

Volver a estudiar en una Escuela Popular. Trayectorias y sentidos educativos de les adultes productores hortícolas migrantes en el periurbano platense

Ornella Moretto

Introducción¹

El periurbano hortícola platense y su población constituye un campo específico de estudios abordado por diversas disciplinas que han contribuido a comprender múltiples aspectos de su devenir. Nos referimos a estudios que abordan tanto las trayectorias socioproductivas y migratorias de les productores hortícolas, sus condiciones de vida y de producción, las problemáticas vinculadas al trabajo y la comercialización, la movilidad social, el acceso a la tierra, las experiencias de organización en torno al trabajo hortícola y la agricultura familiar, las formas de sociabilidad, entre otras (Ringuelet, 2009; García y Lemmi, 2011; Lemmi, 2016). En relación con la educación, los principales estudios se centran en las trayectorias educativas y el acceso a la escolarización de les hijes de las familias productoras hortícolas

¹ Este capítulo recupera los principales avances realizados para la tesina de grado para la obtención del título de licenciada en Sociología denominada *Tatuado en la piel. Trayectorias educativas y los sentidos de la educación en las/os productoras/es hortícolas migrantes* (Abasto, La Plata, 2016-2018), que fue realizada en el marco de una Beca EVC-CIN.

con trayectoria migratoria. Estos trabajos dan cuenta de la importancia que posee el acceso a la educación pública para estas familias, en tanto comprenden el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo como una herramienta de ascenso social (Benencia, 1999; Lemmi, 2015; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018). Asimismo, develan los grandes esfuerzos que las familias realizan para que sus hijos puedan culminar su trayecto escolar. Dichos esfuerzos son notorios, por ejemplo, en la organización de su vida cotidiana, en la distribución de las labores familiares, en la sincronización de los movimientos migratorios en torno a los tiempos escolares, y en las apuestas que hacen para que sus hijos puedan continuar con estudios superiores y conseguir con ello un “mejor trabajo”. De esta manera, si bien les niños y jóvenes de estas familias participan de las actividades productivas —ya que les adultes reconocen la importancia de la transmisión del oficio como una oportunidad para su inserción laboral en el futuro—, estos momentos siempre se encuentran supeditados a los tiempos y demandas escolares, que resultan prioritarios. Esto se traduce en trayectorias educativas mayoritariamente continuas y completas (Morzilli y Lemmi, 2016; Lemmi et al., 2018; Morzilli, 2019; Lemmi, 2020). Sin embargo, poco se ha explorado acerca de las trayectorias educativas de les adultes de las familias productoras hortícolas con historia migratoria. A partir de mi participación como educadora y militante en el marco de un proyecto político-pedagógico de Educación Popular con jóvenes y adultes en el periurbano hortícola, hemos podido advertir que la gran mayoría de los padres y madres de estas familias han debido interrumpir sus trayectos escolares a edades muy tempranas y, en algunos casos, han tenido un limitado acceso al desarrollo de la lectoescritura (Moretto, 2018). Para profundizar en estos primeros hallazgos —a partir del desarrollo de un trabajo etnográfico iniciado en 2016 y sostenido en la actualidad—, nos proponemos en este capítulo contribuir al conocimiento de las trayectorias educativas y los sentidos que construyen en torno a la educación les adultes productores

hortícolas migrantes, así como también indagar en las estrategias que estos sujetos desarrollan en torno a su propia educación. Para esto, reconstruiremos y analizaremos las trayectorias educativas de dos productores hortícolas migrantes y una productora hortícola perteneciente a una familia con historia migratoria, en tanto relatos biográficos que nos brindan profundidad para el análisis del problema planteado en el presente trabajo (Bertaux, 1993). En los tres casos, se trata de productores que han transitado y finalizado recientemente la escolarización media en el marco de una Escuela Popular de adultes inserta en el periurbano hortícola platense, experiencia educativa que también analizaremos en futuros apartados.

Acerca de la construcción del problema de investigación

A inicios de 2013, un grupo de docentes y estudiantes universitarios de diversos profesorados –nucleados en una organización político-social de la ciudad de La Plata– comenzamos a desarrollar talleres de alfabetización de adultes en el edificio de una escuela pública situada en el periurbano hortícola platense, más específicamente en la localidad de Abasto. El taller funcionaba los sábados por la tarde y a los pocos meses fue creciendo en cantidad de participantes. Principalmente, quienes se sumaban eran productores hortícolas migrantes que conocían la escuela por llevar cotidianamente a sus hijos ahí. Para algunos era su primer acercamiento a un espacio destinado al aprendizaje de la lectoescritura, otros ya sabían leer y escribir, pero querían “aprender más”. Para la gran mayoría era volver, después de muchos años, a habitar un aula y ser parte de una propuesta educativa que les tenía como protagonistas. Durante los encuentros algunos trataban de esconder sus manos, nos decían que les daba vergüenza que veamos sus uñas llenas de tierra. Otros emprendían la batalla de no quedarse dormidos sobre la mesa y expresaban cosas tales como: “es que hoy tuve carga, a las 4 de la mañana ya estaba en la quinta”.² Sin em-

² Esta categoría es utilizada cotidianamente por los productores para referirse a

bargo, estaban ahí, queriendo aprender “cueste lo que cueste”. A lo largo de los años, y a partir de un ejercicio de diálogo constante con quienes fueron acercándose a los talleres, el proyecto fue creciendo y diversificándose en función de los deseos, demandas y necesidades emergentes. En estas instancias, se manifestaban como constantes el interés y la necesidad por finalizar y acreditar los estudios primarios y/o secundarios. A partir de esta demanda, y de la articulación con la organización político-social, en 2014 se impulsó, a través del Programa Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs), la apertura de una escuela primaria para adultes. En el año 2015 se inició la escuela secundaria que funciona hasta la actualidad como Bachillerato Popular. En una de las primeras asambleas que realizamos docentes y estudiantes para impulsar el armado de la escuela, se eligió conjuntamente su nombre: “Escuela Popular Tinku”³ (en adelante, la denominaremos EPT).

¿Qué deseos y motivaciones son las que impulsaron a estos productores a volver a la escuela en su adultez? ¿Qué sentidos adquiere la educación para ellos? ¿Qué esperan encontrar en esta propuesta político-educativa? ¿Qué es lo que finalmente encuentran? A partir de estas preguntas, que atravesaron nuestra praxis como educadores populares, en este trabajo buscamos analizar las trayectorias educativas de los productores hortícolas migrantes y los sentidos que han ido construyendo en torno a la educación a partir de su paso por esta experiencia de educación popular.

En este sentido, nos interesa situar el abordaje metodológico de este trabajo dentro de lo que Leyva (*et al.*) (2018) caracteriza como

sus espacios de producción hortícola, ya sean bajo invernadero o a campo abierto. Si bien este término ya no suele utilizarse en las producciones académicas, en el territorio sigue teniendo una importante vigencia; los horticultores incluso suelen autodenominarse como “quinteros/as” (Lemmi, 2021).

³ *Tinku* es una palabra de origen quechua, lengua conocida y hablada por muchos de los estudiantes migrantes provenientes de Bolivia. Significa encuentro y también es el nombre de una danza popular de origen andino.

prácticas otras de conocimiento(s), en tanto construcciones teórico-metodológicas que, desde las epistemologías del Sur, configuran una nueva relación saber/poder. Desde esta perspectiva, la orientación del presente trabajo se encuentra más alejada del “deber ser” académico, al tiempo que se mueve desde y en el campo del hacer como forma de construir conocimiento. Asimismo, realizamos un abordaje etnográfico –que a nuestro entender debe tratarse de una práctica que implica el involucramiento personal y la transformación de quien investiga–, en el que se privilegia el punto de vista de los actores involucrados como forma intersubjetiva de construir conocimiento (Padawer, 2008; Guber, 2001; Batallán y García, 1992). Las clases y los talleres desarrollados en el marco de la experiencia político-educativa mencionada, así como las jornadas compartidas de trabajo en las quintas fueron los escenarios de observación participante. Este trabajo de campo fue complementado con la realización de entrevistas en profundidad a productores horticultores, conversaciones informales con compañeros educadores, así como con el relevamiento y análisis de documentos escritos y fílmicos producidos por ellos en los espacios educativos. Hablaré en primera persona al referirme a la organización y al equipo de educadores del cual formo parte, y en tercera persona cuando me refiera a les estudiantes y productores hortícolas migrantes. Con esta distinción intento dar cuenta de sus particularidades y de las desigualdades de origen, etnia y clase que me separan de ellos y, en el caso de los varones, también del atravesamiento de género (Spivak, 2002; Bidaseca, 2010).

