

CUADERNOS ► ◄ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

“Aprendí mirando”. Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina

Darío Gabriel Martínez

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48435>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

¿Cómo citar este artículo?

Martínez, Darío Gabriel. (2022). “Aprendí mirando”. Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(1), e48435. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48435>

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

Vol. 19, No. 1, enero-junio, 2022





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

“Aprendí mirando”. Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina

Martínez, Darío Gabriel

“Aprendí mirando”. Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm. 1, e48435, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476968144005>

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i1.48435>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

“Aprendí mirando”. Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina

“I learned by watching”. Training Scenes for Migrant Bolivian in La Plata, Argentina

“Aprendi assistindo”. Cenas de treinamento para produtores de migrantes bolivianos em La Plata, Argentina

Darío Gabriel Martínez * dariogmartinez@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre
Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm.
1, e48435, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 16 Junio 2021
Aprobación: 19 Septiembre 2021

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i1.48435>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476968144005>

Resumen: Este artículo describe, desde una perspectiva sociocultural, los procesos de formación que atravesaron productores hortícolas de la ciudad de La Plata. Nuestro propósito consiste en interrogar cómo se transmiten los saberes y las prácticas hortícolas en familias migrantes bolivianas dedicadas a esta actividad. Para ello se realizaron entrevistas etnográficas a 25 diferentes productores y productoras que trabajan en una de las zonas hortícolas más importantes de la Argentina. A partir de sus testimonios, se observa el proceso complejo llevado a cabo para formarse, desde muy jóvenes, en esta actividad productiva.

Palabras clave: Saberes, comunicación, educación, migrantes, trabajo.

Abstract: This article describes, from a sociocultural perspective, the training processes undergone by horticultural producers in the city of La Plata. Our purpose is to examine how horticultural knowledge and practices are transmitted in Bolivian migrant families engaged in this activity. For this, ethnographic interviews were conducted with 25 different producers who work in one of the most important horticultural areas of Argentina. From their testimonies, we observe the making complex process they have done, from a very young age, in this productive activity.

Keywords: Knowledge, communication, education, migrants, work.

Resumo: Este artigo descreve, de uma perspectiva sócio-cultural, os processos de treinamento que os produtores horticultores da cidade de La Plata passaram. Nosso objetivo foi questionar como os conhecimentos e práticas hortícolas são transmitidos em famílias de migrantes bolivianos que se dedicam a esta atividade. Para isso, foram realizadas entrevistas etnográficas com 25 produtores diferentes que trabalham em uma das áreas hortícolas mais importantes da Argentina. A partir dos depoimentos, observou-se o complexo processo pelo qual passaram para se formar, desde muito jovens, nesta atividade produtiva.

Palavras-chave: Conhecimento, comunicação, educação, migrantes, trabalho.

Introducción

La relevancia y el crecimiento sostenido del cinturón hortícola de la ciudad de La Plata, Argentina consignan la posibilidad de preguntarnos por las escenas de formación y los saberes adquiridos por hombres y mujeres que trabajan en esas unidades productivas. Para dar una idea del volumen de cinturón hortícola, según estimaciones del año 2015 realizadas por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

(INTA), en La Plata existe una superficie de 6 000 hectáreas bajo cubierta (Ferraris y Ferrero, 2018). Se tratan de parcelas de tierra que incorporaron al invernáculo como paquete tecnológico que les permite obtener una considerable maximización de la producción y esto, entre otras cuestiones, lo convierte en uno de los cinturones productivos más relevantes del país (García, 2011a). Este proceso se dio a partir de un incremento considerable de la mano de obra dedicada a la producción de hortalizas, además de un incremento de la superficie cultivada. La continuidad de las prácticas indica una suma de estrategias de transmisión de saberes entre diferentes sujetos. Profundizar en esta dirección es una ocasión para relevar las escenas de formación de productores y productoras, cuando se iniciaron o continuaron, por mandato familiar, en la práctica de la agricultura. Las preguntas por la formación y los saberes resultan necesarias para dimensionar las instancias de aprendizajes que realizan y qué saberes adquieren, en condiciones específicas, las familias de productores hortícolas. ¿Cómo son las escenas de formación en las quintas?, ¿de qué manera se transmiten las prácticas relacionadas con la producción hortícola?, ¿qué características tienen en el contexto de La Plata?

Para el relevamiento de información se realizaron diferentes entrevistas de corte etnográfico a productores y productoras en la zona periférica de La Plata, con el propósito de registrar lo que comunican acerca de su trabajo cotidiano. La mayoría de estas personas entrevistadas alquilan la tierra en la que producen y antes lo hicieron bajo la modalidad de porcentajeros o medieros¹ (Benencia, 1997; García, 2011a). Alquilan la tierra, en condiciones de sujeción a precios onerosos, a descendientes de los antiguos migrantes italianos o portugueses. Es necesario resaltar que la producción hortícola tiene una afluencia de trabajadores migrantes bolivianos, cuya integración a la ciudad de La Plata tiene características particulares (Archenti, 2008; Caggiano, 2005, 2006). Aquí solo tomaremos un matiz que se desprende de esta línea de trabajo acerca de las migraciones para ahondar en las diferentes características que las personas entrevistadas reconocen entre las prácticas de agricultura en Bolivia y en la zona de La Plata.

