



## **12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**La Plata, junio y septiembre de 2021**

GT34: Migración y educación: experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales en contextos de movilidad

### **“No sentirse más solas”: trayectorias educativas y sentidos de la educación de las productoras hortícolas migrantes (Abasto- La Plata)**

Moretto, Ornella. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). [orne.moretto@gmail.com](mailto:orne.moretto@gmail.com)

#### **Resumen**

En el presente trabajo me propongo reconstruir las trayectorias educativas y los sentidos que construyen en torno a la educación las productoras hortícolas migrantes que habitan en la localidad de Abasto, zona periurbana del Gran La Plata. La población considerada se encuentra conformada por adultas productoras de hortalizas de origen boliviano que viven en condiciones de vulnerabilidad y que presentan trayectorias educativas interrumpidas, recientemente retomadas y, en algunos casos finalizadas, en una Escuela Popular para adultes que funciona en la zona, en la cual me desempeño como educadora. Partiendo de un enfoque sociológico y etnográfico, el trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a productoras hortícolas que asisten o asistieron a la Escuela Popular mencionada, así como también en instancias de observación participante en la institución, en talleres destinados a mujeres realizados en distintos



espacios del territorio y en sus jornadas de trabajo en las quintas. A partir del concepto de trayectorias intentaré analizar sus condicionantes estructurales desde una perspectiva interseccional -como son la pertenencia a un determinado origen, edad, etnia, género y clase- como en la capacidad de agencia de las sujetas en la construcción de las mismas. Adelanto aquí la importancia que las productoras le otorgan a su tránsito por la educación obligatoria como forma de acceder a estudios superiores y poder conseguir otros trabajos, así como también para poder tejer redes y organizarse ante las violencias de género que las atraviesan.

**Palabras clave:** *Educación; Productoras; Migrantes; Género.*

## **Introducción**

En la presente ponencia me propongo reconstruir y analizar las trayectorias educativas y los sentidos que construyen en torno a la educación productoras hortícolas migrantes que viven y trabajan en el periurbano del Gran La Plata y que han finalizado o se encuentran transitando sus estudios secundarios en una Escuela Popular para adultes que funciona en la zona y en el cual participó como educadora. Este trabajo se desprende de un proceso de producción de conocimiento más amplio en el que reconstruyo y analizo las trayectorias educativas y los sentidos que le otorgan a la educación jóvenes y adultes- varones y mujeres- en contextos periurbanos. A partir del trabajo de campo pude advertir particularidades en las experiencias de las mujeres jóvenes y adultas, no sólo en relación a sus trayectorias educativas sino también en los sentidos que construyen en torno a la educación y las transformaciones que experimentan a partir de su paso por una experiencia de Educación Popular para adultes.

La pertenencia a un género que el sistema patriarcal ubica como socialmente subordinado nos permite identificar realidades particulares devenidas de dicha situación de opresión. Nuestro interés estriba en problematizar la forma en que los mandatos y lógicas patriarcales inciden en la configuración de sus trayectorias y experiencias educativas, así como también en recuperar las estrategias y



resistencias que ellas despliegan. Sin embargo, consideramos que hablar de mujeres en términos generales, identificándolas como un todo homogéneo, no permite captar la complejidad de nuestro ser-estar en el mundo que siempre es heterogéneo y se encuentra surcado por múltiples factores: generacionales, político-ideológicos, culturales (origen, etnia, nación, religión, etc), económicos y sexogénicos. Es por esto que nuestra mirada está atravesada por una perspectiva interseccional que incorpora de forma relacional las distintas maneras de ser género, edad, etnia, clase, ideología que atraviesan a estas sujetas y sus experiencias, y desde las cuales construyen sus proyectos vitales y resistencias.

Para el desarrollo del análisis nos basamos en un corpus de registros de campo que incluye notas realizadas a partir de la observación participante de la cotidianeidad, entrevistas abiertas desgrabadas y registros de conversaciones informales, así como también de materiales producidos por ellas mismas en el ámbito escolar.

