

Trabajo, educación y proyectos de futuro de jóvenes y adultes horticultores migrantes¹

Work, education and projects of future in young and adults migrant horticulturists

Ornella Moretto, María Mercedes Hirsch y Soledad Lemmi²

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 22 de agosto de 2021

Resumen: en este artículo abordamos las relaciones entre la escolarización secundaria, la educación superior y el trabajo en la construcción de los proyectos de futuro de jóvenes y adultes³ horticultores integrantes de familias con historia migratoria del periurbano de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina). Desde un enfoque histórico etnográfico, analizaremos las prácticas cotidianas reconstruyéndolas en el marco de estructuraciones territoriales que legitiman ciertos proyectos por sobre otros.

Palabras clave: educación, proyectos de futuro, trabajo informal, horticultores migrantes bolivianos, La Plata

Abstract: in this article, we analyze the relationships between secondary schooling, higher education and work in the construction of projects for the future among young and adult horticulturists who are members of families of migrant origin in the peri-urban area of La Plata (Prov. de Buenos Aires; Argentina). From an historical and ethnographic focus, we analyze everyday practices, reconstructing them within the framework of territorial structures which legitimize certain projects above others. **Keywords:** education, projects of future, work, migrant horticulturists, La Plata

Keywords: education, projects of future, work, bolivian migrant horticulturists, La Plata

1 Declaramos no tener ningún tipo de conflictos de intereses que haya influido en el artículo.

2 Ornella Moretto: Socióloga. Universidad de La Plata, La Plata. E-mail: orne.moretto@gmail.com, orcid: 0000-0002-8864-8965. María Mercedes Hirsch: Dra. en Antropología, docente investigadora. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. E-mail: m.mercedeshirsch@gmail.com, orcid: 0000-0003-0458-1909. Soledad Lemmi: Dra. en Ciencias Sociales y Humanas, docente investigadora. Universidad de La Plata, La Plata. lemmisoledad@gmail.com, orcid: 0000-0002-9411-4951.

3 En concordancia con los avances en materia de igualdad de género, recurriremos en el presente trabajo al uso de la “e” en todos los casos en los que haremos referencia a les sujetos presentes en la investigación, con el objetivo de no invisibilizar la referencia a las mujeres.

INTRODUCCIÓN

Este artículo reconstruye los sentidos que posee la escuela secundaria, la educación superior y el trabajo en la construcción de los proyectos de futuro de jóvenes y adultos horticultores integrantes de familias con historia migratoria que viven en el periurbano de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), durante los años 2015 y 2019. Estas familias son mayoritariamente de origen boliviano y provienen del sur de dicho país. Según el Censo Nacional de Población del año 2010, residen en la Argentina 345.272 migrantes bolivianos; sin embargo, se sostiene que estos datos están subvalorados, ya que la embajada y el consulado de Bolivia en Argentina estiman que esta cifra asciende aproximadamente a 1,5 millones. Para el caso de la ciudad de La Plata, el mismo Censo indica un total de 10.212 habitantes nacidos en Bolivia, mientras que el consulado sostiene que esta cifra asciende a una cantidad de entre 15 mil y 20 mil habitantes. Tal como lo analiza la literatura especializada, los migrantes bolivianos suelen insertarse en el mercado de trabajo informal, mayoritariamente en la producción hortícola, textil y de la construcción (Cassanello, 2011).

Para cumplimentar el objetivo del presente trabajo, analizamos los sentidos sobre la educación teniendo en cuenta dos aspectos del contexto social en el que realizamos nuestras investigaciones: la obligatoriedad de la escuela secundaria y las tramas sociolaborales propias del periurbano hortícola platense. Este trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación. Por un lado, conforma una línea de investigación dentro del proyecto radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), que se propone conocer las dinámicas actuales en la organización social de la producción y las condiciones de vida del periurbano hortícola de La Plata; por otro, en el proyecto radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires), que analiza las políticas desarrolladas en materia educativa y su entramado en la cotidianidad escolar. El trabajo titulado “Trabajo, educación y proyectos de futuro de jóvenes y adultos horticultores migrantes” fue realizado durante los años 2015 y 2019 en el periurbano hortícola del Gran La Plata (Buenos Aires, Argentina). Los resultados presentados constituyen una investigación concluida inédita.

A partir del marco de extensión de la escolarización secundaria que propone la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006 y los sentidos de inclusión construidos en la misma, en este trabajo nos preguntamos: ¿Cómo se expresan en el territorio determinadas políticas estatales para garantizar el “compromiso” con el futuro que ellas mismas declaman? ¿Cómo condiciona la historia de los sujetos y la trama socio-laboral hortícola la construcción de estos proyectos de futuro? ¿Cuál es la participación de las familias en estas construcciones? ¿Qué prácticas llevan adelante los jóvenes y adultos en la construcción de sus propios proyectos de futuro tanto dentro como fuera de la escuela?

En el primer apartado, reconstruimos el estado del arte y el marco teórico; en el segundo presentamos la metodología; en el tercero los hallazgos y resultados donde presentaremos el trabajo de campo realizado en el periurbano hortícola del Gran La Plata, donde reconstruimos las experiencias cotidianas en las que se construyen los proyectos de futuro articuladas a dos dimensiones estructurantes del contexto social. Luego, en el apartado de discusiones, reflexionamos en torno a la tensión que enfrentan los sujetos en su vida cotidiana al deliberar sobre sus proyectos de vida y la importancia que se le adjudica a la educación media y superior. Finalmente presentamos las conclusiones. El principal aporte del presente artículo radica en reconstruir cómo los jóvenes y adultos construyen sus propios proyectos de futuro tanto dentro como fuera de la escuela en el aquí y ahora, expresando dos núcleos de sentido en torno a la educación y su potencialidad para construir un futuro mejor: uno individual, vinculado a posibilitar una inserción laboral exitosa y otro que se desarrolla de manera colectiva familiar, ligados a la educación en un sentido más amplio que recupera tradiciones históricas locales y/o culturales.

MARCO TEÓRICO: LA OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA, UN DERECHO ADQUIRIDO

Tal como plantean distintos autores, a lo largo de los años la escolarización adquirió en nuestra sociedad un lugar cada vez más preponderante en la preparación de los ciudadanos para la inserción en el mundo laboral. En una primera instancia, este lugar fue ocupado por la educación del nivel primario, incorporándose luego el nivel secundario y superior; aunque el

acceso a los mismos es aún hoy diferencial (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Parafraseando a Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1985), en la escuela confluyen intereses del Estado, de los sectores sociales dominantes y de los sectores sociales subalternos. La educación, en tanto interés objetivo de las clases subalternas, no es sólo un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y para la sobrevivencia material, sino que también es reivindicada como posibilidad para trascender la explotación y transformar la trama de relaciones sociales. Así, aunque las políticas estatales plantean “La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1985), los sentidos y las presencias estatales se entrelazan en la vida cotidiana escolar también en el marco de procesos de resistencia. Éstos no determinan unidireccionalmente la trama de interacciones entre los sujetos ni el sentido de sus prácticas cotidianas, aunque generan un marco en el cual éstas tienen lugar y se vuelven posibles. Esto sucede porque, a partir de procesos de apropiación, les sujetos les otorgan sentidos singulares a los sentidos estatales.