En este artículo intentaremos problematizar las nociones teóricas relacionadas con los saberes socialmente productivos que dialogan con esta línea de investigación, al mismo tiempo que se revelan como insuficientes para ciertas especificidades. Además, se describirán los contactos que tuvieron los productores y productoras con las prácticas de agricultura en el cinturón hortícola de La Plata. Luego se continuará con el análisis de las diferencias entre las modalidades de producir en los diversos contextos de migración. Para culminar, se desarrollarán cómo fueron las escenas de formación que narran las personas entrevistadas para dar cuenta de los saberes y las estrategias que despliegan para la producción de hortalizas y la continuidad futura de estas prácticas.

Saberes socialmente productivos

Con respecto a la relación entre educación y trabajo, el campo de la pedagogía tiene considerables investigaciones que indagan en esta dirección. Sin el ánimo de totalizar, aquí haremos referencia a los desarrollados por Adriana Puiggrós (2009) y Rafael Gagliano (Puiggrós, 2009; Puiggrós y Gagliano, 2004), quienes construyen la categoría de los saberes socialmente productivos. Las teorizaciones que surgen de estos trabajos tuvieron como escenario de emergencia las preocupaciones de finales del siglo XX y principios del XXI. La vigencia plena del neoliberalismo arrasaba en todas las esferas de las sociedades latinoamericanas. Con énfasis en la devastación del sistema productivo, el embrocamiento estructural y la adecuación del sistema político al Consenso de Washington.

Los aportes conceptuales de Puiggrós y Gagliano buscaban disputar la categoría de competencias que la hegemonía neoliberal instaló para la educación y el trabajo. Con este horizonte de confrontación, plantearon los saberes socialmente productivos (SSP) de la siguiente manera:

Los hemos definido como aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a diferencia de los conocimientos redundantes que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Los saberes productivos se conforman históricamente y socialmente; se trata de saberes que engendran, que procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar. Por otro lado, los SSP constituyen una categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según qué sujetos interpele y desde el lugar en que lo esté haciendo. Por lo tanto, estamos frente a una categoría que no puede ser fijada sino circunstancialmente a sujetos concretos (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 215).

Esta categoría evita las alusiones a institucionalidades y referencias fijas que puedan alojar a los saberes, ceñirlos en una localización delimitada en tiempo y espacio. Más bien, se trata de un esbozo de los proyectos futuros que las sociedades tienen y que dependen de la capacidad imaginativa y creativa de los seres humanos. La intención de ambos autores consistió en diseñar una categoría operativa para futuras investigaciones, que pudieran problematizar la relación presuntamente aséptica entre educación y trabajo que se proponía desde el neoliberalismo. Puiggrós y Gagliano ponían en suspenso la primacía del capital por sobre el trabajo, no solo como el elemento dignificador que suponía la tradición humanista sino "como el factor central del desarrollo económico-social y por lo tanto del bienestar de los pueblos y la justicia social" (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 8).

En el contexto de inicios del siglo XXI, se instaló la presunción de que la educación debía constituirse como la vanguardia de una reorganización de la matriz productiva. Solo que esto ocurrió pero bajo una modalidad dislocada: la economía expulsaba a trabajadores y la institución escuela debía suturar (como pudiera) los conflictos del neoliberalismo. Para la relación problemática entre educación y trabajo se encuentra diseminada la creencia de que la primera debe responder a las exigencias del segundo

y formar a los sujetos para su ingreso, una vez finalizada y acreditada su trayectoria educativa. Sin embargo, cuando se investigan las condiciones de emergencia de la Revolución Industrial, se llega a la conclusión del bajo nivel de las instituciones educativas inglesas y de los escasos avances científicos que tenía esa nación. Es decir, los inventos técnicos de la época como el huso mecánico, la máquina para hilar, la lanzadera volante o la máquina a vapor fueron inventos sumamente modestos y no superaron a los experimentos de los artesanos más capaces (Hobsbawm, 2012). Parte de este argumento histórico hace visible la presencia de saberes en la trama social que se estructuraron a partir de las experiencias comunes de las gentes. Marca, además, la inexistencia de una relación unívoca entre institucionalidades educativas y el desarrollo económico productivo de una sociedad.

De los trabajos que abrevan en los saberes socialmente productivos, se plantean los saberes de integración (Avellaneda y Cassanello, 2009; Gómez Sollano y Hamui Sutton, 2009) para describir a los procesos de construcción de identidades que afrontaron personas migrantes. Estos representan un cúmulo de estrategias para alojarse en las sociedades receptoras, a medida que recreaban experiencias en ese nuevo entorno. Estas producciones tenían como especificidad a los migrantes judíos en México y la Argentina. Para el caso argentino, se tomó a los migrantes judíos asentados en las colonias agrícolas ubicadas en el límite de la Pampa Húmeda a principios del siglo XX. Avellaneda y Cassanello (2009) afirman que estas familias migrantes tuvieron que aprender a cultivar, sembrar y cosechar para poder subsistir, además de desarrollar acciones de mutualismo y cooperativismo para tejer lazos solidarios. Quienes no lograron adaptarse a las tareas agrícolas, se asentaron en las ciudades en los talleres textiles.

La integración de una comunidad migrante en el siglo pasado estaba marcada por la realización de tareas productivas, hecho que mantiene una continuidad con los productores hortícolas de la zona de La Plata. Esa integración que comenzaba a partir de labores productivas específicas luego marcaba el pulso para vivir en un contexto diferente al natal: en los principios del siglo XX provenían de países europeos y a finales de siglo lo hacían desde países limítrofes. Son nulas las referencias a las instancias descriptivas de la formación que afrontaron estas personas para aprender nuevas tareas o manipular herramientas que desconocían en muchos casos.

