niveles de ganancia aceptables (Lemmi, 2014). Paralelamente a esto, se dio una

reconfiguración del territorio, es decir, existió una movilización hacia el Sur en zonas más alejadas del aglomerado urbano y por lo tanto de tierras no sólo más baratas sino también más tranquilas en cuestiones de seguridad (García, 2012). Por otro lado, en algunos casos la estrategia fue reconfigurada puesto que la devaluación ya no dejaba márgenes de ganancias como en los años de la paridad cambiaria, pasando a ser un anhelo principal el acceso a la propiedad de la tierra. Es decir, las estrategias familiares de vida comenzaron a reconfigurarse.

Por su parte, la mano de obra familiar adquirió una relevancia muy importante en la horticultura platense, aun en establecimientos con fuertes inversiones de capital. La mano de obra familiar es aquella proveniente tanto del propio productor como así también de su familia. El trabajo aportado debe ser directo y de forma física por lo que no se incluye el trabajo entendido como de dirección, coordinación o gerencial. El trabajo aportado por la familia incluye a jóvenes y niños/as en tareas que van desde el cuidado de niños/as pequeños/as; tareas domésticas como la función de cocinar, limpiar, etc.; hasta

la colaboración directa en la quinta. Este trabajo familiar continuó y continúa siendo predominante en la horticultura (García, 2012). La agricultura familiar implica vivir en el mismo lugar en donde se trabaja dado que las tareas productivas requieren atención permanente, estando unidad doméstica y unidad productiva en el mismo espacio físico.

“...en el 2000 entré a trabajar en la quinta directamente... yo ya trabajaba en la quinta eh...lavaba, cocinaba, y también ayudaba a trabajar la quinta. Cuando era sola, después ya me junté y trabajé por mi propia cuenta y crié mis hijas que 2 tengo... ellas son nacidas acá. Estudiaron acá... la más grande primero en Mar del Plata, luego en Varela y finalmente acá... y la más chica directamente entró a 1º acá y de ahí está hasta ahora... y aprendí a trabajar en la Quinta viendo a los demás que sabían trabajar, porque yo la primera vez que vine, no sabía cómo atar una acelga; era feo, para mí era feo, era...que ponele, yo también no sabía, ni estaba acostumbrada al frío, el calor, la lluvia, a veces que tenés que estar, y te hace arrepentirte a veces... decir: ¡Ah, ¿por

qué no habré estudiado?! O ¿Para qué habré venido? o ¿Por qué no habré buscado otro trabajo?... yo vine pero con mi hermana, vine la primera vez a trabajar directamente en la Quinta a Mar del Plata, trabajamos en todo el tomate... eh... mi hermana ya tenía sus patronos que eran de aquí digamos. También no argentinos, argentinos eran... nose, españoles, gallegos, italianos... que son quinteros grandes años antes, ahora ya por esta zona no hay; pero en Mar del Plata, o en Varela hay quinteros... si, todavía algún portugués también, y ella, que ya sabía hacer me fue enseñando... allá en Bolivia sembrábamos para nosotros, para el uso... ponele sembrábamos papa, maíz, arvejas... todas esas cosas que se producen en el campo... nosotros siempre lo sembramos, y hasta ahora mi mamá y mis hermanos que quedaron allá lo siembran y es para comer... y comprar la tierra que trabajamos acá es imposible... es muy cara... por eso lo mejor es que nuestros hijos estudien y hagan otra cosa...". (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2017

en el hogar a Andrea madre de María)

El pasaje de peón mediero a productor arrendatario implicó que *“este sujeto (y su familia) pasa de un status de explotado (ya sea como peón o mediero) a uno de autoexplotación, entendiendo a esto como la continuidad en el aporte de fuerza de trabajo que no se remunera como debería, y encontrándose desprovista también de beneficios laborales que la ley fija para los trabajadores”* (García, 2012). De éste modo se cumple el ciclo de explotación del horticultor boliviano: explotado (como peón y/o mediero) y autoexplotado (como productor-trabajador familiar). En cuanto a la situación legal de los trabajadores familiares esta es precaria e informal, mayoritariamente no están inscriptos como monotributistas ni en RENATEA (Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores agrarios) como productores, carecen también de los beneficios de obra social y no hacen aportes jubilatorios (García, 2012).

1.3. La horticultura platense en el siglo XXI

En síntesis, si bien La Plata es considerada para el año 2010 la región hortícola más importante del Cinturón Verde Bonaerense, con el mayor número

de quintas y superficie hortícola (García y Le Gall, 2010), la situación de vulnerabilidad social en la que vive la mayoría de los/las productores/as migrantes bolivianos/as durante la primera década del siglo XXI es insoslayable¹⁹ (Ver Foto N°1).



Foto tomada durante el trabajo de campo.

Esto llevó a que lo/las mismos/as presentasen un proyecto de ley al Congreso de la Nación para crear un fondo fiduciario destinado al otorgamiento de

¹⁹ Esta información puede confirmarse por los datos brindados por los entrevistados, como también por observación participante, al caminar por las calles en donde se sitúan las Quintas dedicadas a la producción de hortalizas en el periurbano platense.

créditos que posibilite la compra de tierra a pequeños productores²⁰. En abril de 2017 reclamaron una Ley de Emergencia para el sector agrícola. En esta protesta participaron productores tanto del cinturón hortícola de La Plata, como de los cinturones de Mar del Plata, de Río Negro, Santa Fe, Jujuy y Santiago del Estero porque “la problemática por el acceso a la tierra es común a todos”²¹.

Puede verse aquí que la estrategia familiar de vida que aspira a la escalera boliviana a través del acceso a la propiedad de la tierra no está siendo viable en esta coyuntura particular (Benencia y Quaranta, 2018). Por lo tanto, el contexto histórico-económico actual descrito de los/as migrantes bolivianos/as en el periurbano platense es desfavorable en lo que respecta al acceso a la

²⁰ Según fuentes periodísticas: **Ámbito Financiero:** <https://www.ambito.com/productores-realizaron-un-nuevo-verdurazo-plaza-mayo-n3980355>
Infobae: <https://www.infobae.com/politica/2017/04/24/nuevo-verdurazo-en-la-plaza-de-mayo-regalaran-20-mil-kilos-de-alimentos/>

Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/34243-verdurazo-permanente>
La Nación: <https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/verduras-pequenos-productores-plaza-de-mayo-nid2016144>

²¹ Según fuentes periodísticas:
Infocampo: <https://www.infocampo.com.ar/productores-realizaran-hoy-un-nuevo-verdurazo-en-plaza-de-mayo/>
Infobae: <https://www.infobae.com/politica/2017/04/24/nuevo-verdurazo-en-la-plaza-de-mayo-regalaran-20-mil-kilos-de-alimentos/>
Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/34243-verdurazo-permanente>

propiedad de la tierra. Esto implica además, como será descripto detalladamente más adelante, que al no ser propietarios de la tierra en la que trabajan no es rentable realizar inversiones en ella, por lo cual viven en las condiciones que aporta el dueño de la tierra: casillas de madera con precaria dotación de servicios. Es por esta razón que para el caso de las familias de los/las jóvenes objeto de la presente tesis, puede vislumbrarse un cambio en sus estrategias familiares de vida para alcanzar una movilidad ascendente a través de la educación de sus hijos/as en el nivel medio para que los/las mismos/as alcancen una movilidad ascendente y bifurquen el último peldaño de la clásica escalera boliviana hortícola (Benencia y Quaranta, 2018) e ingresen a un mercado laboral ajeno a la horticultura mediante credenciales educativas que los jerarquicen.

La nueva coyuntura postcrisis del 2001-postdevaluación del 2002, restringió la posibilidad de acceso a la tierra pero habilitó a través de otras políticas emanadas desde el Estado diferentes estrategias para cumplimentar sus metas de mejora de la calidad de vida. La conflictividad de los años de crisis forzó la

implementación de una serie de programas de transferencias de ingresos condicionados y otras políticas destinadas a los sectores vulnerables, entre los que se encontraba la población migrante. En política migratoria en el año 2003, se sancionó una nueva ley de migraciones la N° 25.871 que buscaba promocionar una mayor integración de los/as inmigrantes, caracterizándose por el reconocimiento de los derechos humanos de estos agentes que arriban de otros países.

Mientras que, con respecto a la política educativa en 2006, se sancionó la ley Nacional de Educación N° 26.206. En la misma se estableció por un lado, garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles del sistema educativo a todos los residentes del país, sean argentinos o inmigrantes, convirtiendo a su vez, al nivel de educación media en obligatorio (Beherán, 2012). Esta Nueva Ley Federal de Educación que derogó a la ley de 1993, tuvo como argumentos que llevaron a su reforma, la des-actualización de la formación secundaria ante los cambios económicos y sociales producidos luego de la crisis del neoliberalismo. Esta nueva legislación, como ya se ha

indicado, implicó por un lado, la obligatoriedad del nivel secundario de enseñanza, como a su vez, la extensión del período de formación para el nivel.

En la provincia de Buenos Aires se sancionó, en julio de 2007, Ley de Educación Provincial N° 13.688. La misma siguió los lineamientos de la ley nacional y estableció una secundaria obligatoria de 6 años de duración, dividida en dos ciclos: básico y superior orientado. Este ciclo superior se distribuiría en tres modalidades: Secundaria común, arte y técnico-profesional. La reforma curricular para el nivel comenzó en el año 2007 para lo que se denominó Escuela Secundaria Básica (ex 3° Ciclo de la EGB) y a partir del año 2010 se implementó la respectiva política curricular.

En el año 2009 comenzó a crecer el desempleo un 8,8%. Mientras que, paralelamente en el plano externo, se estaba dando una crisis mundial (Varesi, 2011). Fue entonces que el kirchnerismo en búsqueda de consensos, buscó fortalecer la participación de agentes industriales y de las clases subalternas, y realizó un “giro progresista” a través de la realización de obra pública; blanqueo de capitales; subsidios al capital; aumento del salario mínimo; aumento al Plan

Alimentario Nacional; la creación del 1.000 cooperativas y fundamentalmente, con la creación de la AUH²² (Varesi, 2011). Como será desarrollado en los capítulos subsiguientes la horticultura platense, la educación en el nivel medio reforzada por la Ley de Migraciones y la AUH habilitará las condiciones de posibilidad para la obtención de credenciales educativas que redunden en una mejor calidad de vida y trabajo.

A modo de cierre

A nivel territorial local, los/as jóvenes que son objetos de este estudio y sus familias, forman parte de un proceso que viene gestándose desde la década de los 70`. Este proceso consistió en una ola migratoria de familias que arribaron desde Bolivia hacia la zona de producción hortícola del periurbano platense. Es decir, se asentaron en territorios productivos constituidos por comunidades de transnacionales cuyos miembros desarrollaron un comportamiento propio (disímiles al de los pobladores de los países de origen y del de los de destino), que consecuentemente les permitió enfrentar de una manera singular las

²² La creación de la AUH, tuvo el efecto de ampliar el Paradigma de la Protección

consecuencias de las crisis económico-políticas que se produjeron en ambos territorios nacionales. En la década del 90´durante la convertibilidad les permitió enviar remesas en dólares a su país de origen e ir transitando una escalera de ascenso social que los llevará desde el peldaño de peón a mediero y postcrisis 2001 del peldaño de mediero a arrendatario sin alcanzar el peldaño de propietario de la tierra.

A nivel nacional específicamente el contexto histórico, económico, político y social vivido por los/las jóvenes seleccionados/as en este estudio y sus familias les habilitará, tal como será desarrollado en los capítulos siguientes, posibilidades para el desarrollo de nuevas estrategias más allá del espacio productivo. Esto es, por un lado, La nueva ley de Educación Nacional N° 26.206 que convirtió en obligatorio²³ al nivel medio y junto con la asistencia a la escuela la posibilidad de percibir la AUH producto de la ampliación del

Social (Mazzola, 2011).

²³ Las familias migrantes bolivianas en los 70 venían con la estrategia de transitar la escalera hortícola boliviana. Sin embargo, el cambio de coyuntura política económica, sumado a la obligatoriedad del nivel incidieron en que desplieguen nuevas estrategias vinculadas a la educación para alcanzar un movilidad social ascendente.

paradigma de protección social y, por otro, la nueva política migratoria también contempló el reconocimiento de derechos universales a los inmigrantes.

En síntesis, retomando a Lemmi (2014) entre la década de los 40 y 60 en el territorio hortícola platense se dio la escalera gringa. Según la autora, la primera generación de migrantes gringos comenzaba trabajando de peones, hasta que sus sucesivas generaciones alcanzaron el peldaño de propietarios patronos hasta incluso convertirse en arrendatarios saliendo de la producción primaria.

Es decir los/as hijos/as y/o nietos/as de esos primeros peones a través de la educación pública adquirieron credenciales educativas para desvincularse de la producción primaria.

En este sentido, es importante señalar que al mirar y comparar los últimos peldaños de las respectivas escaleras de ascenso social, podría observarse una similitud entre aquellas generaciones de gringos que salieron de la producción primaria a través de la adquisición de credenciales educativas y

estas segundas generaciones de migrantes bolivianos analizados en la presente tesis.

CAPÍTULO II. Los trayectos escolares y los sentidos sobre la educación

Tal como se enunció en la Introducción el objetivo de la presente tesis consiste en dar cuenta de las trayectorias escolares y las diferentes variables que intervienen en la construcción y resultado de estas, atendiendo a una población particular en condiciones de vulnerabilidad social y que a su vez, se encuentra doblemente subordinada: por su condición social y sus carácter étnico-nacional.

A su vez, como también se ha señalado en el apartado metodológico, la investigación aquí presentada se basará principalmente en el uso de fuentes orales porque la misma implica reconocer y confrontarse con las múltiples “verdades” que existen afuera, en el mundo más allá de las puertas (Flier y Portelli, 2018).

Al mismo tiempo, estas fuentes orales permiten recoger información sobre poblaciones, clases sociales y colectivos excluidos o subrepresentados en la documentación escrita disponible. En síntesis, como ya ha señalado Portelli

(2014 y 2016) las fuentes orales sirven como condición necesaria para la historia de las poblaciones vulnerables.

En este sentido y partiendo de la historia oral, en adelante se analizarán las trayectorias escolares de los/las 21 jóvenes seleccionados/as y sus resultados a partir de diferentes variables: ingreso y permanencia en el sistema educativo, asistencia y rendimiento escolar. A su vez, se analizarán las diferentes subjetividades y sentidos sobre la educación que esto/as jóvenes ponen en juego al momento de construir sus trayectorias escolares.

2.1. Las trayectorias escolares de los/las jóvenes alumnos/as

En la medida en que se fue indagando en las trayectorias escolares se fueron encontrando similitudes y diferencias²⁴.

Alex al relatar su historia dijo:

“...nacé en Bolivia, vine con mis padres y hermanos en 2013... hice toda la primaria y el primer y segundo año del secundario allá, en Bolivia...vinimos

directamente acá y comencé en esta Escuela en 2011 el 3° año del secundario...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2016).

Luego, al conversar con Miriam que, a diferencia del alumno anterior indicó que nació en Argentina y contó que su padre vino de Bolivia a probar suerte a Mendoza.

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

Miriam, tiene 19 años y se encuentra, al momento de realizar la entrevista, cursando 6° y relató que repitió cuarto grado del primario por problemas de salud debido a una neumonía que le impidió asistir a clases, quedando de éste modo, libre por la cantidad de inasistencias. Posteriormente, en el secundario también repitió, esta vez, en 2° año y, nuevamente por problemas de salud al

²⁴ Los nombres de los/as entrevistados/as se cambiaron para mantener su anonimato.

haberse fracturado una pierna cuyo reposo implicó quedarse fuera del ciclo lectivo.

Otra historia es la de José, quién al relatar su trayectoria escolar señaló que había nacido en Argentina mientras que sus padres habían venido desde Bolivia y, que comenzó a transitar en el sistema educativo a partir de la última sala de jardín cursando todo el primario y los dos primeros años del secundario en una escuela diferente a la actual hasta el 2012. Luego por un año fue a otra escuela a cursar 3° año, hasta que finalmente comenzó sus estudios en la actual Escuela cuando sus padres adquirieron la propiedad de las tierras que trabajan. Al momento de la entrevista José tenía 17 años y cursaba 6°.

A diferencia de José, otra alumna contó su trayectoria:

“...soy de Bolivia, tengo 15 años y estoy cursando 4° año del secundario. Nos vinimos de Bolivia a vivir acá a mis 11 años y empecé 6° grado del primario en esta misma Escuela... Siempre estudié en la Escuela pública...” (Entrevista

realizada durante el segundo semestre en 2016).

Luego está la historia de Ayelen, que a diferencia de la alumna anterior dijo que nació en Argentina y contó que sus padres vinieron de Bolivia a probar suerte. Al referirse a su trayectoria escolar dijo:

“... Comencé el jardín de infantes pero por lejanía lo abandoné, y luego empecé

1º grado del primario en esta Escuela...”. (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

Luego de entrevistar a estos/as alumnos/as en la Escuela, se realizaron entrevistas en algunos hogares, entre ellos el hogar de Florencia.

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

Por su parte, Franco relató:

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

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

Otra entrevista en el hogar fue la de Ivana, quien dijo:

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

Luego a lo largo de 2017, al entrevistar a Rolando, señaló que nació en Argentina y que sus padres vinieron de Bolivia a trabajar en la horticultura, primero en una zona aledaña a la actual, hasta que con ahorros accedieron a la propiedad de la tierra en la cual vive actualmente toda la familia. En cuanto a su trayectoria escolar, indicó que recién se inició en 1° grado en una Escuela pública en un barrio aledaño al actual y, desde 4° grado en adelante concurrió a la presente Escuela en la que a los 17 años de edad se encuentra cursando 6° año y próximo a egresar.

Otro alumno, Miguel, contó que sus padres vinieron de Bolivia a trabajar a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por lo tanto, inició sus estudios en una Escuela técnica de allí, completó el jardín de infantes, todo el primario hasta el 1° año del secundario allí. Luego empezó en la actual Escuela en 3° año, sin embargo, repitió ese año, porque según él algunas materias le costaban bastante. Al momento de la entrevista, tenía 17 años y se encontraba cursando 4° del nivel medio.

A diferencia de Miguel, Gabriela nació en Bolivia, señaló que se incorporó en una institución escolar a los 6 años ingresando al 1º grado del primario en una Escuela pública en Bolivia. Allí cursó sus estudios hasta el 3º grado inclusive y, el 4º grado del primario lo comenzó en su actual Escuela cuando su familia migró a la Argentina y se estableció en donde reside en la actualidad. Sin embargo, por razones de lejanía y falta de recursos monetarios para el traslado, tuvo que interrumpir sus estudios y abandonarlos, retomando recién 2 años después. A los 18 años se encuentra cursando 4º año del secundario.

Por su parte, Carlos dijo:

“...soy argentino pero mis padres bolivianos...fui al jardín y al primario a una Escuela pública en Abasto... pero mis viejos pudieron comprar tierras acá y ahí nos mudamos y empecé la escuela acá... ahora tengo 16 años y estoy en 4º año del secundario...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

Al igual que Carlos, el caso de Giuliana se parece en cuanto que sus padres también lograron comprar las tierras donde viven y producen hortalizas. Ellos

vinieron de Bolivia a dedicarse a la horticultura comenzaron como medieros y luego accedieron a la propiedad en otra zona por lo cual se mudaron, lo cual implicó que Giuliana inicie sus estudios en otro lugar, hasta que finalmente se radicó en la zona cercana a la Escuela actual, desde el segundo grado del primario hasta la actualidad que se encuentra cursando a los 16 años 4° año del secundario.

Por otro lado, está la historia de María. Ella nació en Argentina en 2001 y al igual que Giuliana fueron sus padres quienes desde Bolivia arribaron a estas tierras para dedicarse a la horticultura, sin embargo, su familia no logró acceder a la propiedad de la tierra. María es oriunda de Florencio Varela, y desde el 2008 está residiendo junto a su familia en el barrio de la Escuela. Contó que en la actualidad se encuentra cursando 4° año del secundario y que va a esta Escuela desde 1° grado. No concurrió al jardín por las mudanzas del hogar durante los primeros años de su vida.

Yanet cuenta la misma historia migratoria que María, ya que ella también nació en Argentina, y sus padres en Bolivia. Yanet, comenzó la Escuela a los 3

años para ingresar en la primer salita de jardín de infantes en una Escuela en El Peligro (Partido de La Plata). Luego por mudanza, en 1º grado del primario comenzó a asistir a la Escuela a la cual hoy va a clases.

En cambio, Jésica nació y vivió en Bolivia junto a su familia hasta sus 6 años. Mientras vivieron allí, sus padres decidieron no enviarla a jardín de infantes, pero al cumplir 5 años pensaron que ya era hora de que comenzara sus estudios. Fue así que empezó 1º grado del primario en una Escuela privada en Bolivia y cursó allí sus estudios hasta el 2º grado del primario inclusive. El 3º grado del primario lo comenzó en la Escuela bajo estudio cuando ella y su familia migraron a la Argentina y se establecieron en la localidad. Actualmente tiene 15 años y se encuentra cursando 4º año del secundario.

Sandro relató:

“... nací en Bolivia, pero vinimos hace mucho a Argentina... fui al jardín desde la 2º salita de jardín hasta primer grado del primario en una Escuela pública de Los Hornos... empecé en esta Escuela en 3º grado en el primario...y seguí acá

el secundario... estoy en 4º año y tengo 17 años...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

Otra alumna entrevistada, narró su trayectoria y dijo:

“... nací acá en el 2000... no fui al jardín y empecé directo el primario en esta Escuela... estoy en 3º año...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

En oposición a Yanina, José Pablo nació en Bolivia y sus padres no accedieron a la propiedad de la tierra. Describió que arribaron a la Argentina en el 2012. En Bolivia asistió desde la 1º salita de jardín hasta 3º grado del primario. Instalado en el país junto a su familia, comenzó sus estudios en esta escuela ingresando a 3º grado y continuó en dicha institución hasta la actualidad que se encuentra cursando 3º año del secundario a sus 14 años.

También está la historia de Nahuel, quién si bien difiere con José en cuanto que Nahuel es argentino, coincide con todos los demás en cuanto a que sus padres son migrantes bolivianos que arribaron al país para dedicarse a la horticultura. Nahuel contó que desde 2006 hasta 2012 fue a una escuela

pública en otro lugar del cinturón verde bonaerense, luego por un año y medio estuvo en otra escuela pública, debido a que su familia migró de lugar cuando compró tierras, hasta que finalmente culminó el primario en su actual escuela en la que se encuentra cursando 3º año del secundario a sus 14 años.

Por último, el relato de Florencia L, señaló que su trayectoria escolar se inició en esta Escuela desde el jardín hasta la actualidad y, que a sus 14 años se encuentra cursando 2º año. Si bien nació en Salta, al igual que todos/as los/as alumnos/as seleccionados/as, sus padres son migrantes bolivianos que se dedican a la horticultura y que, en los últimos años se instalaron en el periurbano platense, en el caso de Florencia L, sus padres se radicaron en dicho territorio a partir de 2007.

Un dato a destacar es que, todos/as los/as entrevistados/as señalaron que reciben la AUH. Esto quiere decir que, todos/as se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Ahora bien, con respecto a las trayectorias escolares, específicamente, 17 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que

siguieron a las teóricas, esto es, según Terigi (2008), que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Mientras que, 4 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica, tres con situaciones de repitencia y otra con situaciones de abandono. Con respecto a los casos con situaciones de repitencia y abandono se dieron, en un caso de repitencia y uno de abandono con anterioridad a la percepción de la AUH, mientras que, los otros dos casos de repitencia se dieron durante la percepción de la AUH. A su vez, estos casos no se dieron en la institución a la cual asisten al momento de entrevistarlos/as.