### **Trayectorias y sentidos educativos desde un enfoque interseccional**

El trabajo de campo se realizó desde un enfoque etnográfico que se centra en la perspectiva de las sujetas, prestando especial atención a la vida cotidiana entendida como trama histórica y social (Rockwell, 2009). A partir de los sentidos y prácticas cotidianas, reconstruimos la trama de las experiencias (pasadas y presentes) y los mandatos sociales, en tanto estructuraciones hegemónicas producidas en el marco de relaciones contextuales de distinto orden: estructural, local, escolar y familiar (Achilli, 2013). Esto permite dar cuenta de la heterogeneidad y la dinámica que constituye a los procesos sociales, incluyendo las “huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2005: 17). Este enfoque permite incorporar la reconstrucción de las prácticas y los sentidos de les sujetos en su trama estructural, histórica y local (Willis, 1988; Pérez Expósito, 2010; Hirsch, 2016). Asimismo, desde un enfoque que realiza su análisis desde la vida cotidiana, entendemos que la aspiración y la ideación no predisponen a la acción, sino que se construyen simultáneamente (Heller, 1972).

Siguiendo a Elisa Cragolino (2006), 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, miradas no sólo desde el presente sino recuperando también su historia. A su vez, consideramos también la necesidad de centrarnos en los sujetos que producen las prácticas, donde una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) tienen que ver, no sólo con las trayectorias educativas, sino con sus trayectorias sociales, en las cuales intervienen elementos relacionados con la organización familiar, las labores, con la migración y la participación social. En la misma dirección, Laura Santillán (2012) propone dar cuenta de la resignificación y las apropiaciones de las tramas estructurales que alteran los sentidos inicialmente construidos. La autora incentiva un análisis de las trayectorias orientado a la articulación de dimensiones subjetivas y condicionamientos/posibilidades estructurales.

Tal como plantean distintas autoras, la perspectiva de la interseccionalidad nos permite

pensar a los sujetos entendiendo sus identidades, no desde una forma singular sino, atravesadas por una serie de clasificaciones sociales -el género, la etnicidad, la clase, la edad, ideología- que hacen tanto a las experiencias y relaciones de poder que encarnan en determinada estructura social, como al modo en que se cuestionan y resisten a las lógicas de opresión y subordinación (Anthías, 2005; Magliano, 2009). Esta perspectiva nos propone pensar sus posicionamientos en la estructura social, no como una sumatoria de categorías sociales y ejes de desigualdad, sino a partir de la forma en que éstos se interseccionan.

En el próximo apartado describiremos la trama sociolaboral y las trayectorias educativas de las productoras migrantes que viven y trabajan en el periurbano hortícola platense; en el apartado siguiente reconstruiremos brevemente el surgimiento y las características de la Escuela Popular en la cual estas productoras retomaron sus estudios primarios y/o secundarios en su adultez; finalmente, analizaremos los sentidos que construyen en torno a la educación y las experiencias organizativas que despliegan a partir de su paso por la escuela.

### **Mujeres migrantes y la trama sociolaboral de la horticultura platense**

El periurbano hortícola del Gran La Plata se convirtió en los últimos 20 años en la región productora de hortalizas más grande y capitalizada de Argentina, abasteciendo al 50% de la población ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires y grandes ciudades del resto del país (Viteri, Ghezán e Iglesias, 2013). Este territorio periurbano se encuentra a escasos 15 km del centro de la ciudad y, en forma de archipiélago (Le Gall y García, 2010), ocupa 9 mil hectáreas en producción, de las cuales se estiman 4500 has. bajo cubierta plástica (invernadero) y el resto a campo abierto (Miranda, 2017). Es una zona que concentra una gran cantidad de población migrante. Quienes provienen de Bolivia y provincias del norte del país se dedican mayoritariamente a la producción hortícola, son pequeños productores que alquilan la tierra que trabajan junto a sus familias o se emplean como *mediera/os*<sup>1</sup> o peones de otros productores.

Las mujeres migrantes -por su condición de género, de origen, y su pertenencia de clase y etnia- han sido históricamente incorporadas al mercado de trabajo informal, esto no es una excepción en el caso de las mujeres bolivianas que migran a Argentina (Magliano, 2009). Las productoras de hortalizas que habitan y producen en el periurbano platense poseen las características de ser mayoritariamente mujeres de origen campesino y de ancestría indígena, que saben trabajar la tierra y “vivir en el campo”. Proviene mayoritariamente de Tarija, pero también de Chuquisaca, Cochabamba y La Paz. Ellas poseen una rica trayectoria vital que abunda en saberes sobre el trabajo en el campo, las diferentes religiones e idiomas (algunas hablan quechua, aymara y castellano), así como festividades vinculadas a la Pachamama y la medicina popular. Una vez llegadas a la Argentina, recrean junto a esos saberes, lo que van aprendiendo de la forma de producción local (hortalizas) así como las formas culturales. Los procesos migratorios se dan generalmente a partir de redes familiares: personas que han migrado en primer lugar y que luego recomiendan a sus parientes venir al país o incluso les ofrecen trabajo. Para las familias de origen boliviano la migración hacia la horticultura platense forma parte de