Es por esto que la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina es un punto de partida para analizar la importancia social que adquiere la escolarización, vinculada al ascenso social en los proyectos de futuro en la vida cotidiana. Esta relación es parte de un sentido social hegemónico que se vuelve prácticamente incuestionable al ser sostenida por la Ley de Educación Nacional desde 2006. La misma pone un especial énfasis en la escolarización como posibilidad para la movilidad social ascendente de las “nuevas generaciones”, que se expresa en términos de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. Estos postulados también son sostenidos por organismos internacionales en ese periodo (UNESCO, 2007, 2008). Para garantizar la inclusión educativa que la ley promueve se despliegan múltiples políticas que generan presencias estatales en la vida cotidiana (Neufeld, 2010): programas y planes que garantizan la presencia de los jóvenes de sectores más vulnerables en la escuela, y también la inclusión de los adultos que no pudieron completar su escolarización. Esto se ve reflejado en la creación de la Modalidad de

Jóvenes y Adultos con la Ley de Educación Nacional en 2006, la Asignación Universal por Hijo en 2009, el Programa de Finalización de Estudios Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinES), creado en 2008 y la creación del Programa Hacemos Futuro, en 2018.

En estas políticas estatales, el derecho a la educación también es formulado como un futuro deber del ciudadano, que implica el compromiso y la responsabilidad de todos los actores en la vida cotidiana. En este sentido, la escuela secundaria y la educación superior es y ha sido parte de las preocupaciones presentes de los jóvenes, las familias y de los adultos; pero también del Estado y de las instituciones en general: la preocupación por el futuro de los jóvenes es la preocupación por el futuro de la sociedad (Hirsch, 2016).

Tal como plantean Díez y otros, “en los discursos políticos, sobrevuela la idea de que la *inclusión* a distintos ámbitos sociales (educación, salud, trabajo, etc.), y por efecto de una suerte de sumatoria, configuraría una plena ‘inclusión social’. Sin embargo, en las políticas educativas, ‘inclusión’ (y ‘exclusión’) adquieren ciertas particularidades; no sólo es el ejercicio de un derecho –‘el derecho a la educación’– sino que es significada como medio de acceso a una *inclusión social amplia*, como por ejemplo acceder a un mejor empleo o desarrollar una mayor capacidad para el ejercicio de los derechos civiles y políticos” (Díez *et al.*, 2015: 34), no sólo en el presente sino también en el futuro. Así, la escuela se propone como un puente al acceso de un mejor trabajo una vez obtenido un título.

Por último, queremos aclarar que si bien en las políticas educativas y en la vida cotidiana es común pensar a la educación como sinónimo de escolarización, desde la perspectiva antropológica a la que nos adherimos, la educación es un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas en contextos diversos que exceden la escolarización, entendida como instrucción formal (Rockwell, 1996). De esta manera, los sentidos planteados en la LEN respecto a los derechos, obligaciones y compromisos que asumen los distintos sujetos, varían dependiendo de la particular configuración histórica que adquiere la relación entre educación y escolarización en los entramados cotidianos (Hirsch, 2016).

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se implementaron diversas estrategias de aproximación al campo de estudio para dar cuenta de la problemática planteada, privilegiando la perspectiva cualitativa en el análisis de la documentación empírica. El trabajo de campo se realizó desde un enfoque histórico etnográfico que se centra en la perspectiva de los sujetos, prestando especial atención a la vida cotidiana, entendida como trama histórica y social (Rockwell, 2009). Este enfoque posibilita reconstruir, a partir de sentidos y prácticas cotidianas, la trama de las experiencias (pasadas y presentes) y mandatos sociales, en tanto estructuraciones hegemónicas producidas en el marco de relaciones contextuales de distinto orden: estructural, laboral, escolar y familiar (Achilli, 2013). Asimismo, nos situaremos desde una perspectiva interseccional considerando las diversas dimensiones de la vida social, como son la pertenencia a un determinado género, clase, edad, etnia, origen, que atraviesan a los sujetos e inciden en la configuración de experiencias y construcciones de sentido particulares (Magliano, 2009). Esto permite dar cuenta de la heterogeneidad y la dinámica que constituye a los procesos sociales, incluyendo las “huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2005: 17). Nos basamos en un corpus de registros de campo que incluyen notas realizadas a partir de la observación participante de la cotidianidad, entrevistas abiertas desgrabadas y registros de conversaciones informales. Las entrevistas en profundidad nos permitieron acceder a las significaciones de los sujetos, así como también reconstruir temporalidades diversas, espacialidades significativas, expectativas y proyecciones respecto al futuro (Hirsch, 2016).

A partir del análisis de estos registros, fuimos reconstruyendo los sentidos sobre la educación y los proyectos de futuro de jóvenes estudiantes, explorando también en los sentidos que padres y madres le dan a la experiencia educativa de sus hijos. En el caso de los estudiantes adultos, para indagar en sus sentidos de la educación y proyectos de futuro, recuperamos los relatos y experiencias de aquellos que retomaron sus trayectorias educativas recientemente. Acompañamos los registros etnográficos con información de índole diversa que comprende material hemerográfico, leyes educativas

y documentos relativos a las políticas educativas producidos a nivel ministerial o por organismos internacionales. En la misma dirección, se analizan materiales producidos por las escuelas.

El trabajo de campo comenzó en el año 2015 en dos espacios educativos. Por un lado, en una escuela secundaria pública de gestión estatal inserta en el periurbano hortícola de la ciudad, cuya matrícula está compuesta por más del 50 por ciento de jóvenes estudiantes (de entre 12 y 18 años) que provienen de familias con historia de migración desde el Estado Plurinacional de Bolivia y que se dedican a la horticultura. La escuela posee un formato tradicional de gradualidad y anualidad, pudiendo elegirse entre dos orientaciones (Ciencias Sociales y Economía) que se desarrollan en dos turnos: mañana y tarde. Las observaciones de campo surgen en el marco de un proyecto de extensión universitaria realizado en dicha escuela desde el año 2015 hasta la actualidad. Específicamente, durante los años 2018 y 2019, se realizaron talleres orientados a indagar en las intenciones y expectativas de los jóvenes acerca de sus proyectos de futuro, ya sea orientados a seguir estudiando en el ciclo superior de enseñanza u oficios o en la búsqueda de trabajo. Se realizaron 24 talleres en cada año con estudiantes de sexto año de todos los turnos de la escuela. Asimismo, se mantuvieron conversaciones informales con un conjunto de docentes y padres/madres y dos entrevistas con la directora de la institución.