2.2. Asistencia, rendimiento escolar y percepción de la AUH

2.2.1. Asistencia escolar y percepción de la AUH

Cabe recordar, como ya se ha señalado en la introducción de esta tesis, que la AUH es una política que se caracteriza por incorporar las condicionalidades

de los tradicionales programas de transferencias condicionadas de ingresos (PTCI) en términos de educación y salud. En este caso, se pretende focalizar en la condicionalidad de la asistencia escolar cuyo principal objetivo radica en la acumulación de capital humano para que quienes lo logren se inserten exitosamente en el mercado laboral, rompiendo de esta forma el círculo intergeneracional de la pobreza.

En la trayectoria escolar de Alex según los registros de asistencias²⁵, se indica que en el 2013 ingresó a la Institución Educativa seleccionada a cursar 3° año. Durante la cursada de dicho año, Alex tuvo 8 inasistencias; mientras que, en 2014 al cursar 4° año, sus inasistencias fueron 10. Al cursar 5° en el 2015, incrementaron sus inasistencias pasando a ser 16. Finalmente, en 2016 durante el 6° y último año, sus inasistencias fueron 18. Cabe señalar que fue en 2015 que comenzó a percibir la AUH incluido el año 2016.

En el caso de Miriam, la joven alumna curso a partir de 2014 4° año en la Escuela, en ese año sus inasistencias fueron elevadas, siendo las mismas 22.

²⁵ Los días hábiles rondan entre los 21 y 18 días mensuales/180-190 días anuales. A su vez, los alumnos tienen la posibilidad de tener hasta 28 inasistencias justificadas anuales según la reglamentación vigente.

En 5° año durante 2015, se redujeron visiblemente las inasistencias pasando a ser 8. Por último, en 2016 durante su 6° año, Miriam solo tuvo 2 inasistencias. Con respecto a la percepción de la AUH, Miriam la percibió durante su 5° y 6° año.

José comenzó a cursar en la institución en el año 2014; durante el mismo tuvo 9 inasistencias. Al otro año cuando cursaba 5° sus inasistencias pasaron a ser 11. Finalmente, en su último año en el transcurso del año 2016 sus inasistencias se redujeron a 8. José percibió la AUH desde el año 2010 hasta el año 2016.

Otra historia es la de Juana. Esta alumna realizó todo el ciclo del nivel medio en la Escuela seleccionada. Por lo tanto, se poseen todos los registros de sus asistencias. Mientras cursaba su 1° año en 2012, sus inasistencias fueron 3. En tanto que, durante su 2° año sus inasistencias fueron 2. Empero, en 3° año en 2014, ascendieron a 15 y media sus inasistencias, descendiendo a 8 en 4° año. En cuanto a la AUH, Juana percibió dicho programa desde el año 2010 hasta la actualidad.

El registro de asistencias de Ayelen indicó para 2013 cuando ingresó en 1° año, 4 inasistencias. En tanto, al siguiente año registró 10 inasistencias; aumentando aún más en 2015, ya que, sus inasistencias fueron 17 y media. Finalmente, en 2016 durante la cursada del 4° año solo figuran 7 inasistencias. Ayelen percibe la AUH desde 2010 hasta la actualidad.

Florencia ingresó a la Escuela elegida en 2014 a cursar 2°, durante el mismo tuvo solamente 2 inasistencias. Al siguiente año pasó a tener 5 inasistencias. En tanto que, en su 4° año sus inasistencias aumentaron a 10. Desde el 2011 hasta la actualidad percibió la AUH.

En 2013 Franco comenzó su 1° año y, durante el mismo tuvo 5 inasistencias. En 2° año sus inasistencias ascendieron a 9. En su 3° contó con asistencia perfecta, pero al siguiente año registró 4 inasistencias. Franco percibió desde el inicio la AUH.

El caso de Ivana es diferente a los anteriores. Ivana ingresó en 2012 a 1° año y tuvo 5 y media. Luego, cuando pasó a 2° sus inasistencias fueron 7. Sin embargo, en 2014 repitió 2° año, y mantuvo la misma cantidad de

inasistencias. Cuando eximió y pasó a 3° elevó a 12 la cantidad de inasistencias. En su 4° año, se redujeron mínimamente a 10 las inasistencias.

Ivana, percibió la AUH desde fines de 2009 hasta la actualidad.

Ronaldo ingresó a la Escuela seleccionada en 2012 a cursar 3°. Durante el mismo solo tuvo 1 inasistencia y media. Al otro año al cursar 4° sus inasistencias fueron 7. Mientras que en 5° tuvo 6 inasistencias. Rolando percibió la AUH desde el año 2010 hasta el año 2017.

En 2015, Miguel cursó 3° sin contar con ninguna inasistencia. En su cuarto año solo tuvo 1 inasistencia. Este alumno percibió la AUH desde 2010.

Gabriela comenzó 1° en esta Escuela en 2014. Durante dicho año solo tuvo asistencia perfecta. Mientras que durante la cursada de su 2° en 2015, tuvo 1 sola inasistencia. Al pasar a su tercer año se elevaron sus faltas a 16. El caso de Gabriela con respecto a la AUH es diferente, ya que en 2017 ya había cumplido 19 años, por lo tanto, solo percibió la AUH desde 2015 hasta 2016 y, en 2017 comenzó a percibir el Progresar.

Por otro lado, el caso de Carlos muestra que, en 2015 al cursar su 2° año, contó con 3 inasistencias. En su 3° año tuvo asistencia perfecta. Carlos percibió desde 2010 hasta la actualidad la AUH.

La trayectoria de Giulina indicó que, en 2014 comenzó 1° año contando con 3 inasistencias a lo largo del año. Al año siguiente tuvo solo 2 inasistencias. Mientras que, en su 3° año sus faltas ascendieron a 5 y media. Giuliana comenzó a percibir la AUH en el 2010 y la mantiene hasta la actualidad.

El registro de asistencias de María señaló que, para el año 2014 mientras cursaba 1° año había registrado 7 inasistencias. Luego, cuando pasó al siguiente año y a lo largo de la cursada en 2015 tuvo 5 inasistencias. En 2016 solo tuvo media falta. María, al igual que el caso anterior recibe la AUH desde 2010 hasta la actualidad.

Yanet en 2014 comenzó a cursar 1° y durante el transcurso del mismo tuvo 4 faltas y media. En 2015 al cursar 2° tuvo asistencia perfecta. Sin embargo, cuando pasó a 3° volvió a tener inasistencias, las mismas fueron 6 y media. El caso de Yanet difiere de los casos anteriores ya que la alumna percibió la AUH

de 2010 a 2011, luego dejó de percibirla para comenzar nuevamente a ser perceptora de la misma en 2017.

Jesica comenzó a cursar en la institución en el año 2014; durante el mismo tuvo 7 inasistencias. Al otro año cuando cursaba 2° sus inasistencias pasaron a ser solamente 1. En su Tercer año en el transcurso del año 2016 sus inasistencias se incrementaron a 9 y media. Jesica percibió la AHU recién a partir de inicios de 2017.

Otra historia es la de Sandro. Este alumno comenzó el ciclo del nivel medio en la Escuela seleccionada. Por lo tanto, los registros de sus asistencias indican que mientras cursaba su 1° en 2014, sus inasistencias fueron 9, y la misma cantidad al año siguiente. En cuanto a la AUH, Sandro percibió dicho programa desde el año 2010 hasta la actualidad.

Yanina comenzó 1° en esta Escuela en 2015. Durante dicho año tuvo 6 inasistencias. Al pasar a su segundo año se elevaron sus faltas a 24. Esta alumna percibe la AUH desde el año 2010 hasta la actualidad.

En 2015 José PabloM comenzó su 1° año y, durante el mismo tuvo solo 1 inasistencia. En 2° año sus inasistencias ascendieron a 13. José PabloM percibió desde el año 2015 la AUH.

Nahuel MC, mientras cursaba 1° año en 2015 tuvo 7 inasistencias. En su segundo año se elevaron a 16 las mismas. Desde 2011 Nahuel MC percibe la AUH.

Por último, Florencia L, ingresó a la Escuela en 2016 a cursar 1° año y durante el mismo tuvo 3 inasistencias y media. Esta alumna percibe la AUH desde el año 2010.

Cuadro II.1. Inasistencias por año lectivo y percepción de AUH

Alumna/ o	1r o	2d o	3r o	4t o	5t o	6t o
Alex			8	10	16	18
Miriam				22	8	2
José				9	11	8
Juana	3	2	15,5	8		
Ayelen	4	10	17,5	7		
Florencia		2	5	10		
Franco	5	9	0	4		

	5,			1		
Mailén	5	7	12	0		
Ronaldo			1,			
			5	7	6	
Miguel			3	1		
Gabriela		1	16			
Carlos		3	0			
Giulina	3	2	5,			
			5			
María	7	5	0,			
			5			
Yanet	4,		6,			
	5	0	5			
Jesica			9,			
	7	1	5			
Sandro	9	9				

Yanina	6	24				
José						
PabloM	1	13				
Nahuel						
MC	7	16				
Florenci	3,					
a L	5					

Fuente: Elaboración propia sobre los datos proporcionados por la escuela.

El cuadro II.1. Resume los datos arriba descriptos, nos permite demostrar que todas/os los/as jóvenes han tenido una trayectoria escolar con un nivel bajo de inasistencias, inclusive los casos de Yanet y Jesica quienes no percibieron la AUH en los años para los que tenemos registros. En los dos casos en los que comenzaron la trayectoria escolar sin AUH y luego sí la percibieron es evidente que para Alex aumentó significativamente y, por el contrario, Miriam representaría el único caso en que la percepción de la AUH podría tener alguna relación con su significativo aumento del presentismo. En síntesis, en relación

a las asistencias, estos/as jóvenes van a la Escuela y están alcanzando trayectorias escolares exitosas porque son trayectorias de permanencia.

2.2.2. Acerca del Rendimiento escolar

Se pudo constatar que la trayectoria escolar de Alex indica que en el 2013 mientras cursaba 3° año promovió a 4° con un promedio de 6,78²⁶. Luego, promovió a 5° con promedio 7,26 y, a 6° año promovió con un promedio de 6,45. Finalmente, en 2016 egresó.

En el caso de Miriam, la joven alumna curso en 2014 4° año en la Escuela y promovió a 5° con promedio 7,73. En 2015 promovió a 6° con un promedio fue 6,43. Egresando en 2016.

²⁶ Según la reglamentación vigente, el régimen de promoción prevé tres trimestres con promedio de 7 (siete), sin posibilidad de aplazo en el último trimestre. En caso de que el promedio sea inferior a 7, los/as estudiantes deberán asistir a mesa de examen y en esa instancia aprobar con un mínimo de 4 y un máximo de 10 (Dirección General de Cultura y Educación Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires / coordinado por Daniel Lauría - 1ra ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012).

José comenzó a cursar 4° año en la institución en el año 2014; al final de dicho año promovió a 5° con una previa y un promedio de 7,33. Luego, en 2015 promovió a 6° con un promedio de 6,84. En 2016 egresó.

Otra historia es la de Juana. Esta alumna realizó todo el ciclo del nivel medio en la Escuela seleccionada. Por lo tanto, al igual que con sus asistencias se poseen todos los registros de sus calificaciones. Mientras cursaba su 1° año en 2012, al finalizar el mismo promovió a 2° año con promedio 5,79. Al año siguiente promovió a 3° con promedio 7,66. Promoviendo en 2015 a 4° con un promedio de 6,69. Por último, promovió a 5° con promedio 6,80 en el año 2016.

El registro de calificaciones de Ayelen indicó para finales de 2013 luego de culminar su 1° año que promovió a 2° con un promedio de 9,08. Luego transitó su 2° año y al finalizarlo, promovió a 3° con un promedio de 7,30. En 2015 promovió a 4° con promedio de 6,83. Por último, en 2016, promovió a 5° con un promedio de 7,02.

Florencia ingresó a la Escuela elegida en 2014 a cursar 2°, sin embargo, no se encontró información sobre sus calificaciones en los registros durante dicho

año. Ya para el año 2015, los registros mostraron que Florencia había promovido a 4° con un promedio 7,03. Mientras que, para el año 2016 la alumna promovió a 5° con un promedio 7,33.

En 2013 Franco comenzó su 1° año y, promovió a 2° año con promedio 6,76. En 2014 promovió a 3° con un promedio de 7,40. Al otro año promovió a 4° con un promedio de 8,09. Por último, en 2016 promovió a 5° con promedio de 8,17.

El caso de Ivana es diferente a los anteriores. Ivana ingresó en 2012 a 1° año y promovió a 2° con una previa y un promedio de 6,91. En 2013 recurso 2°. Empero, luego promovió a 3° año en 2014 con un promedio de 7,47. En el año 2015 promovió a 4° año y su promedio fue de 6,14. Finalmente, en 2016 promovió a 5° año con un promedio de 6,60.

Ronaldo ingresó a la Escuela seleccionada en 2012 a cursar 1° año y al finalizar el mismo promovió a 2° con promedio de 8,03. Al siguiente año cursó 2° y promovió a 3° con un promedio 6,96. También promovió al otro año a 4° con un promedio de 7,88. Durante 2015 cursó y promovió con éxito a 5° año

con un promedio 7,84. Luego promovió a 6° con un promedio 8 al finalizar el año 2016.

En 2015, Miguel cursó 3° pero no lo promovió, recursándolo de este modo, a dicho año en 2016. Finalmente promovió a 4° con un promedio general de 5,44.

Gabriela comenzó 1° en esta Escuela en 2014. Al finalizar dicho año, promovió a 2° con un promedio 9,66. Luego, a finales de 2015 promovió a 3° con un promedio 9,26. En 2016 promovió a 4° con 9,36. Por último en 2017 promovió a 5°.

Carlos cursó 2° durante el año 2015 y promovió a 3° con un promedio de 7,13. Luego, en 2016, promovió a 4° con un promedio general de 7,04.

La trayectoria de Giulina indicó que, en 2014 cursó 1° año y promovió a 2° con promedio 9,20. En 2015 promovió a 3° con un promedio de 9,16. Mientras que, en 2016, promovió a 4° con un promedio de 9,09.

El registro de calificaciones de María dio cuenta de que, para el año 2014 cursó 1° año y promovió a 2° con un promedio de 8,41. Entre tanto, en 2015 promovió a 3° año un promedio de 8,93. Por último, a fines de 2016 promovió a 4° año con un promedio general de 8,33.

Yanet en 2014 comenzó a cursar 1° y al finalizar el año promovió a 2° con un promedio 6,45. Luego, al año siguiente promovió a 3° con un promedio 6,66. En 2016 al culminar el ciclo lectivo, promovió a 4° con un promedio de 7,86.

Jesica comenzó a cursar en la institución en el año 2014. Durante dicho año cursó 1° año y lo terminó promoviendo a 2° con un promedio 8,03. Su segundo año también lo concluyó con éxito y al finalizarlo promovió a 3° con un promedio 8,09. En 2016 promovió a 4° con un promedio 8,13.

Otra historia es la de Sandro. Este alumno comenzó el ciclo del nivel medio en la Escuela seleccionada. Por lo tanto, los registros de sus calificaciones indican que cursó su 1° en 2014 y, promovió a 2° con un promedio 6,80. Al finalizar su 2° año en 2015 promovió a 3° con un promedio 6,37. Luego, promovió a 4° con un promedio 5,37.

Yanina comenzó 1° en esta Escuela en 2015. Durante dicho año cursó 1° año y al finalizarlo lo promovió con un promedio de 8,49. Cuando pasó a segundo y al terminar el ciclo lectivo del año 2016, promovió a 3° con un promedio de 8,39.

En 2015 José Pablo comenzó su 1° año y terminó promoviendo a 2° con promedio 7,55. Luego, en 2016 promovió a 3° con promedio 7,29.

Nahuel MC, cursaba 1° año en 2015 y promovió a 2° con promedio 7,39. Mientras que, en 2016 promovió a 3° con un promedio de 7,45.

Por último, Florencia L, ingresó a la Escuela en 2016 a cursar 1° año y al finalizar dicho año promovió a 2° con un promedio de 6.

Cuadro II.2. Percepción de la AUH y rendimiento escolar

Amlumn	<u>1r</u>	<u>2d</u>	<u>3r</u>	<u>4t</u>	<u>5t</u>	
o/a	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>o</u>	<u>6to</u>
Alex	-	-	<u>6,</u> <u>78</u>	<u>7,</u> <u>26</u>	<u>6,</u> <u>45</u>	<u>E</u>
Miriam	-	-	-	<u>7,</u> <u>73</u>	<u>6,</u> <u>43</u>	<u>E</u>
José	-	-	-	<u>7,</u> <u>33</u>	<u>6,</u> <u>84</u>	<u>E</u>
Juana	<u>5,</u> <u>79</u>	<u>7,</u> <u>66</u>	<u>6,</u> <u>69</u>	<u>6,</u> <u>8</u>	-	-
Ayelen	<u>9,</u> <u>08</u>	<u>7,</u> <u>3</u>	<u>6,</u> <u>83</u>	<u>7,</u> <u>02</u>	-	-
Florenci a	-	<u>s/</u> <u>d</u>	<u>7,</u> <u>03</u>	<u>7,</u> <u>33</u>	-	-
Franco	<u>6,</u>	<u>7,</u>	<u>8,</u>	<u>8,</u>	-	-

	<u>76</u>	<u>4</u>	<u>09</u>	<u>17</u>		
Ivana	<u>6</u> <u>91</u>	<u>7</u> <u>47</u>	<u>6</u> <u>14</u>	<u>6</u> <u>6</u>	-	-
Ronaldo	<u>8</u> <u>03</u>	<u>6</u> <u>96</u>	<u>7</u> <u>88</u>	<u>7</u> <u>84</u>	-	-
Miguel	-	-	<u>5</u> <u>44</u>	-	-	-
Gabriela	<u>9</u> <u>66</u>	<u>9</u> <u>26</u>	<u>9</u> <u>36</u>	-	-	-
Carlos	-	<u>7</u> <u>13</u>	<u>7</u> <u>04</u>	-	-	-
Guiliana	<u>9</u> <u>2</u>	<u>9</u> <u>16</u>	<u>9</u> <u>09</u>	-	-	-
María	<u>8</u> <u>41</u>	<u>8</u> <u>93</u>	<u>8</u> <u>33</u>	-	-	-
Yanet	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	-	-	-

	<u>45</u>	<u>66</u>	<u>86</u>			
Jesica	<u>8</u> <u>03</u>	<u>8</u> <u>09</u>	<u>8</u> <u>13</u>	-	-	-
Sandro	<u>6</u> <u>8</u>	<u>6</u> <u>37</u>	<u>5</u> <u>37</u>	-	-	-
Yanina	<u>8</u> <u>49</u>	<u>8</u> <u>39</u>	-	-	-	-
José	<u>7</u>	<u>7</u>				
Pablo	<u>55</u>	<u>29</u>	-	-	-	-
NahuelM	<u>7</u>	<u>7</u>				
C	<u>39</u>	<u>45</u>	-	-	-	-
Florenci						
a L	<u>6</u>	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la documentación escolar

El cuadro II.2. Permite estimar que en general estos/as alumnos/as tienen un rendimiento bueno y en algunos casos muy bueno, sin diferencias que puedan

mencionarse entre quienes percibieron la AUH y quienes no la tuvieron. Por ejemplo, Yesica y María tuvieron una trayectoria casi idéntica. En tanto que, en relación con las asistencias, van a la Escuela alcanzando trayectorias escolares exitosas porque son trayectorias de permanencia.

2.3. Los sentidos construidos sobre la educación en el nivel medio del periurbano platense

A partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los/as alumnos/as seleccionados/as se pudo reconstruir el sentido que le otorgan a la educación en el nivel medio encontrando coincidencias en los mismos. Dan cuenta de esto algunos relatos de los/as estudiantes entrevistados/as:

“... la educación en la Escuela significa aprender muchas cosas... saber...

Para... Para así cuando termine sexto pueda arrancar algo, lo que quiera, lo

que yo quiera estudiar o lo que quiera... me gustaría ser profesora de jardinería...eh... [Refiere a maestra jardinera, docente de Nivel Inicial] ''

(Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2016).

'' Estudiar es aprender más... para luego poder estudiar otra cosa... vivir de otra cosa... para no trabajar como trabajan mis padres... trabajan mucho y ganan poco...'' (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2017).

''... estudio para ser alguien más allá... para tener un trabajo ideal...un trabajo en el que tenga derechos, porque... no quiero trabajar en negro así vio... algo con derechos... con seguro social...'' (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2017).

''... estudiar para mejorarse, para en un futuro tener por ahí una mejor calidad de vida...'' (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2016).

“yo estudio porque quiero después seguir ingeniería para ser agrónomo...

seguir en la Quinta pero mejor... desde otro lugar...” (Entrevista realizada

durante el segundo semestre de 2017).

“... para mí venir a la Escuela es una oportunidad... una oportunidad para

mejorar...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017).

“... estudiar para seguir adelante...y mejorar y tener una carrera y seguir

estudiando...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017).

“... el estudio para mí sirve para el día de mañana ser otra cosa y trabajar de

otra cosa... no trabajar en la Quinta...” (Entrevista realizada durante el segundo

semestre de 2017).

“estudiar en la escuela para mí significa aprender... y luego poder estudiar algo

como mecánica o algún otro trabajo mejor que el de la Quinta...” (Entrevista

realizada durante el primer semestre de 2017).

A partir de estas narraciones se puede observar la relevancia que le dan estos/as alumnos/as a los estudios en el nivel secundario, considerando a la escolarización media como un tránsito inexorable para salir de la producción hortícola y mejorar su calidad de vida. Excepto el caso de quién espera volver a la quinta desde un mejor posicionamiento como ingeniero agrónomo. De este modo los/as jóvenes aquí analizados/as sostienen trayectorias escolares exitosas con un nivel bajo de inasistencias y un rendimiento escolar bueno e incluso en algunos casos muy bueno.

2.4. A modo de cierre

Aquí se describieron y analizaron las trayectorias escolares, las asistencias, el rendimiento escolar y los sentidos que le otorgan a la educación los/as 21 jóvenes aquí analizados/as. Pudo observarse que 17 jóvenes alumnos/as

dieron cuenta de trayectorias escolares reales que siguen a las teóricas, esto es según Terigi (2008), que expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Cuatro jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica. Estas fueron, tres con situaciones de repitencia y una con situaciones de abandono. En un caso de repitencia y en uno de abandono, se dieron con anterioridad a la percepción de la AUH, mientras que los otros dos casos de repitencia restantes se dieron durante la percepción de la AUH.

En tanto que en relación a la cantidad de inasistencias, la tendencia fue que en ocho casos disminuyeron, en dos casos se mantuvieron y en 11 casos aumentaron. En los casos que las inasistencias aumentaron los/as jóvenes manifestaron que fue por enfermedad.

Con respecto al rendimiento escolar, en seis casos aumentó, en tanto que se registró en los registros de calificaciones un aumento de sus notas. En nueve casos se mantuvo el rendimiento escolar, mientras que en cinco casos

disminuyó. En los casos en que el rendimiento disminuyó, los/as jóvenes manifestaron que fue porque les costaban las materias cuyas temáticas no eran de su interés.

En este sentido puede verse una singularidad que hace exitosas a estas trayectorias escolares esto es que, no hay historias de muchas repitencias y muy poco abandono.