---

<sup>1</sup> Relación laboral propia de la producción agrícola en la cual una de las partes -propietario/a o arrendatario/a- 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, recibiendo un mayor porcentaje quien posee o alquila la tierra, que es también quien toma las decisiones vinculadas a la producción y comercialización.

un proyecto de vida, como posibilidad de mejora y ascenso social (Castro, 2016). Sin embargo, su inserción es en el sector informal, por lo que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad social, con condiciones de vida muy precarias y con la dificultad de acceder a derechos básicos vinculados a la salud, el trabajo y la educación.

Las familias que se dedican a la producción de hortalizas viven en el mismo lugar donde trabajan, en casillas de madera construidas por ellos mismos o asignadas como vivienda por el patrón, por lo que la unidad doméstica y la productiva se encuentran unidas. Las actividades productivas son llevadas adelante por el conjunto de los miembros de la familia, mientras que en lo referido a las tareas de reproducción y cuidado existe una marcada diferenciación y desigualdad sexo-genérica del trabajo. Mientras que los varones sólo realizan tareas productivas, las mujeres trabajan en las quintas, las casas y son las encargadas de las tareas de cuidado. Esta situación dificulta poder diferenciar los tiempos de trabajo productivo, reproductivo y de cuidado y las tareas que corresponden a cada ámbito, llevando a su invisibilización (Vitelli, 1996; Biaggi y Canevari, 2008; Calero, Dellavalle y Zanino, 2015; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018). En la gran mayoría de los casos son los varones los que establecen las relaciones comerciales y se encargan de “administrar” el dinero que ingresa al hogar por el trabajo de ambos. Los niños y jóvenes colaboran en las tareas domésticas y en las de la quinta, realizando actividades que, en algunos casos, reproducen los roles de género desarrollados por los adultos (Insaurrealde y Lemmi, 2018; Moretto, Nieto y Torres, 2018). Es común que estas familias, llegado un determinado nivel de capitalización, contraten trabajadores asalariados. Las jornadas de trabajo son extensas y ocupan casi la totalidad de los días de la semana siendo de entre 9 y 10 hs. diarias en la temporada invernal y de 12 a 15hs en la temporada estival, momento en que se requiere mayor intensidad en el trabajo. Las labores realizadas tanto bajo cubierta, así como a campo abierto son extremadamente duras, soportando fríos, lluvias y heladas en invierno, así como sol directo y temperaturas que superan los 40 grados en el invernadero en verano. Asimismo, el uso del paquete tecnológico implica el uso de agrotóxicos en situación de precariedad, no contando con las condiciones



necesarias para la implementación de las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA), generando impactos negativos sobre la salud (Miranda, 2017). Los sábados a la tarde suelen ser los únicos momentos destinados al descanso del trabajo productivo, aunque para las mujeres este momento suele ser destinado a realizar las tareas domésticas que más tiempo demandan.

En relación a la escolarización, esta población se ha caracterizado históricamente por su persistente demanda de la educación pública, como parte de las estrategias familiares de superación de las condiciones de desigualdad social en las que se encuentran (Attademo y Salva, 2000; Attademo, 2008; Lemmi, 2015). Ya que entienden el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo como una herramienta de ascenso social (Ringuelet, et al., 1991; Benencia, 1999). Esto se traduce en los grandes esfuerzos que las familias realizan para que sus hijos puedan culminar sus estudios, organizando su vida cotidiana, la distribución de las labores familiares y los movimientos migratorios en torno a esto. La mayoría de estas mujeres no culminaron sus estudios primarios en Bolivia y las que terminaron el ciclo primario no acabaron el secundario. Sin embargo, las energías que proyectan para que sus hijos e hijas transiten sus estudios en Argentina poseen una fuerza difícil de soslayar, que se traduce en trayectorias educativas mayoritariamente exitosas (Morzilli y Lemmi, 2016; Lemmi *et al*, 2018).