La categoría de saberes socialmente productivos tuvo progresos importantes para la discusión en torno de la relación entre educación y trabajo que se proponía disputar al neoliberalismo. Los desarrollos posteriores alojaron a esta conceptualización en escenarios urbanos e industriales y son escasas las aproximaciones de análisis a contextos periurbanos rurales, como tampoco son frecuentes las descripciones sobre prácticas de agricultura en pequeña escala.

La llegada a las quintas

La llegada a las quintas de los productores y las productoras se produjo a partir de la migración que realizaron, principalmente, desde Bolivia hasta la ciudad de La Plata. Este proceso tuvo un crecimiento importante durante la década de 1990 y se trata de personas que provenían del departamento de Tarija y, en menor medida, del de Sucre. Unos casos pudieron tener un breve paso por otros lugares como en Escobar (provincia de Buenos Aires) y en Mendoza, pero finalmente terminaron por asentarse en esta zona. Para tener una dimensión cabal de la relevancia "podría afirmarse que la corriente migratoria proveniente de Bolivia cuasi hegemoniza no sólo la oferta de mano de obra en dicha producción en casi todos los cinturones verdes del país, sino que, además, en algunos nichos clave domina los eslabones más importantes de esta cadena agroalimentaria" (Benencia, 2012, p. 164). La zona de La Plata no es la excepción a esta regla y se mantiene la tendencia descripta.

En nuestro proceso de recolección de información, constatamos que muchos de los(as) productores(as) actuales tuvieron un contacto directo con el trabajo en las quintas cuando eran niños(as) y recién llegaron a La Plata. Describen escenas cuando todavía la quinta era "campo pelado" y tuvieron que ayudar a su madre o su padre a preparar todo para comenzar a producir. Narran momentos que aluden a su llegada a la casa de un familiar o conocido durante la noche y a la mañana siguiente ya se encontraban realizando tareas laborales. Si bien no ocurre así en todos los casos, en personas que migraron en los años 90 son frecuentes estos tipos de relatos. Se agregaba, además, una presunción idealizada de lo que implicaría la llegada a un nuevo lugar, marcada por las expectativas de la partida.

Y cuando me hablaban de Buenos Aires y me hablaban de la quinta, yo me imaginé cosas muy lindas. Y poder venir y ver esta experiencia acá. Bueno, que cuando hablaban de quinta pensé que habían caballos, ponys, perros. Pero cuando llego acá y veo techos de Nylon, o sea, vi que había muchos de mis paisanos acá trabajando, que eran los que estaban laburando la quinta (Productor Alberto, comunicación personal, agosto de 2019) ².

La inmediatez por garantizar las condiciones mínimas de subsistencia en un nuevo contexto se produjo a raíz de tener una temprana relación con las prácticas de colaboración con el trabajo familiar. El ingreso a las quintas, según diversas investigaciones, ocurre bajo la modalidad de porcentajeros donde obtienen una parte de su paga gracias a un porcentaje de la producción obtenida (Ringuelet, Attademo, y Archenti, 1991). Bajo estas condiciones es imperiosa una producción lo más inmediata posible, razón más que entendible para que desde niños(as) y jóvenes se involucraran con frucción obligada por las circunstancias a las tareas productivas. Sin embargo, en su contexto de origen también eran frecuentes las tareas de colaboración en escenarios familiares solo que no con el grado de intensidad con el que lo hicieron cuando arribaron a las quintas platenses. El trabajo familiar es algo conocido por estos productores(as), asumen responsabilidades en su núcleo próximo, ya

sea con tareas de cuidado o relacionadas con la producción para la subsistencia. En La Plata, lo que varía es la escala de la gestión del ritmo de esas tareas donde toda la familia está volcada a la producción hortícola. Más intensidad y rapidez se tornan en las constantes, a muy temprana edad, de las dinámicas de trabajo familiar. Todos sus integrantes se encuentran en esa vorágine.

La escuela se encuentra en el horizonte de estos(as) productores(as) desde su infancia. Divergen las experiencias en las escasas alusiones que emergieron durante el trabajo de campo en relación con esta institución en el nuevo contexto donde buscaban insertarse. La reconstrucción de sus experiencias escolares indican que son previas a la expansión de las políticas educativas interculturales en ámbitos primarios, aunque con la continuidad de la persistencia nacionalizante de la educación secundaria (Novaro, 2019). La hostilidad que recibían muchos jóvenes migrantes bolivianos eran constantes en los contextos institucionales educativos (Martínez, 2020).

Acá la escuela quise hacerla. Fui tres días pero no es porque no quise, había mucha discriminación [en] ese tiempo. Me discriminaban mal. Me sentía mal. A veces me acuerdo, el tercer día que fui ya no aguanté más. Terminé a las piñas así que dije "mejor no voy" (Productor Antonio, comunicación personal, abril de 2019).

