

**UN QUIEBRE EN LA HERENCIA INTERGENERACIONAL.
Las familias y las trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos/as.
Estudio de casos en el periurbano hortícola platense**

**A break in intergenerational inheritance.
Families and school trajectories of young bolivian migrants.
Case study in the horticultural platense peri-urban.**

MELINA MORZILLI

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que venimos desarrollando hace varios años en la cual exploramos las diferentes variables que construyen las trayectorias educativas de jóvenes migrantes horticultores/as platenses. En esta instancia, específicamente nos proponemos dar cuenta de la incidencia del capital cultural institucionalizado de las familias, las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales en las trayectorias escolares de jóvenes de hogares migrantes bolivianos dedicados a la horticultura, que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa. Para ello, se analizarán las trayectorias escolares de los/as jóvenes seleccionados/as, se describirán las características del capital cultural institucionalizado de las familias de dichos/as jóvenes, las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales. Se realizará un estudio de casos situado en el periurbano hortícola platense durante una cohorte de 2011-2017, ya que allí se ubica una Escuela Media Pública, en donde un porcentaje relevante (casi la mitad de la matrícula) de sus alumnos/as son migrantes bolivianos/as o hijos/as de migrantes bolivianos/as. La metodología implementada será de carácter cualitativo y se utilizarán como técnicas de recolección/construcción de datos encuestas, entrevistas en profundidad y observación etnográfica y, a su vez, se recurrirá a los archivos de la Escuela.

Palabras clave: Familias; trayectorias escolares; jóvenes migrantes bolivianos/as hortícolas.

Abstract

This work is part of a larger research that we have been developing for several years in which we explore the different variables that construct the educational trajectories of young migrant horticulturists from La Plata. In this instance, we specifically propose to account for the incidence of the institutionalized cultural capital of families, intrafamily relations and paternal-maternal mandates in the school trajectories of young Bolivian migrant homes dedicated to horticulture, who find themselves in situations of economic, social and educational vulnerability. To this end, the school trajectories of the selected young people will be analyzed, the characteristics of the institutionalized cultural capital of the families of these young people will be described, as well as intrafamily relations and paternal-maternal mandates. A case study will be carried out in the periurban horticultural area of La Plata during a cohort of 2011-2017, since a Public Middle School is located there, where a relevant percentage (almost half of the enrolment) of its students are Bolivian migrants or children of Bolivian migrants. The methodology implemented will be qualitative and will be used as data collection/construction techniques for surveys, in-depth interviews and ethnographic observation and, in turn, will use the archives of the School.

Keywords: Families; school trajectories; young Bolivian horticultural migrants.

Cita sugerida: Morzilli, M. (2019). Un quiebre en la herencia intergeneracional. Las familias y las trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos/as. Estudio de casos en el periurbano hortícola platense. *Coordenadas*, (6) 2, pp. 89-105.

Recibido: 08/04/2019 - **Aceptado:** 23/06/2019

UN QUIEBRE EN LA HERENCIA INTERGENERACIONAL.

Las familias y las trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos/as. Estudio de casos en el periurbano hortícola platense.

Melina Morzilli*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Introducción

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

En Argentina se ha desarrollado un número importante de investigaciones que señalaron la relevancia de las familias en la construcción de las trayectorias escolares y subrayaron fuertes asociaciones entre el capital cultural institucionalizado familiar de los hogares en los que residen los/as jóvenes, las relaciones intrafamiliares, los mandatos paterno-maternales y los logros educativos o la asistencia escolar de los/as jóvenes de dichos hogares (López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; SITEAL, 2009; Santillán y Cerletti, 2011; Binstock y Cerrutti, 2012; Briscioli, 2013).