Inicialmente, la continuidad de las trayectorias educativas de les adultes no ocupa, en el proyecto migratorio, el lugar central que tiene la escolarización de sus hijos. Sin embargo, el acceso a una oferta escolar para adultes es vivida como una posibilidad que “hay que aprovechar” para poder saldar esa “deuda pendiente”. Si bien, la interrupción de sus trayectorias educativas se encuentra vinculada centralmente a la necesidad de insertarse en el mercado laboral a edades muy tempranas; en la mayoría de los casos, para las mujeres esta interrupción se vincula con la responsabilidad que socialmente se les otorga en las tareas de reproducción de la familia, así como también en la necesidad de reducirlas al ámbito doméstico como forma de control (Femenías y Soza Rossi, 2012; Moretto, 2018). De esta manera, tener que encargarse de las tareas de la casa y de cuidados de niños o adultes mayores; ser expulsada de la escuela por haber quedado embarazada y ser



considerada un “mal ejemplo” para sus compañeras; que sus *padrastr*os o *madrast*ras las obliguen a dejar la escuela como forma de tenerlas controladas bajo el argumento de que “las mujeres no deben estudiar, porque si no hacen sufrir al hombre”; son algunas de las tantas experiencias que relatan las mujeres productoras migrantes sobre los motivos que les impidieron continuar con su escolarización. En este sentido, si bien el deseo de continuar la escuela es recuperado en distintos momentos de sus trayectorias, éste siempre era postergado tanto por las limitaciones de las largas jornadas laborales que supone la producción hortícola y ser las únicas encargadas de las tareas reproductivas y de cuidado, como por la falta de una oferta educativa acorde a sus posibilidades y necesidades.

### **Surgimiento y características de la Escuela Popular de adultes**

Como mencionamos anteriormente, las experiencias aquí analizadas comprenden las trayectorias educativas de mujeres migrantes que han retomado su escolarización en el marco de una Escuela Popular para adultes impulsada por una organización política y social de la ciudad de La Plata. El proyecto de la escuela tiene sus orígenes en los talleres de alfabetización de adultes que, desde la organización, se comenzaron a desarrollar en el territorio en el año 2013. A partir de la demanda de quienes asistían –en su mayoría mujeres migrantes- por poder finalizar y acreditar su escolarización, se gestionó mediante el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs)<sup>2</sup>, primero la apertura de la escuela primaria de adultes, que funcionó durante el 2014 y el 2015, y luego la escuela secundaria, que inició en 2015 y funciona hasta la actualidad. Esta escuela tiene las características de un Bachillerato Popular en tanto impulsa una práctica educativa basada en la perspectiva política pedagógica de la Educación Popular, donde el encuentro dialógico adquiere un lugar central para el desarrollo de objetivos políticos con un sentido transformador de la realidad social (Freire, 2006; Ghiso, 2012). Cada año la estructura y propuesta de la escuela se va transformando,

---

<sup>2</sup> El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos es un programa nacional implementado en el país desde el año 2009. Propone un dispositivo de cursada accesible y de menor duración que consta de cuatro meses -para la finalización de los estudios primarios- y tres años -con ciclos cuatrimestrales- para la finalización de los estudios secundarios.





producto de las modificaciones en las políticas educativas<sup>3</sup> y, fundamentalmente, por la constante revisión de la propuesta por parte del equipo de educadores a partir del intercambio con los estudiantes, tanto en las clases como en espacios asamblearios compartidos y entrevistas individuales realizadas a los estudiantes. En este sentido, la propuesta y los contenidos pedagógicos van definiéndose priorizando los deseos, necesidades y problemáticas surgidas de esos intercambios con los estudiantes, así como también en diálogo con los contenidos curriculares propuestos oficialmente para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. La planificación y el desarrollo de las clases están a cargo de equipos interdisciplinarios de educadores y se estructuran en cuatro áreas temáticas: Cs. Sociales, Biología/Matemáticas, Prácticas del Lenguaje/Literatura, e Historia.

Las clases comienzan a las cinco y media de la tarde y finalizan a las nueve. Algunos días la jornada de clases se reduce o se destina totalmente a 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: elegir delegados por curso; debatir sobre algún tema político de actualidad o de alguna fecha conmemorativa; invitar a los estudiantes a movilizaciones o jornadas de lucha; informar y debatir sobre situación de la política educativa, entre muchas otras cuestiones. Si bien siempre se refuerza la idea de que las asambleas son una herramienta de los estudiantes para poder organizarse y participar de forma democrática de la escuela, proponiendo temas para charlar y problemáticas a resolver, lo cierto es que aún éstas siguen siendo motorizadas principalmente por el equipo de educadores, en un intento constante porque la voz de los estudiantes tenga un lugar central en el proyecto. Sin embargo, 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, tal como abordaremos en el siguiente apartado.