En síntesis, pudo verse que estos/as jóvenes poseen una percepción sobre la educación en el nivel medio como un pasaje necesario para obtener credenciales educativas que les permitirán lograr una movilidad social ascendente. Esto los/as lleva a construir trayectorias escolares exitosas. Es decir, concretan una estrategia familiar de vida que consiste en invertir en la educación de los/as jóvenes, para que los/as mismos/as logren salir de la “escalera boliviana hortícola”. De este modo, transforman la “escalera hortícola boliviana” reconstruyendo una escalera de ascenso social cuyo último peldaño no consiste ya en la adquisición de la tierra en propiedad sino en la obtención de credenciales educativas donde, mediante otras ocupaciones y/o profesiones

(capitalizándose a nivel cultural institucionalizado), se logra la movilidad social ascendente deseada. En esta nueva escalera de ascenso social se puede observar que la misma no es solamente productiva-hortícola, sino que está acompañada por una estrategia de obtención de credenciales educativas. Es decir, esta escalera que en inicio solo era hortícola, ahora se le suma la variable educativa. Los esfuerzos que realiza la familia para operar el pase de peón a mediero y de mediero a productor-arrendatario, van acompañados por el empeño de pasaje de nivel educativo de las jóvenes generaciones de jardín de infantes (nivel inicial) a primario, de primario a secundario y de éste al terciario-universitario, mientras que el último peldaño consiste en el hacer profesional.

CAPÍTULO III. Condiciones de vida y Familias

En este capítulo se desarrollará cómo el contexto histórico que está descrito en el capítulo I se expresa en las historias y en las condiciones de vida particulares de los/las jóvenes objetos de esta investigación. A partir de la historia oral, estas historias y condiciones de vida nos muestran como las mismas forman parte del contexto que construye las trayectorias escolares y sus resultados. Para ello, tomando fuentes orales como escritas se describirán las características socio-ocupacionales, demográficas y económicas. Asimismo, se analizarán las estrategias familiares de vida direccionadas hacia el cumplimiento de las metas escolares, así como las diferentes subjetividades y sentidos que tanto adultos/as como jóvenes del hogar ponen en juego al momento de construir las trayectorias escolares. Como fue desarrollado en el Estado del Arte (Introducción), varias investigaciones hicieron énfasis en los condicionantes socioeconómicos y su vínculo con los resultados de las trayectorias escolares transitadas por los/las adultos/as de los hogares como

determinantes en el nivel educativo formal alcanzado por los/las jóvenes (Kantor, 2000; Bertranou, 2002; López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Filmus, 2010 y Macri y Ulhat, 2013). Por esta razón, se considera necesario realizar una caracterización de los/as jóvenes estudiados/as, cómo viven, cómo trabajan, y a su vez, del nivel educativo alcanzado por los/las miembros adultos/as de sus hogares. Es decir, una descripción del campo y del grupo a nivel micro del cual forman parte en tanto que estos construyen el habitus de los/las jóvenes (Bourdieu, 1998).

3.1. Las condiciones de vida en las quintas del periurbano platense

Sobre el tipo de vivienda, de los/as 21 jóvenes entrevistados/as, 3 indicaron que vivían en casa cuyo material predominante en las paredes exteriores era ladrillo con techo de pizarra, con pisos de cerámica; mientras que la ubicación del baño se encontraba dentro de la vivienda y el mismo estaba compuesto por inodoro con cadena. A su vez, poseían huerta con animales de granja para consumo del hogar.

Giuliana decía al respecto:

“... mi casa es de ladrillos y piso de cerámica... el baño está adentro de casa...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2017).

Mientras que los 18 jóvenes restantes relataron que vivían en casillas (Ver foto N° 1), cuyo material predominante en las paredes exteriores era la madera, con techo de chapa de metal y pisos de cemento. En estos casos la ubicación del baño estaba fuera de la vivienda; en tanto que la composición del mismo constaba de inodoro sin arrastre de agua (balde, tacho) y no tenían animales de granja para consumo del hogar o la venta.



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo

Jesica sostuvo:

“... mnnn no, no es de ladrillo mi casa... es tipo una casilla... con paredes de madera...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2017).

Los/as 21 jóvenes en su totalidad comentaron que el desagüe del inodoro era pozo ciego, hoyo o excavación en la tierra y que poseían Quinta para consumo del hogar y para la venta en el terreno donde se encontraba la vivienda familiar (Ver foto N° 2).

Foto

N°

2



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.

En lo que respecta, al régimen de tenencia de la vivienda, 4 jóvenes indicaron que la vivienda era propia de su familia, 13 que era arrendada por la misma y 4 que su familia estaba en relación de mediería. Los que dijeron que su familia había accedido a la propiedad de la tierra, fue por los ahorros de la misma.

Nahuel relató:

“...la tierra es nuestra... no alquilamos...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

Gabriela contó:

“...mis padres le alquilan la tierra al patrón...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2017).

Ivana narraba:

“...mi mamá y papá son medieros...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

A su vez, 16 jóvenes señalaron que en el terreno convivían con otras viviendas en donde viven otros familiares conectados por relaciones de parentesco, por ejemplo tíos o tías, con sus propias familias, pero en forma separada de la vivienda principal (Ver foto N° 3). En tanto que, los otros 4 jóvenes restantes indicaron que en el terreno en donde viven no hay otras viviendas.

Foto

N°

3



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.

Entre tanto, con respecto a los servicios e infraestructura que cuenta la vivienda principal de los jóvenes seleccionados, 21 dijeron que contaban con suministro de red eléctrica, recolección de residuos dos veces por semana y debido a que no tienen suministro de gas, utilizan garrafa. Con respecto al agua corriente, 3 señalaron contar con dicho servicio dentro de la vivienda, mientras que 18 dijeron tener agua corriente pero fuera de la vivienda aunque dentro del terreno. En cuanto a otros servicios, 3 señalaron poseer teléfono fijo e internet, 9 televisión digital abierta, 20 cable. Finalmente, 11 contaban con la calle frontal de su vivienda asfaltada (Ver foto N° 4) y 13 con alumbrado público en funcionamiento (Ver foto N° 5).

Foto

Nº

4



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.

Por último, en cuanto a los datos recogidos sobre el hogar, de los/as 21 jóvenes, 2 relataron que su hogar estaba constituido por 4 integrantes; mientras que, 16 narraron que su hogar se conformaba por 5 miembros. Entre tanto que, 3 jóvenes señalaron que el hogar al que pertenecían se formaba por 6 miembros.

Los/as 21 jóvenes dijeron que no compartían la vivienda con otros hogares.

Tampoco, la residencia del hogar había estado siempre en el barrio en donde residían en la actualidad. Es decir, inmediatamente antes de que su hogar se mudase a su actual barrio, 4 hogares provenían de un barrio de los alrededores de La Plata; 8 de una zona rural de la Plata; 5 de un partido aledaño y, por último, 4 de otro país.

3.2. Las condiciones laborales

A partir del trabajo de campo realizado se observó que las familias a las que pertenecen los/as agentes aquí investigados/as viven en el mismo lugar en el que trabajan, es decir que la unidad doméstica y la unidad productiva se encuentran unidas. Esto dificulta la diferenciación del tiempo de trabajo productivo y el tiempo de trabajo reproductivo. El trabajo en la quinta es llevado adelante por el grupo familiar (familia nuclear y otros familiares que viven en el mismo predio). Los/as mayores se dividen el trabajo, el varón sólo atiende la quinta; la mujer la quinta, la casa y las tareas de cuidado. A partir del trabajo de campo pudimos identificar que la mayoría de las actividades que se realizan en la esfera productiva son tareas compartidas entre ambos géneros. Las tareas de: carpir, sembrar-plantar-almacigar, hormonear, regar, atar, desbrotar, ventilar, cosechar, seleccionar, embalar, cargar y descargar, venta de la producción, mantenimiento y reparación del invernadero; son realizadas tanto por varones como por mujeres. Mientras que preparar la tierra, curar las

plantas y manejar el camión son tareas que en ocasiones efectúan ambos pero que generalmente son llevadas a cabo por el varón, encargar los insumos a las agronomías es un trabajo realizado por las mujeres. Sin embargo, cuando nos adentramos en la esfera de trabajo reproductivo y de cuidado²⁷, la distribución de los trabajos se vuelve más inequitativa. En este sentido se pudieron identificar que las tareas de reproducción y cuidado son llevadas a cabo por las mujeres: cocinar, limpiar, coser, lavar la ropa; preparar, llevar y traer a los/as niños/as a la escuela, ayudarles con las tareas, bañarlos, cambiarlos y llevarlos al médico y cuidados de la salud en general, participar de reuniones de la escuela y los momentos de recreación. Asimismo, realizar las compras de consumo cotidiano es un trabajo realizado por las mujeres y a veces por los varones; y comprar la ropa y alimentar a los animales son trabajos compartidos por ambos.

²⁷ Según la bibliografía consultada, las tareas de reproducción son aquellas actividades que se realizan para permitir la subsistencia y la reproducción diaria de la vida. Las tareas de cuidado refieren a aquellas labores que tienen como objetivo atender las necesidades de los miembros dependientes de la unidad doméstica: niños, niñas, adultos mayores, enfermos o personas con discapacidad. Sin embargo también reciben cuidados miembros de la familia que no son vulnerables, como los varones adultos quienes hacen uso del poder y los privilegios que les otorga el sistema patriarcal que organiza la sociedad capitalista. (Franco Patiño, 2010).

Tal como se ha demostrado en otros casos (Insaurrealde y Lemmi, 2018), los/as niños/as y jóvenes que estudiamos en esta tesis colaboran en las tareas domésticas y en las de la quinta, realizando algunas actividades en las cuales reproducen los roles de género desarrollados por los/as adultos/as. Es común que estas familias, llegado un determinado nivel de capitalización, contraten trabajadores/as asalariados/as por fuera del núcleo familiar.

Las jornadas de trabajo son extensas y ocupan casi la totalidad de los días de la semana (sólo se liberan el sábado después del mediodía), siendo de entre 9 y 10hs diarias en la temporada invernal y de 12 a 15hs en la temporada estival, momento en que se presenta el mayor trabajo. Las labores realizadas tanto bajo cubierta así como a campo abierto son extremadamente duras, soportando fríos, lluvias y heladas en invierno y sol directo y temperaturas que superan los 40 grados en el invernadero en verano.

Una de las características que posee este espacio productivo es que resulta dificultoso poder calcular a priori si la temporada dejará ganancias y en qué proporción lo hará. Los precios de las hortalizas son volátiles y lo recaudado

debe poder asegurar la supervivencia del grupo familiar y el comienzo de un nuevo ciclo productivo. De esta manera, según las especies que se plantaron, la resistencia al clima, a las enfermedades propias de la producción bajo cubierta, lo que finalmente se termine ofertando en el mercado (en cantidad y variedad) así como la coyuntura macroeconómica, puede habilitar la realización de ganancias considerables que permiten reiniciar el ciclo productivo con ventaja; realizar meramente una reproducción simple o, en el peor de los casos, abandonar la producción. Es importante aclarar que la mayor cantidad de la ganancia generada queda en manos de los/as intermediarios/as en el proceso de comercialización y no en el/la productor/a directo/a, quien sólo logra recuperar parte de ese plus si posee puestos de venta en los mercados minoristas o concentradores (Waisman, 2011; García et al, 2011; Lemmi, 2015).

Alex relató su historia productiva y contó de su participación en la quinta:

“...más o menos 3 horas diarias todos los días menos los sábados...”

(Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2016).

Luego, al conversar con Miriam nos relató:

“...ayudo desde los 15 años a mis padres en la quinta... yo más que nada lo que hago es plantar, regar, carpir²⁸, cortar... y le dedico entre 6 y 8 horas los domingos, los lunes y los martes...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2016).

Por su parte José, en lo que respecta a las tareas productivas, sostuvo que trabaja en la quinta todos los días entre 4 y 5 horas excepto los sábados, y sus tareas principales son cosechar y embalar. Desde los 12 años, otra alumna, Juana, le dedica 5 horas de lunes a viernes a las tareas productivas en la quinta de sus padres, quienes están en relación de mediería, específicamente Juana colabora en la carga, escardilla y la cosecha. También está la historia de Ayelen, quien al igual que los/as alumnas anteriores colabora en las tareas

productivas con sus padres entre 3 y 4 horas diarias, principalmente lo que hace es carpir.

Luego de entrevistar a estos/as alumnos/as en la Escuela, se realizaron entrevistas en algunos hogares, entre ellos el hogar de Florencia, quien narró que, colabora 4 horas de domingo a viernes en las tareas productivas hortícolas desde los 10 años de edad, las tareas productivas que realiza son carpir, escardillar y limpiar. Por su parte, Franco nos relató que los días que le dedica a sus labores productivas son de domingo a viernes entre 3 y 4 horas en la cosecha y embalaje.

Otra entrevista en el hogar fue la de Ivana quien al igual que los/as alumnos/as anteriores, trabaja en la quinta junto a sus padres, que son medieros, entre 4 y 5 horas y, su tarea se concentra en la colaboración de la cosecha.

Luego a lo largo de 2017, al entrevistar a Rolando, señaló que comenzó a ayudar a sus padres a los 10 años de edad, pero en la actualidad principalmente ayuda a su padre en la carga de las verduras, empero no todos

²⁸ Carpir, significa limpiar la tierra para quitar la hierba inútil o perjudicial. Mientras que,

los días sino dos o tres veces a la semana entre 3 y 4 horas. Otro alumno, Miguel, contó que a la quinta le dedica 3 horas diarias, excepto los sábados, para cortar y cosechar.

A diferencia de Miguel, Gabriela dijo que trabaja 3 horas de domingo a viernes en la quinta carpiendo y escabillando con su familia.

Por su parte, otro alumno, Carlos, al relatarnos su historia con respecto a las tareas productivas señaló:

“... y... empecé a ayudar a mi familia en la quinta desde los 10 años...lo que generalmente hago es cosechar y llevar la verdura a los galpones...más o menos le dedico 3 horas 3 veces por semana...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

Al igual que Carlos, Giuliana colabora en las tareas productivas ayudando a carpir y cortar desde los 10 años pero poco tiempo, 3 horas dos veces por semana.

escardillar, significa remover la tierra.

Por otro lado, está la historia de María quien, como la mayoría de los jóvenes que viven en las quintas del cinturón hortícola platense, le tocó comenzar a trabajar desde muy chica (11 años), fundamentalmente en verano cuando hay más trabajo en la quinta y colabora carpiendo y escabillando. Yanet nos cuenta la misma historia socio-productiva que María, ya que ella también trabaja con sus padres en la cosecha de hortalizas desde los 10 años. Por su parte, Jérica trabaja entre 3 y 4 horas de domingo a viernes en la quinta carpiendo con su familia.

También está Sandro, quien nos relató que dedica a sus labores productivas de domingo a viernes entre 3 y 4 horas, cosechando y embalando al igual que su hermano. Otra alumna entrevistada, nos narró su trayectoria socio-productiva y dijo que desde los 10 años ayuda en la quinta a sus padres, cortando y carpiendo, pero en este caso solo dos días a la semana durante 3 horas.

En oposición a la alumna anterior, José Pablo trabaja de lunes a viernes 4

horas diarias en la cosecha de hortalizas. También está la historia de Nahuel, quién con respecto a las labores productivas nos relató:

“... ayudo desde los 10 años todos los días medio día a mis padres en la quinta...más que nada cargo, limpio y planto...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

Por último, el relato de Florencia L, indicó que su trayectoria socio-productiva se inició a los 10 años, cuando comenzó a ayudar a sus padres que son medieros, principalmente los ayuda en el verano cuando hay más trabajo.

Un dato a destacar es que, como ya se había señalado en el capítulo anterior, todos/as los/as entrevistados/as indicaron que reciben la AUH. Esto quiere decir que, todos/as se encuentran en situación de vulnerabilidad social. En cuanto a las trayectorias socio-productivas, los/as 21 jóvenes trabajan en la quinta junto a sus padres desde los 10-15 años aproximadamente, y en términos generales le dedican alrededor de entre 3 y 4 horas diarias. Solo tres

jóvenes tienen baja intensidad de participación en las labores de la quinta, dedicándole solamente entre 2 y 4 horas dos veces por semana.

A partir de lo expuesto, pudo identificarse entre los/as estudiantes dos situaciones diferentes: aquellos/as que viven en tierras de su propiedad y aquellos/as que no. Esta distinción construye condiciones de vida con variaciones para cada caso. Los/as estudiantes cuyas familias son dueñas de la tierra (solo tres de los 21 seleccionados/as) poseen viviendas de material, con piso de cerámica y baño dentro de la vivienda que posee inodoro; a su vez, destinan parte de la tierra a criar animales de granja para consumo del hogar. Mientras que aquellos/as estudiantes cuyas familias son arrendatarias o trabajan en relación de mediería viven en casillas de madera, con techo de chapa y piso de cemento. En estas viviendas el baño se encuentra fuera y posee un inodoro sin arrastre de agua, por lo que para evacuar los residuos deben llenar afuera un balde o tacho con agua y tirarlo. La ducha también se encuentra fuera de la vivienda utilizando calentador eléctrico. En estos casos no destinan tierra a la cría de animales.

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

Según el relato de los/las jóvenes todos/as comparten similares características socioeconómicas. Es decir que, de conjunto, las condiciones de vida de los/las estudiantes entrevistados son extremadamente precarias.

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

“... mis hermanas hacen todo... yo no sé barrer ni cocinar ni nada...”

(Entrevista realizada a un varón durante el primer semestre de 2017)

“Si no estoy haciendo los deberes cuido a mis hermanos más chicos, o ayudo con las cosas de la casa...” (Entrevistada realizada a una mujer durante el

segundo semestre de 2017)

Una de las características que posee el territorio periurbano hortícola que habitan los/as agentes estudiados/as es que no posee oferta de espacios recreativos y comerciales de fácil acceso, ni actividades culturales. En general, para hacer compras importantes o realizar alguna actividad lúdica o recreativa hay que desplazarse hacia el centro de la ciudad de La Plata que se ubica a una distancia de aproximadamente 16 km. Esto lleva a que los/las miembros del núcleo familiar abordados en este trabajo compartan mucho tiempo juntos/as en la casa y la quinta, realizando pocas visitas a los familiares y amigos/as que también han migrado a la zona. En estos casos, trabajo y vida doméstica cotidiana están estrechamente entrelazados.

“Más o menos porque cuando les ayudo a trabajar es cuando más tiempo paso con mis papás.” (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2016)

“Si porque ayudo a mis padres y porque tengo tardes compartidas con mis hermanos y gano plata.” (Entrevista realizada durante el primer semestre de

2017)

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

“...y... voy a jugar al fútbol los sábados... voy con mi papá y mi tío y mis primos...”. (Entrevista realizada a un varón durante el primer semestre de 2017)

“...ayudo en la Iglesia... yo ya hice el catecismo pero voy a ayudar igual... va mi hermanita y yo la acompaño...” (Entrevista realizada a una mujer durante el primer semestre de 2017)

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

3.3. Los sentidos otorgados por los/as jóvenes al trabajo en la quinta

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

“No, no me gusta, es sucio, agotador, aburrido, a veces no pagan lo suficiente.”

(Entrevista realizada durante el primer semestre de 2016)

“Y... más o menos porque a veces es un trabajo muy cansador.” (Entrevista

realizada durante el segundo semestre de 2016)

“No, porque tenés que trabajar todo el día y es agotador.” (Entrevista realizada

durante el primer semestre de 2017)

“No mucho porque a veces es muy cansador y cuesta acarrear toda la

verdura.” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017)

3.4. El nivel educativo de los/as adultos/as del hogar en tanto capital

cultural institucionalizado

Es necesario desarrollar una variable más de análisis, esto es el Nivel educativo de las madres y los padres migrantes bolivianos/as de los/as 21 jóvenes alumnos/as seleccionados/as. Se pudo observar que sólo 2 padres accedieron al nivel secundario, aunque no lograron completar el nivel. Mientras que 21 madres y 19 padres accedieron al nivel primario incompleto dando cuenta con esto, del escaso capital cultural institucionalizado de los/las adultos/as del hogar (Bourdieu 1988, 1991).

Cuando se comparan las trayectorias escolares de los padres y madres y las trayectorias de los/as jóvenes seleccionados/as se puede observar un quiebre en la herencia intergeneracional en relación al nivel cultural institucionalizado, ya que sus madres y padres alcanzaron el nivel primario de manera incompleta, mientras que sus hijos/as accedieron al nivel medio manteniéndose

en el mismo e incluso algunos/as egresando: 4 egresaron en tanto que 17 se encontraban asistiendo a la escuela secundaria al momento de la investigación.

A partir de las entrevistas y el trabajo de observación etnográfica se percibió que los padres y madres se dedicaron a labores productivas, ya sea en la horticultura en diferentes lugares de Argentina como en Bolivia. Mientras que los/as abuelos/as de los/as jóvenes también se dedicaban al trabajo en el campo, sin haber accedido a algún tipo de institución educativa. Por lo tanto, estos/as jóvenes serían la primera generación (excepto en dos casos) en acceder al nivel medio sorteando de éste modo la herencia educativa incompleta de padres y abuelos. En este sentido, los casos aquí abordados estarían rompiendo con la reproducción del capital cultural institucionalizado familiar.

En síntesis, puede verse que a pesar de vivir en situación de vulnerabilidad social tal como demuestra su situación material, los casos aquí abordados difieren de las conclusiones de autores que enuncian que la educación media es más una dificultad que una posibilidad para los/las jóvenes que provienen de

hogares con condiciones socio-económicas desfavorables (Kantor, 2000; Bertranou, 2002; López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Filmus, 2010). Los casos aquí analizados tensionan las conclusiones de Binstock y Cerrutti (2005) cuando subrayaron que, si bien en la actualidad las chances de iniciar la escuela secundaria por parte de jóvenes provenientes de hogares muy pobres con escaso capital cultural institucionalizado son muy elevadas, todavía persisten marcadas diferencias en sus probabilidades de completar este nivel.

Asimismo, los casos aquí enunciados cuestionan los resultados de aquellas investigaciones que argumentaron que el bajo nivel cultural institucionalizado de las familias incide negativamente en los resultados de las trayectorias escolares de las jóvenes generaciones (López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; SITEAL, 2009; Santillán y Cerletti, 2010; 2014; Binstock y Cerrutti, 2012; Briscioli, 2013). Una posible explicación a los resultados de las trayectorias de éstos/as jóvenes que tensionan las conclusiones de los/las autoras nombrados/as, se puede encontrar en un conjunto de variables.

Por un lado, el habitus particular de estas familias migrantes bolivianas hortícolas difieren de los habitus particulares de otros sectores populares. Se registró que las familias le dan a la educación en el nivel medio un lugar muy importante. Da cuenta de esto el relato de algunas de las madres:

“... nos vinimos acá y ya nos quedamos acá... nos queda más cerca aquí la escuela, todo....igual las traía eh... eso que cuando nos vinimos no encontrábamos lugar...no encontrábamos y hasta fuimos a pedir a la escuela privada y eso que no teníamos, no sabíamos si íbamos a poder pagar, pero por lo menos... y bueno, al final encontramos acá, y ahí quedaron... sí, yo vi que en el 2005 dice que hicieron todas las instalaciones me parece...” (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

“... acá es impresionante la cantidad de chicos de familias de Bolivia que hay ahora... si tuvieron que abrir estos años, el año pasado no, el anterior, otro segundo, o sea, tienen que abrir porque tienen mucha demanda... cuando yo la inscribí a la del medio, no tenía que hacer fila... ahora el año pasado tuve

que ir a las 4, 5 de la mañana a hacer la fila ahí... y había mujeres que casi se largaron a pelear por el lugar... no, no le digo yo estaba acá y acá y me querían sacar... pero la pude inscribir..." (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

En el caso de las madres de los/as alumnos/as seleccionados/as, aún a pesar de que sus padres y madres no asistieron a ningún nivel educativo, e incluso ellas mismas y sus parejas no han podido culminar sus estudios en el nivel medio quedando incompleta trayectoria escolar en el nivel primario, desean y hacen grandes esfuerzos para que sus hijos/as tengan trayectorias educativas en el nivel medio.