Nuestra focalización del análisis en el territorio periurbano hortícola platense se debió a que no existen estudios sobre la incidencia de las características familiares en las trayectorias escolares de nivel medio de ese espacio. Es importante señalar que el territorio denominado periurbano hortícola platense (provincia de Buenos Aires) forma parte del área hortícola bonaerense y en las últimas décadas se pobló de migrantes de países vecinos, principalmente de origen boliviano para dedicarse principalmente a la horticultura (Hang *et al*, 2007; Benencia, 1999 y 2006; Benencia y Quaranta, 2005; Barsky, 2005; Attademo, 2005 y 2009; García y Mierez, 2007; García y Le Gall, 2010; García, 2011). Cabe recordar que los hogares productores de hortalizas de origen boliviano residentes en el periurbano platense se encuentran en situación de vulnerabilidad social, por lo que su análisis sería fundamental para generar un conocimiento amplio sobre las posibles relaciones entre las características familiares y las trayectorias escolares. Estos agentes en situación de vulnerabilidad social actualmente suministran hortalizas a la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), la que por su importancia demográfica (13 millones de habitantes) y su expansión

* Licenciada en Historia (UNLP); doctoranda en Historia (UNLP); becaria de CONICET. Adscripta graduada de la Materia Historia Argentina General (FaHCE-UNLP); integrante del equipo de un proyecto de investigación dirigido por la Lic. Silvia Attademo y co-dirigido por el Dr. Guillermo Banzato (FaHCE-UNLP); integrante del equipo de un Proyecto de Extensión dirigido por la Dra. Soledad Lemmi (FaHCE-UNLP).

espacial (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 y el resto proviene de regiones productivas especializadas. Específicamente, la producción del sector hortícola del Gran La Plata es el encargado del 72% de ese abastecimiento (Lemmi, 2014).

La Escuela elegida se encuentra inmersa en el cordón hortícola platense, que durante los últimos años se convirtió en el cordón hortícola más importante del país, desplazando del mercado en relevancia a otros cordones verdes (García y Le Gall, 2010; García, 2011; Lemmi, 2014). La elección de una escuela de educación media pública se debió, además de lo anteriormente indicado, a los desafíos que enfrenta la educación secundaria en América Latina. A diferencia de la educación primaria, cuya universalización se encuentra prácticamente lograda, las tendencias de la región en su conjunto permiten apreciar que –si bien en el transcurso de los últimos treinta años, en especial durante la década de los noventa, las tasas de escolarización secundaria tuvieron un significativo crecimiento– aún hoy más de un tercio de los jóvenes en edad de asistir a este nivel de enseñanza no están matriculados (Tedesco, 2002).

Específicamente, en lo que respecta a las trayectorias escolares de jóvenes de hogares migrantes bolivianos es necesario destacar que estos jóvenes son miembros de hogares que se dedican a la agricultura familiar (Cieza, 2012), es decir, donde todos sus miembros trabajan en tareas productivas. Paralelamente, estos jóvenes realizan grandes esfuerzos por transitar la escuela de manera exitosa (Lemmi, 2014).

En los casos de inmigrantes del Estado plurinacional de Bolivia, la alteridad junto a las condiciones socioeducativas de las familias implica una subordinación que, bajo distintas formas, ha dificultado las trayectorias escolares exitosas (Novaro, 2011). Se trata, entonces de poblaciones que se encuentran doblemente subordinadas, tanto por su condición socioeducativa como por sus identificaciones étnicas (Terigi, 2009; Novaro y Padawer, 2013; Gavazzo et al, 2014). Es en este contexto que el presente trabajo pretende focalizarse en la cuestión del capital cultural institucionalizado de la familia, las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales y su incidencia en las trayectorias escolares, profundizando en términos de inclusión social, en atención a los derechos educativos. .

En adelante, señalamos los antecedentes y el marco teórico; luego exponemos la metodología y las fuentes; posteriormente, analizamos las trayectorias escolares de los/as jóvenes seleccionados/as; a continuación, describimos las características del capital cultural institucionalizado de las familias de los/as jóvenes alumnos/as seleccionados/as, las relaciones intrafamiliares, los mandatos paterno-maternales, y por último, realizamos reflexiones finales observando la incidencia del capital cultural institucionalizado de las familias en las respectivas trayectorias.