---

<sup>3</sup> 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).



## **Del proyecto individual a las experiencias colectivas: los sentidos educativos de las productoras migrantes**

Tanto en los talleres de alfabetización como en la Escuela, la mayoría de las participantes son mujeres. Volver a estudiar a su edad adulta implicó para ellas tener que “negociar” con sus familias (e incluso con ellas mismas) los tiempos destinados al trabajo productivo y reproductivo. Los deseos de las mujeres hortícolas migrantes por retomar su escolarización se encuentran motivados principalmente por la posibilidad de estudiar una carrera profesional como vía para poder acceder a un “mejor trabajo” así como también por la intención de poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares y “darles un buen ejemplo”. Las productoras manifiestan, en un inicio, su 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. Aunque también, a partir del paso por la escuela, aparecen otras opciones como Psicología, Sociología por ser materias que les despertaron interés, o Enfermería, Maestra Jardinera u oficios como Portera de Escuela, estas últimas por ser carreras u oficios que requieren menor tiempo de formación. La continuidad de sus trayectorias educativas aparece, en primera instancia, como una apuesta a largo plazo vinculada al interés por modificar sus trayectorias laborales. Este sentido remite a estudiar como proyecto de carácter más individual, como forma de “progreso”, entendiendo a la educación como un puente para mejorar la inclusión laboral y social. Sin embargo, al indagar con mayor profundidad acerca de las motivaciones que las conducen a sostener su asistencia a la escuela a pesar de las largas jornadas laborales y el tiempo dedicado a las tareas reproductivas y de cuidado, ya no mencionan tanto sus proyectos de futuro, sino que se revelan cuestiones que refieren a su experiencia en el presente, a los cambios producidos en su vida cotidiana. Como describimos al comienzo, las características del trabajo hortícola hacen que los tiempos y espacios de sociabilidad sean muy escasos, especialmente para las mujeres. Muchas de ellas son vecinas y cuentan que casi no se conocían previamente, sólo de vista. A partir de encontrarse en la escuela comenzaron a conocerse, a acompañarse para ir y volver juntas los días de clase y también a compartir comidas, charlas y momentos de ocio por fuera del ámbito



escolar. En sus relatos, nos cuentan cómo su paso por una Escuela Popular de adultes, además de permitirles concretar sus deseos de continuar y finalizar sus estudios, implicó también para ellas la posibilidad de encontrarse con otras mujeres, construir lazos con sus propias vecinas, identificarse con las otras, organizarse y crear alternativas colectivas ante sus problemáticas cotidianas y “no sentirse más solas”, principalmente ante las violencias domésticas que algunas viven cotidianamente en sus casas (Moretto *et al*, 2018). En este sentido, se va generando para muchas de ellas la posibilidad de pensar en proyectos y trayectorias colectivas. Un ejemplo de esto lo constituyen las reuniones de mujeres que comenzamos a realizar en el año 2014 y la posterior construcción de la Casa de Las Mujeres, en el 2016. Este proyecto surgió en un primer momento, en el espacio escolar, a partir de que algunas estudiantes comienzan a compartir con educadoras y compañeras las situaciones de violencia que se encontraban viviendo con sus parejas o incluso la preocupación por alguna vecina, estudiante de la escuela, que había dejado de asistir a clase porque tenía “problemas con el marido”. Ante estas situaciones, acordamos comenzar a reunirnos los días sábados por la tarde para poder compartir un espacio de encuentro y de confianza entre mujeres donde poder abordar estas problemáticas y generar estrategias colectivas. Estos intercambios nos permitieron identificar algunas particularidades en relación a la problemática de las violencias de género en el territorio y las dificultades que afectan particularmente a las mujeres productoras migrantes: como la dificultad de contar con redes de contención al estar lejos de su familia y no tener dinero para viajar a Bolivia, la dificultad de irse de sus casas porque eso les implica también perder su trabajo, las numerosas situaciones de violencia institucional que han padecido en comisarías y hospitales a los que han recurrido ante estas situaciones, entre muchas otras (Moretto *et al*, 2018). Asimismo, estos diálogos y experiencias compartidas nos permitieron ir identificando necesidades y creando estrategias colectivas: por un lado, la necesidad de poder tener un “lugar propio”, un espacio cercano y de confianza al cual poder acudir en caso de estar atravesando alguna situación de violencia; por el otro, el interés y la necesidad por continuar con las reuniones de los sábados, de hacer talleres de formación en género y acompañar a las mujeres que lo necesiten.