El otro trabajo de campo se realizó en talleres educativos y una Escuela Popular para adultes impulsados por una organización política inserta en el territorio hortícola platense. La Escuela Popular se gestiona por medio del programa FinEs, que habilita la articulación con organizaciones y movimientos políticos y sociales para su implementación. Esto permitió la creación de una oferta educativa para jóvenes y adultes en una zona periférica y vulnerada, como es el periurbano hortícola platense, aumentando la posibilidad de que sus habitantes cumplieren su derecho de acceso a la educación. Esta escuela posee una práctica educativa basada en la perspectiva de la educación popular a partir de la cual se promueven y construyen nuevos sentidos de la educación. Aproximadamente, el 60 por ciento de la matrícula está compuesta por productores hortícolas migrantes. La información recabada se enmarca en registros de campo realizados a partir de

conversaciones informales y observaciones participantes realizadas tanto en el marco de la escuela, como en reuniones de educadores y acompañando a los productores en sus jornadas laborales durante los años 2016, 2017 y 2018. Asimismo, durante los meses de mayo y septiembre de 2016 se realizaron cinco entrevistas a productores hortícolas migrantes.

HALLAZGOS

Las tramas sociolaborales del territorio hortícola platense

La historia de la ciudad de La Plata, como muchas otras de la Argentina aluvional, fue forjada por migrantes. Su territorio periurbano en particular, que casi desde los orígenes de la fundación se dedicó a la producción de hortalizas, no fue la excepción. En inicio (1890-1950), fue habitada por migrantes españoles, italianes y en menor medida por portugueses, para, luego de la década de los años ochenta, sumarse migrantes bolivianos, mayoritariamente provenientes de Tarija y en menor medida de Chuquisaca y Cochabamba (García y Lemmi, 2011). En los últimos 20 años, este territorio cambió notablemente. En principio, puede decirse que la producción de hortalizas se encuentra hoy entre las más capitalizadas y productivas de la Argentina, ya que abastece a 20 millones de habitantes, trabajo realizado a campo y bajo invernadero casi con exclusividad por migrantes de origen boliviano (Viteri, Ghezán e Iglesias, 2013). Este hecho ha llevado a destacados investigadores a conceptualizarla como economía de enclave étnico (Benencia y Quaranta, 2018). La permanencia por más de dos décadas de este colectivo humano de origen migrante en el periurbano hortícola platense ha llevado a una serie de cambios en el entorno social y cultural.

Cuando las familias productoras cuentan de su vida en Bolivia, aparecen registros felices y otros no tanto. Por un lado, recuerdan la vida en el campo con mucha libertad en relación a cómo ven crecer a sus hijos hoy; pero también los sacrificios que debían hacer a diario para vivir. Según se registra en diversas conversaciones informales realizadas en el trabajo de campo entre marzo y diciembre de 2017, al provenir de familias campesinas que se autosustentaban, los aportes de trabajo que tanto ellos como sus hermanos realizaban acompañando al de los adultos del hogar era “indispensable”. Asimismo, la falta de una oferta escolar accesible, ya que las escuelas más

cercanas se encontraban a varios kilómetros de sus casas y sólo podían acceder a éstas caminando, influyó en la interrupción de sus trayectorias educativas (entrevistas a productores hortícolas, 02-09-2016; 10-09-2016). Esto conlleva a que la mayoría de los adultos de estas familias migrantes conformen una población que presenta índices de analfabetismo, así como trayectorias educativas interrumpidas o discontinuas (Moretto, 2018).

En sus relatos, aparece el recuerdo del pasado como “muy sacrificado”, “muy duro todo” y la idea de migrar a la Argentina con el anhelo de un futuro mejor. Las historias sobre los caminos recorridos hasta llegar a La Plata no son homogéneas. Algunos relatos cuentan historias de migraciones junto a hermanos o primos; otras, de trasladarse ya como familia, a veces con hijos pequeños nacidos en Bolivia; otras veces, los niños viajarían en el trayecto. En general, abuelos, padres/madres y algunos hermanos se quedan en Bolivia trabajando en el campo. Algunas parejas o padres/madres dejan allí algún hijo mayor al cuidado de los abuelos o tíos. Esto lleva a que los relatos y recuerdos sobre la vida en Bolivia y los que se quedaron allí circulen de manera permanente en la familia (conversaciones informales, marzo 2018).

El trabajo en la producción hortícola platense, si bien posee diferencias respecto de la vida en Bolivia, tendrá características que los unifican. Al igual que allí, vivienda y producción comparten el mismo espacio, ya que los invernaderos se encuentran a pocos metros de las viviendas. Las jornadas de trabajo son duras y extensas, dado que arrancan muy temprano, todavía de noche; comienzan con la preparación de la carga para enviarla al mercado, para continuar horas más tarde con los trabajos en el invernadero o a campo abierto. Las jornadas superan las 12 horas de duración y los trabajadores deben soportar las inclemencias climáticas, tanto en verano como en invierno (registros de campo y entrevistas en profundidad, 2016).

Las ganancias que obtienen por su producción no alcanzan para comprar la tierra, ya que los precios son muy elevados, por lo que arriendan lotes con familiares y paisanos que luego dividen entre familias para producir. El precio de la verdura oscila por motivos diversos, ya sea porque llueve y se pierde la producción o por sobreofertar los mercados con los mismos productos (tomate, pimiento y lechuga básicamente). Nunca se sabe, al iniciar

el proceso productivo, si la campaña dejará ganancias y en qué proporción lo hará (Waisman, 2011).

El trabajo es realizado por el conjunto de la familia, donde mujeres y varones, niños y jóvenes participan de manera diferencial. Los varones realizan las tareas que se entenderían como “productivas”, es decir, las vinculadas a la preparación del suelo, la siembra, el cuidado de las plantas, la cosecha, el embalaje y la venta de las verduras. Las mujeres, además de cumplir con las mismas tareas que los varones en la producción, realizan las tareas de reproducción y el cuidado de la vida de los miembros del grupo familiar. Niños y jóvenes aprenden y reproducen los roles de género que cumplen los adultos realizando las mismas tareas que sus padres o madres, tíos o abuelos (Moretto, Nieto y Torres 2018; Insaurrealde y Lemmi, 2020).