Así lo demuestra una madre:

"...y sí, me hubiese gustado estudiar para maestra... lo que pasa que allá en el norte, porque yo soy de Salta, era, que se yo, me quedaba lejos para ir... no había para comprar útiles... cuando yo terminé la primaria me ayudaba más mi patrona, la que yo te digo, ella... es que yo a veces la iba a ayudar, como te

digo, ya me compraba una carpeta, una cosa y esto...por eso, pero después ya, no me mandé, pero yo quería ir, pero no me mandaron, no había la posibilidad, mi mamá me dijo que no iba a poder ir y que esto... había un año que había que, que se había formalizado allá, no sé cómo se había puesto firme la escuela y bueno, utilizaban uniforme y no había para comprar uniforme, era de pollera gris y remera, camisa blanca y además, mi mamá me decía por ahí vas a tener que pedir un libro, alguna cosa, no te lo voy a poder comprar, no vas a poder ir... tenía que tomarme un colectivo igual para ida y vuelta, había que pagar eso y era un gasto... entonces no fui más... pero a mí me hubiese gustado estudiar y bueno, me quedé con las ganas... pero eso yo le digo ahora a mis hijas que estudien... aparte ellas quieren también hacer otra cosa... diferente a la quinta... en realidad lo que quieran... yo les digo, que hoy en día te piden terminar el secundario para un trabajo, para cualquier cosa te piden el estudio... y para uno mismo... igual yo tengo primario casi completo... y mi mamá y mi papá no saben leer... la mamá de mi marido tampoco no sabe leer... ella es de Bolivia y no sabe leer... pero no le cuesta eh, porque sumar

sabe bien... tiene un almacén y no se le van los números... pero después no quiere aprender a leer ni a escribir le digo yo... le da vergüenza...” (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

Al igual que el relato anterior así contaba otra mamá:

“... en mi caso yo hice hasta 5º grado... terminé mi escuela y no sé, va yo me acuerdo que allá en Bolivia se pagan las libretas... allá nosotros eran unas hojas como estas donde poníamos las notas, todo y bueno mi papá ese último año se ve que no pagó, entonces yo de vergüenza de que ellos no me pagaron la libreta no ingresé a la secundaria porque yo tenía que tener mis notas ahí en esa libreta, que eso se paga... Va, no era gran cosa, pero no sé y mi mamá, ella no sabe leer... Pero mi papá sí, él sabía escribir, leer y no hizo, no sé si hizo sólo primero o segundo grado de primaria nada más... Pero él sabía muy bien, sabía más que nosotros, él viajaba, él viajó aquí mucho. Él ha sido agricultor y también fue albañil... el vino también trabajó en la caña de azúcar. También en, en Jujuy creo que hasta por ahí trabajó... después yo ya salí de

mi casa yo desde los 15 años ya no viví con mi mamá... aquí a la Argentina entré a los 18 años. Pero salí de mi casa a los 15 años a trabajar; trabajaba para la gente y no pude seguir estudiando...pero yo prefiero que estudien y que busquen un trabajo que sea otra cosa... Yo digo está bien, pero ellas tienen que estudiar para... si no estudian ¿de qué van a vivir?... Si no hacen lo mismo que nosotros... y ellas no quieren y nosotros tampoco..." (Entrevista realizada a una madre durante el primer semestre de 2017).

Puede verse que estas familias realizan grandes esfuerzos para que sus hijos/as estén escolarizados/as, en tanto desean para los/as mismo/as continuidad educativa hacia el nivel superior. En su totalidad las 21 familias, tengan hijos varones o mujeres, nativos o bolivianos, habiendo migrado²⁹ al país hace varios años o recientemente, buscan en la educación media un futuro para sus hijos/as ajeno a la producción hortícola.

²⁹ Pudo verse como ya han sostenido otras investigaciones, que en estos casos se puede aplicar la categoría de "habitus del migrante", es decir, estos/as migrantes

“...venir acá fue un progreso... y estoy más cerca para darle un buen estudio igual, que allá no le hubiese podido dar porque tendría que salir, yo soy de Orán, tendrías que irte por lo menos de Orán a Salta directamente... para entrar a la universidad que se yo... ahí no tenés posibilidad... muy cerca no, no hay... yo vivía en un pueblito chiquito que no casi, no... o sea que tenés que salir de ahí para estudiar algo, sino, no, la verdad que no... te quedas...”
“(Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

Otro ejemplo de esto:

“... nosotros lo que hacemos es ahorrar lo poco que ganamos y trabajar, para que nuestras hijas algún día, si ellas estudian algo tengan por lo menos posibilidades, que terminen... para que puedan tener después un trabajo bien... que no sean como nosotros...”
“(Entrevista realizada a una madre durante el primer semestre de 2017).

Otro relato en referencia al mismo tema:

“... vinimos en el 2012 directamente acá... allá (en Bolivia) trabajábamos en el campo... vinimos para estar mejor... queremos que nuestros hijos estudien... yo les digo que tienen que estudiar... y que sigan algo en la Universidad así no tienen que trabajar de sol a sol ... así no como nosotros no... que estudie la más grande y el más chico también...” (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2017).

Otra variable que explicativa el esfuerzo y dedicación puesto en el acompañamiento a las trayectorias escolares de los/as jóvenes aquí estudiados/as, refiere al estricto control que las/los madres y padres ejercen sobre sus hijos/as. En estos casos no se da, como sostienen algunos autores, una mayor autonomía por parte de los/as jóvenes con respecto a los/as adultos/as de los cuales están a cargo, ya que en sus relatos puede verse la supervisión que que ejercen sobre el uso del tiempo de los/as jóvenes y como velan por el cumplimiento de las tareas escolares:

y/o paisanaje en diversos territorios (Hinojosa Gordonava, 2009).

“... la más grande me trajo buenas notas este año... bue... también tiene que traer buenas notas porque si no, no se va a ir... porque está con eso, con el viaje de egresados...pero me trajo muy buenas notas este año... re bien... sí, ella va bien... la del medio es la que me da trabajo... está en una edad... no se... que con la más grande no me pasó eso eh... ella es más callada, que se yo... esta no, ella es... ahora me dice, me estaba reclamando me vino de la escuela reclamando hoy porque no la deajo... no me dejas salir a ningún lado, porque no?... y es que ya le pillé varias mentiras ve... y la otra vez le pillé y no tenía clase... y entonces le digo a mi marido, vamos a traerla de la escuela porque... entonces la fuimos a traer y no le dije nada...” (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

O bien como expresa otra madre con el siguiente relato:

“...cuando tienen ellas tiempo libre... ahora, a lo menos ahora en invierno ya casi no ayudan porque hace frío, y yo también no las saco... otra cosa que

quieren tareas, o tienen que a veces estudiar para el examen, o algo, ellas ya no van a ayudar a la quinta... ahora en invierno no, no me ayudan casi...cuando ellas tienen que hacer sus cosas de la escuela, yo las dejo a mis hijas... yo jamás preferiría que vayan a hacer cosas de la Quinta antes que de la Escuela... porque hay padres, va veo con mis hijas que su compañero no hizo esto porque dice que su papá lo llevó a trabajar a la quinta y entonces eso está mal. Porque yo digo, ellos tienen que ver primero que sus hijos hagan sus cosas y si tienen tiempo que los lleven. Porque así dice que dicen los chicos digo. En el caso mío, no. Yo les digo que si ellas tienen tareas, se quedan haciendo su tarea. Y yo voy a hacer. Cuando ellas no tienen nada que hacer recién yo las llevo. Pero después no. Primero tienen que estudiar..." (Entrevista realizada a una madre durante el segundo semestre de 2016).

A partir de lo expuesto y, siguiendo a las investigaciones que subrayaron el rol de las familias en la construcción de las trayectorias, los casos aquí estudiados están discutiendo lo que sostuvieron primero SITEAL (2009), y

luego Binstock y Cerrutti (2012) y Briscioli (2013) con respecto a dos fenómenos que se podrían dar en el núcleo de las familias en Argentina y que articulados configurarían un escenario en el cual la desescolarización sería una opción altamente viable. Esto es la relación entre los/as padres-madres y sus hijos/as puesto que cuando los/as hijos/as llegan a la adolescencia, se inicia una gradual redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar y pasan a ser menos maleables, más autónomos, lo cual se traduciría en un debilitamiento de la capacidad de los/as padres-madres para influir en las elecciones y decisiones de sus hijos/as. Por otro lado, la relación de los/as padres-madres con la educación media donde la valoración de la misma tiende a decaer por parte de los/las adultos/as, con lo cual no sería inaceptable que sus hijos/as adolescentes dejen la escuela.

En los casos aquí estudiados los/as hijos/as hicieron propios los deseos paterno-maternos con respecto a la educación. A su vez los padres y madres, a pesar de no haber accedido a la educación media, poseen una valoración positiva hacia la misma. Sumado a esto, también se tensionan aquí las tesis

de Mariana Beherán, en el sentido de que la autora sostuvo que si bien las familias bolivianas le otorgan una gran importancia a la educación formal, sin embargo la desigualdad social que atraviesan sus vidas las llevaron a convencer a sus hijos/as, y en ocasiones a obligarlos/as, para que trabajen junto a ellas en actividades cuya formación habían recibido generalmente en sus hogares (trabajo textil). En oposición a lo que las familias habían imaginado durante la elaboración de sus proyectos migratorios, los/las jóvenes interrumpen sus estudios. Sin embargo, en los casos aquí analizados se observó que las familias realizan grandes esfuerzos para que las labores productivas no interfieran con las labores escolares, siendo las madres quienes ejercen un estricto control sobre las actividades escolares de sus hijos/as. Asimismo, padres y madres realizan una supervisión constante de la vida cotidiana de las jóvenes generaciones.

Una última característica que estaría ayudando a reforzar los dos elementos anteriores (sentido de la educación y el estricto control de los padres y madres), es la relación existente entre la territorialidad en la que se desplazan

cotidianamente los/as jóvenes y su uso del tiempo. Luego del horario de la escuela tienen un reducido grado de movilidad y cantidad de tiempo fuera de sus casas. Se encuentran tres razones que explicarían este hecho. Como ya se explicitó las características del territorio en el cual se asientan no posee oferta de actividades recreativas, mientras que la Escuela se encuentra inmersa en el entramado hortícola estando en cercanía de las quintas por lo que el uso del tiempo de las labores escolares no estaría compitiendo con otros posibles usos del tiempo. Asimismo, los pares de estos/as jóvenes son compañeros/as migrantes bolivianos/as provenientes también de familias horticultoras con los/las cuales comparten las mismas aulas y tienden a reproducir este uso del tiempo³⁰. También las características de la producción hortícola familiar, en tanto viven donde trabajan, les permite no tener que invertir tiempo extra para trasladarse del lugar de trabajo al lugar donde viven a diferencia de otros sectores populares.

³⁰ Independientemente de que el mayor tiempo lo comparten con migrantes bolivianos/as, en la escuela conviven con otros/as alumnos/as de población no migrante. En sus relatos los/as jóvenes seleccionados/as no se han indicado casos de tensión y conflicto entre ellos/as y otros/as alumnos/as de población no migrante.

Este conjunto de variables (la importancia que le otorgan a la educación y el deseo de obtención de credenciales educativas; la implicación y supervisión de los padres en el trabajo escolar diario y las propias actitudes de los jóvenes que acompañan los deseos pater-maternos; las características de la territorialidad y el uso del tiempo) se encuentran imbricadas en la construcción de las trayectorias escolares dando resultados diferentes a los de otros sectores populares señalados por investigaciones previas. En este sentido pudo observarse como los/as jóvenes aquí estudiados/as tienen prácticas y sentidos que constituyen un habitus singular.

3.5. A modo de cierre

Como ya se ha señalado, la presente tesis pretende dar cuenta de las variables que se considera construyen las trayectorias escolares y sus resultados. Pudo observarse que existen una serie de características que unifican a los/as jóvenes. Es decir los/as mismos/as viven en condiciones de

vulnerabilidad social y económica y trabajan en la quinta. Por su parte los varones realizan tareas productivas y las mujeres tareas productivas y de cuidado. Tanto para varones como para mujeres las condiciones de trabajo son arduas. Todo esto hace que el sentido que construyen sobre el trabajo en la quinta es negativo.

A su vez, pudo notarse que el nivel educativo de sus padres-madres es incompleto. Esto hace que estos/as jóvenes sean la primera generación con trayectorias escolares en el nivel medio de permanencia. En este sentido, a pesar de que sus padres-madres no hayan completado sus estudios, los/as mismos/as le otorgan a las credenciales educativas una gran relevancia, operando de este modo de manera particular para que sus jóvenes hijos/as accedan a estudios de nivel medio y superior y logren trabajar en otra ocupación diferente a la horticultura. En este sentido acompañan y los/as controlan en sus tareas y en su trayectoria escolar. Debe subrayarse que todos/as los/as miembros adultos/as de las familias de los/as jóvenes analizados/as aquí poseen interés en que sus hijos/as, sean mujeres o varones

estudien para salir de la actividad productiva primaria, independientemente de su relación con la propiedad de la tierra. Los/as jóvenes incorporan estos mandatos pater-maternos.

A su vez, las características particulares del territorio, que no hay dispersión, sumado a esto, viven cerca de la escuela, trabajan donde viven, y los pares con quienes se rodean comparten proyectos en común al ser también migrantes bolivianos/as que trabajan en la horticultura, confluyen en que puedan sostener trayectorias escolares paralelamente a sus labores productivas sin que estas dificulten su escolaridad.

Todas estas variables operan de un modo tal que dan como resultados estas trayectorias escolares. Todo esto sería una más de las variables explicativas que dan cuenta del resultado de las trayectorias escolares descritas en el capítulo II y de alguna manera dan cuenta del refuerzo para lograr una bifurcación en el último peldaño de la escalera boliviana.

CAPÍTULO IV. La Escuela

4.1. Características de la institución educativa a la que concurren los/as jóvenes alumnos/as

En la Introducción se esbozaron distintas variables que se consideran que podrían llegar a incidir sobre y construir las trayectorias escolares y sus diferentes resultados. En el capítulo I se dio cuenta del contexto histórico y productivo en el cual se encuentran inmersos los/las jóvenes seleccionados/as y sus familias. En el capítulo II se desplegaron las trayectorias escolares de los/las 21 jóvenes seleccionados/as y sus resultados tomando en cuenta el ingreso, permanencia, asistencia en el sistema educativo y el rendimiento escolar. A su vez, se analizaron las diferentes subjetividades y sentidos que esto/as jóvenes pusieron en juego sobre la educación para construir sus trayectorias escolares. En el capítulo III se abordaron las condiciones de vida particulares de dichos/as jóvenes, desagregando la calidad de vida, el trabajo y el nivel educativo alcanzado por los/las adultos/as del hogar. Asimismo, se abordó el sentido que los/as adultos del hogar le dan a la educación, como a su

vez, las características que posee el territorio operan de manera singular en las trayectorias. En este capítulo se aborda también principalmente desde la historia oral, aunque complementando con algunas fuentes escritas, una cuarta variable que también aporta a la construcción de las trayectorias escolares como son las características de la institución educativa a la cual asisten los/las jóvenes ya que se entiende que la cultura escolar, tal como han demostrado los estudios que analizamos a continuación, es una variable de vital importancia en tanto que acompaña, ralentiza, obstaculiza y/o potencia la construcción de las trayectorias.

Para la definición de cultura escolar se retoma la conceptualización que construyeron Viñao y Frago (2002), quienes sostuvieron que está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que

se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades.

Desde una perspectiva histórica se consideró más fructífero hablar en plural de culturas escolares. Como decía Domínguez Martín (1935) “cada escuela es un caso”. Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Pero dichas instituciones no operan en el vacío. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura. (Viñao y Frago, 2002). Por lo tanto, siguiendo los postulados propuestos por los/as autores/as enunciados/as, se señalan los diferentes

componentes que hacen a la cultura escolar de la Escuela a la que concurren los/as alumnos/as sujetos/as de esta investigación.

A su vez, como ya han señalado algunas investigaciones (Rockwell, 1995; 1996; 2000; 2009; Neufeld y Thisted; 1999; Cappellacci y Miranda, 2007; Terigi, 2007; SITEAL, 2009; Binstock y Cerrutti, 2012 y Briscioli, 2013), las instituciones escolares tienen influencias en la conformación de las trayectorias de los/las estudiantes. Por esta razón se consideró necesario describir la historia y características de la Escuela de enseñanza media de gestión estatal y de los/as agentes que le dan vida.

4.1.1. La Escuela y su cultura escolar

En primer lugar, cabe señalar que la Escuela seleccionada, forma parte de las 520 Unidades Educativas estatales del Nivel Secundario del Partido de La Plata (Provincia de Bs. As.) según la DINIEE (2017).

La Escuela a la que asisten los/las jóvenes aquí abordados, está emplazada a unos 16km del centro de la ciudad de La Plata dentro del periurbano,

específicamente en la zona dedicada a la producción de hortalizas. Una de las características singulares que posee es que se encuentra rodeada de campos e invernaderos. Se llega a ella por una única línea de transporte público cuya frecuencia es de media hora aproximadamente y la parada más cercana se ubica en horario escolar en la puerta de la Escuela y en horario extraescolar a dos cuadras de la institución. El entorno de la Escuela está constituido por una calle asfaltada al frente mientras que, el fondo y los laterales lindan con explotaciones hortícolas (Ver foto N° 1). A su vez, los hogares de los/as jóvenes seleccionados/as están a muy pocas cuadras de la Institución por lo que en general los/las alumnos/as se trasladan a la Escuela caminando.



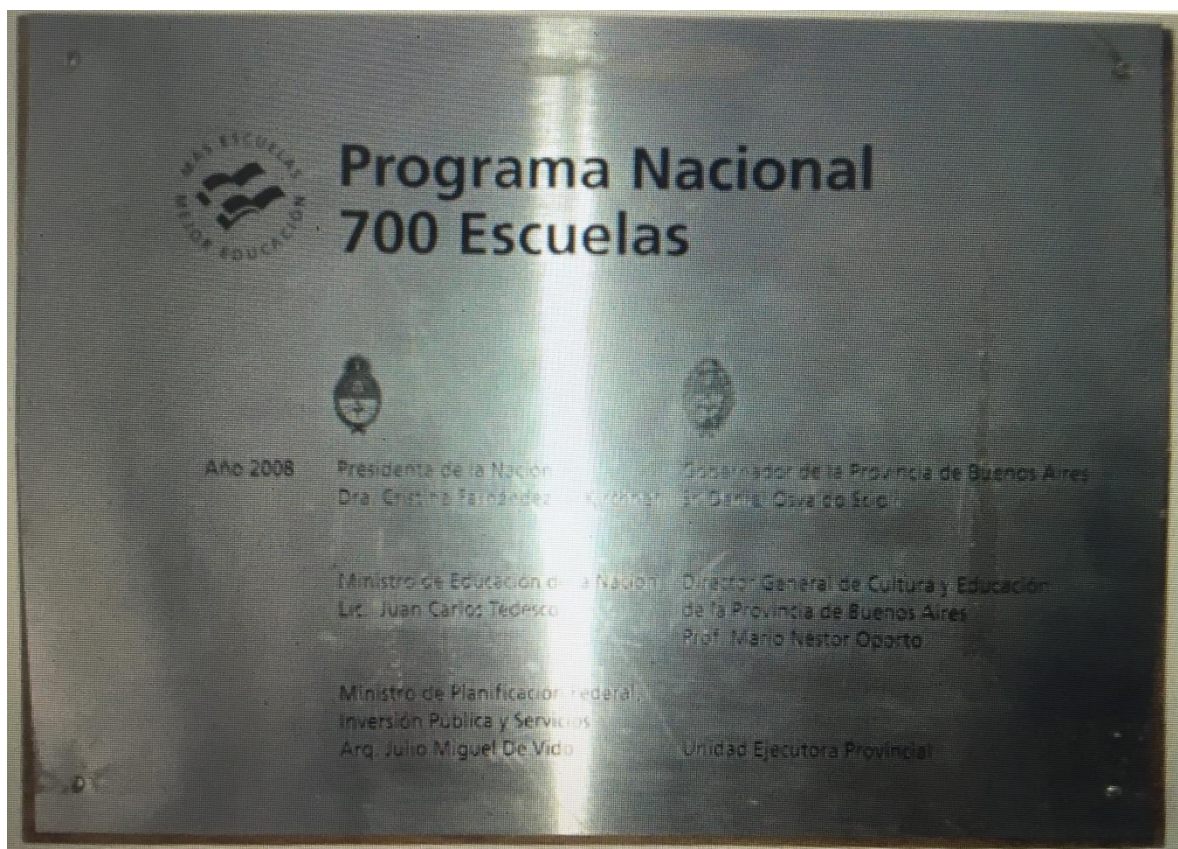
Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.

Cuando llueve la calle de entrada se llena de barro, incluso en los días posteriores a las lluvias aun siendo soleados se encuentran tramos en las calles encharcados. Los invernaderos rodean el predio de la Escuela y en el lateral izquierdo está el patio de un Jardín de Infantes. La Escuela secundaria forma parte de un entramado escolar que incluye el jardín de infantes y la

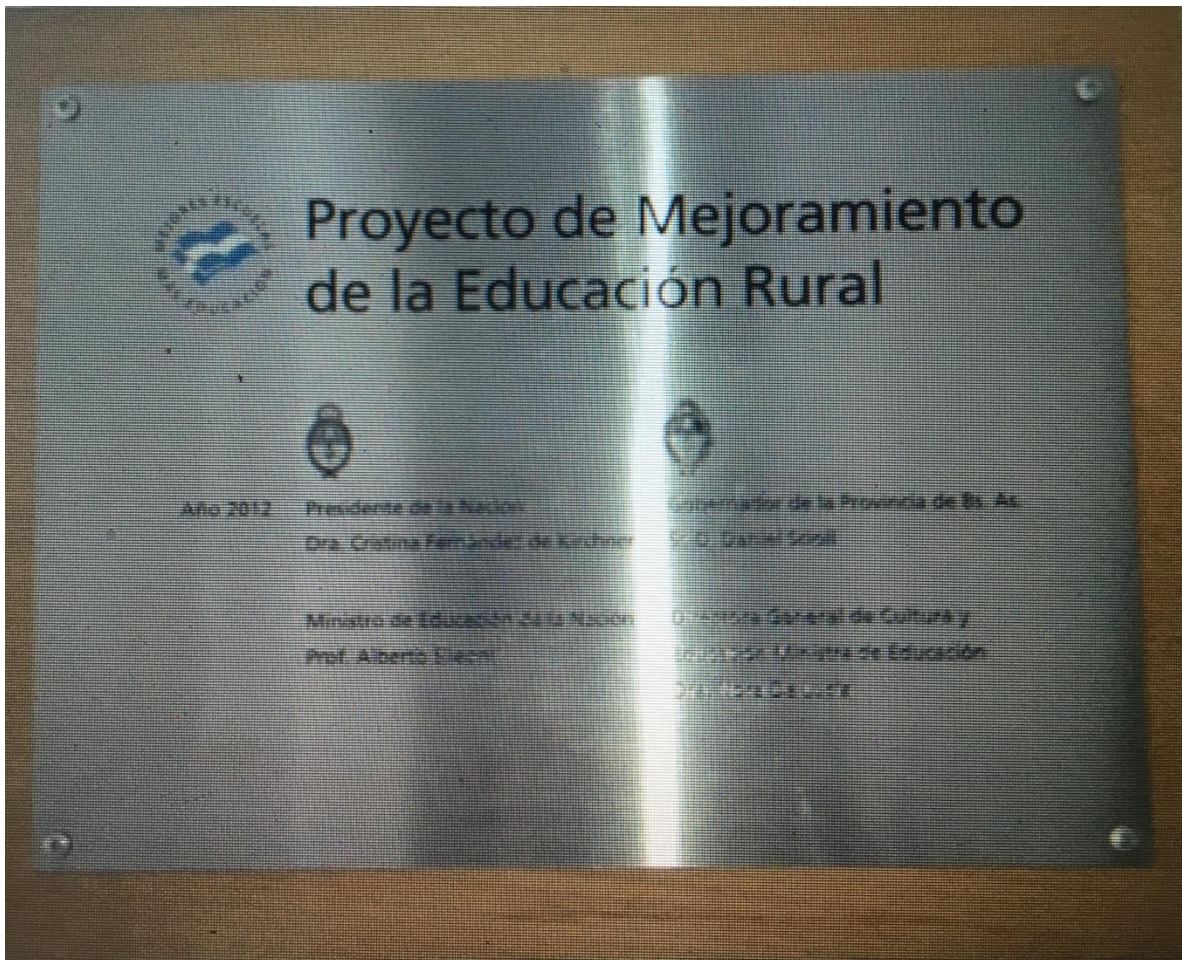
Escuela primaria, todos en terrenos contiguos y que articulan entre sí los pasos de nivel (jardín a primaria y primaria a secundaria). Esta articulación entre niveles permite continuidad y diálogo.