A la intensidad del trabajo familiar en las quintas tienen que sumarse las prácticas discriminatorias por parte de jóvenes de su misma edad. La forma de resolución de estos conflictos se hace mediante la violencia física, con los elementos que tenían a disposición, además de dar cuenta de una forma en la que los sectores populares expresaban su relación con las instituciones educativas (Martínez, 2015). Ante la imposibilidad de hallar soluciones a esta vinculación con el universo de lo escolar, queda el abandono de la escuela secundaria que, por ese entonces, todavía no era obligatoria, tal como lo estipula actualmente la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Persiste la discriminación en los ámbitos educativos y también en el de la salud, al mismo tiempo que son frecuentes las valoraciones positivas en cuestiones laborales, generalmente producto de la autoexplotación de algunos integrantes de la comunidad boliviana (Archenti, 2008).

Por otra parte, en el trabajo de campo hallamos una mención aislada a la "escuela agraria", como un modo más de ilustrar una experiencia escolar. Aquí la descripción ocurre bajo una tonalidad amable, dado que habilita la realización de proyectos agroecológicos que luego ensayan en una porción de la quinta familiar.

En la escuela también, habíamos tenido una escuela agraria ahí cerca y nos dieron como para trabajar en el proyecto que uno quiera. Entonces nosotros habíamos hecho, yo y mi hermana nos egresamos en esa escuela y siempre con la idea de querer hacer algo natural o en ese tiempo le decíamos orgánico, orgánico bueno, entonces, porque recién estábamos conociendo, no conocíamos la palabra agroecología (Productora Daniela, comunicación personal, abril de 2019).

En ambos testimonios se percibe una diferencia del contexto en el que transitaban las experiencias escolares. Mientras que, en el primer caso, la

experiencia escolar acontece bajo las coordenadas temporales de finales de la década de 1990 y principios del 2000, la segunda se desarrolla luego de 2010. Los contrastes son sutiles, pero indican una diferente relación con las vinculaciones con los contextos institucionales educativos. Resulta infructuoso descartar las prácticas explícitas de discriminación en esos ámbitos, aunque es posible identificar un modo relacional que incorporaba otras dimensiones: una de contenidos disciplinares (la agroecología) y la otra de política pública (la obligatoriedad de la educación secundaria).

Sumamos un dato estructural para ilustrar el contexto. La Plata solo tiene una escuela secundaria agropecuaria que depende administrativamente de su jurisdicción. Se trata de la Escuela de Enseñanza Secundaria Agropecuaria N° 1, Dr. Alejandro Korn, ubicada en Ruta 36 km 49,5. En la totalidad del cinturón hortícola platense, una sola escuela de modalidad agraria es imposible que pueda absorber la matrícula de hijas(os) de productores que quieran continuar sus estudios secundarios con contenidos específicos para esta lógica de producción. Asimismo, se señala que la transmisión de saberes a las nuevas generaciones, que garantizaran la continuidad de la producción de las quintas, se hizo *por fuera* del sistema de instrucción público centralizado estatal (Puiggrós, 1997). Si bien una instrucción en un tipo de saberes determinado no garantiza *per se* la continuidad en la dirección imaginada, una ausencia de institucionalidades de esas características puede colaborar con el abandono de una línea estratégica de formación.

Las personas productoras continúan sembrando, preparan las parcelas, levantan invernaderos y cosechan hortalizas. Los saberes destinados para estas prácticas se comunican en escenas de formación donde un(a) experto(a) realizaba su tarea mientras que un(a) aprendiz, a su lado, copiaba y observaba para realizarla de la misma manera. Una relación de proximidad, un trabajo cuerpo a cuerpo, es la tónica que se imprime en esta formación destinada a compartir un tipo de experiencias. Sobre esto profundizaremos a continuación.

“Aprendí mirando”

Antes de comenzar con el análisis de las escenas de formación, mencionaremos un agregado respecto del trabajo familiar. Las personas entrevistadas afirman que comenzaron a colaborar con las tareas de la quinta a una edad temprana. Con el transcurso del tiempo, sus niveles de responsabilidades se fueron complejizando. Lo que antes podían constituirse en sugerencias, se materializan en decisiones. Personas productoras jóvenes instan a sus padres y madres a que pasen de ser porcentajeros(as) a ser medieros(as), lo cual implica un salto importante en la *escalera boliviana* (Benencia y Quaranta, 2007) y una reorganización familiar. El involucramiento con las tareas denota un reconocimiento de las directrices para ampliar el horizonte estratégico y productivo de la quinta. Para llegar a esta zona de planteos futuros son necesarios la adquisición de saberes que exceden ampliamente la internalización de

técnicas de siembra, manipulación de la tierra, control de plagas, etcétera. Intervienen ciertos saberes de reconocimiento de las condiciones de producción, como diagnóstico de la situación actual y la proyección de escenarios posibles con sus costos y beneficios.

Las escenas de formación que describen productores(as) comienzan con el estupor de iniciar una tarea que desconocían. Algunas personas carecen directamente de aproximaciones al trabajo en la horticultura. Otras tenían una relativa cercanía por colaborar con la producción de verduras para consumo familiar en Bolivia, solo que, en la periferia platense, las modalidades eran diferentes (por ejemplo, de carácter intensivo y con verduras más delicadas). Sus impresiones se condensan en la afirmación “no sabía nada”, que describe lo inédito de la situación en un contexto diferente. Este “no saber nada” debe ser problematizado porque, en efecto, luego evidencian destrezas rápidamente para trabajar en las quintas.