Y al igual que las condiciones productivas, la vida difiere de su pasado en Bolivia, aunque también mantendrá características comunes. El déficit habitacional en el periurbano hortícola es notable. Durante el año 2015, pudimos registrar que, para las familias productoras, no resulta una inversión rentable construir casas de material en la tierra que alquilan, mientras que los dueños de las propiedades no garantizan las condiciones de vida mínimas que se requieren. Son los propios horticultores los encargados de construir sus viviendas con machimbres de madera, con pisos de tierra o precarios alisados de cemento. Baños y tomas de agua se encuentran mayoritariamente fuera de las viviendas. El agua se extrae con bombas de pozos que no siempre guardan la profundidad adecuada, por lo que la contaminación de la misma es un hecho por demás común. El gas es envasado en garrafas y se cocina mayoritariamente a fogón de leña con maderas que se descartan de los invernaderos. La conectividad a servicios de internet en la región es deficitaria (registros de campo, 2015).

Aún en estas condiciones laborales y de vida, la migración a la Argentina, y en particular para trabajar en la horticultura, es significada de manera positiva por los propios sujetos, ya que es entendida como una forma de progreso, en tanto posibilita el acceso a mercancías, educación y ofertas lúdicas y culturales (Castro, 2016). Sin embargo, éste no deja de ser un trabajo y una forma de vida similar a la que tenían en el campo en su lugar de origen. En distintas conversaciones informales (2016), sostienen que mejorar

las condiciones de vida que tenían en Bolivia implica dejar de trabajar en el campo o al menos tener otras opciones posibles no vinculadas a dicha labor.

A continuación, describiremos cómo las familias, las instituciones y los propios jóvenes y adultos construyen y dan sentidos a sus proyectos de futuro en el periurbano hortícola del Gran la Plata.

Escuela, universidad y trabajo: la experiencia entre lo deseable y lo posible

Jóvenes que estudian y trabajan: “Dejar el campo para estar mejor”

Cuando los estudiantes están atravesando su quinto y, sobre todo, sexto año de la escuela secundaria, aparece nítidamente la preocupación social que los adultos proyectan sobre el futuro de los jóvenes (Hirsch, 2016): ¿qué vas a estudiar, a qué te querés dedicar? Aquellos estudiantes que llegan al último año, contradiciendo la tendencia general de desgranamiento de la matrícula a partir de cuarto año (Ministerio Nacional de Educación, 2013), se ven atravesados por estas preguntas. En el caso de los jóvenes estudiantes aquí considerados, sus proyectos de futuro se encuentran directamente atravesados por su historia migratoria familiar y por el territorio hortícola que habitan. Los adultos incluyen en su proyecto migratorio a la Argentina la posibilidad de que las jóvenes generaciones, ya sea que tuvieran hijos antes de partir o ya instalados en el lugar de destino, realicen trayectorias educativas exitosas que incluyen el ciclo educativo superior (terciario y/o universitario) para la obtención de credenciales educativas que les habiliten “un mejor trabajo”, “que no sean tan sacrificados”, “que paguen mejor que la verdura”. Estas preocupaciones respecto del futuro aparecen en los discursos y diálogos familiares desde muy niños (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018).

Los jóvenes integrantes de familias horticultoras acompañan a los adultos en las tareas de producción desde muy pequeños; mientras están jugando y pasando el tiempo, padre y madre les encargan alguna tarea sencilla, o bien ellos la toman espontáneamente (Rogoff y Paradise, 1993). En este sentido, los adultos se dan una doble estrategia para cumplimentar sus deseos de un futuro mejor para las jóvenes generaciones. Según pudimos relevar, por un lado, promueven en sus hijos el aprendizaje del oficio de la horticultura,

mientras que por otro refuerzan el apoyo al tránsito por la escuela y al desarrollo de trayectorias educativas exitosas⁴ (registros de campo, 2017).

Según se relevó en conversaciones informales, junto con estos propósitos de “progreso social” mediante la escolarización proyectados en les hijes, les adultes se preguntan si los saberes y capacidades que la escuela está brindando a sus hijes es o serán lo suficientes para el trayecto hacia los estudios superiores. Las madres se quejan frecuentemente por las inasistencias reiteradas de les docentes, la falta de exigencia hacia les estudiantes y la superficialidad con que son tratados los contenidos (conversaciones informales, 2018). En ocasiones, han escuchado a sus hijes expresar que reciben maltrato por parte de docentes, asociado a su historia migratoria o a su ancestría indígena; algunos padres y madres llegan a manifestar su descontento hacia la escuela e incluso proponen la iniciación de acciones legales en el caso de continuar con la discriminación (entrevista a directora de escuela, 10 de abril de 2018).

En relación a comprender el aprendizaje del oficio hortícola, hemos realizado observaciones durante el año 2017. Allí, la jornada de trabajo comienza muy temprano, y les niñes y jóvenes fuera del horario escolar (si es que se encuentran en edad para asistir a alguna institución educativa) acompañan a les mayores en las tareas. Y si bien las jóvenes generaciones acompañan a sus padres/madres en la quinta “desde siempre”, también destacan que la edad promedio en la que aprenden a trabajar oscila entre los ocho y diez años de edad. En los casos en que les hijes deseen continuar el oficio acompañan frecuentemente a les adultes a la quinta y la formación se vuelve “más intencionada”, se “formaliza” (registros de campo, 2017).

Padres y madres obran para que les hijes se conviertan en participantes plenos de la comunidad de prácticas hortícolas; pero al mismo tiempo anhelan para ellos otro tipo de socialización, de práctica social (Lave y Wenger, 1991). Algunos hijes acompañan este deseo en tanto ven a la horticultura como un trabajo muy sacrificado y con poca recompensa/retribución. Para ello regulan, siempre que su condición económica se lo permita, la parti-

4 Les horticultores consideran una trayectoria educativa exitosa en dos niveles. Por un lado, el hecho de terminar los estudios de nivel secundario ya constituye un éxito en tanto madre y padre no lograron obtener titulaciones de nivel medio y en muchos casos tampoco de nivel primario. Por otro lado, lograr obtener títulos terciarios, de oficios o universitarios que les permitan mejorar sus condiciones laborales y de vida es la meta mayor a alcanzar.

cipación de los jóvenes en las tareas de la quinta a partir de los tiempos y demandas de la escuela, como horarios de clases, estudio para exámenes, etc. (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018).

Por su parte, la escuela realiza sus propias estrategias para orientar las proyecciones sobre el futuro de los jóvenes y efectúa una serie de actividades de orientación en ese sentido. Por un lado, convoca a la Universidad Nacional de La Plata, a través del proyecto “Vivo la UNLP”, para que bajo diferentes soportes (charlas, talleres y folletería) presenten las diferentes carreras que se ofrecen en la ciudad (registro de campo, septiembre y octubre de 2019). También promociona la actividad “Expo Universidad”, que se realiza en un edificio histórico del centro de la ciudad y donde confluyen las diferentes ofertas de estudios superiores de la localidad (registro de campo, septiembre de 2019). Asimismo, algunos docentes de sexto año promueven, en el marco de sus materias, que les estudiantes averigüen acerca de la oferta de educación superior y oficios existentes en la localidad, se informen acerca de las dinámicas de la “vida universitaria” y visiten las diferentes Facultades para ver con sus propios ojos de qué se trata (conversaciones informales, 2019).