La historia de esta Escuela se remonta a septiembre de 2005 cuando se creó una Escuela Secundaria Básica (E.S.B.) que funcionaba en el edificio de lo que antes había sido la primaria. En el año 2009 se habilitó el edificio nuevo para el nivel secundario el cual se fusionó con un polimodal de otra localidad periurbana cercana. Finalmente, en junio de 2011 se produjo la creación de una “nueva escuela”, es decir, de la actual Escuela de Educación Secundaria³¹. Esta escuela formó parte del “Programa Nacional 700 Escuelas” durante la gestión de la presidente Cristina Kirchner (Ver Foto N° 2) y del “Plan de Mejoramiento de Escuelas Rurales” durante la gestión del gobernador bonaerense Daniel Scioli (Ver Foto N° 3)

³¹ Según entrevista con directivos de la Escuela.



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.



Fuente: Fotografía tomada en trabajo de campo.

Desde el año 2011 hasta finales del año 2017, momento en el cual se cierra esta investigación, el plantel docente y de auxiliares de la escuela estaba compuesto por una directora, una vice-directora (ambas profesoras de Historia) y una secretaria, las tres se encontraban a cargo del turno mañana, tarde y vespertino. Además, contaban con 7 preceptores/as, 109 docentes, 1

bibliotecaria, 1 cocinero, 1 ayudante de cocina, 5 auxiliares de mantenimiento, 1 encargado de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico, 1 equipo de Orientación Escolar y un equipo de Cooperadora, como también tiene lazos con la Universidad Nacional de La Plata a través de proyectos de Extensión que tienen como objetivo jerarquizar el rol de la educación formal. La Institución fue beneficiaria del programa Conectar Igualdad por lo que se le otorgó a cada alumno/a una notebook.

En relación con las características edilicias de la Escuela, la misma cuenta con un laboratorio bien equipado, como también con una biblioteca que posee gran cantidad de libros de todas las ramas disciplinares, nuevos y actualizados otorgados por el Estado, posibilitando a los/as alumnos/as que no tengan que comprar bibliografía. En la biblioteca se encuentra una gran cantidad de libros de matemáticas, geografía, historia, literatura e inglés, a su vez cuenta con diccionarios que son utilizados tanto por los/as docentes como por los/as alumnos/as, tienen todos los libros correspondientes a 4°, 5° y 6° año en excelentes condiciones.

Las instalaciones edilicias en general se encuentran en buenas condiciones, como así también posee una buena higiene. A su vez, los alumnos/as no intervienen con grafitis ni escrituras personales en paredes, bancos y sillas. Sumado a esto, en el corazón de las instalaciones se encuentra un Salón de Usos Múltiples (SUM) donde todos los días almuerzan los/as alumnos/as de 1°, 2° y 3° año del secundario y por la tarde se realiza la merienda.

Al respecto una docente narra:

“... esta Escuela es particular... está muy cuidada y limpia... tanto por las directoras, por nosotros mismos... y los alumnos son muy cuidadosos también... no andan tirando cosas por ahí... tampoco suelen escribir las paredes ni nada de eso...” (Entrevista realizada a un docente en segundo semestre de 2017).

El turno mañana posee orientación curricular en Ciencias Naturales, mientras que el turno tarde en Ciencias Sociales. El vespertino para adultos posee orientación en Gestión y Administración de Empresas. El diseño

curricular es el reglamentario y se comparte con el resto de las escuelas de la provincia sin régimen especial.

El turno vespertino tenía pocos matriculados y por disposición de los directivos, preceptores/as y docentes se contempla a los/las estudiantes las inasistencias debido a que estos/as últimos/as tienen horarios laborales que se superponen con los de la Escuela, o asuntos familiares que dependen de ellos/as y deben atender. También los horarios de entrada y salida son flexibles y se acomodan a la realidad de los estudiantes aunque el formato general de la Escuela no se modifica.

Por su parte, la formación humanística de los directivos de la Institución, otorgan singularidad a la Escuela puesto que por sus trayectorias académicas le conceden una gran relevancia a los contextos históricos y sociales de los que proviene su alumnado. Esto puede verse a través de la Fiesta Latinoamericana que llevan adelante todos los años en la que se visibiliza positivamente la interculturalidad. A su vez, el mural de entrada tiene pinturas de hortalizas y dentro del SUM está colgada la Wipala (bandera de los pueblos

originarios andinos) (Ver Foto N° 4), como fotografías de la Fiesta Latinoamérica que quedan en las paredes de la escuela. Sumado a esto, trabajan la Educación Sexual Integral (ESI) en profundidad, viéndose esto en los afiches colgados en las paredes. Por otra parte, existe vinculación y articulación entre la Escuela y diferentes instituciones de índole local y regional (UNLP y Sociedad de Fomento). Esto también puede notarse en la participación de la Escuela en la Fiesta del Aniversario de la Localidad. Los directivos de la Escuela muestran un gran interés por historizar la localidad y realizar vinculaciones entre esta historia y la historia de sus estudiantes. A su vez, demuestran una gran preocupación para que los/as alumnos/as completen el secundario ya que saben que sus padres accedieron solo al nivel primario (esta información la obtienen a través de los datos de las planillas de inscripción). Es una escuela de puertas abiertas, no hay porteros que registren entradas y salidas y las puertas no están cerradas con llave.



Fuente: Fotografía durante el trabajo de campo.

Tanto en la observación etnográfica como en las entrevistas realizadas no se han dado cuenta de casos de discriminación que operen como obstáculos a las trayectorias escolares. Los directivos convocan y escuchan a los padres y madres, conocen las historias de las familias enteras. A su vez, los padres y madres asisten a la Escuela cada vez que la Institución los convoca, ya sean motivos derivados de festividades y actos escolares, o bien cuestiones relacionadas a problemáticas educativas de los/as hijos/as o simplemente cuestiones burocráticas.

En este sentido, tanto los directivos como el cuerpo docente comprenden el contexto en que se inserta la institución educativa y los/as estudiantes que a ella concurren flexibilizando por un lado la normativa de asistencia para, por otro, cumplir con la legislación que impone la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Un dato a destacar es que tanto el personal directivo como las preceptoras y docentes con más trayectoria y carga horaria en la Escuela, conocen a los/las estudiantes, sus vidas, composición e historia familiar, conflictos, etc. La

mayoría de los docentes concentran varias horas de trabajo en la institución. Sin embargo, existen docentes con poca carga horaria en la institución que, más allá del curso que les toca en el año, no posee conocimiento de las trayectorias de vida de sus estudiantes. En este sentido, los profesores que conocen con mayor nivel de detalle la vida de sus estudiantes tienden a tener actitudes diferenciales con ellos/as en función de dicha realidad. En ocasiones contemplan inasistencias y faltas al cumplimiento del trabajo solicitado en función de la situación particular de que se trata:

“...Pobre, si trabaja todo el día” o “tiene que cuidar a los hermanitos porque los papás trabajan...” (Entrevista realizada a un docente durante el segundo

semestre de 2016)

De la misma manera tienden a “premiar” o compensar positivamente a aquellos estudiantes que en situaciones similares presentan mejores resultados a las propuestas pedagógicas presentadas:

“...Trabaja todo el día pero cumple”; “Se levanta a las 5 de la mañana por la quinta pero a mí la tarea me la hace...” (Entrevista realizada a un docente durante el segundo semestre de 2017).

A su vez, en cuanto a las narraciones de los directivos como de los/as preceptores/as y docentes con respecto a la percepción de la AUH por parte de los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as, los/as mismos/as sostienen:

“... la verdad que desde que empezaron a recibir la AUH en algunos casos comenzaron a asistir más a la Escuela...” (Entrevista realizada a una directiva durante el primer semestre de 2016).

“...para mí les sirve un montón la Asignación... es una ayuda económica para sus útiles escolares...” (Entrevista realizada a un docente durante el segundo semestre de 2016).

“...y si... la AUH refuerza que la asistencia a la Escuela es importante... es un refuerzo para ellos... si bien vienen es como un refuerzo importante a la relevancia de la educación para tener un futuro mejor...” (Entrevista realizada a una preceptora durante el segundo semestre de 2016).

Poseen a su vez, una imagen positiva del alumnado de origen migrante boliviano como también de la Escuela:

“...son muy cumplidores, respetuosos y obedientes... se esfuerzan mucho para estudiar... tenés que pensar que también trabajan en la Quinta... hay que tener ganas... en general casi todos se súper esfuerzan... y los padres participan un montón... cuando se los llama por algo siempre vienen... se nota que los controlan muchísimo...” (Entrevista realizada a directivo en segundo semestre de 2017).

Entonces, partiendo de lo narrado por los/as agentes, como también de la observación etnográfica, y siguiendo lo argumentado por Rockwell (1995), se

puede observar que la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Sino que, la misma es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. Toda la experiencia escolar se construye en esa dinámica que se da entre las normas oficiales, diferentes políticas que acompañan a las políticas educativas y la práctica cotidiana. En este caso, los /as docentes asumen una actitud igualitaria o compensatoria que se manifiesta en una actitud de sacar adelante a los/as alumnos/as más necesitados/as y esto produce a su vez, un ambiente de mayor confianza.

El formato de la Escuela es tradicional. Según Terigi (2008) este formato tradicional posee tres rasgos que son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias escolares: la organización del sistema por niveles (inicial, básico, medio y superior), la gradualidad del curriculum (de un nivel de conocimiento de menor complejidad a uno de mayor complejidad según avance el año de gradación) y la anualización de los grados de

instrucción (de marzo a diciembre). Sin embargo, tal como lo sostiene Rockwell (1995), las escuelas más allá de la normativa educativa que las fundan y pretenden estructurarlas, adquieren las dinámicas y los formatos de los territorios en los que se insertan y los/as agentes que las habitan. En este sentido, al ser una escuela secundaria de fundación reciente, la misma se adaptó a las características que posee el territorio hortícola platense. La ubicación territorial del establecimiento escolar, por un lado, hace que al equipo docente le sea insoslayable desconocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual conocen las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles con ellos/as para que los/as mismos/as culminen el ciclo en el nivel medio. Por otro lado, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución.

A su vez, la formación humanística de sus directivos junto a las diversas políticas educativas que ejecuta la institución y los lazos que tiene con la UNLP

a través de Proyectos de Extensión³², le dan una impronta singular. Sumado a todo esto, tal como fue indicado en el la introducción, la nueva legislación educativa, los programas como la AUH y las políticas educativas de la primera década del siglo XXI, hacen posibles estos trayectos escolares.

4.1.2. Los alumnos de la Escuela

Cabe señalar que, los/as alumnos/as de la Escuela elegida, forman parte de los/as 161.583 alumnos/as que existen en el Partido de La Plata según la DINIEE (2017). En tanto que, según los datos estadísticos de la Institución Educativa seleccionada, la cantidad total de alumnos/as en la misma es de: 386.

³² Esto es, desde el año 2015 el área de sociales de la institución educativa convocó a la FaHCE-UNLP, para realizar diversos trabajos de Extensión, para realizar una historización de la localidad en la que habitan los/as alumnos/as como estrategia para que los/as mismos/as se sientan parte de la reconstrucción histórica y protagonistas de la escuela; al siguiente año se realizó otro proyecto de Extensión que giraba en torno las temáticas género, juventud y trabajo, tomando en cuenta que la mitad de la matrícula eran alumnos/as migrantes que se dedicaban a la producción de hortalizas por lo cual estudiaban y trabajaban a la vez; durante el año 2017 se realizó un tercer proyecto, pero en este caso el eje trataba sobre cooperativismo, tomando en cuenta que los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as dedicados a la horticultura podrían beneficiarse al tener experiencias cooperativas de venta.

Nacionalidad de las/los jóvenes alumnos

Cursos	Cantidad de alumnos	Nativos Argentinos (Hijos de bolivianos)	Nativos Bolivianos	Nativos Argentinos hijos de argentinos
1ro 1era	30	7	5	18
1ro 2da	17	3	0	14
1ro 3era	31	2	3	26
1ro 4ta	28	5	8	15
2do 1era	24	6	6	12
2do 2da	22	7	3	12

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.168/px.168.pdf>;
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.225/px.225.pdf>

2do 3era	26	6	7	13
2do 4ta	24	5	7	12
3ro 1era	32	10	1	21
3ro 2da	29	9	6	14
4to 1era	25	6	4	15
4to 2da	22	11	4	7
5to 1era	28	6	7	15
5to 2da	11	5	2	4
6to 1era	23	7	7	9

6to 2da	14	7	4	3
TOTAL	386	102	74	210

Fuente: elaboración propia en base a las Planillas de inscripción de la Escuela.

Año 2016.

Siguiendo los datos de las planillas de inscripción del turno mañana y tarde de la Escuela Secundaria seleccionada, se pudo relevar que de un total de 386 alumnos/as, 176 son migrantes bolivianos/as (102 hijos/as de; 74 bolivianos/as). Es decir, existe en esta Escuela una tasa alta de alumnos/as migrantes bolivianos/as o provenientes de familias con historia de migración, lo cual hace que estos/as estudiantes no se sientan solos/as y que como comunidad de pares puedan sostenerse subjetivamente y contenerse frente a posibles casos de discriminación.

Al respecto una preceptora contaba:

“...en la primaria hay más migrantes bolivianos que criollos digamos... en un futuro si los de la primaria persisten como lo hacen hasta ahora y vienen al secundario, va a ser una escuela netamente de migrantes...” (Entrevista realizada una preceptora durante el segundo semestre de 2017).

Por lo tanto, puede verse que una de las singularidades de la Escuela es que contempla una población relevante de migrantes bolivianos/as en su matrícula.

4.2. La ocupación de las familias de los jóvenes alumnos migrantes de la Escuela

En cuanto a la ocupación de las familias migrantes bolivianas que envían a sus hijos/as a la Escuela, pudo relevarse de los datos estadísticos de las planillas de Inscripción de la misma, que de un total de 176 alumnos/as migrantes bolivianos/as, 132 provienen de familias que se dedican a la horticultura, en tanto que 35 alumnos/as no indicaron la ocupación de sus padres y madres, mientras que sólo 8 alumnos/as señalaron que la ocupación

de sus familias era ajena a la horticultura. Esto da cuenta de una comunidad en donde sus pares se identifican con el otro.

Por su parte, el relato de uno de los directivos de la Institución coincidía con la información señalada, con respecto a la ocupación de los padres y madres de los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as:

“... si si... casi todos se dedican a la producción los que son inmigrantes de Bolivia... Al campo se dedican... trabajan de sol a sol, la verdad que trabajan mucho... y los hijos también trabajan con ellos... tenemos muchos casos... pero son cumplidores en la Escuela...” (Entrevista realizada un directivo

durante el segundo semestre de 2017).

A su vez, una preceptora dijo:

“...cada vez son más las familias bolivianas que se dedican a la Quinta que mandan sus hijos acá... y ni te digo en el primario... para mí ya son el 100%...”

(Entrevista realizada una preceptora durante el segundo semestre de 2017).

4.3. Nivel educativo de las familias de los/as jóvenes alumnos/as

migrantes bolivianos/as de la Escuela

En cuanto al Nivel educativo de las madres y los padres migrantes bolivianos/as de los/as 176 jóvenes alumnos/as que tienen origen migrante boliviano de la Escuela, se pudo observar que, a partir de las planillas de inscripción de 2016, 104 madres y 90 padres alcanzaron un nivel primario incompleto; 24 madres y 18 padres un nivel secundario incompleto; 1 madre y 1 padre un nivel terciario incompleto; 37 madres y 66 padres no indicaron su nivel educativo y finalmente, 9 madres señalaron que nunca fueron a una institución educativa.

Los directivos se refirieron a esta situación del siguiente modo:

“... la verdad que casi todos los padres y madres de estos chicos no terminaron el primario... ni te digo del secundario...” (Entrevista realizada un directivo durante el segundo semestre de 2016).

Por lo tanto, entre el cruce de información tanto de las planillas como de las entrevistas puede constatar que el capital cultural institucionalizado de las

madres y padres de hogares migrantes bolivianos horticultores solo alcanzó el nivel primario y en muy pocos casos el nivel secundario. En los pocos casos que llegaron a cursar el nivel medio no hubo egreso en el mismo.

4.4. A modo de cierre

En síntesis, según Tenti Fanfani y otros (2003), las escuelas secundarias tienen su historia. En este caso, la Escuela a la cual asisten lo/as alumnos/as seleccionados/as, posee un formato tradicional, sin embargo, tiene una fundación reciente y sus directivos, junto a las diversas políticas educativas que ejecuta la institución y los lazos que tiene con la UNLP a través de proyectos de extensión, le dan una impronta singular. La ubicación territorial del establecimiento escolar hace que por un lado al personal le sea difícil desconocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual conocen las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles con ellos/as para que los/as mismos/as culminen el ciclo en el nivel medio. Por otro lado, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible

para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución. A su vez, la composición de su alumnado y las familias del mismo la hacen singular. Siendo una escuela con una impronta de migración andina que se dedica a la horticultura. Sumado a todo esto, la nueva legislación educativa, los programas y las políticas educativas de la primera década del siglo XX hacen posibles estos trayectos escolares, debido a que estas políticas son ejecutadas por agentes específicos que obran de maneras singulares en contextos concretos.

Retomando los análisis y reflexiones de los capítulos anteriores se puede sostener que los/as jóvenes seleccionados/as en la presente tesis y sus familias se asentaron en áreas de producción hortícola del periurbano platense y desarrollaron así un comportamiento propio. Éste se destacó por dos estrategias: la inserción en la horticultura con fuerte componente de mano de obra familiar y por la realización de esfuerzos para que sus hijos/as completen sus estudios de nivel medio. A través del trabajo de campo, pudo identificarse como ya se ha señalado que estas familias despliegan sus esfuerzos para que sus jóvenes generaciones transiten por una escalera de ascenso social

diferencial a la hortícola. En este sentido, pudo verse que la Escuela a la que asisten posee características singulares que generan trayectorias escolares exitosas en los casos estudiados.

Por lo tanto, puede sostenerse aquí todas estas características enunciadas otorgan una relevancia tal al rol de la institución educativa a la que asisten los/as jóvenes alumnos/as estudiados/as, y hacen que incidan de manera particular construyendo trayectorias exitosas.

CAPÍTULO V. La AUH y su incidencia en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus trayectorias

Como ya se ha señalado en la Introducción, interesa analizar el rol que la AUH puede estar teniendo en las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as jóvenes analizados/as en la presente tesis. Así como los sentidos que los/las agentes construyen en torno a ella. Por esta razón es que se pretende aquí analizar específicamente la incidencia de la AUH en los resultados de las trayectorias escolares, en las asistencias y en el rendimiento escolar de los/as jóvenes seleccionados/as así como los sentidos construidos acerca de ella. Este objetivo se llevará a cabo poniendo en interrelación los resultados de fuentes orales y escritas.

Cabe recordar con respecto a la AUH que la misma fue una política que se caracterizó por combinar, las condicionalidades de los tradicionales programas de transferencias condicionadas de ingresos (PTCI) en términos de educación y salud, por otro lado, la lógica de seguros sociales³³ de la protección social en general (por su carácter de asignación familiar), y finalmente, esto se combina

con una ampliación de derechos de los trabajadores en general y de los/as niños/as y jóvenes en particular.

Con respecto a las condicionalidades de la AUH, los fundamentos de las mismas se apoyaban, entre otras, en las siguientes premisas: “apostar al desarrollo del capital humano y social, puesto que la exigencia de condicionalidades asegura una responsabilización de las familias respecto de la educación y salud de sus integrantes; a su vez, es una apuesta a la cultura del esfuerzo familiar en la medida en que está vinculada al cumplimiento de condicionalidades familiares y del niño estableciendo un equilibrio entre derechos (el beneficio) y obligaciones (las contraprestaciones). Sumado a esto, se considera que la educación es un factor estratégico para abatir la pobreza y la desigualdad, entonces estas condicionalidades se apoyan en el desarrollo de credenciales suficientes para que los jóvenes a fin de obtener ingresos puedan mejorar la calidad de vida de sus familias y revitalización del rol de la mujer como factor decisivo en el desarrollo familiar y comunitario” (Straschnoy, 2015). Por lo tanto, las condicionalidades tienen el objeto de aumentar la acumulación

³³ Para ver sobre la historia de la seguridad en Argentina léase Flier (2000).

de capital humano³⁴ y consecuentemente romper el círculo intergeneracional de la pobreza; al mismo tiempo buscan reforzar el vínculo entre derechos y obligaciones.

A partir de todo lo analizado y expuesto en los capítulos anteriores, puede verse que en la presente tesis se analizaron 21 trayectorias escolares en el nivel medio. De éstas, 17 fueron trayectorias teóricas exitosas a pesar de la migración (país, provincia, localidad, partido); en estos casos, la migración no operó como un obstáculo. Mientras que 4 fueron trayectorias reales con situaciones de repitencia y abandono, pero las razones de las mismas no fueron cuestiones vinculadas a la historia migratoria ni de índole económica.