Las reuniones de mujeres y principalmente la Casa de las Mujeres fueron los primeros proyectos que educadoras y estudiantes desarrollamos de manera conjunta, como compañeras militantes. 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 compañeras y otras se mudaron allí durante la construcción. En esa Casa nos encontramos entre mujeres y realizamos talleres de género y reuniones, además funciona un comedor comunitario y se desarrollan talleres de alfabetización y una primaria para mujeres. A la vez, funciona como un espacio de alojamiento temporario, contención y acompañamiento para mujeres que se encuentran atravesando situaciones de violencia de género.

La creación de comedores comunitarios en los distintos barrios del periurbano hortícola platense también son un ejemplo de estos proyectos colectivos que comenzaron a gestarse a partir del paso por la escuela y como estrategia colectiva para hacer frente a las problemáticas económicas de los barrios. Esta propuesta, que surgió por parte de las 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 casillas para su funcionamiento.

En todos los casos, los proyectos son impulsados casi exclusivamente por las mujeres productoras de conjunto con la organización que impulsa la Escuela, como primeras instancias a partir de las cuales se fueron incorporando como militantes de la organización y algunas constituyéndose como referentas de sus barrios.

Siguiendo a Aguilar, Navarro y Trujillo (2016) podemos pensar estas experiencias como producciones de *lo común* en tanto relaciones sociales de asociación y cooperación que resisten, subvierten y desbordan las relaciones mercantilizadas impuestas por el capitalismo. Las mujeres bolivianas migran a la Argentina con el objetivo de poder lograr mejores condiciones de vida. Sin embargo, sus condiciones de vida vulneradas imposibilitan garantizar sus proyectos de futuro de forma netamente individual. En este punto, resulta interesante destacar cómo, ante la emergencia de proyectos político-educativos en el territorio impulsados por una



organización política y social, las productoras comienzan a organizarse ante distintas problemáticas que las atraviesan, impulsando la apertura de una Escuela donde poder finalizar y acreditar sus estudios primarios y secundarios, formando espacios colectivos entre mujeres para hacer frente a las situaciones de violencia de género, creando y sosteniendo comedores comunitarios para las familias de los barrios en los que habitan. En este sentido, identificamos a partir de esta experiencia una reconstrucción de sus sentidos educativos más individuales en sentidos educativos colectivos.

### **Reflexiones finales**

En el presente trabajo nos propusimos reconstruir las trayectorias educativas y los sentidos que construyen sobre la educación mujeres productoras hortícolas migrantes estudiantes y egresadas de una Escuela Popular de Adultes ubicada en el periurbano hortícola platense. A partir de una perspectiva interseccional, pudimos dar cuenta de cómo los mandatos y lógicas patriarcales inciden en la configuración de sus trayectorias y sentidos educativos, así como también de las estrategias y resistencias que estas mujeres despliegan en su vida cotidiana.

En primer lugar, encontramos que las trayectorias educativas se ven truncadas en algún momento de sus biografías por sus condiciones de pertenencia a una clase socialmente vulnerada, así como por los mandatos patriarcales existentes sobre el *ser mujer*, asociado a la idea de ser madre, cuidadora, ama de casa. Podemos afirmar así que, en un momento vital determinado, los mandatos patriarcales logran imponerse a los deseos y aspiraciones de las mujeres, truncando o modificando sus trayectorias educativas. Asimismo, el contexto periurbano condiciona las trayectorias educativas posibles en relación a las características de las ofertas educativas existentes. El hecho de que en los últimos años movimientos sociales y políticos comiencen a desarrollar ofertas educativas populares en el sector posibilitó a las productoras la continuidad de sus trayectorias.

Las diferentes experiencias narradas nos permiten desentrañar la forma en que a partir de su involucramiento activo en los proyectos político educativos impulsados en el territorio así como por su paso por la Escuela Popular, estas mujeres han ido



generando intervenciones colectivas que permiten articular y traducir sentidos educativos y proyectos de futuro individuales en proyectos comunitarios y colectivos que se desmarcan de la lógica meritocrática individual para atender a dimensiones materiales de sus vidas más allá de las expectativas laborales personales.