A través de un proyecto de extensión universitaria solicitado por la escuela, se realizan actividades de acompañamiento a las trayectorias al ciclo superior. Este proyecto, que ya lleva dos años, realiza diferentes tipos de orientación y brinda información variada acerca de las carreras existentes en función de los intereses de los estudiantes de la escuela, el funcionamiento de la vida universitaria y terciaria, y aporta diferentes herramientas que podrían ser de utilidad en el futuro (becas estudiantiles, funcionamiento del comedor y del boleto universitario, diferentes servicios que la Universidad Nacional de La Plata brinda a su población estudiantil, funcionamiento de la democracia universitaria, derechos, entre otros) (registro de campo, 2018-2019).

Estas actividades se originaron, al menos en parte, en la preocupación por el futuro de los estudiantes por parte de las directoras de la escuela. Además de los recursos externos y las propuestas de los docentes, las directoras han generado un dispositivo de seguimiento de egresados: registran qué se propone cada alumne como actividad post secundaria y a qué carrera se anotan al culminar sexto año. Al año siguiente, consultan por diferentes medios (preguntando a los hermanos y conocidos que asisten a la escuela, o

cuando les propias estudiantes van a la escuela a rendir materias previas o pedir certificados) si continúan estudiando y cómo les está yendo. En estos relatos, se ve preocupación cuando cuentan que alguene estudiante no va más a la facultad o alegría cuando se enteran de que alguene otre va aprobando materias (entrevista a directora de escuela, 15 de marzo de 2018).

Por otro lado, según pudimos documentar a lo largo del trabajo de campo, tanto el personal directivo como el docente están muy preocupados porque les estudiantes reciban información abundante de carreras terciarias y oficios que complementen la oferta universitaria, ya que sostienen que hay pocas posibilidades de llegar a la universidad y culminar las carreras. Entienden que las condiciones de vida de sus estudiantes les imposibilitan transitar y culminar estudios universitarios tanto por sus condiciones laborales (trabajadores en horticultura), como por sus escasos recursos económicos, su convivencia con adultos que mayoritariamente no han terminado la escuela primaria, la distancia respecto de los centros de estudio, las limitaciones en la capacidad de aprendizaje y estudio y las dificultades para expresarse (registros de campo, 2018).

En diferentes talleres que se realizaron en el marco del proyecto de extensión se les consultó a los jóvenes por sus proyectos de futuro; la elección de una carrera universitaria aparece como prioridad, pero también hay carreras terciarias y oficios. Asimismo, algunos realizan cursos de oficios varios cuya finalidad es no sólo poder tener una opción laboral en un tiempo breve sino crear una base de conocimientos para lo que será la carrera elegida. También practican deportes que el día de mañana ellos creen les permitirán tener más opciones laborales, como *kick boxing* y diferentes bailes para ser profesores. Otros juegan al fútbol y se proyectan para estudiar Educación Física o estudian guitarra y quieren realizar estudios universitarios de música. Pero mayoritariamente hemos registrado que la elección de la carrera o profesión a seguir no está atravesada por lo que les gusta hacer (o los *hobbies* que tienen), sino por lo que les garantiza salida laboral y superación económica. Así, por ejemplo, a una estudiante le gustaba bailar, pero no estudiaría baile sino inglés (registros de campo, 2018-2019).

En algunos casos, estos jóvenes conocen el manejo de la quinta a la perfección y en su totalidad, por lo que pueden reemplazar a los adultos a cargo;

sin embargo, hacia adentro del núcleo familiar, la prioridad sigue siendo el estudio. Si se estudia, se modera el trabajo en la quinta y se prioriza el tiempo que lleva ir a la escuela, cumplir con los deberes de los docentes, las fechas de exámenes, etc. Le joven estudiante sigue trabajando en la producción, pero en forma de “colaboración”, de “ayuda”, mientras estudia, que es su principal prioridad y deber (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018).

Estudiar para transformar(se): adultes resignificando proyectos de futuro

Inicialmente, la continuidad de las trayectorias educativas de los adultos no ocupa, en el proyecto migratorio, el lugar central que tiene la escolarización de sus hijos. Sin embargo, el acceso a una oferta escolar para adultos es vivido como una posibilidad que “hay que aprovechar” para poder saldar esa “deuda pendiente” (conversaciones informales, 2015).

Si bien, la interrupción de sus trayectorias se encuentra vinculada centralmente a la necesidad de insertarse en el mercado laboral a edades muy tempranas, en la mayoría de los casos, para las mujeres, esta interrupción se vincula con la responsabilidad que socialmente se les otorga en las tareas de reproducción de la familia, así como también en la necesidad de reducir las al ámbito doméstico como forma de control (Femenías y Soza Rossi, 2012; Moretto, 2018). De esta manera, tener que encargarse de las tareas de la casa y de cuidados de niños o adultos mayores, ser expulsada de la escuela por haber quedado embarazada y ser considerada una “mala influencia” para sus compañeras; que sus padrastros o madrastras las obliguen a dejar la escuela como forma de tenerlas controladas bajo el argumento de que “las mujeres no deben estudiar, porque cuando estudian hacen sufrir al hombre”; son algunas de las tantas experiencias que relatan las mujeres productoras migrantes sobre los motivos que les impidieron continuar con su escolarización (entrevistas a productoras hortícolas, 16-05-16 y 18-09-16). En este sentido, si bien el deseo de continuar la escuela es recuperado en distintos momentos de sus trayectorias, éste siempre era postergado tanto por las limitaciones de las largas jornadas laborales que supone la producción hortícola como por la falta de una oferta educativa acorde a sus necesidades (entrevistas a productores hortícolas, 16-05-2016, 02-09-2016 y 18-09-2016).

Según relevamos en actividades realizadas en la escuela a lo largo de 2016, para los adultos productores que retoman su escolarización, al igual que en el caso de los jóvenes, la intención de transitar y finalizar los estudios obligatorios aparece inmediatamente ligada a la posibilidad de estudiar una carrera profesional como vía para poder acceder a un “mejor trabajo”, así como, especialmente para las mujeres, poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares y “darles un buen ejemplo”. Es un común denominador, el interés de los productores migrantes por continuar la carrera de Ingeniería Agronómica, ya que es una profesión en la cual reconocen tener ciertos conocimientos previos, dada su relación con el trabajo hortícola. Aunque también, a partir del paso por la escuela, aparecen otras opciones como Psicología y Sociología, por ser materias que les despertaron interés, o Enfermería o maestra jardinera; también oficios como portera de escuela. En el caso de las mujeres, eligen especialmente estas últimas por ser carreras de menor duración.