Al analizar específicamente las inasistencias y el rendimiento escolar tomando en cuenta el año en que comenzaron a percibir la AUH, puede observarse lo siguiente:

³⁴ *La teoría del capital humano, es una conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a un momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo. Los argumentos de los que derivaron las acciones educativas de la época se cimentaron en la obra de dos economistas: Theodor Schultz y Gary Becker. Aunque con diferencias, sus planteos asimilaban la posesión de educación con el usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se la consideraba una inversión susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad (Schultz, 1983; Becker, 1983). En una atmósfera traspasada por el optimismo económico y tecnológico, la teoría del capital humano irrumpió vigorosamente, produciendo un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo. Junto al impulso de políticas destinadas a elevar las tasas de escolarización (Clark, 1962), se propició la activa intervención del Estado a fin de asegurar el ingreso igualitario a la educación, lo mismo que el desarrollo de vocaciones profesionales diferenciales que aportaran al incremento de la productividad. Sus alcances económicos otorgaron a la teoría del capital humano un perfil centrado en la primacía de criterios de eficacia, lo que contribuyó a la modificación*

Alumnos	Año de percepción de la AUH	Nivel educativo que cursaba cuando comenzó a percibir la AUH	inasistencias	Rendimiento
Alex	2015	5° secundario	aumentaron	disminuyó
Miriam	2015	5° secundario	disminuyeron	disminuyó
José	2011	1°	Se mantuvieron	disminuyó

de los patrones del gasto público y de las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento. En consonancia con las expectativas de movilidad social ascendente, quedó bosquejado un escenario donde predominó crecientemente la demanda de formación (Aronson, 2007).

		secundario		
Juana	2015	3° secundario	aumentaron	aumentó
Ayelen	2010	4° primario	aumentaron	disminuyó
Florencia	2011	5° primario	aumentaron	aumentó
Franco	2012	6° primario	disminuyeron	aumentó
Ivana	2009	4° primario	aumentaron	Se mantuvo
Ronaldo	2010	5° primario	aumentaron	Se mantuvo
Miguel	2010	5° primario	disminuyeron	aumentó
Gabriela	2015	2° secundario	disminuyeron	Se mantuvo
Carlos	2010	3° primario	disminuyeron	Se mantuvo
Giuliana	2010	3° primario	aumentaron	Se mantuvo
María	2009	2° primario	disminuyeron	aumentó
Yanet	2017	4° secundario	aumentaron	aumentó

Jesica	2017	4° secundario	Se mantuvieron	Se mantuvo
Sandro	2011	4° primario	disminuyeron	disminuyó
Yanina	2010	2° primario	aumentaron	Se mantuvo
José Pablo	2015	1° secundario	aumentaron	Se mantuvo
Nahuel	2011	3° primario	aumentaron	Se mantuvo
Florencia L	2009	3° jardín	disminuyeron	-

Es decir, según pudo extraerse de los registros de la Escuela, en cuanto a las inasistencias:

-En 8 casos disminuyeron (Miriam, Franco, Miguel, Gabriela, Carlos, María,

Sandro y Florencia L.);

-En 2 casos se mantuvieron (José y Jesica);

-En 11 casos aumentaron (Alex, Juana, Ayelen, Florencia, Ivana, Ronaldo,

Giuliana, Yanet, Yanina, José Pablo y Nahuel).

En los casos que las inasistencias aumentaron, los jóvenes dijeron que fue por enfermedad. Ergo, no tenía relación alguna con cuestiones relacionadas a falta de útiles escolares, ropa, dinero para el transporte, alimentos necesarios, etc.,³⁵ es decir, a cuestiones económicas.

En lo que respecta al rendimiento escolar:

- En 6 casos el rendimiento aumentó (Juana, Franco, Miguel, María y Yanet);
- En 9 casos se mantuvo (Ronaldo, Ivana, Gabriela, Carlos, Giuliana, Jesica, Yanina, José Pablo y Nahuel);
- En 5 casos el rendimiento disminuyó (Alex, Miriam, José, Ayelen y Sandro).

En los casos en que el rendimiento disminuyó, los/as jóvenes dijeron que fue porque encontraron mayor dificultad en el desarrollo de las materias y precisamente no eran las que más le gustaban³⁶. Es decir, al igual que en los casos que las inasistencias aumentaron en el contexto de percepción de la AUH no tuvieron relación alguna cuestiones vinculadas cuestiones económicas.

³⁵ Esto pudo constatarse a partir de las entrevistas a Alex, Juana, Ayelen, Florencia, Ivana, Ronaldo, Giuliana, Yanet, Yanina, José Pablo y Nahuel.

³⁶ Esto pudo constatarse a partir de las entrevistas a Alex, Miriam, José, Ayelen y Sandro.

Puede notarse que cada caso reviste particularidades y que no existe una tendencia lineal. Por lo tanto, se hizo necesario analizar y relacionar estos datos con los relatos de los/as jóvenes para poder observar qué variables incidieron en la asistencia y el rendimiento escolar para luego, a partir de ello ponderar el rol que la AUH pudo haber tenido en cada caso particular.

5.1. La AUH en los sentidos de las trayectorias de los/las jóvenes

En sus narraciones, los/as entrevistados/as manifestaron acerca de la incidencia de la AUH en sus trayectorias escolares lo siguiente:

Por su parte Miriam sostuvo:

... *“económicamente es una ayuda de verdad...”*. (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

En tanto que Ronaldo dijo:

“... para mí el secundario sirve para mejorarse para en un futuro tener por ahí una mejor calidad de vida... y la AUH refuerza lo que ya pensaba” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

Ivana señaló:

“... mi familia quiere que yo termine el secundario... para conseguir un trabajo bien pago y estar mejor... pero cuando repetís... eso hace que no quieras seguir... igual mi familia apuesta a que termine la secundaria.. Y yo, también quiero terminar... no quiero trabajar en la Quinta... en eso la AUH también me está ayudando... es un incentivo...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

En otro caso María dijo:

“...la plata de la AUH la uso para los útiles, para las fotocopias...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2017).

En el mismo sentido, Franco sostuvo:

“...para los útiles escolares y para pagar la cooperadora...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2017).

Por último, Jesica señaló:

“...sirve mucho la AUH... fundamentalmente cuando no hay trabajo y cuando vale poco la verdura...”. (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017).

Por lo tanto, en este sentido, según el relato de los entrevistados, la incidencia de la AUH en sus trayectorias fue positiva en todos los casos, puesto que implicó un ingreso económico que fue destinado para la compra de útiles escolares, pago de fotocopias y cooperadora, entre otros. Es decir, los 21 casos (de los cuales 16 casos, a partir de la percepción de la AUH, el rendimiento educativo se elevó o se mantuvo), vivieron la percepción de la AUH como una medida de inclusión educativa. A su vez, en los 21 casos, la

AUH vino a reforzar el valor positivo que previamente le otorgaban a la educación.

5.2. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus asistencias

En tanto que la incidencia de la percepción de la AUH en los sentidos sobre sus asistencias, los relatos coincidieron con los datos que arrojaron los registros de asistencias de la Escuela. Ocho jóvenes (Miriam, Franco, Miguel, Gabriela, Carlos, María, Sandro y Florencia L.) dijeron que, a partir de la AUH, comenzaron a tener menor cantidad de insistencias. Mientras que, los/as 13 jóvenes restantes (Alex, José, Juana, Ayelen, Florencia, Ivana, Ronaldo, Giuliana, Yanet, Jesica, Yanina, José Pablo y Nahuel), no sintieron un cambio en sus asistencias puesto que, siempre que faltaban, lo hacían por causas justificadas, es decir, sólo faltaban por problemas familiares o de salud.

Para el primer caso está el ejemplo de Miriam:

“...si es verdad desde que recibo la AUH me ayuda a faltar un poco menos...”

(Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2016)

O bien Gabriela expresaba:

“...y si gracias a la AUH pude venir más a clases... porque ya no me falta tanta plata para los útiles y esas cosas...” (Entrevista realizada durante el segundo

semestre de 2017)

Mientras que, para el segundo caso, Giuliana decía al respecto:

“...falto porque a veces acompaño a mi mamá al hospital... o porque me enfermo... solo por eso faltó...”

En tanto que Yanina sostuvo:

“...solo faltó cuando me enfermo...”

Finalmente, Nahuel dijo:

“...a partir de que recibo la AUH mejoró mi situación económica. Sin embargo no cambió mi asistencia escolar, porque antes de recibirla siempre había ido a la Escuela.” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

En todos los casos sostuvieron que tanto ellos/as como sus familias valoran los estudios secundarios y la asistencia a los mismos para poder trabajar el día de mañana en otra actividad diferente a la horticultura. Esto da cuenta de que la AUH acompaña la estrategia familiar de apostar por la educación de sus hijos/as como una estrategia de mejora o ascenso social.

5.3. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus rendimientos escolares

En lo que respecta al rendimiento escolar en el contexto de percepción de la AUH, los relatos también coincidieron con los datos que arrojaron los registros

de calificaciones de la Escuela. Así, en 6 casos el rendimiento aumentó (Juana, Florencia, Franco, Miguel, María y Yanet); en 9 casos se mantuvo (Ronaldo, Ivana, Gabriela, Carlos, Giuliana, Jesica, Yanina, José Pablo y Nahuel); mientras que, en 5 casos el rendimiento disminuyó (Alex, Miriam, José, Ayelen y Sandro).

Al respecto de los casos en el que el rendimiento aumentó, María decía:

“...y la plata de la AUH ayuda para poder sacar fotocopias y tener todo para poder estudiar más...igual mi familia también me insiste en que estudie...”

(Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017).

Mientras que Yanet dijo:

“...es verdad... a partir de que recibo la AUH me va un poco mejor en la escuela...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017 en la

Escuela).

En tanto que, para los casos que el rendimiento se mantuvo

Ronaldo sostuvo:

“...siempre tuve el mismo rendimiento en la Escuela...”(Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017 en la Escuela).

Otro caso igual fue el de Gabriela:

“... a pero siempre tuve buenas notas... siempre me esforcé para estudiar...”
(Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017 en la Escuela)

Por su parte Carlos sostuvo:

“...mmnnn el rendimiento es el mismo... eso no cambió...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017 en la Escuela)

Ivana señaló:

“... y para mi si es fundamental como ayuda en que pueda seguir teniendo buenas notas más cuando repetís... es un gran incentivo...” (Entrevista realizada durante el primer semestre en 2016).

Para el último caso, Ayelen dijo:

“...es que me cuestan algunas materias... si me está yendo un poco peor que antes... no me gustan justo esas materias...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre de 2017 en la Escuela).

Es necesario destacar que para los 5 casos cuyo rendimiento escolar bajó, como a su vez, para los 2 casos en que hubo repitencia durante su percepción, la AUH reforzó más aún el valor positivo que le otorgaban a la educación ya que, actuó como retención de dichos/as alumnos/as. Cabe señalar que, para los casos que aumentaron las inasistencias como en los que disminuyó el rendimiento escolar, todos /as los/as entrevistados/as indicaron que para las inasistencias, las causas de las mismas solían ser problemas de salud o por

trámites personales. Mientras que, para los casos de bajo rendimiento escolar, las causas que le adjudicaron los/as entrevistados/as fueron cuestiones de comprensión o por no gustarle la materia³⁷.

Entonces, a partir de todo lo analizado, se puede observar que la AUH incidió positivamente en las trayectorias escolares a través de una inclusión educativa vía apoyo monetario y asegurando la permanencia (mediante la asistencia y, principalmente en los casos de bajo rendimiento escolar) de estos/as jóvenes en la Escuela media pública, que de no contar con la AUH se encontrarían en una situación de mayor vulnerabilidad social aún de la que están.

El ejemplo de Gabriela da cuenta de lo enunciado. Según ella, en comparación con su pasado, la percepción de la AUH ha mejorado su inclusión educativa puesto que en su infancia al no percibir ningún programa de transferencia condicionada de ingresos y por falta de ingresos tuvo que interrumpir su asistencia a la Escuela durante 2 años. Dejó a los 9 años y

³⁷ Esto pudo constatarse en las entrevistas realizadas a Alex, Juana, Ayelen, Florencia, Ivana, Ronaldo, Giuliana, Yanet, Yanina, José Pablo, Nahuel, Miriam, José y Sandro.

retomó a los 11 años en 4 grado. Por esta razón le da mucho valor a la

Asignación y señaló:

“... si hubiese recibido algún tipo de ayuda económica del Estado en su momento, quizás no hubiese tenido que abandonar mis estudios y no me hubiese retrasado en la edad escolar...” (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017).

5.4. La AUH en los sentidos de los/las jóvenes sobre sus trayectorias socio-productivas

Ahora bien, en cuanto a la incidencia de la AUH en la trayectoria socio-productiva, los/as 21 jóvenes previamente a la percepción de la AUH trabajaban en la quinta con sus padres, en algunos casos más cantidad de horas que otros, dependiendo del nivel de capitalización de su familia. Es decir, solo tres jóvenes cuyos padres/madres eran propietarios/as y a su vez, eran los/las únicos/as que poseían casas de material, fueron los/as que participaron

en las tareas productivas con menor intensidad. Sin embargo, los/as 21 jóvenes, sostuvieron que recibir la AUH no implicó dejar de ayudar en la quinta.

Así lo relataba Juana:

“...a partir de que recibo la AUH mejoró mi situación económica. ... y en la Quinta tengo que ayudar... no pueden solos mis padres todos tenemos que ayudar... aunque la plata de la AUH ayuda mucho tengo que seguir ayudando en la Quinta...”. (Entrevista realizada durante el primer semestre de 2016).

O bien el caso de Sandro

“si si la AUH ayuda mucho... pero tengo que ayudar en la Quinta... porque no me gusta ver que mis padres hagan todo solos... hay que ayudarlos...”

(Entrevista realizada durante el primer semestre de 2017).

5.5. A modo de cierre

Puede observarse como ya se ha señalado con anterioridad que en estos casos estudiados que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, 17 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que siguieron a las teóricas, esto es, según Terigi (2008) que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar mientras que, 4 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica. Estas trayectorias reales que difirieron de las teóricas fueron, tres con situaciones de repitencia y una con situaciones de abandono. En uno de los casos de repitencia y en el caso de abandono, ambos se dieron con anterioridad a la percepción de la AUH, mientras que, los otros dos casos de repitencia restantes se dieron durante la percepción de la AUH. Por lo tanto, a partir de los datos como de los relatos puede sostenerse que la incidencia de la AUH en sus trayectorias escolares fue positiva en todos los casos puesto que dichas

trayectorias son trayectorias de permanencia en el sistema escolar y la AUH opera a través del ingreso monetario para la compra de útiles escolares, fotocopias y pago de la cooperadora escolar.

En lo que respecta a las inasistencias, a partir de la percepción de la AUH, tanto según los datos como los relatos, en 8 casos disminuyeron, en 2 casos se mantuvieron y en 11 casos aumentaron. En los casos en que las inasistencias aumentaron, los/as jóvenes dijeron que fue por enfermedad y no por cuestiones económicas. Estos casos estarían discutiendo las conclusiones de los estudios que sostuvieron la ineficacia del condicionamiento de la AUH (Tuñón y Gonzalez, 20011; Salvia y otros, 2013; Mouriño, 2013; Gluz y otros, 2014a; 2014b, Montes y otros, 2014).

En lo que respecta al rendimiento escolar a partir de la percepción de la AUH, también según los datos y los relatos, en 6 casos el rendimiento aumentó, en 9 casos se mantuvo el rendimiento escolar, mientras que en 5 casos el rendimiento disminuyó. En los casos en que el rendimiento disminuyó, los/as jóvenes dijeron que fue porque les costaban las materias y precisamente

no eran las que más les gustaban. Es decir, al igual que en los casos que las inasistencias aumentaron en el contexto de percepción de la AUH, no tuvieron relación alguna con cuestiones económicas.

Por último, en cuanto a la incidencia de la AUH en la trayectoria socio-productiva, los 21 jóvenes relataron que previamente a la percepción de la AUH trabajaban en la quinta con sus padres, en algunos casos más cantidad de horas que otros, dependiendo de la capitalización de su familia. Es decir, solo tres jóvenes cuyos padres eran propietarios y a su vez, eran los únicos que poseían casas de material, fueron los que participan en las tareas productivas con menor intensidad. Sin embargo, los/as 21 jóvenes, sostuvieron que recibir la AUH no implicó dejar de ayudar en la quinta.

Entonces, en términos generales la incidencia de la AUH fue positiva en todos los casos, puesto que implicó un ingreso económico que fue destinado para la compra de útiles escolares, pago de fotocopias y cooperadora, entre otros. Es decir, los 21 casos (de los cuales, en 16 casos, a partir de la percepción de la AUH, el rendimiento educativo se elevó o se mantuvo),

vivieron la percepción de la AUH como una política tendiente a la inclusión educativa. A su vez, en los 21 casos, la AUH vino a reforzar el valor positivo que previamente le otorgaban a la educación. Para los 5 casos cuyo rendimiento escolar bajó, como a su vez para los 2 casos en que hubo repitencia durante su percepción, la AUH reforzó más aún el valor positivo que le otorgaban a la educación ya que actuó como retención de dichos alumnos.

Retomando los resultados de los capítulos anteriores y sumando el resultado del análisis de la incidencia de la AUH en las trayectorias escolares, puede verse que la AUH incidió en las trayectorias en interrelación con toda otra red de variables y entre todas han mejorado la inclusión educativa de estos/as jóvenes alumnos/as. En el caso particular de la AUH, esta generó un cambio económico incidiendo en su capital económico y consecuentemente en su capital cultural institucionalizado. De éste modo contribuyó a la respectiva inclusión educativa mediante dicho ingreso monetario, siendo una gran ayuda para la vida escolar y para poder construir Capital Cultural Institucionalizado. En otras palabras se constata que en estos casos, la AUH reduce la

desigualdad social en el acceso a recursos educativos en la educación pública.

También contribuyó a sostener la estrategia escolar mediante el refuerzo sobre la percepción previa que ya tenían de la educación como una credencial para lograr una movilidad social ascendente.

Es decir, la AUH está cooperando en concretar la estrategia familiar de vida de obtener titulaciones educativas, para que los/as jóvenes logren salir de la producción hortícola y alcanzar una movilidad ascendente mediante otras ocupaciones y/o profesiones (capitalizándose a nivel cultural institucionalizado), buscando de este modo una bifurcación en el último peldaño de la clásica escalera de ascenso social.

Por último, en comparación con los datos brindados en los capítulos anteriores se observó nuevamente que en las familias de estos/as jóvenes se dio un quiebre en la transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas.

CAPÍTULO VI. Relacionando las diferentes variables que construyen las trayectorias

En esta tesis se ha interrogado partiendo principalmente desde la historia oral sobre los resultados de las trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a familias migrantes bolivianas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa, particularmente porque las mismas se hallan doblemente vulneradas, tanto por su condición social como por sus características étnico-nacionales.

La literatura ya citada en capítulos precedentes indicaba que las condiciones socio-económicas y el nivel educativo de las familias de sectores populares son determinantes en las trayectorias escolares. En ese sentido se reconstruyeron las trayectorias escolares de 21 jóvenes y sus resultados indicaron desempeños exitosos y de permanencia en el sistema educativo. Cabe recordar con respecto a las trayectorias escolares de sus padres/madres y abuelos/as, que sólo 2 padres accedieron al secundario incompleto, mientras

que 19 no lograron terminar el nivel primario, en la generación de los padres y madres todos tuvieron que dedicarse siempre a labores productivas, ya sea en la horticultura en diferentes lugares de Argentina como en Bolivia. Asimismo, con respecto a sus abuelos/as, también dedicaron sus años escolares al campo, sin lograr acceder a algún tipo de institución educativa. Por lo tanto, los/las jóvenes cuyas trayectorias estudiamos en esta tesis serían la primera generación (excepto en dos casos) en acceder al nivel medio, rompiendo de este modo con la herencia educativa inconclusa de sus padres y madres o inexistente en el caso de sus abuelas/os. En este sentido, los casos aquí abordados consiguieron aumentar el capital cultural institucionalizado.

Luego de constatar que las trayectorias de los/las jóvenes seleccionados/as de familias migrantes bolivianas del periurbano platense hortícola fueron exitosas, enfocamos el análisis de las variables que lo permitieron.

Luego de constatar que las trayectorias de los/las jóvenes de familias migrantes bolivianas del periurbano platense hortícola fueron exitosas, enfocamos el análisis de las variables que lo permitieron. Esto es, por un lado

el contexto en el cual se insertaron a nivel territorial local los/as jóvenes estudiados/as y sus familias, forman parte de un proceso que viene gestándose desde la década de los 70`. Este proceso consistió en una ola migratoria de familias que arribaron desde Bolivia hacia la zona de producción hortícola del periurbano platense. Es decir, se asentaron en territorios productivos constituidos por comunidades de trasnacionales cuyos miembros desarrollaron un comportamiento propio (disímiles al de los pobladores de los países de origen y del de los de destino), que consecuentemente les permitió enfrentar de una manera singular las consecuencias de las crisis económico-políticas que se produjeron en ambos territorios nacionales. En la década del '90, durante la convertibilidad, les permitió enviar remesas en dólares a su país de origen e ir transitando una escalera de ascenso social que los llevará desde el peldaño de peón a mediero y postcrisis 2001 del peldaño de mediero a arrendatario sin alcanzar el peldaño de propietario de la tierra salvo para los casos de Giuliana, Yanina y Nahuel.

A nivel nacional específicamente el contexto histórico, económico, político y social vivido por los/las jóvenes seleccionados/as en este estudio y sus familias les habilitó posibilidades para desplegar nuevas estrategias más allá del espacio productivo. Esto fue por un lado, motivado por la nueva ley de Educación Nacional N° 26206 que convirtió en obligatorio al nivel medio y junto con la asistencia a la escuela la posibilidad de percibir la AUH, producto de la ampliación del paradigma de protección social y, por otro, la nueva política migratoria que a su vez contempló el reconocimiento de derechos universales a los inmigrantes.

A su vez, pudo observarse que la inmigración supuso un movimiento hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida que fueron encontradas en la horticultura platense, motivada por oportunidades de movilidad social ascendente. Particularmente, en los casos estudiados la educación media formó parte de las estrategias de vida familiares para alcanzar el ascenso social.

En segundo lugar, en tanto al sentido que los jóvenes le otorgan a la educación pudo verse que poseen una percepción sobre la educación en el nivel medio como un pasaje necesario para obtener credenciales educativas que les permitirán lograr una movilidad social ascendente. Esto es lo que los/as llevó a construir trayectorias escolares exitosas. De este modo, lograron concretar una estrategia familiar de vida que consiste en invertir en la educación de los/as jóvenes generaciones, para que los/as hijos/as logren alcanzar el último peldaño de la clásica “escalera boliviana hortícola”. Es así que, construyen una escalera de ascenso social cuyo último peldaño no consiste ya en la adquisición de la tierra en propiedad sino en la obtención de credenciales educativas con las cuales, mediante otras ocupaciones y/o profesiones (capitalizándose a nivel cultural institucionalizado), se logra la movilidad social ascendente deseada. En esta búsqueda de bifurcación³⁸ en el último peldaño de la escalera de ascenso social se puede observar que la

³⁸ Es decir, en los casos que alcanzaron el peldaño de propiedad de la tierra (sólo tres casos de los estudiados) sería alcanzar un peldaño más, pero para los casos de quienes no lograron acceder al peldaño de la propiedad de la tierra, que son la mayoría (de los 21 casos, 18 casos sus padres y madres no son propietarios/as) sería consagrar una bifurcación en el último peldaño de la Escalera Boliviana enunciada por Roberto Benencia.

misma no es solamente productiva-hortícola, sino que está acompañada por una estrategia de obtención de credenciales educativas. Es decir, esta escalera que en inicio solo era hortícola, ahora se le suma la variable educativa. Esto pudo notarse a partir de los esfuerzos que realiza la familia y por el empeño del pasaje de nivel educativo de las jóvenes generaciones de jardín de infantes (nivel inicial) a primario, de primario a secundario y de éste al terciario-universitario, mientras que el último peldaño consiste en el hacer profesional. Esto es significativo debido a que sólo un caso de los 21 estudiados busca volver a la producción pero con credenciales educativas que lo jerarquicen y lo ubiquen en un lugar de gerencia y/o administración de la producción primaria.

Por otro lado, las condiciones de vulnerabilidad social y económicas de los/as jóvenes seleccionados/as en vez de operar como obstáculo obran como dinamizador del deseo de superar la historia productiva familiar. Es decir, a pesar de que el nivel educativo de sus padres-madres es de primario incompleto, los/as mismos/as le otorgan a las credenciales educativas una gran relevancia, operando de este modo de manera particular para que sus hijos/as

accedan a estudios de nivel medio y superior y logren trabajar en otra ocupación diferente a la horticultura, convirtiendo de este modo a sus los/as jóvenes aquí estudiados en primera generación con trayectorias escolares en el nivel medio de permanencia. También pudo verse como estos/as jóvenes hicieron suyos los mandatos pater-maternos con respecto a la escolaridad.