Algunos antecedentes y lineamientos teórico-metodológicos

Entre las investigaciones que señalan la relevancia de la familia en la construcción de las trayectorias, encontramos a López (2002), quien mediante una metodología cuantitativa para la década de los noventa, 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, tres de cada cuatro provenía de familias cuyos padres no habían superado el nivel primario. El autor sostuvo que aquellos escolarizados con dos o más años de retraso, tenían un perfil similar: el 67% tenía padres que no habían accedido a la escuela secundaria. Por lo tanto, concluyó que las

características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen al éxito escolar de los/as niños/as y adolescentes. Por último, reflexionó sobre la necesidad de abordar nuevas estrategias para la escolarización de los adolescentes.

Binstock y Cerrutti (2005), con el propósito de proveer una visión más comprensiva de la problemática del fracaso escolar en el nivel medio en la Argentina, utilizaron una aproximación metodológica que integró técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación. Concluyeron que son más proclives a abandonar quienes se han criado en hogares con un bajo capital educativo. Asimismo, 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 que la desescolarización sería una opción altamente viable.

Por una parte, la relación entre los padres y sus hijos/as. 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. Los/ashijos/as pasan a ser cada vez más inasibles, 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/as. Por otra parte, la relación de los padres con la educación media. Su valoración tiende a decaer con respecto a la primaria. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos/as 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/as adolescentes, acompañada en muchos casos, por una escasa convicción respecto a que la educación media como un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible.

Santillán y Cerletti (2011), desde un enfoque etnográfico en barrios ubicados en la Ciudad y el Gran Buenos Aires desde mediados de la década de los noventa hasta 2010, sostuvieron que la vinculación entre las escuelas y los ámbitos domésticos concentra las propias expectativas de la familia con respecto a la educación media. Esto se debe a que se convierte en una de las dimensiones centrales en las que se construyen las prácticas cotidianas y se dan las interacciones entre los/as diversos sujetos vinculados a la educación y escolarización de los/as niños/as. Esto es: la construcción de los sentidos sobre la educación y la escolarización; las múltiples demandas hacia los/as sujetos 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 sujetos respecto a la vida escolar y la vida familiar.

Las investigaciones sobre migrantes bolivianos y educación, han sido recientes y relativamente pocas. Entre ellas, están aquellas que estudiaron particularmente las políticas asimilacionistas vs. políticas multiculturalistas, la discriminación y la inclusión/exclusión educativa y que indicaron que durante la primera y segunda década del siglo XXI, según distintos signos materiales y simbólicos, se pudo observar una nueva relación entre el Estado y los/as inmigrantes (Domenech, 2005; Nobile, 2016). 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 asimilacionista. 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 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 las experiencias educativas en Argentina (Domenech, 2005; Nobile, 2016; Salva y Lago, 2012; Diez, 2014 y Novaro, 2016) observaron que, desde los parámetros de identificación y 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 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. Novaro (2016) sostuvo que el término que cabe para describir esto es el de inclusión subordinada.

En cuanto al marco teórico que orienta el presente trabajo, retomamos la propuesta teórica de Bourdieu (1988) de un constructivismo estructuralista, con la cual se busca superar la falsa dicotomía objetivismo/subjetivismo. Para explicar el estructuralismo, el autor afirma que existen en el mundo social mismo y no solamente en los sistemas simbólicos estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los/as agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Al hablar de constructivismo se refiere a que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos *habitus*.