Por su parte, la escuela a la que asisten estos productores plantea sus objetivos educativos con un sentido político transformador de la realidad social con vista a la inclusión social con igualdad, al Buen Vivir, promoviendo la igualdad de géneros y generando espacios y proyectos concretos de organización colectiva. El vínculo que los educadores de la escuela establecen con las problemáticas del territorio y las demandas de su población ha permitido ir incorporando el interés de los estudiantes por continuar estudios superiores o de formación profesional. Estos intereses son recopilados, problematizados y fomentados por parte de los educadores en proyectos realizados desde las distintas áreas (Sociales, Prácticas del Lenguaje/Literatura, Matemática/Biología, Historia), en los espacios asamblearios y en entrevistas individuales con los estudiantes (registros de campo, junio y septiembre, 2017).

En relación a esto, desde la escuela se han organizado visitas a la “Expo Universidad”, que ya fuera nombrada en el apartado anterior. Allí se instalan stands con folletería informativa acerca de todas las carreras que se pueden estudiar de forma gratuita en la ciudad de La Plata, así como de las Escuelas de Oficios en la misma localidad. A muchos estudiantes, les resulta muy difícil acercarse a la feria por cuestiones laborales, ya que sólo abre durante la semana. Ante esta situación, los educadores y estudiantes que

asisten quedan encargados de recabar la mayor cantidad de información y folletería posible para luego poder replicar la feria en la escuela y que les estudiantes que no pudieron asistir tengan la posibilidad de conocer las ofertas educativas y sacarse sus dudas (registros de campo, noviembre 2018).

En este mismo sentido, aunque la escuela tiene orientación en Ciencias Sociales, el interés de varios estudiantes por estudiar Enfermería y otras carreras que requieren un mayor conocimiento en matemáticas condujo a la decisión de destinar un área entera al aprendizaje de esa asignatura. También se han comenzado a coordinar talleres específicos de matematización en espacios extraescolares. Los docentes han procurado acompañar las distintas demandas de la comunidad educativa impulsando espacios acordes a los intereses de los estudiantes por acceder a la educación superior. La mayoría de las mujeres que concurren a estudiar lo hacen con sus hijos; en este sentido, para garantizar continuidad y egreso, la escuela garantiza un espacio de ludoteca para que mientras las madres están cursando los niños tengan un espacio propio (registros de campo, 2018).

Como mencionamos anteriormente, el trabajo hortícola se caracteriza por sus largas jornadas laborales, esto lleva a que quienes trabajan en la horticultura dediquen muy poco tiempo a espacios y momentos de ocio y socialización por fuera del núcleo familiar. Esto se intensifica aún más para las mujeres que, además de trabajar en la producción de la tierra, son las principales encargadas de las tareas domésticas y de cuidado, lo que implica para ellas una doble carga laboral. En este contexto, retomar la escuela implica también la posibilidad de habitar otro espacio y generar nuevos lazos (entrevistas a productoras, 16-05-2016 y 18-09-2016).

Asimismo, la escuela intenta promover el desarrollo de un pensamiento crítico acerca de las lógicas excluyentes del sistema educativo, problematizando el discurso hegemónico de la meritocracia y de las credenciales educativas como garantía de progreso, cuestionando los mecanismos mediante los cuales el derecho a la educación media y superior es vulnerado para la gran mayoría de los sectores populares (entrevista a educadores, 15-06-2017).

Al indagar con mayor profundidad acerca de las motivaciones que les conducen a sostener su asistencia a la escuela a pesar de las largas jornadas laborales, ya no mencionan tanto sus proyectos de futuro sino que se revelan

cuestiones que refieren a su experiencia en el presente: la posibilidad de animarse a hablar con otros y generar lazos de compañerismo y amistad, poder olvidarse de los problemas y reírse un rato, aprender cosas nuevas de manera colectiva (entrevistas a productores, 16-05-2016, 02-09-2016 y 18-09-2016). En este sentido, se va generando, en algunos casos, la posibilidad de pensar objetivos y trayectorias colectivas. Esto se materializa centralmente en dos proyectos que emergieron de los espacios asamblearios entre docentes y estudiantes de la escuela: la “Casa de Las Mujeres” y los comedores barriales (registros de campo, 2017). El primero de estos proyectos surgió ante diversas situaciones de violencia de género que comenzaron a denunciar las estudiantes de la escuela. Las docentes y estudiantes mujeres de la escuela comenzaron a reunirse los días sábados para poder organizarse, compartir experiencias, generar círculos de confianza y construir alternativas colectivas. Allí se desarrollan talleres que problematizan la desigualdad de género y el espacio funciona también como alojamiento transitorio para mujeres que lo necesiten. Este proyecto fue pensado, desarrollado y sostenido de forma colectiva entre docentes y estudiantes de la escuela. Por otra parte, algunos estudiantes, en su gran mayoría mujeres, propusieron la apertura de comedores en los distintos barrios cercanos a la escuela e incluso ofrecieron sus casas para su funcionamiento. Los mismos no sólo funcionan como comedores y merenderos, sino que también se realizan talleres artísticos y educativos para niñas, jóvenes y adultes (registros de campo, 2017).

DISCUSIÓN

En tanto los sujetos son intérpretes polémicos de su propia vida (Batallán y García, 1992), los proyectos de futuro que ellos construyen en su vida cotidiana son interpretaciones de la relación entre lo deseable y lo posible. Es por esto que no todas las opciones se presentan como viables o legítimas para esta población. Los proyectos sobre el futuro no se nutren solamente de la escolarización ni son absolutamente individuales. Por más que la expectativa hacia proyectos personales legitimada socialmente tenga un peso fuerte en la interpretación de lo posible por parte de los sujetos, los proyectos también se configuran a partir de las prácticas cotidianas realizadas y orientadas hacia otros objetivos. Los sujetos que parecen tener mayor responsabilidad de

decidir un futuro, es decir les jóvenes, se apropian de estas expectativas y es a través de diversas prácticas sociales que las reproducen y las transforman simultáneamente en el devenir de sus vidas (Hirsch, 2020). En este sentido, tal como lo plantea Heller (1972), en la vida cotidiana los cursos de las acciones no son siempre conscientes ni están orientados a un fin concreto; el pragmatismo y la conflictividad diaria llevan a que las dinámicas históricas sociales rebasen las intenciones de las prácticas cotidianas.