A su vez, las características particulares del territorio, que no hay dispersión, sumado a esto, viven cerca de la escuela, trabajan donde viven, y los pares con quienes se rodean comparten proyectos en común al ser también migrantes bolivianos/as que trabajan en la horticultura, confluyen en que puedan sostener trayectorias escolares paralelamente a sus labores productivas sin que estas dificulten su escolaridad. Es decir, el territorio facilita que las trayectorias escolares se den de esta manera.

Otra variable que construyó estas trayectorias fueron las características de la Escuela a la cual concurren. Esto es, si bien la Escuela a la cual asisten lo/as alumnos/as seleccionados/as, posee un formato tradicional, sin embargo se caracteriza por ser de fundación reciente. Sus directivos, junto a diversas

políticas educativas que ejecuta la institución y los lazos que tiene con la UNLP a través de proyectos de extensión, le dan una impronta singular, caracterizándola por tener una cultura de inclusión y acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos/as horticultores para que estas sean exitosas y no se vean tensionadas con sus trayectorias socio-productivas.

Esto se debe en parte a que, la ubicación territorial de la Escuela hace que a los directivos como al personal docente le sea fácil conocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual conocen las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles con ellos/as para que los/as mismos/as culminen el ciclo en el nivel medio. A su vez, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución.

Otra característica que abona a que la Escuela sea singular y aporte a la construcción de trayectorias escolares exitosas para los/as jóvenes migrantes bolivianos hortícolas, es que la composición de su alumnado y las familias es

preeminentemente de carácter étnico andino. Esto hace que sea una Escuela con una impronta de migración boliviana que se dedica a la horticultura y cuyos directivos practican el reconocimiento intercultural. Paralelamente a esto, éstos/as jóvenes migrantes bolivianos/as poseen un capital simbólico en la institución educativa de “buen alumno/a, obediente y trabajador/a”. Con lo cual, la institución rescata este capital simbólico y actúa de manera inclusiva.

Es decir, todas estas características de la Escuela en conjunto con la nueva legislación educativa, los programas y las políticas educativas de la primera década del siglo XXI hicieron posibles estos trayectos escolares, debido a que estas políticas fueron ejecutadas por agentes/as específicos/as que obraron de maneras singulares en contextos concretos. En otras palabras, la Escuela a la que asisten los /las jóvenes seleccionados/as con sus acciones y/u omisiones se encuentra incidiendo en la construcción de trayectorias exitosas.

La quinta variable que operó en la vida particular de cada uno de los estudiantes fue la AUH. En este sentido, dicha política contribuyó junto a las demás variables a la inclusión educativa. La AUH, ha incidido positivamente en

los trayectos escolares de éstos/as jóvenes alumnos/as en primer término, a nivel monetario, todos/as ellos/as dijeron sentir una verdadera mejora económica a partir de su percepción puesto que implicó una gran ayuda para afrontar la escolaridad, concordando así con los estudios de aquellos que analizaron el impacto en el bienestar de las familias, que sostuvieron una mejora en el bienestar, siendo éste producto de la mejora en los ingresos a partir de la percepción de la AUH.

En relación a la asistencia escolar y al condicionamiento de la AUH, los casos aquí analizados coincidieron con los resultados de otros estudios que señalaron que los condicionamientos sirvieron³⁹. A su vez, todos los/as alumnos/as dijeron que la percepción de la misma reforzó la valoración positiva acerca de la asistencia escolar.

Con respecto al rendimiento escolar pudo observarse que no hubo un aporte de la AUH al rendimiento, ya que tanto el aumento como el mantenimiento de los resultados fue similar en cantidad de casos, mientras que

los pocos casos en que hubo una disminución las razones fueron ajenas a la percepción del subsidio y tampoco significó la salida del proceso educativo.

Entonces, en cuanto a la incidencia de la AUH tanto fue positiva en todos los casos, puesto que implicó un ingreso económico que fue destinado para la compra de útiles escolares, pago de fotocopias y cooperadora, entre otros. Es decir, los 21 casos (de los cuales, en 16 casos, a partir de la percepción de la AUH, el rendimiento educativo se elevó o se mantuvo), vivieron la percepción de la AUH como una política de inclusión educativa. A su vez, en los 21 casos, la AUH vino a reforzar el valor positivo que previamente le otorgaban a la educación. Para los 5 casos cuyo rendimiento escolar bajó, como a su vez, para los 2 casos en que hubo repitencia durante su percepción, la AUH reforzó más aún el valor positivo que le otorgaban a la educación ya que actuó como retención de dichos/as alumnos/as.

³⁹ (Gasparini y Cruces, 2010; Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2011; Burgos y otros, 2011; Alonso y Santiago, 2014; Montes y otros, 2014).

En el caso particular de la AUH la misma generó un cambio económico incidiendo en su capital económico y consecuentemente en su capital cultural institucionalizado.

En síntesis, la AUH está cooperando en concretar la estrategia familiar de vida de invertir en educación de éstos/as jóvenes, para que los/as mismos/as logren bifurcarse en el último peldaño de la clásica “Escalera boliviana hortícola” y que, alcancen una movilidad ascendente mediante otras ocupaciones y/o profesiones (capitalizándose a nivel cultural institucionalizado), buscando de éste modo, una bifurcación en el último peldaño de la clásica Escalera de ascenso social, es decir una “Alternativa Escalera Boliviana Platense”.

De conjunto estas variables están obrando para que los/as jóvenes seleccionados/as en este estudio de casos que se encuentran en subordinación étnica y social puedan construir trayectorias escolares exitosas.

Cabe señalar que estas reflexiones sólo fueron posibles al recurrir a la historia oral y al uso de fuentes orales. Relacionándolas luego,

complementariamente, con otras fuentes escritas y enmarcándolas todas la propuesta teórica bourdieana. De éste modo, a través de este estudio de casos fue posible reconstruir la historia de poblaciones vulneradas, como lo son los/as jóvenes hijos/as de migrantes bolivianos horticultores/as que viven en el periurbano platense, asisten a una escuela media de gestión pública y perciben la AUH.

CONCLUSIONES

En esta tesis se han estudiado las trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de familias migrantes bolivianas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa y que son receptoras de la AUH. Se realizó un estudio de caso situado en el periurbano hortícola platense durante la cohorte 2011-2017 de una Escuela de Educación Media de gestión estatal. Allí asiste un porcentaje relevante de alumnos/as (casi la mitad de la matrícula) provenientes de familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura. Se buscó responder a la pregunta sobre el resultado de las trayectorias escolares y las diferentes variables que intervienen en la construcción de dichas trayectorias, atendiendo a una población particular que se presenta doblemente vulnerada, tanto por su condición social como por sus características étnico-nacionales en el contexto de percepción de la AUH.

A su vez, el concepto de habitus permitió comprender las prácticas, representaciones y trayectorias de los/as jóvenes provenientes de familias

migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura en el periurbano platense y, que se encontraban en situación de vulnerabilidad social y que por consecuencia eran perceptores/as de la AUH.

Por su parte, el concepto de campo permitió comprender los capitales, posiciones e intereses que estructuran las trayectorias de los/as jóvenes estudiados/as.

Asimismo, se tomó otra categoría de Bourdieu, trayectorias, que fue fundamental en la tesis.

Por último, otro concepto que se utilizó y que fue fundamental en la tesis fue el concepto de estrategia.

Entonces, en el primer capítulo, se realizó una descripción del periurbano hortícola platense, enfocada en la historia de algunas dimensiones del territorio desde los 70` hasta el 2017, y de los agentes que llevaron adelante el proceso de conversión de este espacio en uno de los más capitalizados del país. Luego se analizó el contexto histórico, económico, político y social que antecedió y prosiguió a la AUH.

La primera conclusión es que este contexto condiciona y construye las diferentes trayectorias, ya que los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los/as agentes transitaron y transitan. En otras palabras, cada período histórico implica momentos de ruptura que traen consigo cambios en la vida de los individuos, constituyéndose así nudos o puntos de bifurcación que implicarían ciertas transformaciones en el destino de los/as agentes.

El segundo capítulo pudo observarse que en estos 21 casos analizados que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y económica, 17 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que siguieron a las teóricas, esto es, que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar mientras que 4 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica. Estas fueron, tres con situaciones de repitencia y una con situaciones de abandono y retorno. En un caso de repitencia y en uno de abandono y retorno, se dieron con anterioridad

a la percepción de la AUH, mientras que, los otros dos casos de repitencia restantes se dieron durante la percepción de la AUH. En tanto que, con respecto a las inasistencias la tendencia fue que, en 8 casos disminuyeron, en 2 casos se mantuvieron y, en 11 casos aumentaron. En los casos que las inasistencias aumentaron, los/as jóvenes dijeron que fue por enfermedad. Por lo tanto, no tenía relación alguna con cuestiones relacionadas a su situación de vulnerabilidad social y económica.

En lo que respecta al rendimiento escolar, en 6 casos el rendimiento aumentó, en 9 casos se mantuvo el rendimiento escolar, mientras que, en 5 casos disminuyó. En los casos en que el rendimiento disminuyó, los/as jóvenes dijeron que fue porque les costaban las materias y precisamente no eran las que más les gustaban. Entonces, retomando los resultados del capítulo anterior y sumando el resultado del análisis de las trayectorias escolares, pudo verse que estos/as jóvenes sostienen una estrategia escolar que se apoya en la percepción de la educación en el nivel medio como una credencial para lograr una movilidad social ascendente.

En el tercer capítulo la presente tesis debido a que, tal como enunciaron algunas investigaciones, las características socio-económicas y condiciones de vida, las historias vitales de madres y padres, así como los vínculos intrafamiliares, inciden en los trayectos escolares de las jóvenes generaciones. Se demuestra que existen una serie de características que unifican a los/as jóvenes: de conjunto, las condiciones de vida de los/las estudiantes entrevistados/as son extremadamente precarias, sin embargo, las mismas en vez de operar como obstáculo operaron como dinamizador del deseo de superar la historia productiva familiar. Se señala que estos/as jóvenes son la primera generación (excepto en dos casos) en acceder al nivel medio, cortando de este modo con la herencia educativa de sus padres y madres. Como se demuestra a través de las características socio-ocupacionales y educativas, estos/as jóvenes seleccionados/as viven en situación de vulnerabilidad social y económica, sin embargo, poseen trayectorias escolares exitosas en el nivel medio. En estos casos, estas características singulares, en un territorio y contexto determinado y una utilización del tiempo particular, están

construyendo junto a otras variables las trayectorias escolares. Es decir, el habitus singular de los/as jóvenes aquí analizados/as es un modo de actuar y pensar originado por la posición ocupada dentro de un campo. Éste se encuentra en gran medida condicionado por la historia de los/as agentes, pero en el mismo también poseen un margen de agencia.

El cuarto capítulo, se describe la historia y características de la Institución educativa a la que asisten los/as jóvenes estudiados. Se sostiene que las escuelas secundarias tienen su propia historia, en este caso, la Escuela a la cual asisten lo/as alumnos/as seleccionados/as posee un formato tradicional, sin embargo, se muestra que la misma tiene una fundación reciente y sus directivos, de formación humanística, junto a las diversas políticas educativas que ejecuta la institución, y los lazos que tiene con la UNLP a través de proyectos de extensión, le dan una impronta singular. La ubicación territorial del establecimiento escolar hace que, por un lado, al personal le sea posible conocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual, tienen en cuenta las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles en el sentido del

cumplimiento de normas institucionales para que culminen el ciclo en el nivel medio y, por otro lado, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución. Sumado a todo esto, la nueva legislación educativa, los programas y las políticas educativas de la primera década del siglo XXI, hacen posibles estos trayectos escolares, debido a que estas políticas son ejecutadas por agentes específicos, es decir, las directoras, los/as preceptores y cada uno de los/as docentes que obran de maneras singulares en contextos concretos. Se concluyó que todas las características otorgan una relevancia tal al rol de la institución educativa a la que asisten los/as jóvenes alumnos/as estudiados/as, y hacen que las mismas incidan de manera particular construyendo trayectorias exitosas.

En el quinto capítulo, al cruzar la información de las fuentes estadísticas como de las fuentes orales y etnográficas, se sostiene que la incidencia de la AUH en sus trayectorias escolares es positiva en todos los casos puesto que dichas trayectorias son de permanencia en el sistema escolar y la AUH opera

en las mismas a través del ingreso monetario para la compra de útiles escolares, fotocopias y pago de la cooperadora escolar. Es decir, los 21 casos (de los cuales, en 16, a partir de la percepción de la AUH, el rendimiento educativo se elevó o se mantuvo), viven la percepción de la AUH como un aporte para la inclusión educativa. A su vez, en los 21 casos, la AUH vino a reforzar el valor positivo que previamente le otorgaban a la educación. Para los 5 casos cuyo rendimiento escolar bajó, como a su vez, para los 2 casos en que hubo repitencia durante su percepción, la AUH reforzó más aún el valor positivo que le otorgaban a la educación ya que actuó como retención de dicho/as alumnos/as. Es decir, en estos casos la AUH coopera en concretar la estrategia familiar de vida de invertir en educación de éstos/as jóvenes, para que los/as mismos/as logren bifurcar el último peldaño de la clásica “Escalera boliviana hortícola” y, de éste modo, alcancen una movilidad ascendente mediante otras ocupaciones y/o profesiones (capitalizándose a nivel cultural institucionalizado), buscando, consecuentemente, una nueva Escalera de ascenso social.

Por lo tanto, se percibe que existe una red de variables que inciden en las trayectorias escolares, en la asistencia y en el rendimiento escolar, las cuales son: condiciones materiales, capital social, antecedentes familiares y nivel formativo, logros educativos, contexto en el que se inserta la población migrante, características de la territorialidad en la que desenvuelven su vida escolar y productiva, características de la institución educativa a la cual concurren, decisiones familiares de vida con respecto a la educación, siendo muy importante la implicación y supervisión de los padres en el trabajo escolar diario y las propias actitudes y autocontrol de los jóvenes para tomar decisiones acerca de su futuro. Todas estas variables actúan simultáneamente, en cada caso alguna/s variable/s tienen más peso que otra/s.

De manera que, esta perspectiva basada en las trayectorias posibilita analizar a los/as jóvenes seleccionados/as no como una sola historia, sino que como agentes que se constituyen a partir de varias historias. Estas historias se articulan de manera tal que permiten explicar las variables que inciden en la construcción de sus trayectorias, teniendo en cuenta además que

determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en la vida de los/as agentes, constituyéndose así nudos o puntos de bifurcación que significan ciertas transformaciones en el destino de los/as mismos.

Finalmente, se reflexiona que existen múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo que pueden ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la capacidad de utilizarlos. Desde esta perspectiva, en la presente tesis se le atribuye un rol relevante a una red de variables en la construcción de las trayectorias. En los casos aquí abordados, se observa que los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los/as agentes transitan, pero aunque se considera necesario describir cuáles son, de manera independiente no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria.

Los resultados a los que arriban cada uno de los capítulos dan lugar a la comprobación de la hipótesis planteada en la Introducción, esto es que las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as agentes seleccionados/as

se encuentran condicionadas tanto por el contexto político, educativo, social, económico y territorial en el cual se insertan; así como por el capital simbólico, económico, cultural y social. De conjunto, estas variables construyen las respectivas trayectorias escolares, la asistencia y la permanencia en los estudios secundarios obligatorios. En otras palabras, todos estos capitales, como a su vez, el contexto histórico y las características del periurbano platense, las condiciones de vida, las estrategias familiares y los mandatos paterno-maternales con respecto a la educación y la escuela a la que asisten, le otorgan una singularidad a las trayectorias de estos/as agentes, haciendo que los resultados sean diferentes a de las trayectorias escolares de otros/as agentes/as pertenecientes a otros sectores populares.

Es así que las trayectorias particulares de cada agente permiten comprender las singularidades de cada trayectoria y dar cuenta de la interrelación entre todas las variables, y que todas tienen relevancia y entre todas las construyen. A su vez, apelar a la historia oral posibilita que las voces

de los/as propios/as agentes narradores/as ligen lo personal, lo biográfico y lo subjetivo con lo social, lo histórico y lo colectivo.

Al señalar estas variables que a partir de lo analizado construyen estas trayectorias escolares exitosas, puede abrirse una perspectiva complementaria hacia las dimensiones intercultural y de género, que serán abordadas en futuras investigaciones para dar cuenta de otras esferas que intersectan a los/as agentes estudiados/as en la presente tesis.

BIBLIOGRAFÍA:

Acosta, F. (2012) "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". En: *Cadernos de História da Educação*, Vol, 11, nro. 1.

Alonso, M. L. y Santiago, E. G. (2014) Reflexiones sobre la asignación universal por hijo desde la escuela. Entrevistas a madres de alumnos del nivel secundario *Enfoques*, vol. XXVI, núm. 1, 2014, pp. 111-128
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25933773006>

Archenti, Adriana (2008), "Producciones identitarias y relaciones interculturales en el periurbano platense", en: *Revista Mundo Agrario*. Nro. 17. Segundo semestre.

Archenti, A., y Tomas, M. (1997). Identidades migrantes e inserción local en un contexto subrural. In *Congreso Nacional:" Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*.

Archenti, Adriana; Attademo, Silvia; Ringuélet, Roberto; Sabarots, Horacio

(1995), "Estrategias sociales de identidad: la dimensión étnica en el Gran La Plata-Argentina". II Congreso Nacional de Ciencia Política. Mendoza. Noviembre.

Archenti, Adriana; Ringuélet, Roberto y Salva, María Cristina (1993), "Los procesos de diferenciación de los productores hortícolas de La Plata", en: Revista Etnia. Nro. 38/39. Bs. As.

Archenti, Adriana; Attademo, Silvia; Ringuélet, Roberto y Salva, María Cristina (2005), "Situación social y cuestiones teóricas en referencia a las zonas rurales periurbanas (el caso del Gran La Plata)". Ponencia presentada en las IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. Fundamentos en humanidades, 8(16), 9-26.

Arroyo, C. (2014). La Asignación Universal por Hijo en Mar del Plata (Magister dissertation, Facultad de Trabajo Social).

Attademo, Silvia (2000), "Cambios en las condiciones de vida de los horticultores en la región subrural del Gran La Plata a fines de siglo".
Presentación en el Encuentro XXII de la Latin American Studies Association (LASA), Hyatt Regency. Miami, Marzo.

Attademo, S. (2005). Estrategias y vínculos sociales de las zonas periurbanas de La Plata en los actuales procesos de cambio social. In ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Attademo, S. (2009): Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas?, Mundo Agrario, 9(17). Acceso el 18 de abril de 2018,
<http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v09n17a09>

Attademo, Silvia; Ringuélet, Roberto y Sabarots, Horacio (1995), "Identidad, posición de clase y poder: la dimensión étnica en el Gran la Plata". Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Ciencias Políticas. Globalización, entre el conflicto y la integración. Mendoza. Noviembre.

Attademo, Silvia; Ringuélet, Roberto y Salva, María Cristina (2001). "Problemas rurales en las dinámicas sociales periurbanas". Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Attademo, S., Waisman, M. A., y Rispoli, M. F. (2011). Consideraciones acerca de las posiciones diferenciales en el espacio social rururbano platense. In Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social.

Barsky, A. (2005). El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires. Scripta Nova, 9(194), 36.

Barsky, Andrés (2008), "La bolivianización de la horticultura y los instrumentos de intervención territorial en el periurbano de Buenos Aires. Análisis de la experiencia de implementación de un programa de 'buenas prácticas agropecuarias' en el partido de Pilar". Ponencia presentada en el X Coloquio Internacional de Geocrítica. Barcelona.

Batallán G. y García, J.F. (1992) "Antropología y Participación, contribución al debate metodológico". En: PUBLICAR. En Antropología y Ciencias Sociales, nro. 1.

Beheran, M. (2009), "Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar". En: Estudios Migratorios Latinoamericanos, vol. 22/23, nro. 67.

Beheran, M. (2012). A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país. *Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral (Mimeo), Buenos Aires.*

Benencia, Roberto (1996), "Formas de relación contractual y precarización del empleo en el mercado de trabajo hortícola", en: Revista de Estudios del Trabajo. Nro. 12. Buenos Aires.

Benencia, Roberto (1997), "Transformaciones laborales en el agro argentino",
en: Villanueva, Ernesto (coord.) Empleo y globalización. La nueva
cuestión social en la Argentina. Edit. UNQ. Bernal.

Benencia, Roberto (1999), "El concepto de movilidad social en los estudios
rurales", en: Giarraca, Norma (coord.) Estudios Rurales. Teorías,
problemas y estrategias metodológicas. Edit. La Colmena. Bs. As.

Benencia, R. (2005). Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la
Argentina Estrategias de familias bolivianas en la conformación de
comunidades transnacionales. RELET-Revista Latinoamericana de
Estudios del Trabajo, 10(17), 5-30.

Benencia, R. (2006). Inserción de inmigrantes bolivianos y mercado de trabajo
rural argentino. Familias transnacionales en la conformación de
territorios productivos. Geodemos, (11).

Benencia, R. (2012). Transformaciones en la horticultura periurbana
bonaerense en los últimos cincuenta años. El papel de la tecnología y la
mano de obra. Recuperado de:

<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2012/08/roberto-benecencia.pdf>.

Benencia, R., & Quaranta, G. (2001). El papel de la mediería en el agro moderno. Producción de leche y hortalizas en la Pampa Húmeda bonaerense. *Cuadernos del PIEA, Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 15, 123-151.

Benencia, Roberto y Quaranta, Germán (2003), "Reestructuración y contratos de mediería en la región pampeana argentina", en: *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*. Nro. 74. Abril de 2003.

Benencia, Roberto y Quaranta, Germán (2005), "Producción, trabajo y nacionalidad: configuraciones territoriales de la producción hortícola del cinturón verde bonaerense", en: *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*. Nro. 23. 2do semestre.

Benencia, R., Quaranta, G. y Souza Casadinho, J. (Coords.). (2009). *Cinturón hortícola de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires: CICCUS.

Benencia, R., Ramos, D. y Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. *Revista Mundo Agrario*, 17 (36).

Benencia, R. y Quaranta, G. (2018). La Horticultura de “Fin a Medio”: Nuevas realidades de las familias bolivianas en la horticultura del área metropolitana de la ciudad de Buenos Aires. *Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina OIM*. CABA.

Bertranou, E. (2002). Determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial. Tesis de la Maestría en Economía. Universidad de la Plata

Benencia, R., Ramos, D. y Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. *Revista Mundo Agrario*, 17 (36).

Bergesio, L., Golovanevsky, L., y Ramírez, A. (2011). La Asignación Universal por Hijo y su impacto potencial en Jujuy. *Documentos de Trabajo*, (8).

Bifaretti, G y Sarandón, R. (1995), "Caracterización del sistema de producción hortícola empresarial en el Partido de La Plata, Argentina", en: Revista de la Facultad de Agronomía de La Plata. Tomo 71.

Binstock, G. P., y Cerrutti, M. (2005). Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Unicef.

Binstock, G. y Cerruti, M. (2012). Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

Bourdieu, P. (1988). La distinción. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1998). El hábitus y el espacio de los estilos de vida. *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 222.

Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). Cultural theory: An anthology, 1, 81-93.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: laia.

Burgos, A.; Felicioni, S.; Gorgoschidse, A.; Gutierrez, G.; Mastorakis, M.; Quintero Vivas, M. (2011). Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la Provincia de Buenos Aires, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bracchi, C., Gabbai, M. I., y Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la

construcción de las trayectorias escolares (tesis de doctorado).

Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional de Entre Ríos.

Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares

de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la

construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta educativa*, (43),

148-151.

Campanella, M.; Elguer, G.; Maglio, N. Políticas para una ciudadanía inclusiva.