Yo aprendí mirando, nada más. Todas cosas mirando yo aprendí, otra cosa no tengo. Ni siquiera "he estudiado para una cosa, he estudiado para otra cosa". No, todo mirando. Toda la gente boliviana, mucha gente boliviana que no sabe ni leer, hay mucha gente que no sabe ni leer, no sabe leer ni escribir. No saben ni esto ni poner el apellido, hay mucha, mucha gente, pero igual esa gente sabe, aprende mirando (Productor Gustavo, comunicación personal, septiembre de 2019).

La asunción de “aprender mirando” se conjuga con la certeza de que a pesar de no saber leer ni escribir, prácticas valoradas por la escolarización, mucha gente tiene saberes que deben ser reconocidos.

Los(as) productores(as) aprenden por *estar ahí*, observan cómo son las prácticas del trabajo en las quintas. Estos aportes de mano de obra son valorados por los padres y también se encuentra el perfil formador que adopta el adulto familiar, quien se encarga de transmitir las destrezas de lo que luego serán las prácticas cotidianas de la familia (Ringuelet et al., 1991). El ambiente familiar es lo más extendido como escenario para la etapa educativa de las personas jóvenes quinteras. Sin embargo, en nuestro trabajo de campo también encontramos alusiones por parte de los productores a la figura de los capataces o a familiares de segundo orden (tíos, primos) que también cumplen con el rol de referentes formativos para la práctica de la producción hortícola. Algunos comienzan a colaborar con sus padres, quienes eran porcentajeros en establecimientos de mediana escala, y ahí tuvieron a un productor mediero que les indicaba cómo debían realizar las tareas.

Desde muy jóvenes “copian” en el cuerpo a cuerpo lo que hacen las personas adultas y así adquieren las técnicas productivas. Aprenden porque el(la) otro(a) está cerca, repiten sus movimientos, escuchan sus recomendaciones y consejos. Se reitera así la lógica del aprendizaje (Martínez, 2015), que imita las destrezas de la persona experta mientras hace, al mismo tiempo, su trabajo. En las quintas, hay varios(as) expertos(as) trabajando en un cuadro de tierra y el(la) aprendiz puede copiar a cualquiera. En las escenas de formación relevadas no se encuentran momentos de iniciación, con tareas sencillas como para empezar el proceso formativo y que luego los referentes le agregaran

ciertos tipos de complejidad creciente. El aprendiz, el productor o la productora joven, hacen las mismas tareas que los(as) expertos(as). Llegan "sin saber nada" y directamente pasan al surco o al invernáculo a hacer aquello que los(as) demás trabajadores(as) de las quintas venían realizando desde hace un tiempo. Es decir, no se percibe una gradualidad en las transmisiones de saberes; más bien, resulta un encuentro abrupto con las condiciones de trabajo. El productor que oficia de "experto" indica la forma de hacer una tarea, recomienda mientras está posiblemente en el otro surco, y así tantas veces sea necesario para que el(la) productor(a) aprendiz se "largara" solo(a). Continúa así con la internalización de una destreza, pero ya sin la proximidad del referente formativo, hasta que luego, una nueva tarea inicie un proceso con dinámicas similares.

La escena de formación también involucra poner el cuerpo, inmediatamente, luego de que se presenten las maneras de cómo encarar las tareas de manera correcta. Para quienes carecen del manejo de estas destrezas, se encuentran a destiempo respecto de aquellos que sí tenían una experiencia en ese sentido. Sin momentos vinculados con la iniciación, el ritmo diferenciado de trabajo se convierte en la pauta de tolerancia aceptada por parte de *los(as) expertos(as)* respecto de *los(as) iniciados(as)*. El tiempo y el volumen de lo producido son las variables que se conjugan en la producción capitalista. Aquí, en esta escena de formación, indica un margen de aceptación respecto de aquella persona joven productora que todavía no incorporó el saber necesario para trabajar en la horticultura. Llegar a la quinta, no saber nada y tener que doblar la espalda para comenzar a trabajar era imposible que se logre sin algún costo permitido que no afecte la producción total. Esa variable es el tiempo de iniciación que, a su vez, se transforma en una presión de autoexplotación para incorporarle de manera rápida y llegar al ritmo que ya poseen quienes tienen más experiencia. Estos últimos compensan la ralentización de la tarea de manera que la producción total de la quinta no se afecte significativamente. Además, el número de los recién llegados jamás supera al de los que ya trabajan en esa unidad productiva.

Yo cuando recién vine a trabajar, no sabía nada. Me mandaba a... a carpir, no me acuerdo si era la lechuga o el brócoli. Y yo veía a los otros chicos, se agachaban, se iban, se iban... y yo me agachaba un ratito y tenía que parar. Me dolía la cintura. No podía. Y me daba vergüenza. Los otros iban y yo me quedaba atrás. Y tenía que darle. Me costó mucho tiempo acostumbrarme. Ahora no me duele nada. Es cuestión de acostumbrarse uno (Productor Antonio, comunicación personal, abril de 2019).

El tiempo de iniciación, la reiteración de la práctica y el poner cuerpo son los cimientos sobre los que se asienta la escena de formación de productores(as) hortícolas. Cada uno de ellos aporta elementos de fricción en el proceso de internalización de los saberes necesarios para esta práctica. Escena que lejos está de ser ideal, más bien está marcada por la urgencia de la producción para garantizar la reproducción de las condiciones de vida. Al mismo tiempo suman matices de subjetivación para que hombres y mujeres se dispongan a sostener un ritmo de trabajo intenso.