Si bien padre y madre reconocen la enseñanza y el aprendizaje del oficio hortícola como algo que les beneficia a ellos, al grupo familiar en su conjunto y a los jóvenes, en tanto les garantiza opciones laborales a futuro, también aparecen tensiones en la transmisión intergeneracional del oficio. Respecto de las expectativas a futuro, los deseos de jóvenes y adultos no siempre coinciden ni se mantienen en el tiempo, y las opciones posibles son variadas. En este sentido, los propios estudiantes construyen su futuro de múltiples maneras (Hirsch, 2020). No sólo asisten a la escuela superando ampliamente las trayectorias que los adultos del hogar transitaban, sino que estudian y aprueban. Ellos son los primeros interesados en el éxito de su propio egreso de la escuela y muchos comparten con los adultos la proyección de “conseguir un título para tener un mejor trabajo”.

Como ya se dijo, estos jóvenes poseen la particularidad de trabajar junto a sus padres y madres desde muy pequeños, por lo que el discurso acerca de la moratoria social hace mella de manera cuestionable en este contexto, en el que la postergación del ingreso al mundo laboral de los jóvenes no es una alternativa posible. El llamado a la responsabilidad, a pensar “qué quieren hacer de su vida”, haciendo alusión a un futuro cercano como adultos trabajadores, no se condice con la realidad de los jóvenes horticultores que de hecho son interpelados por la responsabilidad del trabajo desde muy pequeños.

Es por ello que consideramos que la forma en que los jóvenes estudiantes horticultores construyen su futuro es *en* la escuela, aprobando las materias, pasando de año, culminando los diferentes niveles educativos (jardín, primario, secundario), compatibilizando trabajo en la quinta con estudio, realizando cursos, talleres y deportes que serán andamiaje para la carrera y profesión elegida, sacrificando gustos personales por lo que “me

va a dar de comer” al momento de elegir. También lo hacen *en* la quinta, donde aprenden a desarrollar las actividades que les permitirán, en caso de que lo concreten, sostener la reproducción material familiar que solventará sus estudios superiores.

La apuesta por la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes se presenta como un proyecto que involucra y comparte el núcleo familiar de conjunto, incluso en ocasiones en conflicto con los propios jóvenes que no siempre quisieran estudiar lo que sus padres/madres les ofrecen o simplemente no quisieran seguir estudiando, pero obedecen. También aparecen los propios deseos de independencia apostando a otros trabajos alejados de la producción o incluyéndola, pero desde un lugar diferente. De esta manera, algunas opciones son preferidas y legitimadas frente a otras que se convierten en inferiores. Los títulos de nivel superior son preferidos al trabajo en la quinta; las carreras universitarias, denominadas “largas” por ellos ocupan el primer lugar; luego, las carreras terciarias y oficios. Se desalientan el cursado de aquellas carreras con “poca salida laboral” como las artísticas y una consideración privilegiada la tienen los trabajos de policía y gendarme, aunque se prefiere, dentro de la fuerza, la carrera administrativa y profesional que la calle.

Los adultos que retoman sus estudios realizan grandes esfuerzos cotidianos para asistir a la escuela y cumplir con lo que en ella se demanda: reducen el tiempo destinado al trabajo y redoblan esfuerzos a posteriori, organizan las tareas domésticas para cuando no se está en la casa, etc. La continuidad de sus trayectorias educativas aparece, en primera instancia, como una apuesta a largo plazo vinculada al interés por modificar sus trayectorias laborales. Asimismo, podemos pensar que el sentido que esta población adulta construye en torno a la educación, y sobre todo en relación a la posibilidad de finalizar los estudios obligatorios, guarda cierta relación con la propuesta estatal que, como ya se explicitó, se encuentra inscripta en las leyes educativas y los programas sociales. Este sentido, remite a estudiar, como proyecto de carácter más individual, como forma de “progreso”, entendiendo a la educación como un puente para mejorar la inclusión laboral y social.

Sin embargo, desde la Escuela Popular a la que asisten estos adultos, se promueve un sentido educativo que intenta dejar huella en las experien-

cias de los estudiantes. Las diferentes experiencias narradas nos permiten desentrañar la forma en que este proyecto político de educación popular, incorpora demandas propias de las problemáticas sociales que afectan a la vida cotidiana de los estudiantes. Asimismo, permite ver cómo ellos se apropian de esta propuesta, generando intervenciones colectivas que permiten articular y traducir proyectos de futuro individuales en proyectos de futuro colectivos que se desmarcan de la lógica meritocrática individual para atender a dimensiones materiales de sus vidas, más allá de las expectativas y proyectos de futuro laborales personales.

Por otro lado, como vimos en el caso de los adultos que retoman su escolarización, también eligen y finalizan la escuela secundaria, la cual es concebida no sólo como el lugar en que se adquirirán los conocimientos y credenciales necesarias para un “mejor trabajo” sino también como un espacio de socialización y de creación de proyectos colectivos. En el caso de las mujeres, posibilita a orientar ellas mismas sus prácticas escolares presentes hacia sus proyectos de futuro, por ejemplo, al pedir más contenidos orientados a las carreras que les interesan, en los proyectos colectivos como la “Casa de las Mujeres” y en el armado de los comedores comunitarios. Su paso por la escuela implica también un proceso de empoderamiento colectivo, de demostrarle a sus familias que sí pueden y de dejar de sentirse solas, principalmente ante las violencias domésticas que algunas viven cotidianamente en sus casas (Moretto, Nieto y Torres, 2018). Así, tanto la educación media como la superior comienza a ser parte de los proyectos de futuro sin la carga moral que implica elegir la carrera correcta y legitimada para el éxito personal, para estar más articulada a las prácticas cotidianas de quienes las desarrollan y desarrollarán.

Otra cuestión a destacar es que se observan diferentes apropiaciones de las tendencias hegemónicas y mandatos sociales respecto a la importancia de la educación media y superior en distintos momentos de la vida. Como se puede observar en los apartados anteriores, la carga moral individualizante sobre la construcción de un proyecto de futuro profesional es mayor en el caso de los jóvenes que aún se encuentran finalizando la escuela secundaria, reforzando que es “el momento de elegir correctamente”. El Estado y las diferentes instituciones educativas desarrollan un conjunto de acciones

para garantizar el “compromiso” con el futuro que los lineamientos de las políticas declaman. La preocupación por el futuro de la sociedad, expresada en la preocupación por el futuro de las jóvenes generaciones, interpela a los docentes a organizar ferias, exposiciones, proyectos de extensión, talleres de orientación vocacional, programas sociales y de acompañamiento educativo para orientarles hacia el futuro legítimamente deseado.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos reconstruir el sentido que posee la escuela secundaria, la educación superior y el trabajo en la construcción de los proyectos de futuro de jóvenes y adultos integrantes de familias productoras de hortalizas con una historia migratoria cuya vida transcurre en el periurbano hortícola del Gran La Plata. Consideramos la obligatoriedad social que adquiere la escolarización media y superior en los proyectos de futuro; obligatoriedad reforzada por la actual política educativa y las políticas sociales que promueven la idea de transitar y finalizar la escolarización como puente a la inclusión social y laboral. Registramos que esta legitimación que las políticas estatales dan a esta asociación entre escolarización y progreso, no sólo en la letra de la ley sino también en sus presencias cotidianas, permite ampliar el derecho y acceso a la educación.