Con respecto a la dimensión de análisis de las trayectorias, adoptamos un enfoque teórico-metodológico que pretende superar tanto 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, pretendemos apartarnos 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, buscamos poner en significación la complementariedad de ambas teorías, partiendo de los principales aportes teóricos de Pierre Bourdieu (1988, 1990, 1991), para sugerir la trayectoria 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/as agentes (Waisman, 2011) o bien, como sostienen Terigi (2009) y Briscioli (2015), que las trayectorias se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual

Al hablar de estrategias también retomamos a Bourdieu (2011), quien las conceptualiza como las prácticas por medio de las cuales los/as 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 interesa rescatar los planteos de Torrado (1998), quien al formular 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.

La investigación que nos propusimos en el presente trabajo se basó principalmente en el uso de fuentes orales inéditas. Para obtenerlas se requirió de una estrategia metodológica cualitativa (descriptiva y analítica) con enfoque histórico-etnográfico. A su vez, utilizamos fuentes escritas primarias. Si bien la estrategia metodológica que se privilegió aquí fue de carácter cualitativa, la combinamos con una metodología cuantitativa con el objetivo no de validar los datos sino de profundizar el conocimiento.

En cuanto a la metodología cualitativa, utilizamos la técnica historia de vida: realizamos entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y observación participante a veintiún jóvenes y cinco familias, a partir de una muestra teórica intencional, por bola de nieve y, a su vez, realizamos encuestas a dichos/as jóvenes. Para la metodología cuantitativa utilizamos como fuente primaria los datos estadísticos de una escuela secundaria pública del periurbano platense. En este caso, debido a que las instituciones educativas son productoras de información de base que luego se utiliza para componer la estadística educativa, gestionamos y logramos 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, como también datos ocupacionales, demográficos y educativos de los padres y las madres de los/as alumnos/as. A partir de esta información recolectada/construida, intentamos dar cuenta de las trayectorias escolares de los/as jóvenes seleccionados/as y de las características del capital cultural de sus familias, como también de las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales.

Acerca de las trayectorias escolares de los/as jóvenes alumnos/as seleccionados/as

Como ya hemos indicado, a diferencia del nivel educativo primario, no se ha alcanzado la universalización de la escolaridad secundaria, aún a pesar de su obligatoriedad. Según las tasas de asistencia del Censo 2010, casi un 15% de la población en el tramo 12-14 años no asistía al ciclo básico de la escuela secundaria. Y para el ciclo posterior estas cifras se agraban, pues casi el 46% de la población de 15-17 años no asistía al ciclo orientado (Ministerio Nacional de Educación, 2013).

Nuestro acercamiento a una escuela de nivel medio fue a partir de una muestra teórica intencionada de veintiún jóvenes alumnos/as a quienes se les realizaron entrevistas (semi-estructuradas) en profundidad. De estos/as veintiún jóvenes, siete fueron entrevistados/as varias veces a lo largo de 2016. Cuatro de ellos pertenecían a 4° año del turno mañana y tres a 6° año del turno tarde. A lo largo del año 2017 se realizaron las restantes entrevistas a los/as 14 jóvenes que faltaban para completar la muestra. De éstos, uno pertenecía a 2° año, tres a 3° año, ocho a 4° año, uno a 5° año y, por último, uno a 6° año del turno mañana.

Nos acercamos a la escuela durante el ciclo lectivo de 2016 para realizar entrevistas y comenzar con la observación participante luego de varios encuentros en el contexto de talleres en clase, de análisis de fuentes primarias de los registros de

inscripción de la escuela y de realizar una muestra teórica intencional. Entonces nos encontramos con Alex y al relatar su historia escolar dijo:

...nací 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, Miriam nos dijo que, a diferencia del alumno anterior, 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 esta escuela... ahora estoy cursando 6°... (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2016).

Miriam tiene diecinueve años y se encuentra cursando 6° año, relató que repitió cuarto grado del primario por problemas de salud debido a una neumonía que tuvo que le impidió asistir a clases, quedando libre por la cantidad de inasistencias. Posteriormente, en el secundario también repitió, en 2° año, nuevamente por problemas de salud al haberse fracturado una pierna cuyo reposo implicó quedarse fuera del ciclo lectivo.