Transitar las múltiples escenas de formación les entregó un conjunto de saberes para el trabajo en las quintas. Esto devino en que muchos de los(as) informantes de nuestro trabajo de campo se constituyan como medieros, en el marco de otro tipo de relaciones laborales. Las familias se reestructuraron para mantener la organización del trabajo. Ahora son los hijos y las hijas de quienes “no sabían nada” los que se suman a colaborar en las tareas en las quintas. Se reproduce una lógica que también afrontaron los progenitores, solo que no mediante una cuestión constantemente obligada. Más bien tiene un carácter esporádico mientras cursan la educación primaria y la secundaria. Solo para algunas tareas y momentos puntuales, hijos(as) de productores, colaboran con los requerimientos de su núcleo parental directo. Aquí se diferencian de sus padres y madres que, en algunos casos, tuvieron que abandonar la escuela por varios motivos. La antigua condición de porcentajeros, probablemente, colisionaba con la escolarización y la urgencia por obtener los ingresos para la subsistencia. Constituirse como medieros, además del leve mejoramiento de las condiciones económicas, otorga más tiempo y capacidad de obtener fuerza de trabajo rentada por fuera del ámbito familiar directo para que sus hijos e hijas continúen con su escolarización.

En algunos casos de hijos(as) que ya finalizaron sus estudios obligatorios o tienen mayoría de edad se alejan de las quintas de sus familias. Comienzan a trabajar en otros predios, ya como medieros, donde combinan una asociación con otros familiares del núcleo extendido o directamente solos, a partir del apoyo que obtuvieron de sus progenitores. Con todo ello, si las cosas no llegan a funcionar como fueron previstas y se ven amenazados por los costos económicos, pueden retornar al trabajo en la quinta de los padres. En ocasiones, también son frecuentes las estrategias de colaboración donde llevan adelante las tareas en la quinta alquilada y ayudan en la de su familia directa, aunque esto no represente un ingreso económico para los núcleos familiares conformados recientemente.

Los saberes desplegados en las escenas de formación operan en dos dimensiones temporales. En unos casos, en lo próximo, acontecen para que la generación todavía dependiente de la manutención incorpore algunas prácticas relacionadas con la producción. En otros, para la generación que comienza a independizarse económicamente y a conformar sus propias familias, un reaseguro posible para que en lo inmediato puedan obtener ingresos económicos a partir del repertorio de experiencias que sus familiares les legaron de manera directa o indirecta.

Los contrastes

La cuestión ineludible de la migración es un aspecto central para marcar una complejidad que se agrega a las escenas de formación descritas. Las características de la producción local son divergentes respecto del país de origen. Algunas producciones científicas señalan que en el altiplano existe el apego a la tierra en la vida diaria, como medio de subsistencia y de vida (Kraser y Ockier, 2008). Lo sagrado también es una cuestión que fue

abordada en diversos estudios tradicionales, donde la tierra es fuente de sabiduría y a la cual es necesario rendir tributos (Kusch, 1976). En cambio, en la Argentina y específicamente en La Plata, la producción está asociada al lucro y a la maximización del rendimiento, con varias cosechas en un mismo año y la introducción del paquete tecnológico como un vector distintivo (Benencia, 2012; Dominguez, 2008; García, 2011b, 2014).

Estos contrastes ensanchan las escenas de formación porque agregan elementos de diferenciación entre contextos. Aquellos(as) productores(as) que poseen una mínima aproximación con las prácticas de agricultura señalan las destrezas que adquirieron para trabajar en las quintas platenses. Basta aclarar que el contacto con la agricultura en su país de origen fue por un lapso brevísimo o por el relato que hacían sus familiares mayores. En la zona de La Plata fue donde tuvieron contacto directo y prolongado con las tareas de producción hortícola. De la afirmación inicial "no sabía nada" se origina un desplazamiento interpretativo donde se logra comparar modalidades de intervención en diferentes contextos productivos.

Las afirmaciones halladas en el trabajo de campo identifican los saberes que incorporaron para asentarse en el trabajo en las quintas. Esto se reconstruye sintéticamente gracias a los testimonios de quienes desarrollaban prácticas de agricultura en Bolivia. Señalamos esto porque no todos los(as) productores(as) actuales tuvieron experiencias de esas características en su país de origen.

- *Nuevas hortalizas.* Caña, arroz, mandioca, zapallos, entre otras, eran algunas de las verduras que sembraban y cosechaban para el consumo familiar. Mientras que aquí empiezan a manipular otras que requieren mayores cuidados (riego por goteo) y, en ocasiones, dirigen toda su producción hacia una hortaliza en particular (tomates, ajíes, berenjenas, por ejemplo).
- *Diferentes escalas.* La agricultura en Bolivia se desarrollaba en grandes extensiones, en varias hectáreas, en superficies abiertas. Los productores y productoras en el cinturón platense tienen que afrontar una modalidad productiva de carácter intensivo, a partir de la implementación de invernáculos. Esto demanda la necesidad de contar con mayor mano de obra, lo que generó que los incipientes quinteros trajeran a su familia para trabajar. Para ilustrar la idea: en Bolivia un productor podía cultivar, a pulso, con facilidad entre 5 o 6 hectáreas, mientras que en La Plata en media hectárea (superficie equivalente a 5 invernáculos) era demasiado trabajo para una sola persona. Además, estaban acostumbrados a una sola cosecha por año y aquí pasan a tener entre 6 o 7 cosechas por año.
- *Manejo de agroquímicos.* La forma de producción instalada en las quintas de la periferia platense contaba con el manejo de insumos agroquímicos. Este aspecto fue totalmente inédito para los productores que aprendieron a manipular preparados químicos para aplicar bromuro, curar con insecticidas para quitar hongos. En la relación de una producción intensiva, la práctica del manejo

de agroquímicos se constituye como un elemento indispensable para sostenerla en el tiempo y así obtener mayores rindes. En la Argentina, se habitúan a la utilización de agroquímicos para la producción, aunque sin tener todavía un reconocimiento de las consecuencias a largo plazo para la tierra y para su salud.