La estructura del capítulo comprende un primer apartado donde recuperamos algunos antecedentes y debates que atraviesan el campo de la educación de jóvenes y adultos en Argentina, así como consideraciones conceptuales que servirán de marco para el análisis. Luego describiremos el contexto en el que se enmarca el problema de estudio, recuperando las características del periurbano hortícola platense, con especial atención a la transformación de las tramas sociolaborales

y las condiciones de vida. El tercer apartado estará dedicado a analizar las características y el funcionamiento de la EPT en tanto oferta educativa pensada desde los productores hortícolas y con ellos. En el cuarto apartado abordaremos las trayectorias educativas de tres productores hortícolas migrantes y sus experiencias de interrupción escolar, y en el apartado siguiente analizaremos los sentidos educativos construidos por ellos en el marco de esta experiencia. Finalmente, compartiremos algunas reflexiones finales.

El campo de la educación de jóvenes y adultos en Argentina: antecedentes y consideraciones conceptuales

La educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA) ha sido objeto de reflexión académica y política en Argentina desde hace más de seis décadas, con distintos enfoques y grados de relevancia en función del momento histórico y político del país. Uno de los principales debates que atraviesa a este campo se vincula a las distintas concepciones acerca de qué se entiende por EDJA y quiénes son sus destinatarios. En relación con este punto, Brusilovsky y Cabrera (2006) advierten que en América Latina la expresión “educación de adultos” ha constituido un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de los sectores populares. En esta misma línea, Lidia Rodríguez (2003) plantea que, en el discurso pedagógico, el término *adulto* muchas veces oculta que estos sujetos han sido educacionalmente marginados y que pertenecen a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica. En adhesión con estas perspectivas, en el presente trabajo hablaremos de *adultes* en tanto nos referiremos a sujetos que han sido marginados del sistema educativo tradicional a lo largo de sus trayectorias y que pertenecen a sectores sociales subordinados, a la vez que son padres o madres a cargo –económica y simbólicamente– de sus familias.

Desde sus inicios, el campo de la EDJA ha estado atravesado por objetivos, propuestas y políticas muy diversas e incluso, en algunos

casos, antagónicas. Su mayor momento de deterioro se da como consecuencia del impacto que tuvo la Reforma Educativa instaurada en la década de 1990 en nuestro país (Finnegan, 2016). Para este período histórico, los estudios develan un importante desfase entre la demanda potencial y la demanda efectiva de la EDJA. Identifican un proceso de debilitamiento de la trama organizativa en tanto posibilidad de una demanda organizada frente a las situaciones de pobreza, marginación y desempleo. En estas condiciones, el pasaje de la escuela primaria a la secundaria se constituyó como el umbral de llegada para los sectores populares (Sirvent, 1996, 1999; Sirvent y Llosa, 1998).

Con el inicio del nuevo siglo, y principalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN – N° 26.206), en 2006 se instaura en el país el comienzo de un nuevo contexto para la EDJA, a partir de su reconocimiento como modalidad específica desde la perspectiva de la Educación Permanente y la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario. En el marco de esta ley, el Estado vuelve a ocupar un lugar central como responsable de garantizar el acceso a la educación obligatoria y propiciar el diseño y desarrollo de políticas públicas específicas. Para el caso de la modalidad de EDJA se destaca la implementación del Programa Nacional de Finalización de Estudios primarios y secundarios (Plan FinEs) a partir del año 2009. Otro elemento importante para la caracterización de este período lo constituye el surgimiento de los bachilleratos populares, que recuperan la larga tradición de la Educación Popular en América Latina. Estas experiencias educativas son impulsadas por organizaciones y movimientos populares surgidos al calor de la crisis del 2001, que inician una lucha no solo por el acceso al derecho a la educación, sino también contra las políticas educativas neoliberales. A su vez, disputan las formas y los objetivos político-educativos desde la perspectiva de los sectores populares, creando sus propias escuelas y espacios educativos (Elisalde, 2008).

Para este nuevo período, las investigaciones desarrolladas por Sini, Montesinos y Schoo (2009, 2010a, 2010b), en el marco de la

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), señalan una importante transformación en relación con los destinatarios de la EDJA y, por ende, con los objetivos, sentidos y expectativas que circulan por estas instituciones educativas. En los inicios, la EDJA estaba destinada a trabajadores formales que tenían como objetivo progresar en sus espacios laborales. Sin embargo, en las últimas décadas los sujetos destinatarios de esta modalidad educativa se caracterizan por ser trabajadores informales o desocupados que buscan conseguir un mejor trabajo y mejorar sus condiciones de vida. Asimismo, se destaca una presencia cada vez mayor de jóvenes con experiencias escolares trunca en el sistema educativo tradicional que vuelven a integrarse a la escuela dentro de esta modalidad.

En relación con el contexto en el que se ubican las trayectorias educativas que nos proponemos analizar en este trabajo, nos interesa recuperar los aportes de Cragolino (2006a, 2006b, 2011), quien a partir del concepto de *espacio social rural* plantea la importancia de comprender la complejidad de la problemática del acceso a la educación, en particular de la EDJA, como producto de determinadas relaciones históricas que se dan en el marco de la vida rural y sus particulares transformaciones. De esta manera, el despliegue de diversas estrategias educativas solo puede ser inteligible en vínculo con las estrategias reproductivas familiares –laborales, de organización, domésticas y migratorias– que se dan en ese marco. En coincidencia con otros estudios, se advierte también para los contextos rurales una falta de consolidación de la EDJA como oferta educativa efectiva. Esto se debe a que la misma se constituye como un dispositivo reciente y poco institucionalizado, que no logra interpelar a la población a la cual se dirige, dado que carece de articulación con el mundo del trabajo y de que no existe formación docente específica para las necesidades pedagógicas de les adultes (Cragolino, 2006b; Puigrós y Rodríguez, 2008; Roitenburd, 2005; Paredes y Pochulu, 2005; Llosa, Sirvent, Toubes y Santos, 2000).

Asimismo, y en línea con los trabajos anteriormente mencionados, los estudios sobre trayectorias educativas de jóvenes y adultes en el marco de experiencias político-educativas (como son los bachilleratos populares) señalan que el paso por el secundario suele ser considerado como un medio para poder alcanzar la posibilidad de “ser trabajador” y mejorar las condiciones de vida. Mereñuk (2011) denomina esto como *lógica instrumental*. Sin embargo, la autora también señala la existencia de una *lógica afectiva* vinculada a la decisión de retomar la escolarización. Esta lógica está guiada por los vínculos afectivos y familiares y por la posibilidad de lograr un reconocimiento en la obtención del título secundario. A su vez, para Mereñuk existe una *lógica de revancha*, en tanto la acción de decidir aparece vehiculizada por la necesidad de superar determinismos económicos y sociales como estímulo de superación. Ante la no modificación de los factores estructurales que imposibilitaron anteriormente un tránsito continuo y completo por el sistema educativo formal, algunas características propias de los bachilleratos populares constituyen elementos claves en el sostenimiento de las trayectorias educativas, aun cuando estas no siempre sean explícitamente reconocidas por les estudiantes. Nos referimos a herramientas que permiten afrontar las dificultades de la realidad cotidiana, tales como: la flexibilidad del modelo institucional, su desarrollo como experiencia educativa territorializada, el diseño curricular y el vínculo dialógico como herramientas prácticas y reflexivas (Mereñuk, 2011; Janjetic, 2018).