A lo largo del trabajo, desarrollamos cómo las familias y otros adultos cumplen un rol central en los sentidos y la construcción de los proyectos de futuro de los estudiantes. En el caso de los horticultores platenses, la historia migratoria de la familia, su origen campesino en Bolivia y su inserción en la producción local llevan a proyectar sobre los hijos sus propios deseos de superar la vida en el campo para obtener una “vida mejor”; superación que se cree será realizada a partir de la obtención de estudios superiores. Asimismo, los adultos productores desean para sí mismos estos objetivos y en la medida de sus posibilidades obran de múltiples maneras para alcanzarlos.

Los jóvenes y adultos construyen sus propios proyectos de futuro tanto dentro como fuera de la escuela en el aquí y ahora, cuestión que parece bastante descuidada en las orientaciones de sus proyectos de futuro, dado que las opciones legitimadas parecerían querer deshacerse del presente: dejar de trabajar en el campo. Las proyecciones sobre el futuro están ancladas

en construcciones colectivas que se producen en y reproducen procesos sociohistóricos; pero que al mismo tiempo son invisibilizadas detrás de la supuesta decisión y responsabilidad de cada uno.

En resumen, encontramos dos núcleos de sentidos en torno a la educación y su potencialidad para habilitar un futuro mejor. Uno que se enuncia inicialmente, desde escuelas, políticas, personas que apuntan a proyectos de vida individuales ligados a la expectativa de una escolaridad más prolongada para una inserción sociolaboral exitosa. Y otros que se desarrollan en experiencias y proyectos puntuales en la vida cotidiana de manera colectiva/familiar, ligados a la educación en un sentido más amplio, que recuperan tradiciones históricas locales y/o culturales. Así pudimos dar cuenta de las distintas formas en las que se despliegan en la vida cotidiana sentidos y prácticas individuales y colectivas para construir proyectos de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2013). “Investigación socioantropológica en educación: para pensar la noción de contexto”. En Nora Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Batallán, Graciela y José Fernando García (mayo de 1992). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 1(1), 79-89.
- Benencia, Roberto y Germán Quaranta (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*, 2(4), 1-25.
- Cassanello, Carina Alejandra (2011). “Trayectorias migrantes, redes sociales y transnacionalidad: la movilidad histórica de bolivianos a la Argentina”. *Claroscuro. Revistas del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 10.7-185. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/13347>
- Castro, Andrea (2016). *Saberes migrantes: trayectorias de productores bolivianos del periurbano platense* [Tesis de licenciatura en Sociología]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Diez, Cecilia; Javier García, María Paula Montesinos, Sara Pallma y Horacio Paoletta (2015). “Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión”. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 33-39.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1985). “Escuela y clases subalternas”. En María de Ibarrola y Elsie Rockwell (comps.). *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: DIE/IPN, 14-42.
- Femenías, María Luisa y Paula Soza Rossi (2012). “La esperanza de Pandora: del tiempo de los filósofos al tiempo de las mujeres”. En Ana Domínguez Mon; Ana María Mendez Diz, Patricia Schwarz y Magdalena Camejo (comps.) *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos* (183-199). Buenos Aires: Antropofagia.
- García, Matías y Soledad Lemmi (2011). “Territorios pensados, territorios migrados. Una historia de la formación del territorio hortícola platense”. *Párrafos Geográficos*, 10(1), 245-274. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11062/pr.11062.pdf
- Heller, Agnes (1972). *Historia de la vida cotidiana*. México D.F.: Grijalbo.
- Hirsch, María Mercedes (2016). “Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria” [Tesis doctoral en Antropología]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hirsch, María Mercedes (2020). “Jóvenes y proyectos de futuro: entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, Provincia de Buenos Aires”. *Estudios Rurales*, 10(19): 1-16. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/16911>
- Insaurrealde, Nuria y Soledad Lemmi (2020) “Cuerpos Productivos, cuerpos reproductivos. El caso de las mujeres productoras de hortalizas del Gran La Plata (2017)”. En Fernanda González Maraschio y Federico Villarreal (comp.) *La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano*. Buenos Aires: EdUNLu.
- Lave, Jean y Étienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemmi, Soledad; Melina Morzilli y Ornella Moretto (2018). “‘Para no trabajar de sol a sol’. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/

- as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Bs. As. Argentina”. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 39(2), <https://doi.org/10.34096/runa.v39i2.5188>
- Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial*. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1.
- Magliano, María José (2009). “Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina”. *Estudios Feministas*, 17(2), 349-367.
- 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: Ministerio Nacional de Educación.
- Montesinos, María Paula; Liliana Sinisi y Susana Schoo (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE/ Ministerio de Educación de la Nación.
- Moretto, Ornella; María Emilia Nieto y María Amparo Torres (2018). *Tejiendo resistencias: las organizaciones de mujeres y el abordaje de la violencia ante la ausencia del Estado en los territorios*. Ponencia presentada en Vº Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos y IIIº Congreso Internacional de Identidades. La Plata.
- Moretto, Ornella (2018). Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata). En Bibiana Buenaventura, Julio Del Cueto, Emilia Di Piero, Cristian Parellada y Julia Pérez Zorrilla (comps.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 69-82), 1.ª ed. Buenos Aires: Flacso Argentina. Recuperado de <http://flacso.org.ar/noticias/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/>
- Neufeld, María Rosa (2010). “Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política”. En María Rosa Neufeld y Gabriela Novaro (comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, Elsie (1996). “Claves para apropiación: La escolarización rural en México” (traducción). En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Nueva York: State University of New York Press.
- Rogoff, Bárbara y Ruth Paradise (1993). “Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers”. *Monographs of The Society for Research in Child development*, 58(8). <https://doi.org/10.2307/1166109>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Inter-gubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Buenos Aires: UNESCO Santiago / Educación para Todos- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Viteri, María Laura; Graciela Ghezán y Daniel, Iglesias (2013). *Tomate y lechuga: producción, comercialización y consumo en la Argentina*, 1.^a ed. Buenos Aires: INTA.
- Waisman, María Alejandra (2011). “Superando dualismos: trayectorias socio-productivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense”. *Mundo Agrario*, 12(23), 1-39.