Con esta brevísima enumeración de los contrastes no se pretende dar cuenta de la totalidad de las diferencias entre la práctica de la horticultura del país de origen y del de residencia. Existen investigaciones relevantes del campo de las ciencias agrarias, la sociología y la antropología rural que se sumergen en marcar de manera contrapuesta la modalidad de producción hortícola. Sin embargo, para nuestros intereses de investigación, aquí buscamos recuperar la complejización de las escenas de formación. Nuevos elementos se agregan a la escena del “no sabía nada” que tienen una dimensión técnica específica y trasciende el mero “agacharse” en el surco. Esto involucra los diagnósticos de diferentes escalas, con un reconocimiento del contexto productivo y de los rendimientos de las cosechas, como así también incorporación de tecnologías.

Resulta probable que la intensidad productiva y la maximización de la ganancia operaran como nodos para la asunción de paquetes tecnológicos, en detrimento de otras formas culturales de producir. La figura del patrón y del vendedor de insumos agroquímicos condicionan esta asunción, al mismo tiempo operan para el abandono de otros saberes relacionados con una producción horticultora más vinculada con la tierra (Dominguez, 2008).

Vale aquí efectuar una afirmación de carácter conjetural pero que impacta en el centro de estas descripciones de las escenas de formación. Para lograr el desarrollo de un tipo de saberes, surgidos de otras prácticas culturales y que podían ser refractarias a la horticultura convencional, requiere de una superficie de tierra extensa para alcanzar cosechas que garantice las condiciones de subsistencia. Esta cuestión, junto con la propiedad de la tierra, son dimensiones estructurales insoslayables. Solo queremos agregar que la potencialidad de otros saberes debe desplegarse en un contexto proclive a favorecer su desarrollo, sin tantas adversidades que deban sortearse en el corto plazo y atentarían contra las condiciones de vida de las familias de productores. Los saberes no se despliegan en la nada, intervienen en condiciones históricas concretas. Presentan escenas de formación donde hombres y mujeres diseñan alternativas prácticas destinadas a la producción económica, configuran sus lecturas del mundo (Freire, 2008) en las quintas, proyectan acciones futuras destinadas a brindar mejores condiciones de vida para las generaciones que vendrán, entre otras posibilidades de intervención contextualizada.

Además, con esto se problematiza los esencialismos que suelen adjudicarse a un conjunto de saberes relacionados con la producción hortícola. Se les infieren dimensiones épicas de vínculo con la tierra, pero sin atender los condicionamientos estructurales que constriñen su potencialidad estratégica. Las familias de productores, por sí solas, serán incapaces de sostener otro tejido de saberes que apunten a una

modificación de las lógicas productivas si no la acompaña el resto de la sociedad.

Conclusiones

La preocupación central de este trabajo se alojó en las *escenas de formación* de productores y productoras hortícolas de la ciudad de La Plata. A la formación la conceptualizamos como un proceso que se debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 2012). Por lo tanto, es posible afirmar que las quintas son ámbitos formativos, educativos en un sentido amplio, que producen sentidos y subjetividades. Todos los contextos sociales son potencialmente formativos, aunque no lo sean para siempre y tampoco para todas las subjetividades por igual: pueden existir momentos de mayor intensidad significativa para la interpelación, como otros de mayor índole refractaria o de respuestas tácticas.

Las escenas de formación involucran un conjunto de tensiones de lenguajes, prácticas y culturas donde se produce el interjuego entre interpelaciones y reconocimientos que buscan intervenir en el conjunto social: sea para transformar algunas de las condiciones dadas o reafirmar las existentes. Las escenas pueden reservarse momentos inaugurales para el sujeto en cuestión, pero aun así se asientan en otras prácticas sedimentadas que le permiten la internalización de una destreza de cual índole (física, técnica, intelectual, política, etcétera).

Las escenas de formación son el sustrato para el despliegue de saberes que adquieren densidad material cuando son reconocidos subjetivamente y alojados en una práctica contextualizada. El sujeto puede identificar hitos donde comenzó su proceso formativo; sin embargo, sostenemos que la escena de formación ocurre previamente a esa identificación, a partir de una lenta inmersión en una práctica formativa que todavía no tenía referencias, ni referentes educativos claros y la interpelación aún no se había conjugado como tal. Dentro de un proceso más amplio, conviven diferentes escenas de formación con grados de complejidad incrementada, como también de regresiones a instancias más primigenias para revalidar la internalización y puesta en práctica de un saber determinado.

Para el caso específico de nuestro trabajo observamos cómo se pudieron transmitir los saberes necesarios para trabajar en las quintas y así dar cuenta de procesos educativos, en un sentido amplio. La lógica del aprendiz y del trabajo cuerpo a cuerpo son las dinámicas intersubjetivas que priman. Una relación de proximidad garantiza que se pudiera "aprender viendo", como así también una certeza ontológica de que las cosas se estaban haciendo bien y la vigilancia certificadora del referente. Todo teñido por la imperiosa necesidad de obtener una producción que garantizara mínimamente las condiciones de subsistencia. El tiempo requerido por la formación puede sostenerse, aunque sin extenderse demasiado porque atenta contra la producción que reclama la maximización económica.