Otra historia es la de José, que 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° año.

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 Ayelén, que a divergencia de la alumna anterior nació en Argentina y 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 1° 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 de Florencia. Ella narró que nació en Argentina hace 15 años, pero que sus padres eran nativos de Bolivia, 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 1° año del

secundario se cambió de establecimiento. En 2° 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 4° año.

Por su parte, Franco relató:

...yo soy de Bolivia, pero desde chiquito que vivo en Argentina...primero fui a al jardín desde la 2° salita de jardín hasta segundo grado del primario en una escuela pública de los Hornos... y arranqué en 3° grado en el primario de este secundario...ahora estoy en 4° 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 Mailen, quien dijo:

...nací 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 2° grado en el primario de esta escuela...Repetí en 2° año del secundario...Ahora estoy en 4° 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 fueron quienes 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 concurre 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, al relatar su historia, contó que sus padres vinieron de Bolivia a trabajar a capital federal, por lo tanto, inició sus estudios en una escuela técnica de CABA, 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, se incorporó en una institución escolar a los 6 años ingresando al 1° grado del primario en una escuela pública en Bolivia. Allí cursó sus estudios hasta el 3° grado inclusive y el 4° 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 tuvo que interrumpir sus estudios y abandonarlos, retomando recién dos años después. A los 18 años se encuentra cursando 4° año del secundario.

Por su parte, otro alumno, Carlos, al relatar su historia 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 4° 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 iniciara 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, a los 16 años se encuentra cursando 4° año del secundario.

Por otro lado, está la historia de Antonella. 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. Antonella 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 concurre al jardín por las mudanzas del hogar durante los primeros años de su vida.

Yanet cuenta la misma historia migratoria que Antonella, ya que ella también nació en Argentina y sus padres en Bolivia. Comenzó la escuela a los tres 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 1° grado del primario comenzó a asistir a la escuela a la cual hoy va a clases. Actualmente a los 15 años se encuentra cursando 4° año del secundario.

En cambio, Jéssica 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 1° grado del primario en una escuela privada en Bolivia y cursó allí sus estudios hasta el 2° grado del primario inclusive. El 3° 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 4° año del secundario.

Por otro lado, está Sandro, quien relató:

... nací en Bolivia, pero vinimos hace mucho a Argentina... fui a al jardín desde la 2° salita de jardín hasta primer grado del primario en una escuela pública de Los Hornos... empecé en esta escuela en 3° grado en el primario...y seguí acá el secundario... estoy en 4° 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 3° año..." (Entrevista realizada durante el segundo semestre en 2017). A sus quince años y cursando tercer año del secundario, como los/as demás alumnos/as argentinos e hijos/as de padres y madres oriundos de Bolivia.

En oposición a Yanina, José P. 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 1° salita de jardín hasta 3° grado del primario. Instalado en el país junto a su familia, comenzó sus estudios en esta escuela ingresando a 3° grado y continuó en dicha institución hasta la actualidad que se encuentra cursando 3° año del secundario a sus 14 años.

También está la historia de Nahuel, que si bien difiere con José en cuanto que Nahuel es argentino, coincide con todos los/as 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 3° 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 2° 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 su caso a partir de 2007.

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 (2009) que expresan itinerarios en el sistema 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, tres con situaciones de repitencia y una con situaciones de abandono.

Estos resultados dan cuenta que en general los casos analizados poseen una trayectoria escolar real que coincide con la teórica. En los dos únicos casos de existencia de sobreedad, la misma se dio en un caso en su infancia por razones de lejanía del hogar a la escuela y, en el otro, por cuestiones de salud.

Entonces, del total de los/as 21 jóvenes seleccionados/as que fueron encuestados/as y entrevistados/as durante el ciclo lectivo de 2016, cuatro se encontraban asistiendo al nivel medio, mientras que tres jóvenes habían egresado. Durante el ciclo lectivo de 2017 se pudo observar que trece de los/as jóvenes seleccionados/as estaban asistiendo al nivel medio, mientras que uno egresó.

Acerca de las familias

Retomando a autoras como Neufeld y Thisted (1999), quienes sostuvieron que resulta fundamental contextualizar los modos (cambiantes) en que se configura la relevancia de las familias en la escolaridad de sus hijos/as, es que consideramos pertinente para el presente trabajo realizar una descripción y un análisis del capital cultural institucionalizado de las familias, de las relaciones interfamiliares y de los mandatos paterno-maternales de los/as jóvenes seleccionados/as. Para ello, tomamos datos de las inscripciones de la escuela a la cual concurren, como también datos de las entrevistas y encuestas realizadas a los/as agentes seleccionados/as y, a partir de esto se recolectó/construyó la siguiente información.

En cuanto al nivel educativo de las madres y los/as padres migrantes bolivianos/as de los/as 21 jóvenes alumnos/as seleccionados/as, pudimos observar – a partir de las planillas de inscripción de 2016 y de las encuestas y entrevistas realizadas tanto a los/as jóvenes como a sus familias– que solo dos padres accedieron al nivel secundario, aunque no lograron completarlo. Luego, veintiún madres y diecinueve padres accedieron al nivel primario incompleto (capital cultural institucionalizado familiar). Esto nos estaría indicando un quiebre de herencia

intergeneracional en el nivel cultural institucionalizado, ya que madres y padres quedaron en el primario, mientras que sus hijos/as accedieron al nivel medio.

Luego de acercarnos a la escuela y entablar diálogo con los/as directivos/as, las preceptoras, el personal docente y los/as alumnos/as, de relevar información a través de los datos de inscripción y durante el transcurso de la observación etnográfica, se hizo evidente la relevancia de hacer trabajo de campo fuera de la escuela, es decir, en el hogar donde residen las familias de los/as jóvenes seleccionados y de este modo comprender el *habitus* de estas familias y alumnos/as. Fue así que comenzamos a registrar a partir de las entrevistas con sus familias que le dan a la escolaridad del nivel medio un valor muy importante. Da cuenta de esto el relato de una 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... 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 y ellas mismas y sus parejas no han podido culminar sus estudios secundarios,¹ quieren que sus hijos/as obtengan credenciales 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, qué sé 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...

¹ Esto puede cotejarse, tanto en los datos de las inscripciones de la Escuela, como también de las encuestas realizadas a los/as jóvenes, como de las entrevistas a los/as jóvenes y a sus familias.

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 nos contaba otra mamá:

... en mi caso yo hice hasta 5° grado... terminé mi escuela y no sé, bah 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... Bah, no era gran cosa, pero no sé y mi mamá, ella no sabe leer... Pero mi papá si, él sabía escribir, leer y no hizo, no sé si hizo solo 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, como también poseen muy elevadas expectativas educativas con respecto a ellos/ellas:

...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 quedás...(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).

En su totalidad, las 21 familias, tengan hijos varones o mujeres, nativos/as o bolivianos/as, hayan migrado al país hace varios años o recientemente, buscan en la educación media un futuro para sus hijos/as ajeno a la quinta. También pudimos vislumbrar a través de la observación etnográfica que una de las características que posibilita la concreción de dichos mandatos con respecto a la escolaridad es el uso del tiempo y la territorialidad en la que se desplazan cotidianamente. Es decir, luego del horario de la escuela, los/as jóvenes tienen un grado de movilidad y cantidad de tiempo fuera de sus casas y de la escuela reducido, principalmente por tres razones: por las características del territorio en el cual se asientan, puesto que la localidad no tiene oferta de actividades recreativas y la escuela se encuentra inmersa en el entramado hortícola estando en cercanía de las quintas; también por las características de la producción hortícola familiar, esto es que viven donde trabajan; y, por último, por el estricto control que sus madres y padres ejercen sobre sus hijos/as.

Con respecto a la primera y a la segunda característica, de acuerdo con lo que observamos y comprobamos a través de las entrevistas etnográficas, estos jóvenes trabajan en el mismo lugar en el que viven. A su vez, no tienen actividades de ocio, solo los varones juegan al fútbol los sábados. No salen a bailar, tampoco miran televisión. Es decir, la dedicación se reparte entre las horas que están en la escuela y las que ayudan a sus padres en la quinta y aquellas horas en las que tienen que hacer tarea en sus hogares. Y los/as pares de estos/as jóvenes, son sus otros/as compañeros migrantes bolivianos, con los/as cuales comparten las mismas características.

Mientras que, con respecto a la última característica, no se da en estos casos, como sostienen algunos autores, una mayor autonomía con respecto a los/as adultos de los/as cuales están a cargo, ya que en las narraciones de las familias pudimos ver el estricto control que hacen sus madres y padres sobre el uso del tiempo por parte de los/as jóvenes y por el cumplimiento de las tareas escolares.

Esto pudimos notarlo a partir de la siguiente narración:

... la más grande me trajo buenas notas este año... bueh... 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, qué sé yo... esta no, ella es... ahora me dice, me estaba reclamando me vino de la escuela reclamando hoy porque no la dejo... no me dejas salir a ningún lado, por qué 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 confirma 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/as 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 durante el primer semestre de 2017)

Entonces, podemos ver que las características propias de las familias, como ya Binstock y Cerrutti (2005) sostenían, inciden en la escolaridad. 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 abriendo nuevos interrogantes con respecto a lo que sostuvieron primero SITEAL (2007) y luego Binstock y Cerrutti (2012) y Briscioli (2013), en cuanto a que dos fenómenos 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 padres y sus hijos/as, puesto que cuando 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 padres para influir en las elecciones y decisiones de los/ashijos/as y, por otro lado, la relación de los padres con la educación media, donde la valoración de la misma tiende a decaer por parte de los padres, con lo cual, no sería inaceptable que sus hijos/as adolescentes dejen la escuela.

En los casos estudiados, los/as hijos/as hicieron propios los mandatos paterno-maternales con respecto a la educación y, a su vez, los padres y madres a pesar de no haber accedido a la educación media poseen una valoración positiva hacia la misma (*habitus*). Sumado a esto, también se abren interrogantes nuevos y diferentes a los planteados en las tesis de Beherán, en el sentido de que la autora sostuvo que, si bien las familias bolivianas le otorgan una gran importancia a la educación formal, la desigualdad social que atraviesan sus vidas las llevaron a convencer a sus hijos/as 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 interrumpir sus estudios. Es decir, en los casos aquí analizados, observamos que las familias no permiten que sus labores productivas interfieran con las labores escolares de sus hijos/as.

Pudimos notar que las madres tienen un estricto control de las actividades escolares de sus hijos/as y junto a sus padres realizan una supervisión constante de su cotidianeidad. En este sentido, a pesar de que los/as progenitores no hayan accedido a estudios de nivel secundario, no se da como algunos autores sostuvieron, que esto sería un factor que fomente la desescolarización de los/as jóvenes. Entonces, al retomar las conclusiones de las investigaciones que hicieron énfasis en el nivel escolar de la

familia, las relaciones interfamiliares y los mandatos paterno-maternales como determinantes en el nivel educativo formal alcanzado por los/as jóvenes (López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; SITEAL, 2009; Santillán y Cerletti, 2011; Binstock y Cerrutti, 2005; 2012; Briscioli, 2013), podemos ver que, sin intención de generalizar, los casos aquí estudiados habilitan a pensar otros interrogantes disímiles a los planteados por estas tesis que concluyeron que cuando existe bajo nivel educativo en los/as miembros adultos de las familias, las trayectorias escolares de sus jóvenes hijos/as están destinadas al fracaso escolar.

Como se ha descripto, los/as jóvenes seleccionados/as viven en hogares cuyas familias poseen un nivel escolar bajo, a su vez las relaciones interfamiliares son armoniosas y los mandatos paterno-maternales son fuertemente respetados y en este contexto es que estos/as jóvenes poseen trayectorias escolares exitosas en el nivel medio.

A modo de cierre

Como ya hemos señalado, el presente trabajo pretende dar cuenta de la incidencia del capital cultural institucionalizado de las familias en las trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a hogares migrantes bolivianos dedicadas a la horticultura en el periurbano platense. En cuanto a sus trayectorias escolares, de los/as veintiún jóvenes, cuatro asistieron y egresaron, mientras que los restantes diecisiete asisten al nivel educativo medio con éxito para el periodo 2017.

Pudimos ver que los/as jóvenes seleccionados provienen de familias migrantes y a su vez, estudian y trabajan. En general la inmigración supone un movimiento fuerte y constante hacia la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida. La mayoría de los/as inmigrantes están motivados por oportunidades de movilidad social ascendente. Particularmente, en los casos estudiados se advirtió que la educación media forma parte de las estrategias de vida familiares para alcanzar el ascenso social.

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, al mostrar que la incidencia del capital cultural institucionalizado de las familias, las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales en las trayectorias escolares no es negativa, abren nuevos interrogantes.

Referencias bibliográficas

- 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>
- 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.
- Benencia, R. (1999). *El concepto de movilidad social en los estudios rurales. Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Benencia, R. (2006). Inserción de inmigrantes bolivianos y mercado de trabajo rural argentino. Familias transnacionales en la conformación de territorios productivos. *Geodemos*, (11).
- Benencia, Roberto y Quaranta, Germán (2005), Producción, trabajo y nacionalidad: configuraciones territoriales de la producción hortícola del cinturón verde bonaerense. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (23).

- Benencia, R., Quaranta, G. y Souza Casadinho, J. (Coords.). (2009). *Cinturón hortícola de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires, Argentina: 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. *Mundo Agrario*, 17 (36).
- Binstock, G. P., y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Unicef.
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- 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*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Briscoli, 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. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Argentina.
- Briscoli, 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.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y cultura*. México, México: Grijalbo.
- Bourdieu P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 1, 81-93.
- 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).
- 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.
- Diez, M.L., Novaro, G., Martínez, L.V. y Fariña, F. (2018). Reflexiones etnográficas sobre la tensión colectivismo/individualismo en población migrante: complejizando imágenes iniciales. Ponencia presentada en la RIAE, Córdoba.
- Domenech, E. (2005). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba, Argentina: CEA-UNC.
- 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.
- García, M., y Mierez, L. (2007). Problemática de la mano de obra en la horticultura platense. V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires. Pp. 1-19.
- García, Matías y Le Gall, Julie (2010), "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 (2011), "Agricultura Familiar en el sector hortícola. Un tipo social que se resiste a desaparecer", en: López Castro, N. y Privedera, G. (Comps.), *Repensar la Agricultura Familiar. Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*. Buenos Aires, Córdoba: CICCUS.
- Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22 (42) ,189-212.
- Hang, G.; Seibane, C.; Larrañaga, G.; Kebab, C.; Bravo, M.; Ferraris, G.; Otaño, M. y Blanco, V. (2007). Identificación de Sistemas de Producción Hortícola en el Partido de La Plata, Provincia de Bs. As. Ponencia presentada en V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas. UBA.
- 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).
- 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, Argentina: IPE/UNESCO

- 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.
- 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. *Última Década*, (44).
- Novaro, G. (2011). *La Interculturalidad en Debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45).
- Novaro, G., y Padawer, A. (2013). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina.
- 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).
- 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.
- Tedesco, J. C., y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social: cuestiones de método*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Waisman, M. A. (2011). Superando dualismos: trayectorias socio-productivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense. *Mundo Agrario*, 12.