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E. (2013) "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial, Buenos Aires.
- Aguilar, R. G., Navarro, M. L., Y Trujillo, L. L. (2016). "Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión". En Inclán, D., Linsalata, L., & Millán, M. (Eds.). *Modernidades alternativas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Anthias, F. (2005) "Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional". En: Rodríguez, Pilar. *Feminismos periféricos*. Granada. Editorial Alhulía, 2005, p. 49-68.
- Attademo, S. Y Salva, M. C. (2000). *Horticultura y condiciones de vida en un área subrural*. En AAVV, X Congreso Mundial de Sociología Rural.
- Attademo, S. (2008). *Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas?* Revista Mundo Agrario, Nro. 17. Segundo semestre.
- Benencia, R. (1999) "El concepto de movilidad social en los estudios rurales". En: Giarraca N. (coord.) *Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*. Editorial La Colmena. Buenos Aires.
- Biaggi, C. Y C. Canevari (2008), *Los trabajos de las mujeres rurales*, en IX Jornadas de Historia de las Mujeres; IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género "Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad", Rosario, Argentina.
- Calero, A.; R. Dellavalle, R. Y Zanino C. (2015), "*Uso del tiempo y economía del cuidado*". Documento de Trabajo nro. 9. Secretaría de Política Económica y Planificación del Desarrollo. Ministerio de Hacienda. Rep. Argentina.



- Castro, A. (2016), Saberes migrantes. Trayectorias de productores bolivianos del periurbano platense. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Cragolino, E. (2006) “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”. En Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 28, N° 1, enero – junio, Nueva época. CREFAL.
- 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 (comp.) Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos, Antropofagia, Buenos Aires.
- Freire, P. (2006, [1970]) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativognoseológica. Educación y Ciudad N° 23, IDEP.
- Heller, A. 1972. *Historia de la vida cotidiana*. México D. F.: Grijalbo.
- Hirsch, M. (2016) “Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”. Tesis doctoral FFyL UBA.
- Insaurrealde, N. Y Lemmi, S. (2018). Cuerpos Productivos, cuerpos reproductivos. El caso de las mujeres productoras de hortalizas del Gran La Plata (2017). En AAVV *V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos. III Congreso Internacional de Identidades, “Desarmar las violencias, crear las resistencias”*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- le gall, J. Y García, M. (2010), “Reestructuraciones de las periferias hortícolas de Buenos Aires y modelos espaciales ¿Un archipiélago verde?”, en: EchoGéo, N°11, Paris. Disponible en: <<http://echogeo.revues.org/index11539.html>>.
- 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”. En: Revista Izquierdas, nro. 25.
- 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. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Vol. 39, núm. 2. ISSN 1851-9628 (en línea).
- Magliano, M. J. (2009) Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina. *Revista Estudios Feministas*, vol. 17, num. 2, pp. 349-367. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Miranda, M. (2017). Riesgos ambientales asociados al cultivo bajo cubierta en el cinturón hortícola del gran la Plata. 1° Encuentro Nacional sobre Periurbanos e interfases críticas. INTA, Ciudad de Córdoba, Argentina.
- Moretto, O. (2018) Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata). En Buenaventura Rodríguez [et al.] *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 69-82). 1a ed. 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Moretto, O.; Nieto, M.E.; 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. La Plata.
- Morzilli, M.; 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. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Perez Expósito, L. (2010) ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos (Méx.)*[online]. Vol. 23, n. 62, pp. 131-156.
- Ringuelet, R.; Archenti, A.; Salva, M.; Attademo, S. (1991) "Tiempo de medianero". En: *Revista Cuestiones Agrarias Regionales*, N°6. Serie Estudios e





Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP, Buenos Aires.

Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Santillán, L. (2012). *Quiénes Educan a los chicos. Infancias trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Biblos.

Vitelli, R. (1996), “Reflexiones para la caracterización de la pobreza de las mujeres rurales”, en Jornadas Regionales “Agriculturas latinoamericanas y las transformaciones sociales”, La Plata.

Viteri, M. L., Ghezán, G. E Iglesias, D. (2013) *Tomate y Lechuga: Producción, comercialización y consumo en la Argentina*. Buenos Aires: INTA.

Willis, P. (1988) “Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, Akal, Madrid.