La casi nula presencia de institucionalidades educativas revela que los saberes necesarios para la producción hortícola se comunican a partir

de referentes con experiencias. El acto comunicacional y educativo se produce por un estar ahí, en el surco o en el invernáculo, donde los lenguajes, las prácticas y las experiencias tensionan las referencialidades enunciativas. La quinta es un espacio educativo, con sus propias lógicas, dinámicas y modalidades de intervención que, en ocasiones, abreva en prácticas escolarizantes y, en otras, instala las propias a partir de sus demandas concretas.

Como se describió con anterioridad, los saberes de productores y productoras tienen un cúmulo de escenas de formación que apuntan a la maximización del rendimiento y del lucro. Si está dentro de un horizonte estratégico una modalidad productiva que inste al cuidado de la tierra, la agroecología y la comercialización justa, el Estado y las organizaciones políticas deberán promover otras escenas de formación que confronten con las anteriores. Este conflicto es el que deberá estar en el centro de las próximas escenas de formación, donde nuevas significaciones y subjetividades puedan sostenerlo con prácticas y discursos.

Referencias

- Archenti, Adriana. (2008). Producciones identitarias y relaciones interculturales en el periurbano platense. *Mundo Agrario*, 9(17).
- Avellaneda, María Elena y Cassanello, Carina. (2009). Saberes inmigrantes como saberes socialmente productivos: la construcción de nuevas configuraciones sociales. En Adriana Puiggrós (Ed.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 101-122). Buenos Aires: Buenos Aires.
- Benencia, Roberto. (1997). *Área hortícola bonaerense. Cambios en la producción y su incidencia en los sectores sociales*. Buenos Aires: La Colmena.
- Benencia, Roberto. (2012). Participación de los inmigrantes bolivianos en espacios específicos de la producción hortícola en la Argentina. *Política y Sociedad*, 49(1), 163-178.
- Benencia, Roberto y Quaranta, Guillermo. (2007). Mercados de trabajo y economías de enclave. La “escalera boliviana” en la actualidad. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 20, 413-431.
- Caggiano, Sergio. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo.
- Caggiano, Sergio. (2006). El ambiguo valor de una herencia. Capital social, inmigrantes y sociedad «receptora». En Carlos Acuña, Elizabeth Jelin y Gabriel Kessler (Eds.), *Políticas sociales y acción local. 10 estudios de caso*. Buenos Aires: CLASPO-Argentina.
- Dominguez, Alida Patricia. (2008). El contexto cultural en la implementación de proyectos de desarrollo rural. El caso del Parque Pereyra Iraola. *Mundo Agrario*, 9(17).
- Ferraris, Guillermina y Ferrero, Esteban. (2018). Análisis de la estructura agraria en los sistemas hortícolas del AMBASUR (Área Metropolitana de Buenos Aires-Sur). *Revista de la Facultad de Agronomía*, 117(2), 231-244.
- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- García, Matías. (2011a). *Análisis de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- García, Matías. (2011b). *Análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos*. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP, La Plata.
- García, Matías. (2014). Fuerza de trabajo en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Razones y consecuencias de su competitividad. *Trabajo y sociedad*, (22), 67-85.
- Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós (Ed.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 37-62). Buenos Aires: Galerna.
- Hobsbawm, Eric. (2012). *La Era de la Revolución (1789-1848); La era del Capital (1848-1875); La era del Imperio (1875-1914)*. Barcelona: Crítica.
- Kraser, María Belén y Ockier, Cecilia. (2008). *El circuito económico hortícola en manos de la comunidad boliviana. De la práctica de subsistencia a la agricultura comercial*. V Jornadas de Investigación y Debate. Trabajo, propiedad y tecnología en la Argentina rural del siglo XX, Bernal.
- Kusch, Rodolfo. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Martínez, Darío. (2015). *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación* (Tesis Doctoral en Comunicación). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49538>
- Martínez, Darío. (2020). Contextos de comunicación/ educación. Prácticas y políticas de significación. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (11), e045.
- Novaro, Gabriela. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 111-131.
- Puiggrós, Adriana. (1997). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana. (Ed.). (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ringuelet, Roberto, Attademo, Silvia y Archenti, Adriana. (1991). Tiempo de medianero. *Cuestiones Agrarias Regionales*, 6, 36-54.
- Thompson, Edward Palmer. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitan Swing.

Notas

- 1 Se denomina porcentajeros a los productores que trabajan y reciben sus pagos a partir de un porcentaje de la producción obtenida. En cambio, los medieros tienen una relación laboral de acuerdo con otros productores y "van a medias"

a partir de la producción obtenida; las formas de organizarse, por ejemplo, consisten en que uno aporta el alquiler de la quinta y el otro paga los servicios y los insumos. En este último caso, se trata de una estrategia de colaboración flexible, donde los aportes pueden ser variados para sostener esa pequeña asociación.

- 2 Los nombres de las personas entrevistadas se modificaron para preservar su intimidad. Se respetó el género y la fecha de realización de la entrevista.

Notas de autor

- * Argentino. Doctor en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: dariogmartinez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2415-8761>