A partir de estos análisis, para abordar los interrogantes planteados en esta investigación utilizaremos el concepto de *trayectorias* como forma de acercarnos a las experiencias pasadas y presentes de les productores hortícolas considerando el contexto sociohistórico en el que se enmarcan. Desde la perspectiva del *constructivismo estructuralista* (Bourdieu, 1988^a, 1988b, 1997; Bourdieu y Wacquant, 1995) desarrollaremos un análisis dialéctico de las dimensiones subjetivas y estructurales de la realidad social. En este sentido, utilizaremos el

concepto de trayectorias, no desde una perspectiva lineal, sino como forma de acercarnos a las experiencias vividas de los sujetos, en tanto recorridos y construcciones que incluyen tanto aspectos estructurales como sentidos, representaciones y estrategias que se construyen y despliegan a lo largo del tiempo (Santillán, 2007). Estas representaciones constituyen un marco para la acción y, si bien presentan sus variantes subjetivas, se encuentran ancladas en la realidad del periurbano hortícola como estructura social y cultural que las condiciona en alguna medida (Giménez Montiel, 2005). Las mismas serán descriptas en el próximo apartado.

Las tramas sociolaborales y las condiciones de vida en el periurbano platense

La escuela donde comienza a tomar forma este proyecto político-educativo se encuentra situada en la periferia oeste de la ciudad de La Plata, sobre la ruta que demarca el inicio de la zona de producción hortícola. Esta región tiene una gran importancia productiva, no solo por ser la principal abastecedora de verduras de la Región Metropolitana de Buenos Aires, sino también por ser una de las más capitalizadas del país, a partir de la implementación de la tecnología del invernáculo (García, 2011). Sin embargo, las condiciones de vida y de trabajo para quienes se dedican a la producción de la tierra se encuentran atravesadas por múltiples carencias y desigualdades (Lemmi, 2014, 2015). Tal como señala el *Mapa de Índice de Calidad de Vida (ICV)*⁴ elaborado por el CONICET (2019), la zona periurbana del Gran La Plata, si bien presenta heterogeneidades en su interior, representa mayoritariamente los deciles con peores condiciones socioeconómicas y ambientales

⁴ Este índice toma en cuenta dos grandes grupos de indicadores: los socioeconómicos (vivienda, salud, educación) y los ambientales, relacionados con condiciones contextuales que pueden impactar sobre el bienestar de las personas (negativamente, como la contaminación o la inundabilidad, o positivamente, como la disponibilidad de recursos recreativos naturales y culturales).

(deciles 9 y 10), mientras que el casco urbano de la ciudad –a solo 15 km de distancia– concentra los deciles con mejor calidad de vida (deciles 1 y 2). Este fuerte contraste puede verse simplemente al recorrer las zonas de producción hortícola y de asentamientos emplazados en esta región. Grandes extensiones de tierra ocupadas por numerosos invernaderos y, en menor medida, plantaciones a campo abierto nos señalan el comienzo de la zona de producción hortícola. A ellas se accede a través de calles de tierra, que suelen encontrarse en muy mal estado producto del constante paso de camiones y de la falta de inversión en el mejoramiento de las mismas. Dentro de esas tierras, pequeñas casillas de madera, con uno o dos cuartos como máximo, offician de vivienda para quienes allí trabajan. En época de lluvias las calles se vuelven intransitables y se producen inundaciones que afectan tanto sus casas como sus plantaciones. Los baños suelen encontrarse fuera de las viviendas y, en algunos casos, son compartidos por varias familias productoras que habitan el mismo predio. Lo mismo sucede con el agua, a la que solo se puede acceder mediante una bomba, la cual, como implica un costo alto por su consumo eléctrico, suele ser de uso compartido. La zona tampoco cuenta con redes de gas; el acceso al mismo es a través de la compra de garrafas por lo que mayoritariamente suele cocinarse al aire libre, en fogones armados con maderas sobrantes de los invernaderos. Estos fogones también se usan para la combustión de los residuos ante la falta del servicio de recolección. Los servicios de salud pública, como hospitales y salitas, son escasos y cuentan con muy pocos recursos, por lo que su atención muchas veces es deficiente. Asimismo, las escuelas de la zona no logran cubrir la gran demanda de vacantes, principalmente en los niveles inicial y primario, lo cual muchas veces genera conflictos. El servicio de transporte público también resulta deficiente en tanto transita solo por las calles principales y con muy poca frecuencia, lo que dificulta y limita la circulación de quienes allí habitan (Lemmi et al., 2018).

Como señala la literatura especializada, hacia 1980 comienza a conformarse un nuevo sujeto agrario predominante⁵ a partir de la creciente migración de origen boliviano y su rápida inserción en la producción hortícola (García y Lemmi, 2011). Es así como, actualmente, quienes se dedican mayoritariamente a la producción de hortalizas en el periurbano platense son migrantes provenientes de Bolivia, principalmente de Tarija, la zona rural más al sur de dicho país, así como también de Cochabamba y Chuquisaca, y de provincias del norte de Argentina, como Salta y Jujuy. Anteriormente, los primeros productores de origen europeo que migraron a esta zona productiva fueron transitando lo que Lemmi y Waisman (2021) denominaron *escalera gringa*,⁶ para referirse a un proceso de movilidad social ascendente que les permitió acceder a la propiedad de la tierra. Esta posibilidad se fue haciendo cada vez más inalcanzable para las familias horticultoras migrantes de origen boliviano, sobre todo luego de las importantes crisis económicas y políticas que afectaron al país durante

⁵ En un primer momento, quienes se insertaron en la trama de producción hortícola en la periferia de la ciudad fueron migrantes europeos, provenientes principalmente de Italia y, en menor medida, de Portugal y España, durante el período de entreguerras (Lemmi y Waisman, 2021).

⁶ Benencia (1999) conceptualizó el proceso de movilidad social de los productores hortícolas migrantes como *escalera boliviana*, para ilustrar el ascenso social y económico de las familias productoras de los años 1980 a través de su paso por distintos peldaños de la estructura laboral hortícola. En este sentido, identifica una movilidad social ascendente que comienza con el paso de peón a mediero, de mediero a arrendatario y finalmente el peldaño de propietario de la tierra. A partir de estos aportes, las autoras identifican, para la primera oleada migratoria de los años 1940 y 1960, un efectivo tránsito ascendente por los distintos peldaños de la escalera hortícola, ya que la mayoría de estos migrantes alcanzan a constituirse en propietarios de la tierra. La categoría de mediero refiere a la relación laboral propia de la producción agrícola en la cual una de las partes –propietarie o arrendatarie– aporta la tierra y los insumos para la producción y la otra parte, su fuerza de trabajo. Si bien el nombre deviene del “ir a medias” en los costos y ganancias de la producción, generalmente la división es 70-30: quien posee o alquila la tierra recibe un mayor porcentaje y es también quien toma las decisiones vinculadas a la producción y comercialización.

la segunda mitad de la década de 1990 y principios de 2000. De esta manera, en la actualidad el ascenso social de les productores hortícolas encuentra su techo en la categoría de arrendatarios, ya que la gran mayoría alquilan la tierra que trabajan o se emplean como peones o medieres de otros productores.

El trabajo de producción de hortalizas es una actividad que requiere un uso intensivo de la fuerza de trabajo en condiciones muy adversas. Al hablar sobre su trabajo, les productores suelen afirmar que “para la quinta no hay horarios” o que “cuidar la quinta es como cuidar un bebé”, haciendo referencia a la cantidad de tiempo, esfuerzo y dedicación que esta actividad demanda, aunque al momento de su comercialización “la verdura se paga muy poco” (conversaciones informales, 2017). Las condiciones climáticas, los tiempos y precios impuestos por los intermediarios y la red de comercialización, así como los distintos procesos, cuidados y tiempos que requieren las verduras y hortalizas para estar listas para su venta, hacen de este trabajo no solo una actividad muy demandante de tiempo y esfuerzo sino también una muy impredecible en relación con la ganancia que finalmente se obtendrá (Waisman, 2011; Moretto, 2018; Lemmi y Waisman, 2021). Las formas de vida y de producción adquieren las características de la agricultura familiar, en tanto todos los miembros de la familia participan, con mayores o menores niveles de intensidad, del sostenimiento de la unidad productiva. Varones y mujeres trabajan a la par en las tareas productivas, aunque la comercialización y el manejo del dinero suelen ser potestad de los varones. Las mujeres, a su vez, siguen trabajando al volver a sus casas: preparan la comida y se encargan de las múltiples tareas domésticas y de cuidado (Insaurralde y Lemmi, 2019; Lemmi y Muscio, 2022). En la mayoría de los casos son las encargadas de llevar y de ir a buscar a sus hijos a la escuela y al hospital, así como de hacer las compras de ropa y mercadería. Les niños suelen colaborar, tanto en la casa como en la quinta, con las tareas más sencillas, como carpir, separar la verdura podrida, lavar los

platos, hacer sus camas (Moretto, Nieto y Torres, 2018; Insaurrealde y Lemmi, 2019; Lemmi, 2020). En algunos casos, las familias que han alcanzado un mayor nivel de capitalización y alquilan porciones de tierra más extensas contratan trabajadores por fuera de su núcleo familiar. Respecto a la movilidad, algunas logran poseer vehículo propio, mientras que la gran mayoría recorren cotidianamente largas calles de tierra y barro para poder llegar a la escuela, hospital, supermercados, paradas de micro y demás lugares que frecuentan (Lemmi et al., 2018).

De diálogos y transformaciones: caracterizando la Escuela Popular de Adultes

Para comprender y analizar las características, funcionamiento y transformaciones que atraviesan a la escuela popular en la que transcurren algunas de las trayectorias que analizaremos en el presente capítulo, hay dos aspectos que resultan fundamentales y que tienen que ver con su surgimiento. Por un lado, su génesis en el marco de un proyecto político-educativo territorial que adopta la perspectiva freireana de la Educación Popular. Esta perspectiva tiene como objetivo fortalecer la dimensión pedagógica de los procesos de organización popular entendiendo a los sectores populares como sujetos protagonistas de la emancipación y la transformación social. Por el otro, la creciente demanda de los productores hortícolas que participaban de este proyecto para acceder a su derecho a la educación y transitar, finalizar y acreditar oficialmente la escolarización obligatoria, como mencionamos en la introducción de este trabajo. A partir de identificar esta demanda, los educadores populares participantes de esta experiencia comenzamos a gestionar la apertura de la escuela mediante el Programa de Finalización de Estudios primarios y secundarios (Plan FinEs II). En sus inicios este plan propiciaba la articulación con organizaciones y movimientos políticos y sociales para su implementación, y garantizaba la entrega de credenciales educativas con validez oficial. Durante los años 2014 y 2015 funcionó como escuela

la primaria de adultes⁷ y desde el 2015 hasta la actualidad se desarrolla como Escuela Media. En esta última experiencia nos detendremos en este apartado para analizarla con mayor profundidad.

Las preguntas compartidas por educadores y educandes acerca de qué escuela queremos y qué escuela necesitamos, junto con la idea de crear una escuela con características de Bachillerato Popular en el marco de un programa educativo para adultes diseñado desde una perspectiva educativa tradicional, resultaron en la conformación de una escuela que estuvo y está en constante transformación. En este sentido, cada año la estructura de la escuela va cambiando como consecuencia de las modificaciones en las políticas educativas en las cuales se enmarca.⁸ Estos cambios se dan, fundamentalmente, por la constante revisión de la propuesta por parte del equipo docente y del intercambio con les estudiantes –tanto en espacios assemblearios como en entrevistas y conversaciones individuales–.

Durante el primer año de la secundaria, les educadores trabajamos en parejas pedagógicas manteniendo la estructura curricular propuesta por el Programa FinEs, la cual presentó importantes limitaciones:

El FinES tiene una propuesta de materias donde varias son muy similares entre sí. Por ejemplo, en primer año los estudiantes tie-

⁷ En relación con la escuela primaria, si bien la normativa establecía que las clases debían ser impartidas por una maestra de adultes, desde el equipo de educadores se decidió adaptarla a la perspectiva de trabajo colectivo desde la Educación Popular conformando parejas pedagógicas por materias. La escuela funcionaba dos veces por semana, de cinco de la tarde a nueve de la noche. Durante los años 2014 y 2015 se realizaron tres ciclos de primarias con un total de doce adultes productores que lograron obtener su título primario. Entre ellos se encontraban quienes ya habían realizado la primaria en Bolivia pero que no tenían o no pudieron conseguir los papeles que certificasen su finalización para comenzar la secundaria, así como también quienes la hacían por primera vez o no habían podido terminarla en otro momento de sus vidas.

⁸ En sus inicios el programa FinES establecía un régimen de cursada de dos veces por semana. En el año 2017, la nueva normativa establece un mínimo de cursada de tres veces por semana (Resolución 713/17).

nen Sociología, Economía Social, y Educación Cívica. Son todas materias que podrían formar parte de un mismo bloque y que si las dábamos de forma separada, terminábamos teniendo una hora de cada materia donde no llegábamos a trabajar nada en profundidad (Rodrigo, educador de la EPT, entrevista realizada el 5/04/2017).

Si bien los educadores intentamos integrar las materias a través de proyectos compartidos, esa división por materias continuaba siendo limitante en términos pedagógicos y confusa para los estudiantes. A partir de identificar esto, al año siguiente se elaboró una propuesta pedagógica de trabajo por áreas: Ciencias Sociales, Biología/Matemáticas, Prácticas del Lenguaje/Literatura e Historia. Cada área integra contenidos de las distintas materias que el Programa FinES propone para cada año. Asimismo, se han ido implementando diversos talleres optativos coordinados por equipos interdisciplinarios de docentes como cerámica, agroecología, informática, arte, taller de mujeres y disidencias, inglés, quechua y guaraní.

Otro elemento interesante para recuperar de esta oferta educativa es que durante los primeros meses de cada año los equipos de docentes de cada área confeccionamos cuadernillos⁹ que integran los distintos contenidos, materiales y actividades que se trabajarán a lo largo del año en los distintos espacios curriculares. Esta herramienta resulta fundamental, principalmente para la continuidad educativa de los estudiantes que son productores hortícolas, ya que durante los meses más calurosos del año la producción hortícola demanda mayor tiempo de trabajo, lo que muchas veces dificulta su asistencia regular a la escuela.

⁹ Esta experiencia de confección de materiales didácticos en forma de cuadernillo surgió primeramente para los talleres de alfabetización que se desarrollaban los sábados. Esto permitía que los educandos pudieran contar con cierta autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para repasar o avanzar en actividades durante la semana, así como también para proveer a los educandos de un material didáctico elaborado específicamente desde y con la población con la que se trabajaba.

Las clases comienzan a las cinco y media de la tarde y les estudiantes se van incorporando de a poco. Las clases duran hasta las nueve de la noche y en mitad de la jornada suele hacerse un pequeño recreo, durante el cual les estudiantes aprovechan para salir a fumar un cigarrillo, consultar a sus docentes por los papeles de inscripción que adeudan o por algún trámite que necesiten hacer, para tomarse un té o preparar un mate y conversar entre ellos. Algunos días la jornada de clases se reduce –o se destina totalmente– para darle tiempo a un espacio asambleario generalmente convocado por el equipo docente. Este espacio sirve como instancia democrática para tratar diversas cuestiones políticas y organizativas como: elección de delegades por curso, intercambios sobre la propuesta pedagógica, debates sobre coyuntura política y problemáticas que emergen en el territorio, participación en movilizaciones, organización de proyectos comunitarios y fiestas de fin de año, entre muchas otras. Si bien siempre se refuerza la idea de que las asambleas son una herramienta de les estudiantes para poder organizarse y participar de forma democrática en las decisiones escolares –para proponer temas a debatir y problemáticas a resolver–, lo cierto es que estas siguen siendo motorizadas principalmente por el equipo docente, en un intento constante porque la voz de les estudiantes tenga un lugar central en el proyecto. Sin embargo, al analizar esta experiencia, podemos identificar cómo, a pesar de no ser promovido por les propios estudiantes, el dispositivo asambleario funciona como espacio habilitante de proyectos colectivos que logran materializar el vínculo propuesto entre la comunidad educativa y las problemáticas del territorio. Se destacan principalmente dos proyectos. Uno es el de la creación de La Casa de Las Mujeres (en adelante, CM), sobre el que una de las estudiantes relata:

En principio empezamos nuestra primaria acá y de ahí nosotros trajimos nuestros problemas acá a la escuela y ahí nosotros empezamos a... a como mujeres, a ver de otra forma la organiza-

ción. A cómo unirnos como mujeres ante cualquier problema. De ahí surgió la idea de la CM y ahí seguimos en la CM y está muy vinculada con.... con tanta violencia que había y sigue habiendo y por eso hicimos la CM (Relato de Elsa, productora migrante egresada de la EPT y referente de la CM, en Documental de la EPT, 2017).

Las reuniones de mujeres y principalmente la CM fueron los primeros proyectos que docentes y estudiantes desarrollamos de manera conjunta. La Casa –una casilla de madera con características similares a las viviendas del territorio– fue construida entre todas en un terreno alquilado donde vivía y producía una de las estudiantes de la escuela y otras se mudaron allí durante la construcción. En esa Casa nos encontramos entre mujeres y realizamos talleres de género y reuniones, además se desarrollan talleres de alfabetización y una escuela primaria para mujeres. A la vez, funciona como un espacio de alojamiento temporario, contención y acompañamiento para quienes que se encuentran atravesando situaciones de violencia de género.

Otro proyecto que surgió de los momentos asamblearios en la EPT fue la creación de comedores comunitarios, producto de la fuerte crisis económica que comenzó a vivirse a raíz de la implementación de las políticas de ajuste por parte del gobierno de Cambiemos.¹⁰ Esta propuesta, que surgió por parte de les estudiantes en una de las primeras asambleas de 2016, fue acompañada por el conjunto de la organización y desde entonces se abrieron un total de siete comedores en distintos barrios cercanos a la escuela. Algunos comenzaron funcionando en casas de estudiantes hasta que se pudieron construir colectivamente casillas para su funcionamiento.

¹⁰ Cambiemos fue una coalición política nacional representada por Mauricio Macri, quien fue presidente electo de la Argentina durante el período 2015-2019.

Querer y no poder. La clase y el género en las trayectorias educativas interrumpidas

David¹¹ tiene 38 años y es oriundo de Bolivia. En el lugar donde vivía, la escuela más cercana quedaba a unos 5 kilómetros, que debía recorrer caminando solo o, a veces, con sus hermanos o amigos. Allí comenzó sus estudios primarios y en segundo grado tuvo que dejar la escuela por las dificultades económicas que atravesaba su familia. Ingresó a trabajar en la zafra junto con sus hermanos. En 2006 migró a la Argentina a realizar trabajos de construcción en Quilmes (prov. de Buenos Aires) y en 2012 se mudó a la localidad de Abasto con su pareja e hijos para desempeñarse junto a ellos como productor hortícola.

Silvina tiene 26 años y es nacida en Argentina, hija de padres bolivianos que migraron al país a trabajar como productores hortícolas en la tierra de unos familiares. Durante gran parte de su trayectoria transitó por varias escuelas. Comenzó la primaria en una escuela en El Pato (límite entre el partido de La Plata y Berazategui), donde vivía con su familia. Cuenta que allí sufría mucha violencia y discriminación por parte de sus compañeros, porque “creían que era de Bolivia”.¹² Por este motivo, en segundo grado, su “padrastro” decidió cambiarla a otra escuela donde también sufrió episodios de discriminación por parte de sus compañeros. Cuenta que en esta misma escuela tuvo problemas con su maestra de quinto grado, quien la reprobó dos años seguidos. Finalmente, luego de la intervención del equipo de psicopedagogos de la escuela, se evaluó que estaba en condiciones de pasar al año

¹¹ Los nombres de las personas que integran este trabajo fueron reemplazados por nombres ficticios con el fin de resguardar su identidad.

¹² Tal como señalan los estudios de Novaro y Diez (2011) y Groisman y Hendel (2017), consideramos importante señalar que, en el caso de Silvina, la discriminación sufrida producto de su ancestría indígena y su pertenencia a una familia con historia migratoria proveniente de Bolivia son elementos claves para comprender el devenir de su trayectoria educativa. Sin embargo, por diversos motivos, nos vemos en la necesidad de dejar el análisis de la dimensión étnico-nacional para futuros trabajos.

siguiente, situación que ella recuerda también como de discriminación por parte de su maestra. En séptimo grado, a pesar de que ella no quería, sus padres decidieron cambiarla a una escuela privada a la que concurría su hermana, quien también había sufrido episodios de discriminación en otras escuelas. A sus dieciséis años, y mientras cursaba noveno grado, Silvina se enteró de que estaba embarazada. Si bien intentó continuar yendo a la escuela, tanto su familia como les directivos de la institución se lo impidieron. Finalmente, se escapó de su casa y comenzó a trabajar de peona en una quinta en Abasto, junto con el padre de su hijo.

Juana tiene 40 años y nació en Bolivia. Durante su niñez fue a la escuela primaria hasta tercer grado. Recuerda que su padre la dejó de llevar a la escuela por influencia de su “madrastra”, quien decía que “las mujeres no debían estudiar”, sino que debían dedicarse al cuidado de la casa y sus maridos. A los catorce años se escapó con su hermana a la ciudad, donde comenzó a trabajar como empleada doméstica en una casa de familia. A los pocos años, y con el permiso de su patrona, decidió continuar los estudios en un colegio nocturno. Cursó en esa escuela hasta sexto grado, cuando, a sus diecinueve años, una prima la invitó a trabajar a la Argentina a un taller de costura. Una vez en el país, intentó retomar la escuela, pero se le hizo imposible por las largas jornadas laborales que realizaba. En el 2004 conoció a su primera pareja, quien trabajaba como productor hortícola en Abasto, se mudó con él y tuvieron dos hijos.

Las experiencias aquí recuperadas conforman trayectorias educativas discontinuas en términos escolares (Terigi, 2010), aunque con diversos recorridos y particularidades. Tanto David como Juana comparten haber interrumpido sus estudios a muy temprana edad, sin haber podido completar la escuela primaria en la edad teórica considerada para ese nivel. Ambas migraron a la Argentina con la primaria incompleta. Silvina, en cambio, pudo completar el nivel primario y transitar varios años del nivel medio durante la etapa de la vida en la

que, teóricamente, se transita la escolarización. Si seguimos a Crag-nolino (2006a), entendemos que para poder analizar las trayectorias educativas es indispensable considerar su asociación a condiciones del contexto político, económico y social y a las características de la oferta educativa. Todo ello debe ser evaluado no solo desde el presente sino también luego de evaluar su historia. A su vez, consideramos también la necesidad de centrarnos en los sujetos que producen las prácticas. Una de las claves para comprender sus decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) tiene que ver con sus trayectorias sociales, no solo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social. En este sentido es que identificamos en sus relatos diversos factores que intervienen en el desarrollo de sus trayectorias y que los productores reconocen en sus experiencias.

A partir de Bourdieu (1988b), consideraremos las trayectorias particulares como insertas en trayectorias de clase, dado que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social sino en relación con su posición económica y social. Sin considerar esta relación de forma determinista, encontramos que la posibilidad de transitar trayectorias educativas continuas y completas se encuentra en gran parte obstaculizada y condicionada por la pertenencia a un sector social subordinado. Así, la necesidad de interrumpir los estudios para ingresar al mercado laboral a temprana edad es un rasgo común en sus trayectorias.

La mayoría de los chicos no iban a la escuela...[iban] dos veces a la semana, a veces tres veces a la semana, porque era muy lejos. No continuamos las clases muchos porque nosotros éramos muchos chicos. Éramos... nueve hermanos (...) Mi papá y mi mamá eran de bajos recursos entonces no podían dar ningún estudio, nos dedicamos... crecimos poco a poco, salimos a laburar (David, productor arrendatario egresado de la EPT, entrevista realizada el 2/9/2016).

Si bien ya realizaban algún tipo de trabajo durante su asistencia a la escuela, es interesante destacar el entrecruzamiento que presentan ambas trayectorias, la laboral y la educativa. Respecto a ellas, la falta de recursos económicos de las familias se vuelve un factor central. Ambas trayectorias parecieran presentarse como excluyentes en algún momento de la biografía de los productores, dado que identifican la necesidad de dejar los estudios por el trabajo como única opción posible. A su vez, la falta de una oferta escolar accesible también es un factor interviniente en la discontinuidad de sus trayectorias.

Otro elemento importante para el análisis es la dimensión de género. Si bien tanto Silvina como Juana comparten el pertenecer a una familia de pocos recursos y haber ingresado a desempeñarse laboralmente a muy temprana edad, al exponer los motivos de la interrupción de sus trayectorias educativas la dimensión de género aparece como un factor central:

Dejé la escuela. En realidad, yo quería ir. Quería seguir yendo. Pero después mi papá... bah, mi padrastro, no quería que yo vaya porque yo era muy rebelde. Pero... qué sé yo, a veces no quería... no quería estar en la quinta. Yo prefería estar en la calle y no en mi casa (...) Llegó un momento que yo ya no quería trabajar. Y bueno, entonces mi papá se enojó, ya después no quería mandarme a la escuela. Y después yo me escapaba y me iba a la escuela igual [ríe]. Y después cuando se enteraron [los directivos de la escuela que estaba embarazada] igual me dijeron que yo ya no podía ingresar a la escuela. Porque yo estaba embarazada. Me dijeron que yo era una mala influencia para el resto de mis compañeras. Porque justo ese año, ¿viste?, como están preparando el viaje a Bariloche y qué se yo, en aquel tiempo... y bueno, entonces... como que decían que yo era una mala influencia para mis propias compañeras, digamos (Silvina, productora arrendataria egresada de la EPT, entrevista realizada el 16/05/16).

Mi mamá falleció cuando yo tenía tres años. Y mi hermana mayor tendría cinco más o menos. Y tuve madrastra. Y mi madrastra era medio mala. No... no me dejaba estudiar, nada. (...) O sea, él [en referencia a su padre] no estudió. Entonces él no quería que nosotras seamos igual que él. Él quería que nosotros estudiemos. Entonces, cuando se juntó con mi madrastra, que no sabe leer, entonces dijo que las mujeres cuando estudian hacen sufrir al hombre, dijo ella. (...) Que las mujeres no deben estudiar, me decía. Y nosotros nos escapamos de mi pueblo; yo vivía en el campo. Y nos escapamos con mi hermana a la ciudad, y ahí empezamos a trabajar (Juana, productora arrendataria egresada de la EPT, entrevista realizada el 18/09/16).

En sus relatos podemos identificar problemáticas que son propias del hecho de ser mujeres en una sociedad desigual en relación con el género y la influencia que esto tiene en sus trayectorias educativas. Esto es evidente en el caso de Silvina, quien a pesar de sus intentos por continuar la escuela fue expulsada de la institución. Allí, no solo no la contuvieron, sino que la culpabilizaron por su situación y la consideraron una “mala influencia” para sus compañeras. Mientras tanto, en el plano familiar, su padrastro intentaba alejarla también de la escuela como forma de controlar su “rebeldía”. A su vez, Juana cuenta cómo su familia dejó de llevarla a la escuela por considerar que no es el rol de las mujeres estudiar sino encargarse de las tareas de la casa. Las familias aparecen asumiendo un papel clave en la construcción de sus trayectorias, en el que entran en juego tanto los roles femeninos y masculinos propios del sistema patriarcal imperante, así como la necesidad de reducir a las mujeres al ámbito doméstico como forma de control (Femenías y Soza Rossi, 2012; Moretto, 2018). Ambas experiencias, que ubicamos dentro de una misma trayectoria de clase, presentan particularidades que asociamos con la condición de mujeres de quienes las vivieron, todo ello en el marco de un sistema machista y patriarcal que las subordina. En las trayectorias de los varones,

en cambio, los motivos económicos y la necesidad de inserción en el mercado laboral constituye el principal motivo en la interrupción de la escolarización.

Deseos futuros, motivaciones presentes: la continuación de las trayectorias interrumpidas

Silvina, David y Juana finalizaron sus estudios primarios y/o secundarios en la EPT. En su relato, David cuenta que no había pensado en la posibilidad de retomar la escuela hasta que en el 2014 un grupo de educadores se acercaron para convocarlo a asistir a una escuela de adultes y decidió anotarse junto con su pareja. Ese mismo año cursó y finalizó sus estudios primarios. A comienzos del año siguiente su trabajo como mediero le impidió contar con el tiempo para continuar sus estudios, que finalmente retomó y así pudo ingresar a la secundaria en la segunda mitad del año 2015.

Juana migró a la Argentina con deseos de poder continuar los estudios, pero sus extensas jornadas laborales en el taller de costura donde trabajaba no se lo permitieron. Una vez en Abasto, entre el trabajo en la quinta y el cuidado de sus hijos no había vuelto a pensar en la posibilidad de retomar sus estudios hasta que conoció el proyecto de la EPT a la que se acercó para finalizar la primaria en el año 2015. En la segunda mitad de ese año comenzó con sus estudios secundarios y fue compañera de David.

Silvina cuenta que tuvo muchas veces intenciones de regresar a la escuela pero que se lo dificultaba la distancia a la institución más próxima, dado que no existía una propuesta educativa para adultes en Abasto. A comienzos de 2015 recuerda que un vecino le avisó que desde una organización estaban convocando gente para abrir una escuela de adultes y ese mismo año comenzó sus estudios secundarios.

Según lo planteado por Cragnolino (2006a), la demanda de acceso a la educación y la posibilidad de abordar una segunda chance educativa no es una cuestión que podamos reducir solo al ámbito de la

voluntad personal, sino que se vincula con factores asociados a condiciones del contexto político, económico y social, y a las características de la oferta educativa. En este sentido, si bien el deseo de continuar la escuela es recuperado en distintos momentos de las trayectorias analizadas, este siempre terminaba postergado tanto por los obstáculos relacionados con las largas jornadas laborales como por la falta de una oferta educativa accesible y acorde a sus posibilidades y necesidades.

El lugar que comienza a ganar la EDJA en términos de políticas educativas a partir del año 2006 y la puesta en marcha de un programa orientado específicamente a la finalización de la educación obligatoria –con una fuerte inserción en los barrios populares y con un régimen de asistencia y horarios accesibles– resultan de vital importancia. Estos elementos forman parte de un contexto que no puede dejar de ser considerado al analizar las trayectorias de les productoras, especialmente respecto a su reinserción escolar. La accesibilidad se constituye, así, como un factor de gran importancia para poder concurrir a la escuela. Como nos cuenta Silvina:

Lo legal es de las cinco a las diez [risa]. Pero bueno, como los profesores son un poco accesibles, les decimos: “profe un cachito más tarde y un cachito más temprano salgamos” (...) Cinco y media ya arranca igual la clase y el que va llegando...se va asomando digamos, y después a las nueve [termina]. (...) La mayoría tiene hijos, tiene que volver a su casa, tiene que cocinar para los maridos, por los chicos, que se duermen, tienen frío, se resfrían ahora en tiempo de invierno, entonces es como que los horarios se van acordando; es acorde a lo que la gente pueda también (Silvina, productora arrendataria egresada de la EPT, entrevista realizada el 16/05/16).

En este sentido, y en concordancia con nuestra perspectiva relacional entre la estructura y la agencia, podemos afirmar que confluyen en la continuidad de sus trayectorias una serie de variables. Por un lado, un contexto favorable para la educación de adultes, especialmente por

la existencia de una política educativa específica que permite la creación de escuelas para jóvenes y adultos en zonas históricamente relegadas. Asimismo, se da una apropiación por parte de la organización que la lleva a cabo, así como de los estudiantes que asisten, para adaptar aún más estas políticas a sus necesidades y organizar sus propios tiempos –laborales y familiares– para poder garantizar su continuidad. Destacamos aquí también la importancia que tienen las decisiones y voluntad de los sujetos en la conformación de sus trayectorias.

En esta misma línea, las motivaciones que tienen los productores por continuar y finalizar sus estudios requieren también ser consideradas en el análisis. En todos los casos, la finalización de los estudios aparece inmediatamente ligada a la posibilidad de estudiar una carrera profesional como vía para poder acceder a un “mejor trabajo”. Es común denominador el interés 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. Sin embargo, a partir del paso por la escuela, también aparecen otras opciones como Psicología y Sociología –para el caso de Silvina– o la posibilidad de estudiar para maestra inicial o para auxiliar docente –como manifiesta Juana–, dado el menor tiempo que estas carreras demandan. Así, la continuidad de sus trayectorias educativas se muestra, en primera instancia, como una apuesta a largo plazo, vinculada con el interés por modificar sus trayectorias laborales.

Sin embargo, al indagar en profundidad acerca de las motivaciones que les conducen a continuar la escuela, nos encontramos también con cuestiones que refieren a su experiencia en el presente, como se ve en los siguientes relatos:

Empezar es bueno. Empezar a aprender un poco más, a perder tu miedo... poder hablar delante de la gente, preguntar, eso. (...) Se aprende mucho. (...) Después, lindo es cuando están en debate entre dos, vos solo los escuchás y aprendés mucho. Te podés preguntar: por qué discuten ellos, por qué hacen su debate. (...) Por

eso, cuando voy a la escuela siempre ahí empiezo a escuchar y aprender. Siempre. Más antes casi no podía charlar con cualquiera, siempre no me gustaba charlar... (David, productor arrendatario egresado de la EPT, entrevista realizada el 2/9/2016).

Sí, porque a veces nos encontramos con los compañeros, nos reímos (...) Porque a veces uno está triste en la casa y va y como que te despeja un poco. Te olvidás de los problemas (Juana, productora arrendataria egresada de la EPT, entrevista realizada el 18/09/16).

Mi familia siempre me dijo que no iba a poder. Siempre dijeron que yo iba a ser de la quinta, que me iba a juntar con un marido, y que iba a tener quitientos hijos [ríe]. Y que nunca iba a poder, y que nunca iba a tener un trabajo, y que nunca iba a hacer nada en la vida. O sea, que era un cero a la izquierda yo para ellos. (...) Cuando yo conté a mi hermana que iba a empezar la escuela [me dijo] que bueno, que está buenísimo, que empezá, que qué se yo, que está bueno, que si necesitás ayuda, nosotros te vamos a ayudar. Y mi papá dijo “no”, de allá como muy de atrás escuché: “no, qué va a ir, si no se calentó hasta ahora, qué va, no va a ir ahora”. Y bueno entonces después demostré que no. Demostré que sí voy a poder, y que sí voy a seguir yendo (Silvina, productora arrendataria egresada de la EPT, entrevista realizada el 16/05/16).

La continuación de las trayectorias educativas aparece así motivada no solo por objetivos futuros sino también por lo que les productores experimentan al asistir a la escuela. Destacan que encuentran en esta un espacio de sociabilidad que habilita nuevos aprendizajes ligados a la relación con los otros, como un lugar de distracción, de nuevos desafíos, de superación de estigmas ajenos y limitaciones propias.

Según Sinisi, Montesinos y Schoo (2010b), el lugar y la significatividad que lo educativo y lo escolar ocupan en la vida de las personas no se mantienen inmutables a lo largo de sus vidas; por el contrario, se construyen en relación con el proceso de reproducción social de los sujetos, de sus grupos de referencia y las características del contexto

histórico y social en vínculo con las diversas experiencias laborales, migratorias y familiares que les atraviesan. En relación con el análisis planteado, podemos afirmar la íntima relación que presentan las trayectorias educativas de los productores no solo con el contexto en el que se insertan y las oportunidades que se les presentan, sino también con las motivaciones que agencian su interés por asistir y finalizar la escuela. Identificamos tanto las motivaciones por mejorar sus trayectorias laborales, relacionadas con el lugar que tiene la acreditación de estudios en la sociedad (abrir la oportunidad a nuevas opciones laborales, o la idea de “ser alguien” vinculada al hecho de “tener un mejor trabajo”), así como las motivaciones relacionadas a la escuela como espacio de sociabilidad, como vía para generar lazos, amistades, momentos de distensión, de formación, de participación y concreción de proyectos políticos. Estas motivaciones, lejos de lo formal, inciden en la vida cotidiana de los productores, y aportan a enriquecer sus prácticas diarias y su realidad rompiendo con la dinámica más individualista y solitaria que ocupa el trabajo como única actividad central.

Reflexiones finales

El sector periurbano platense y su población han sido el escenario de investigaciones de diversas disciplinas. Como mencionamos anteriormente, en relación con lo educativo, los principales trabajos contribuyen a afirmar la importancia que tiene la educación para las familias productoras. Las trayectorias y sentidos de la educación de los niños y jóvenes hijos de familias productoras migrantes dan cuenta de las estrategias migratorias, laborales y de vida que despliegan para que sus hijos puedan transitar de manera exitosa por la educación pública. El deseo que motiva estos esfuerzos es el de aumentar las posibilidades de ascenso social gracias a las credenciales educativas, todo lo cual se asocia a la idea de tener un “mejor trabajo”. Sin embargo, nuestro trabajo de campo nos llevó a advertir que la mayoría de estos padres y madres de familias productoras no han tenido acceso al desarrollo de

la lectoescritura o no han podido finalizar la escolarización obligatoria. A partir de nuestra participación en un proyecto político-educativo al que asiste parte de esta población, nos preguntamos por los sentidos que adquiere la educación para estos adultos, en tanto destinatarios de la EDJA. Indagamos acerca de las representaciones que construyen y qué prácticas despliegan en relación con su propia escolarización, con el objetivo de poder contribuir a este campo y al desarrollo de ofertas educativas que se ajusten a los deseos y necesidades particulares de esta población.

En la reconstrucción de las trayectorias educativas de los productores hortícolas migrantes consideradas en el presente trabajo, encontramos que la interrupción de las mismas se encuentra vinculada principalmente a su trayectoria de clase, en tanto pertenecen a sectores populares en situación de vulnerabilidad social. Esto se refleja en la necesidad de interrumpir sus trayectorias educativas para insertarse en el mercado laboral. Estas trayectorias, la laboral y la educativa, son presentadas como excluyentes. Sin embargo, para el caso de las mujeres, lo que prima en los motivos que llevaron a la interrupción de sus estudios son problemáticas ligadas al género en un sistema profundamente patriarcal. A la dificultad de continuar los estudios por una necesidad económica, en las experiencias de las mujeres se suma la pertenencia a un género profundamente subordinado y estigmatizado a lo largo de la historia. Debido a esto, tanto las familias como las instituciones educativas poseen un poder que las habilita al control y disciplinamiento de las mujeres. En el caso de las familias, las mujeres deben reducir sus vidas al ámbito doméstico, mientras que, en el caso de las instituciones, son excluidas las mujeres que no cumplen con los mandatos sociales por considerarlas una “mala influencia”.

Las características y accesibilidad de las ofertas educativas constituyen también un factor de gran incidencia. Por una parte, la falta de una oferta escolar accesible se presenta como una de las causas tanto de la interrupción de las trayectorias educativas como de la posterior

dificultad para retomarlas. Por otra parte, la existencia de ofertas educativas accesibles para estos sectores –como es el caso de la EPT– tuvo y tiene gran importancia en sus trayectorias educativas, especialmente en relación con la posibilidad concreta de darles continuidad y finalización.

Finalmente, destaco la importancia de las decisiones y la voluntad de los sujetos en la conformación de sus trayectorias, así como los deseos, motivaciones y expectativas que influyen en su interés por retomar sus estudios. Aquí encontramos tanto la apuesta a un cambio futuro, con posibilidades de continuar un oficio o una carrera en el ciclo de educación superior y/o de cambiar de trabajo, así como también la consideración del ámbito educativo como espacio de sociabilidad –a través de las experiencias de encuentro con otros, la sensación de crecimiento al aprender, al superar miedos y estigmas y la concreción de proyectos políticos y comunitarios–, lo cual se constituye como el gran motor que motiva a los productores hortícolas migrantes a retomar y finalizar sus trayectorias educativas a pesar de lo arduo de sus jornadas laborales.

Referencias bibliográficas

- Batallán, G., y García J. F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 1(1), 79-93.
- Benencia, R. (1999). El concepto de movilidad social en los estudios rurales. En N. Giarraca (coord.), *Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas* (pp. 77-95). Buenos Aires: La Colmena.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

- Bourdieu, P. (1988a) Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas* (pp. 127-142). Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988b). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Wacquant, I. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brusilovsky, S., y Cabrera, M. E. (2006). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 38, 277-311.
- CONICET (2019). *Mapa del Índice de Calidad de Vida (ICV)*. <https://icv.conicet.gov.ar/> (Consultado el 3 de marzo de 2022).
- Cragolino, E. (2006a). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista RIEDA*, 28(1), 101-121. <https://www.redalyc.org/toc.oea?id=4575&numero=45365>
- Cragolino, E (2006b). Estrategias educativas en familias del Norte Cordobés. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, 30, 69-84.
- Cragolino, E. (2011) La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En M. C. Lorenzatti (comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba: Vaca Narvaja.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En M. Ampudia y R. Elisalde (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina* (pp. 67-99). Buenos Aires: Buenos Libros.

- Femenías, M. L., y Soza Rossi, P. (2012). La esperanza de Pandora: del tiempo de los filósofos al tiempo de las mujeres. En A. Domínguez Mon, A. M. M. Diz, P. Schwarz y M. Camejo (comps.), *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-41. <http://publicaciones.filo.uba.ar/novedades/encuentro-de-saberes-n%C2%BA6>
- García, M. (2011). El Cinturón Hortícola Platense: ahogándonos en un mar de plásticos. Un ensayo acerca de la tecnología, el ambiente y la política. *Revista Theomai*, 23(1), 3-19. <https://dialnet.unirioja.es/revista/2193/A/2011>
- García, M., y Lemmi, S. (2011). Territorios pensados, territorios migrados: una historia de la formación del territorio hortícola platense. *Revista Párrafos Geográficos*, 1(10), 245-274.
- Giménez Montiel, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Instituto Coahuilense de Cultura.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Groisman, L. V., y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Revista Crítica Educativa*, 3(3), 5-24. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/10>
- Insaurralde, N., y Lemmi, S. (2019). “Cuerpos productivos, cuerpos reproductivos. El caso de las mujeres productoras de hortalizas del Gran La Plata (2017)”. En F. González Maraschio y F. Villarreal (comp.), *La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano* (pp. 107-130). Buenos Aires: dUNLu.
- Janjetic, M. B. (2018). *En el bachi te dejan ser. Trayectorias educativas en bachilleratos populares*. Buenos Aires: La Crujía.

- Lemmi, S. (2014). *Vivir como peón, pensar como patrón. Conflicto, organización política y conciencia de clase en el sector hortícola del Gran La Plata (1953-2009)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Argentina.
- Lemmi, S. (2015). La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. *Revista Izquierdas*, (25), 229-257. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2015/numero-23-abril/96-2015>
- Lemmi, S. (2020). Aprendiendo a ser horticultor/a. Comunidad de prácticas y participación periférica legítima y plena en horticultores del Gran La Plata. En A. Padawer (comp.), *El mundo rural y sus técnicas* (pp. 247-276). Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Lemmi, S. (2021). Productor hortícola. En J. Muzlera y A. Salomón (eds.), *Diccionario del agro iberoamericano* (pp. 935-944). Buenos Aires: TesseoPress.
- Lemmi, S., Morzilli, M., y Moretto, O. (2018). “Para no trabajar de sol a sol”. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Bs. As. Argentina. *Revista RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 39(2), 117-136. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/issue/view/444>
- Lemmi, S., y Muscio, L. (2022-en prensa). Trabajo y condiciones de vida en el periurbano hortícola platense desde una perspectiva de género. En S. Attademo, L. Fernández y S. Lemmi (comps.), *Periurbano hortícola del Gran La Plata. Reconfiguraciones en las tramas socioculturales, territoriales y productivas recientes*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Lemmi, S., y Waisman, M. A. (2021). Trayectorias migrantes, movilidad social y recambio étnico nacional en la horticultura (La Plata, Argentina, Siglos XX-XXI). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2). <https://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/570>

- Leyva S. X., Alonso J., Hernández R. A., Escobar A., Köhler A., Cumes A., ...Mignolo, W. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I). Buenos Aires: CLACSO.
- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., y Santos, H. (2000). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 22-34.
- Mereňuk, A. (2011). Estrategias individuales en la conformación de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. *Actas del 10mo. Congreso Nacional de Estudios de Trabajo*, Argentina.
- Moretto, O. (2018). Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata). En B. Buenaventura, J. Del Cueto, E. Di Piero, C. Parellada y J. Pérez Zorrilla (comps.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 69-82). Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Moretto, O.; Nieto, M. E. y Torres, M. A. (2018). *Tejiendo resistencias: las organizaciones de mujeres y el abordaje de la violencia ante la ausencia del Estado en los territorios*. Ponencia presentada en V° Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos y III° Congreso Internacional de Identidades. Argentina.
- Morzilli, M. (2019). *Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la "escalera boliviana": Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de familias horticultoras bolivianas en el periurbano platense (2011-2017)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Morzilli, M., y Lemmi, S. (2016). Primeras aproximaciones al estudio de las trayectorias escolares de los jóvenes de familias migrantes bolivianas dedicadas a la horticultura en el periurbano platense. *Actas de las IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Argentina.
- Novaro, G., y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito

- de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacea (coords.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus iniciativas históricas*. Buenos Aires: TESEO.
- Paredes, S. M., y Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de educación*, 8(36), 1-12.
- Puiggrós, A., y Rodríguez L. M. (2008). La especificidad de la educación media de adultos de la Provincia de Buenos Aires: análisis prospectivo de los obstáculos y alternativas que inciden en la matriculación y retención de la población destinataria. *Anuario Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/anuario>
- Ringuelet, R. (2009). La complejidad de un campo social periurbano centrado en las zonas rurales de La Plata. *Revista Mundo Agrario*, 17(9).
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puiggrós (dir.), *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la Educación Argentina* (pp. 259-284). Buenos Aires: Galerna.
- Roitenburd, S. (2005). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Córdoba: Brujas.
- Santillán, L. (2007). La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (34), 895-919. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/283294>

- Sinisi, L., Montesinos, M. P., y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria* (Serie La Educación en Debate). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., y Schoo, S. (2010a). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., y Schoo, S. (2010b). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media* (Serie Informes de Investigación). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de ajuste, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 9(5), 65-72. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/flodigital/6297>
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: UBA/ FFyL y Miño y Davila.
- Sirvent, M. T., y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 12(6), 12-27. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/flodigital/5784>
- Spivak, G. C. (2002). ¿Puede hablar la subalterna? *Revista Asparkía, Estudios Feministas*, (13), 207-214. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/issue/view/75>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en la Jornada de Apertura al Ciclo Lectivo 2010. Ministerios de Cultura y Educación, La Pampa.

Waisman, M. A. (2011). Superando dualismos: trayectorias socio-productivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense. *Revista Mundo Agrario*, 12(23). <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/issue/view/17>