El impacto de la Ley de Educación Nacional y de la Asignación Universal

por Hijo en la inclusión social en Argentina. *Márgenes*, 3,

http://www.idaes.edu.ar/margenes/N3/Dossier_Elguer.pdf.

Cappellacci, I., y Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación

secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos.

Casal, J., García, M., Merino Pareja, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: revista de sociologia*, (79), 021-48.

Castro, Andrea (2016), *Saberes migrantes. Trayectorias de productores bolivianos del periurbano platense*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

Cerletti, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social* (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Cerletti, Laura B. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.

Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie: Parents et jeunes adultes face aux études*. Presses universitaires de France.

Cieza, R. I. (2012). Financiamiento y comercialización de la agricultura familiar en el Gran La Plata: Estudio en el marco de un proyecto de Desarrollo Territorial. *Mundo agrario*, 12(24), 00-00.

Cieza, R. I., Ferraris, G., Seibane, C., Larrañaga, G., y Mendicino, L. (2015). Aportes a la caracterización de la agricultura familiar en el Partido de La Plata. *Revista de la Facultad de Agronomía, La Plata*, 114(3), 129-142.

Dahul, M.; Labrunée, M. (2016). La escuela rural y su influencia frente a las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil en el cinturón frutihortícola del Partido de General Pueyrredón. Un estudio de caso. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9038/ev.9038.pdf

Diez, M. L. (2014). Procesos de identificación, migración y escolaridad en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación desde la dimensión

generacional. AAVV, XI Congreso Argentino de Antropología Social.

Rosario: Congreso Argentino de Antropología Social.

Di Virgilio, M. y Kessler, G., (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas. *Revista de la CEPAL*.

Domenech, E. (2005). Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina. CEA-UNC.

Feito, María Carolina (2005a), "Políticas de intervención y desarrollo rural: el caso de la horticultura bonaerense". Ponencia presentada en las I Jornadas de Antropología Rural desde el Norte. Tucumán.

Feito, María Carolina (2005b), *Antropología y Desarrollo. Contribuciones del abordaje etnográfico a las políticas sociales rurales. El caso de la producción hortícola bonaerense*. Edit. La Colmena. Bs. As.

Feito, María Carolina (2005c), "Evaluación de la implementación del programa Cambio rural en el área hortícola bonaerense: operatoria, logros obtenidos y cuestiones pendientes", en: Benencia, Roberto y Flood,

Carlos (coord.), Trayectorias y contextos. Organizaciones rurales en la Argentina de los noventa. Edit. La Colmena. Bs. As.

Feito, María Carolina (2005d), "El juego de las lágrimas. Negociación y poder en el sistema agroalimentario hortícola bonaerense", en: Revista Etnia. Nro. 46-47.

Feito, María Carolina (2007), "Modalidades de intervención social sobre los horticultores bonaerenses. Una mirada antropológica", en: Revista Avá. Nro. 10. Marzo.

Féiz, M. (2012). La dinámica del capitalismo periférico postneoliberal-neodesarrollista. Contradicciones, barreras y límites de la nueva forma de desarrollo en Argentina. Buenos Aires: Herramienta.

Fernández Blanco, A., y Alegre, P. (2013). La Asignación Universal por Hijo y su impacto en el bienestar de los hogares del Partido de General Pueyrredón. Un aporte a la discusión del piso de protección social en Argentina. Centro de Documentación, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE (Granada).

Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional: Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social Santiago de Chile, 20, 21.

Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6(8), 177-198.

Flier, P. "El desarrollo de la seguridad social en Argentina: los seguros sociales. Del modelo ideal al posible"; en PANETTIERI, (2000)

Flier, P. G. (2018). Historias detrás de las memorias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Franco Patiño, S. M. (2010). La alimentación familiar: una expresión del cuidado no remunerado. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Cs. Ss*, (6).

Frassa, J., & Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico. *Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES.*

Garatte, M.C. (2016). Entre la quinta, la escuela y la ciudad. Trayectorias laborales de jóvenes en el cinturón hortícola de La Plata (2003-2015). Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1243/te.1243.pdf>

García, Matías (2008), "Uso y acceso a la tierra en el marco del nuevo modelo productivo de la horticultura platense", en: Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios (RIEA). Nro29. 2º semestre.

García, Matías (2010), "Inicios, consolidación y diferenciación de la horticultura platense". En: Svetlitz de Nemirovsky, Ada (coor), Globalización y agricultura periurbana en la Argentina. Escenarios, recorridos y

problemas. FLACSO. Maestría en Estudios Sociales Agrarios. Serie Monografías nro. 1.

García, Matías (2011a), "El Cinturón Hortícola Platense: ahogándonos en un mar de plásticos. Un ensayo acerca de la tecnología, el ambiente y la política", en: Revista Theomai. Nro.23. 1º semestre.

García, Matías (2011b), "Agricultura Familiar en el sector hortícola. Un tipo social que se resiste a desaparecer", en: López Castro, Natalia y Prividera, Guido (comp.), Repensar la Agricultura Familiar. Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana. Editorial CICCUS. Bs. As.

García, Matías (2011c), "Proceso de acumulación de capital en campesinos. El caso de los horticultores bolivianos de Buenos Aires (Argentina)", en: Cuadernos de Desarrollo Rural. Nro.66. 1º semestre. Colombia.

García, Matías (2012) Análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos. *La Plata*, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18122>, *letzter Aufruf*, 30, 2015.

García, Matías (2014). La Renta en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Causas de su heterogeneidad intra y extraregional. Revista Agroalimentaria Vol. 20, N° 38.

García, Matías y Hang, Guillermo (2007), "Impacto de la devaluación de principios de 2002 en el Cinturón Hortícola Platense. Estrategias tecnológicas adoptadas, sus resultados y consecuencias", en: Revista Mundo Agrario. Nro. 15. 2° semestre 2007.

García, Matías y Kebab, Claudia (2007), "Cambios en la estructura productiva del sector hortícola platense. La influencia de peones y medieros bolivianos". Ponencia presentada en las VII Jornadas de Estudios agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Nov.

García, Matías y Kebab, Claudia (2008), "Transformaciones en la horticultura platense. Una mirada a través de los censos", en: Revista Realidad Económica. Nro. 237. Bs. As.

García, Matías y Mierez, Liliana (2007), "Problemática de la mano de obra en la horticultura platense". Ponencia presentada en las V Jornadas

Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

García, Matías y Le Gall, Julie (2009), "Reestructuraciones en la horticultura del AMBA: tiempos de boliviano". Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Organizado por NADAR y el INTA. Mar del Plata (Buenos Aires).

García Matías y Lemmi, Soledad (2011). "Política legislativa y trabajo en la horticultura del Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). Orígenes y continuidades de la precarización laboral en la horticultura. En: Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales, Nro. 79, enero-abril. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luís Mora. México.

García, Matías; Le Gall, Julie y Mierez, Liliana (2011). "Comercialización tradicional de hortalizas de la Región Metropolitana Bonaerense. Herencias, dinámicas e innovaciones de un sistema complejo". En: Boletín Hortícola, nro. 47.

Gasparini, L. y Cruces, G. (2010). Las asignaciones universales por hijo en argentina: impacto, discusión y alternativas. *Económica*, Vol. LVI, 105-146. Recuperado de: http://economica.econo.unlp.edu.ar/documentos/20110519025114PM_Economica_572.pdf

Gavazzo, N. (2011) "Patrones de la discriminación hacia la inmigración boliviana en la Argentina". En: Courtis, C. y Pacecca, M.I. (comp). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Edit. Del Puerto. Buenos Aires.

Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22 (42) ,189-212.

Gluz, N. et. al. (2014a). *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires: CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140627050021/AvancesyD>

[esafios.pdf](#)

Gluz N., Rodríguez Moyano I., (2014b) Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad

Gordon, M., (1978) Human Nature, Class and Ethnicity, New York, Oxford University Press, (1978.)

Gordonava, A. H. (2009). Migración transnacional y sus efectos en Bolivia. PIEB, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Guber, R. (2001). La Etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Norma.

Gutman, G., P. Gutman y G. Dascal (1987): El campo en la ciudad. La producción agrícola en el Gran Buenos Aires. Buenos Aires, Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR).

Hang. Guillermo y Bifaretti, Adrián (2000), “Horticultura empresarial en el Gran Buenos Aires: su adaptación a los cambios producidos en el sistema de comercialización”, en: Revista Realidad Económica. Nro. 169. IADE.

Hang, Guillermo; Seibane, Cecilia; Velarde, Irene; Kebat, Claudia; Blanco, Viviana; Bifaretti, Adrián y Godstein, Gabriel (2001), “El enfoque de cadenas en productos regionales: el caso del tomate y el vino de la costa en la zona platense.”. Ponencia presentada en las II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

Hang, Guillermo; Bravo, María Laura; Goldstein, Gabriel; Larrañaga, Gustavo; Seibane, Cecilia; Bifaretti, Adrián; Blanco, Viviana; Kebat, Claudia y Otaño, Marcelo (2005), “Un estudio de las etapas de comercialización y consumo de la cadena de tomate fresco de la zona del Gran La Plata”. Ponencia presentada en IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

Hang, Guillermo; Seibane, Cecilia; Larrañaga, Gustavo; Kebat, Claudia; Bravo, María Laura; Ferraris, Guillermina; Otaño, Marcelo y Blanco, Viviana (2007), “Identificación de Sistemas de Producción Hortícola en el Partido de La Plata, Provincia de Bs. As.” Ponencia presentada en V Jornadas

Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

Incidencia de la Asignación Universal por Hijo en la matrícula escolar,

Subsecretaría de Planeamiento Educativo Mayo 2010. Disponible en:

<http://www.slideserve.com/teagan-rich/incidencia-de-la-asignacion-universal-por-hijo-en-la-matricula-escolar>

Insaurralde, N. y Lemmi, S. (2018). Cuerpos Productivos, cuerpos

reproductivos. El caso de las mujeres productoras de hortalizas del Gran

La Plata (2017). En AAVV V Jornadas CINIG de Estudios de Género y

Feminismos. III Congreso Internacional de Identidades, “Desarmar las

violencias, crear las resistencias”. La Plata, Argentina: Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación.

<http://jornadascinigi.fahce.unlp.edu.ar/actas-publicadas>

Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina.

Nuevos temas, debates y dilemas. *Desarrollo local y formación: hacia*

una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, 18, 67.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2008). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE. Buenos Aires: Santillana.

Kantor, D. (2000). Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. *Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación, GCBA. Buenos Aires.*

Kaztman, R. (1999). Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay (LC/MVD/R. 180), Montevideo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), mayo.

Labrador Fernández, J. y Blanco Puga, M. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones*, 22, 79-112.

Lemmi, S. (2014). "Vivir como peón, pensar como patrón". Conflicto, organización política y conciencia de clase en el sector hortícola del Gran La Plata (1953-2009).

Lemmi, S. (2011) Las clases sociales en la horticultura platense. Ejercicio de teorización, historización y análisis empírico. MUNDO AGRARIO; Lugar: La Plata.

Lemmi, S. (2014) "Vivir como peón, pensar como patrón". Conflicto, organización política y conciencia de clase en el sector hortícola del Gran La Plata (1953-2009). Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes.

Lemmi, S. (2015a) "La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003". En: Revista Izquierdas, nro. 25

Lemmi, S. (2015b). Conflicto y organización en la horticultura del Gran la Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1994-2002. Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios; Lugar: Buenos Aires.

Lemmi, S. (2015c). La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003 Izquierdas; Lugar: Santiago de Chile; Año: 2015

Lemmi, S. (2015d). Los ingenieros agrónomos y el Boletín Hortícola. Un intento de unidad entre teoría científica y práctica productiva (La Plata, Argentina, 1993-2009) Revista de la Facultad de Agronomía, La Plata; Lugar: La Plata.

Lemmi, S. y García, M. (2017) Cambios y continuidades en la estructura hortícola de La Plata (Buenos Aires) en los últimos 30 años Expansión de la frontera productiva y estructura agraria argentina, siglos XIX-XXI Año: 2017; p. 323 – 360

- López, N. (2002). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90s en la Argentina. Buenos Aires: IPE/UNESCO
- Macri, M. (Dir.) (2005) El Trabajo Infantil No Es Juego: Investigaciones Sobre Trabajo Infanto-Adolescente en Argentina (1900-2003). Edit. La Crujía. Buenos Aires.
- Macri, M. (2010) Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes. Edit. La Crujía. Buenos Aires.
- Macri, D. M. R., Uhart, C. C. P., y Grunstein, P. R. (2013) Trayectorias laborales y socioeducativas de niños/as y adolescentes en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 2013).
- Marchionni, M., Bet, C. G., y Pacheco, A. M. (2007). Empleo, educación y entorno social de los jóvenes: una nueva fuente de información. Documentos de Trabajo del CEDLAS.
- Mekler, V. M. (1992). Juventud, educación y trabajo (Vol. 1). Centro Editor de América Latina.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2011). Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

Recuperado de:

<http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/OBS%20-%20000174%20%20An%C3%A1lisis%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20educativos%20de%20la%20AUH.pdf>

Ministerio Nacional de Educación (2013). Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo. Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Buenos Aires. 5 y 6 de Febrero de 2013.

Moguillansky, M., Garrido, G., Barreiro, S., y Pagliaro, M. (2014). ¿Qué desigualdades toleramos? Un análisis de los discursos sobre la Asignación Universal por Hijo en la Argentina. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Montes Laura B., Blanco María T., Barbuzza Ramiro, Barrozo Mariela,

Rodríguez Mabel y Ugarte Lino (2014) El impacto de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social en las instituciones escolares de Mendoza, en MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. I / N° 1 / 2014. ISSN: 2362-616x. (177-187 pp.) Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza

Mouriño, Carolina et al (2013) Pobreza Y Protección Social Universal. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2013. Recuperado de:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-)

[0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-)

[about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-)

[00&a=d&c=clacso&cl=CL3.4&d=D8212](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=clacso&cl=CL3.4&d=D8212)

Nelson, I. (2010). From Quantitative to Qualitative: Adapting the Life History

Calendar Method. Field Methods, 22 (4).

- Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (1999). El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. MR Neufeld y JA Thisted (Comps.), De eso no se habla, 23-56.
- Nobile, M. (2016) "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes". En: Última Década nro. 44.
- Novaro, G. (2004) "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo para un enfoque intercultural". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Novaro, G. (Coord.) (2011a) La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Edit. Biblos. Buenos Aires.
- Novaro, G. (2011b). "Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento,

la invisibilización y el silencio”. En: Boletín de Antropología y Educación, nro. 2.

Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas (Col)*, (45).

Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008) “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, nro. 36.

Novaro, G. y Diez, M.L. (2011) “¿Una inclusión silenciosa a las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978 987 1397 77 8.

Novacovsky, I., y Sobrón, C. (1999). Propuesta de un programa de transferencia directa de ingresos para la Argentina: Ingreso para el

Desarrollo Humano. Carpio, Jorge y Novacovsky, Irene, De igual a Igual.

El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales, Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SIEMPRO), Banco Mundial y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2013). Estimación del impacto de la AUH y las pensiones para madres con siete hijos sobre los ingresos familiares, la indigencia y la pobreza urbana en la Argentina del Bicentenario. Recuperado de:

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/COMUNICADO_DE_PRENSA_AUH_Pobreza.pdf

Pizarro, Cynthia Alejandra (2014) Los aportes de los inmigrantes bolivianos en la construcción y preservación de territorios hortícolas de la zona norte de la Región Metropolitana de Buenos Aires. El periurbano, terraircognita. Los actores de la producción en los bordes de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Portelli, A. (2010). *Death of Luigi Trastulli and Other Stories, The: Form and Meaning in Oral History*. Suny Press.

Portelli, A. (2015). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Anuario de la Escuela de Historia*, (26), 9-30.

Portelli, A. (2016). *Historias orales: Narración, imaginación y diálogo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Rosario: Prohistoria Ediciones.

Rapoport, M. (2010). *Las políticas económicas de la Argentina: una breve historia*. Buenos Aires: Booket.

Ringuelet, R. (2000a). Introducción: El sector hortícola de La Plata en proceso de transformación. *Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata*, 39.

Ringuelet, Roberto. (Comp.) (2000b) *Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata*. Revista Nro.39. Edit. Universidad Nacional de La Plata. 2000

Ringuelet, Roberto (2008), "La complejidad de un campo social periurbano centrado en la zonas rurales de La Plata", en: Revista Mundo Agrario.

Nro. 17. Segundo semestre.

Ringuelet, Roberto y Cacivio, Rossana (2001), "La agricultura periurbana en el escenario de las actuales transformaciones económicas y políticas".

Ponencia presentada en las II Jornadas de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.

Ringuelet, Roberto, et. al (1991a), Cuestiones Agrarias Regionales. Nro. 6.

1991. Serie Estudios e Investigaciones de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP, Buenos Aires.

Ringuelet, Roberto; Archenti, Adriana; Salva, María y Attademo, Silvia (1991b),

"Tiempo de medianero", en: Ruralia. Nro. 3. Bs. As. 1991

Ringuelet, Roberto; Cacivio, Rossana y Simonatto, Sergio (2006), "Trama

política, formas organizativas y desarrollo local en el mundo rural periurbano del Gran Buenos Aires".

Rockwell, E. (1995) La escuela cotidiana.

Rockwell, E. (1997) La dinámica cultural en la escuela. *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, 21-28.

Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações estud. pesqui. psicol*, 5(9), 11-25.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Edit. Paidós. Buenos Aires.

Román, M. (2011). Juventud en áreas rurales de Argentina. *Impacto de los cambios*.

Román, M. E., y Benencia, R. R. (2011) Juventud en áreas rurales de Argentina. Impacto de los cambios ocurridos en la década del noventa. P. imprenta: 2011. 200 p., tbls., grafos.

Salvia, A.; Musante, B. y Mendoza Jaramillo, A. (2013). Análisis de impacto de la AUH en materia de inseguridad alimentaria y déficit educativo. Buenos Aires: UCA.

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/AUH_integrado_03.pdf

Salva, L. R., y Lago, G. (2012). Trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en escuelas de los niveles primario y secundario de La Plata. In VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2012).

Santillán, L., y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. Boletín de Antropología y Educación, 3(7).

Sautu Ruth, Boniolo Paula, Dalle Pablo y Elbert Rodolfo, (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, CLACSO, Buenos Aires.

SITEAL (2009). "¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario". UNESCO- IPE-OEI. Abril de 2009.

Straschnoy, M. (2015). Distintas miradas, un mismo instrumento: la figura de las condicionalidades en la política social argentina. Los antecedentes de un escenario actual. Trabajo y sociedad, (25), 131-148.

Tedesco, J. C., y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. *Tenti Fanfani, Emilio. (compilador)*.

Terigi, F. (2008) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia presentada en la Torrado, S. (1998). Familia y diferenciación social: cuestiones de método. Eudeba. Jornada de Apertura al Ciclo Lectivo 2010. Ministerios de Cultura y Educación. Provincia de La Pampa.

Torrado, S. (1998). Familia y diferenciación social: cuestiones de método. Eudeba.

Torrado, S. (2010). *El costo social del ajuste:(Argentina, 1976-2002)*. Edhasa.

Tuñón, I. y González, M. S. (2011). Efectos de las políticas de transferencias condicionadas de ingresos sobre los procesos de escolarización en las principales áreas urbanas de la Argentina (2007-2011). II Congreso de la Asociación Internacional de Sociología, Justicia Social y Democratización. Facultad. De Cs. Económicas de la UBA, Buenos Aires.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis SA.

Varesi, G. (2011). El giro progresista. Apuntes sobre alcances y límites del neo-desarrollismo. Realidad económica, 264, 33-59.

Vega, M. C., Sícoli, M., Campisi, M. A., Colombo, S. M., Donati, M., Cein, E. G.,...y DAntonio, M. S. (2011) Reflexión y análisis acerca de la implementación de políticas sociales dirigidas a la niñez y familias de la ciudad de Mar del Plata: La Asignación Universal por Hijo, alcance e impacto.

Viñao, A., y Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.

Waisman, María Alejandra (2010), "El debate sobre la persistencia de la producción familiar y sus implicancias en el abordaje de la horticultura". Ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Waisman, María Alejandra (2011). "Superando dualismos: trayectorias socio-productivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense". En: Revista Mundo Agrario, Vol. 12, Núm. 23. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Waisman, M. A., Rispoli, M. F., y Attademo, S. (2008a). Expectativas, opciones y proyectos: la dimensión subjetiva en la elección laboral de horticultores platenses. In Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social "Fronteras de la Antropología.

Waisman, María Alejandra; Rispoli, María Florencia (2008b), “Sembrando al sol. Algunas consideraciones antropológicas sobre el trabajo hortícola”.

Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Waisman, María Alejandra; Rispoli, María Florencia y Attademo, Silvia (2009), “Expectativas, opciones y proyectos: la dimensión subjetiva en la elección laboral de horticultores platenses”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social “Fronteras de la Antropología”. Mar del Plata.

ANEXO

FUENTES:

-Entrevistas inéditas realizadas por la autora a:

21 jóvenes alumnos/as

10 madres

Cinco familias

Entrevistas realizadas a la Directora de la escuela a la que asisten los/as jóvenes seleccionados/as; a la vice-directora; a dos preceptoras; a una bibliotecaria; a seis docentes.

-Encuestas inéditas realizadas por la autora a:

21 jóvenes alumnos/as

10 madres

Cinco familias

-Planillas inéditas elaboradas por la autora sobre historia y trayectoria de vida con énfasis en su trayecto escolar como también sus migraciones a:

21 jóvenes alumnos/as

10 madres

Cinco familias

-Datos estadísticos de la Escuela a la cual asisten los/as jóvenes seleccionados/as:

Inscripciones: de todos/as los/as alumnos/as de todos los 1°, 2°, 3°, 4°, 5°. 6°, turno mañana y turno tarde desde el año 2011 hasta el año 2017.

Registro de asistencias: de todos/as los/as alumnos/as de todos los 1°, 2°, 3°, 4°, 5°. 6°, turno mañana y turno tarde desde el año 2011 hasta el año 2017.

Registro de calificaciones: de todos/as los/as alumnos/as de todos los 1°, 2°, 3°, 4°, 5°. 6°, turno mañana y turno tarde desde el año 2011 hasta el año 2017.

-Medios de Prensa:

Ámbito Financiero: <https://www.ambito.com/productores-realizaron-un-nuevo-verdurazo-plaza-mayo-n3980355>

Infobae: <https://www.infobae.com/politica/2017/04/24/nuevo-verdurazo-en-la-plaza-de-mayo-regalaran-20-mil-kilos-de-alimentos/>

Infocampo: <https://www.infocampo.com.ar/productores-realizaran-hoy-un-nuevo-verdurazo-en-plaza-de-mayo/>

Infobae: <https://www.infobae.com/politica/2017/04/24/nuevo-verdurazo-en-la-plaza-de-mayo-regalaran-20-mil-kilos-de-alimentos/>

La Nación: <https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/verdurazo-pequenos-productores-plaza-de-mayo-nid2016144>

Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/34243-verdurazo-permanente>

-Leyes:

Ley de migraciones la N° 25.871

www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

Ley Nacional de Educación N° 26.206

www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/

-Decreto:

1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional. Asignación Universal por Hijo para la

Protección social.

<http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1804/DECRETO%201602.pdf>

-Bibliotecas y Archivos consultados:

Biblioteca del Congreso de la Nación (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (Buenos Aires).

Hemeroteca del Senado de la Provincia de Buenos Aires (Buenos Aires)

Biblioteca de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata (Ensenada).

-Otras fuentes:

Repositorio

DINIECE.

repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54502

Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires 2005 (Buenos Aires)

<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/PDFs/censohortifloricola/CPHFpb>

[a.pdf](#)

Censo Nacional de Población, Viviendas y hogares 2010 (INDEC)

https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf