

RELATOS DE NIÑEZ RURAL. MEMORIAS Y USOS METAFÓRICOS (FLORENCIO VARELA, 1952-1960)

Por Celeste De Marco

celestedemarco88@gmail.com

CONICET; Centro de Estudios de la Argentina Rural - Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es recuperar las voces de la niñez asentada en el medio rural periurbano a mediados del siglo XX. Nos centraremos la situación de quienes habitaron la colonia agrícola "La Capilla" (Florencio Varela, zona sur Gran Buenos Aires), fundada en 1951 durante el peronismo histórico. Nos interesa abordar qué cuestiones aparecen con recurrencia, qué aspectos de los primeros años de vida emergen cristalizados en los relatos y qué usos metafóricos pueden revelar impresiones propias, mandatos familiares y condiciones de vida. Para realizar el estudio recurrimos a un grupo de hombres y mujeres que vivieron en la colonia entre los 5 y 13 años, en plena etapa de consolidación y desarrollo del proyecto, es decir, entre 1952 y 1960.

Palabras clave: Niñez; Colonización; Memoria; Periurbano.

STORIES OF RURAL CHILDHOOD. MEMORIES AND METAPHORICAL USES (FLORENCIO VARELA, 1952-1960)

ABSTRACT

This article proposes to recover the voices of children who lived in rural periurban areas at XX century, near to Buenos Aires. We analyze the situation of those who lived in the colony "La Capilla" (Florencio Varela, Great Buenos Aires), a colony founded in 1951 during the historical Peronism. We are interested in the issues that appear with recurrence, and the aspects of early life crystallized in the stories. Furthermore, we study the metaphorical uses, because this aspect can reveal impressions, family mandates and living conditions. For this study, we use a group of men and women who lived in the colony between 5 and 13 years, in the middle stage of consolidation and development of the colonization project, between 1952 and 1960.

Key words: Childhood; Colonization; Memory; Periurban.

Recibido: 31|03|15 • Aceptado: 24|06|15

1. INTRODUCCIÓN

Los niños se interrelacionan, no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado por ellos, y otros a cuyo cargo se hallan (Berger y Luckmann 2005: 68). De este modo, la formación de sus personalidades y roles son intervenidos por el ambiente físico y social de los entornos que habitan y el mundo de los adultos. En este sentido, nos proponemos recuperar las voces de aquellos que transitaron su niñez en espacios rurales periurbanos objeto de colonización agrícola a mediados del siglo XX. Nos interesa abordar qué cuestiones aparecen con recurrencia, qué aspectos de los primeros años de vida aparecen cristalizados en los relatos y qué usos metafóricos pueden revelar impresiones propias, mandatos familiares y condiciones de vida¹. Sin embargo, tenemos en cuenta que de la totalidad de experiencias vividas, la memoria retiene una pequeña porción que luego se "sedimenta", quedando estereotipada como un grupo de entidades reconocidas y memorables. Sucede también en un plano intersubjetivo cuando "varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento" (Berger y Luckmann 2005: 91). La memoria es un acto de representación selectiva del pasado, pero sobre todo es un acto social (la *memoria socialmente enmarcada*) que se nutre de las individualidades (Halbwachs 1995). Se pueden definir como versiones de los hechos, lecturas subjetivas, narraciones personales superpuestas con relatos coexistentes (Augé 1998).

El recuerdo, por su parte, es una reconstrucción del pasado con datos tomados del presente en diálogo con otras memorias "de donde la imagen de antaño ha salido ya muy alterada" (Halbwachs 1995: 210). Sin embargo, la memoria y el olvido no se oponen, pues la supresión y conservación interaccionan permanentemente. Así, la *selección* es un rasgo constitutivo de la memoria, y probablemente, el más distintivo (Todorov 2000: 16). Es necesario problematizar, entonces, sobre aquello que consideramos *recuerdos*. Generalmente, etiquetamos de este modo a cualquier imagen mental referida al pasado, especialmente en cuanto a sucesos acontecidos en la niñez. Pero a los recuerdos infantiles genuinos se suman los *recuerdos infantilizados*. Éstos, afectados por el olvido y formados en tiempos posteriores, se hacen presentes aunque el individuo no pueda definirlos espacio-temporalmente e insertarlos en anécdotas puntuales. Además, se comporta el riesgo de recordar el primer relato que se esbozó en el intento de darles coherencia a expresiones confusas y singulares, e interpretarlo como una versión genuina. La elaboración secundaria de las *huellas mnémicas* es interesante y proviene del campo psicoanalítico (Augé 1998: 26). Para Freud, la "reproducción mnémica de la vida", como una concatenación coherente de recuerdos, no comienza sino a partir de los seis o siete años. Sin embargo, existen experiencias, fantasías e idealizaciones adultas que toman la forma de recuerdos infantiles. Por eso Freud discute la hipótesis de que los recuerdos de la niñez son hechos que impactaron profundamente en la persona, en cambio, sostiene que muchos remiten a impresiones cotidianas e indiferentes. La tesis principal de su argumento es que en los elementos *olvidados* del recuerdo se halla contenido aquello que lo hizo digno de ser recordado. En realidad, no son aspectos olvidados, sino omitidos (Cit. en Martínez de Bocca 1986). No pretendemos ahondar aquí la línea explicativa que incluye la represión en la formación y transformación de recuerdos tal como lo analiza Freud, pero sí nos interesa señalar que existen conexiones mentales subyacentes que trascienden y afectan lo que se recuerda.

En el presente artículo nos interesan los recuerdos, aun teniendo presentes sus más complejos aspectos. Nos cuestionamos cómo un adulto recuerda hechos que remiten a su niñez, incluso cuando éstos son parcialmente laborados *a posteriori* durante su juventud y etapa adulta. De esta manera, los recuerdos no se presentan como imágenes exactas del pasado, más bien son elaboraciones matizadas por conexiones inconscientes que revelan significados profundos. Para abordar nuestro objeto de estudio seleccionamos a un grupo de hombres y mujeres que vivieron su

¹ El presente artículo es una versión modificada sobre sugerencias obtenidas en la presentación en el X Jornadas de Investigadores en Historia, realizada los días 19, 20 y 21 de noviembre de 2014 en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Forma parte de una investigación en curso sobre la niñez en colonias agrícolas oficiales ubicadas en el periurbano bonaerense, en la segunda mitad del siglo XX, en el marco de una beca CONICET, desarrollada en el Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR/UNQ).

niñez en “La Capilla”², una colonia creada en 1951 durante el peronismo histórico en el partido de Florencio Varela, hacia el sur del Gran Buenos Aires (GBA), que recibió en su seno un nutrido grupo de niños en edad escolar desde su origen. La colonia, dividida en tres fracciones, tenía un marcado perfil hortícola y florícola, y en menor medida tambero, y fue habitada por familias de diversos orígenes. Nos interesan el arribo y las primeras etapas; el hecho de ser emigrantes, como carácter compartido; la escuela, como espacio integrador fundamental; las actividades cotidianas y el rol de los niños en el trabajo familiar, todos aspectos relacionados con el arraigo a un espacio en el que interactuaban cuestiones materiales y simbólicas³. Además, dedicaremos un espacio a recuperar expresiones metafóricas utilizadas en el relato de quienes recuperan sus recuerdos y vivencias, pues creemos que se revelan también aspectos a veces matizados en el relato. Acudimos a una estrategia metodológica de tipo cualitativa, basándonos en una muestra de catorce entrevistas semiestructuradas realizadas a hombres y mujeres nacidos entre 1939 y 1945 que se radicaron en las fracciones “A” (1951) y “B” (1954) de la colonia, representantes de las diversas colectividades⁴. Todos ellos tuvieron entre 5 y 13 años, durante el período 1952-1960, etapa de crecimiento y consolidación del proyecto. El recorte etario elegido responde a la edad de escolarización, ya que los niños asistían a la escuela primaria de la colonia, lo cual homogeneizaba sus actividades, tiempos y relaciones. El análisis se complementó a través del uso de fuentes documentales y gráficas disponibles, sobre el período y la colonia en particular. Para una mejor comprensión del análisis a realizar resulta imprescindible presentar las características del proyecto colonizador y de las familias que allí se radicaron, evidencia de los modos de vida propios de un entorno rural atravesado por el cruce entre el mundo rural y el urbano.

2. LA COLONIA “LA CAPILLA”, FLORENCIO VARELA

En 1948, durante la gobernación de Domingo A. Mercante (1946-1952), el estado provincial adquirió por compra directa a través del Instituto Autárquico de Colonización de la provincia (IACP)⁵ 1.587 hectáreas de la antigua estancia “Santo Domingo”, perteneciente a la familia escocesa Davidson (Dodds 2004). Este hecho coincidía con la importancia que en este período se le otorgaba, en la retórica y en la práctica, a la colonización (Blanco 2007: 120-121). El loteo de la colonia se

² Fue bautizada como “17 de octubre”, pero luego del derrocamiento de Juan D. Perón en 1955, en la documentación y para sus habitantes pasó a llamarse “La Capilla”, tomando el nombre de la zona rural del partido. Se ubicó a 15 kilómetros de la ciudad de Florencio Varela, a 30 kilómetros de Capital Federal y a 40 kilómetros de La Plata.

³ El interés que ha tenido el tema de la niñez en el campo académico colaboró en la producción de interesantes estudios, incluyendo el ya clásico trabajo sobre la infancia de Ariès (1993) o sobre la individualización de los niños, de Gélis (1994). También podemos mencionar a Naya Garmendía y Dávila Balsera (2005) quienes laboraron sobre las representaciones surgidas en torno de la infancia a través de la historia. En el ámbito de los estudios realizados en la Argentina, resulta indispensable recurrir a Carli (2002, 2003) quien trabajó la temática desde múltiples perspectivas, incluyendo los discursos que se han presentado sobre la infancia desde la política y la literatura, especialmente durante el peronismo, y su más reciente trabajo sobre la memoria de la infancia (Carli, 2011). Se destaca también el texto compilado por Lionetti y Míguez (2010) sobre la infancia en la Argentina, entre 1890 y 1960. Más vinculadas a nuestro objeto de estudio, existen trabajos que analizan la niñez rural. Por un lado, en relación con el trabajo, su aporte a la estructura familiar, entre los cuales pueden indicarse el análisis que realiza Cerdá (2009) centrado en el ámbito de la vitivinicultura mendocina, y los de Aparicio et al (2007), Rausky (2009, 2010) y Neiman (2012) para períodos más actuales. Por otro lado, en vínculo con el aspecto educativo, destacamos a Ascolani (2012) sobre la escuela primaria rural argentina durante las tres primeras décadas del s. XX, y Gutiérrez (2007, 2010), quien analiza las políticas educativas sobre educación rural durante el período 1897-1955 y las representaciones gestadas entorno de este particular grupo social. Dentro de aquellos trabajos que se dedican específicamente a concertar memoria y niñez, señalamos el aporte de Halbwachs (1968), pues dentro del análisis de la memoria colectiva incluye la formación de los recuerdos en los niños. Desde una perspectiva más concentrada en las funciones de la memoria familiar y su relación con la formación del individuo, mencionamos el estudio de Muxel (1996). Encontramos también la investigación de Devillard et al (2001), para el caso de niños exiliados a la URSS durante la guerra civil española, desde la memoria y la narrativa. A su vez, Pazos (2008) integra la cuestión de la construcción de la subjetividad a través del relato autobiográfico. Destacamos también el reciente libro de Bjerg (2012) sobre los recuerdos de niños que vivenciaron el exilio en Argentina, en la segunda posguerra. Para períodos de tiempo más recientes, Moscoso (2008) analiza el recuerdo en niños migrantes ecuatorianos en España.

⁴ Si bien no pretenden ser generalizables al conjunto de los habitantes de la colonia, permiten tener una mirada a las diversas experiencias en ese contexto.

⁵ El Instituto tuvo sus orígenes en 1936 durante la gobernación del conservador Manuel A. Fresco (1936-1942).

hizo durante la gobernación de Carlos V. Aloé (1952-1955), y entre 1952-1953 se realizaron los primeros llamados a licitación y entregas de tierras. Los terrenos se dividieron en tres fracciones (A, B y E), compuestas por lotes que oscilaban entre las 4 y 10 ha. La ubicación y tamaño de las parcelas indicaban que las actividades proyectadas eran de tipo intensivo, acorde a la expectativa oficial, la horticultura y floricultura predominaron en un partido dedicado históricamente a la ganadería. Este cambio productivo fue alentado por el trabajo de unas 230 familias colonas japonesas, italianas, argentinas, y en menor proporción, portuguesas, ucranianas, holandesas, alemanas y polacas.

En general, los colonos se habían dedicado a las faenas rurales como arrendatarios, generalmente en horticultura. Se informaron del proyecto a través de la circulación de la novedad en sus espacios de socialización, la difusión oficial, o por el ingreso vía acuerdo internacional bilateral, entre Italia y Argentina. En realidad, eran pocos los que residían en zonas aledañas previamente. Es interesante comparar las dos comunidades de inmigrantes predominantes en la colonia, las de japoneses e italianos. Las familias japonesas, en general, provenían de Okinawa y se encontraban desde hacía varios años en Argentina como arrendatarios en otros partidos. Desarrollaron intensos vínculos hacia el interior de la colonia, formaron la Asociación Japonesa de La Capilla (AJLP), y una escuela propia de idioma japonés, aunque ya existía una asociación japonesa en Florencio Varela. Los italianos, por su parte, se encontraban divididos en dos grupos. Algunas familias llegaron por sus propios medios, sin ayuda oficial, sólo con algunos saberes previos relacionados con sus lugares de procedencia, no siempre aplicables a las nuevas producciones. Sin embargo, unas veinte familias ingresaron a través de un convenio bilateral firmado con Italia en 1953. El acuerdo les aventajaba en varios aspectos, pues les proveía de herramientas y una casa en el lote construida por los organismos involucrados⁶. Además, los varones mayores de 18 años realizaban un curso cuatrimestral de capacitación en "Santa Catalina" (Lavallol, Esteban Echeverría, GBA Zona sur), donde aprendían de huerta y granja, el idioma castellano y otros contenidos orientados al arraigo de los inmigrantes⁷. En este último sentido, había una diferencia en las condiciones materiales y la formación técnica que aventajaba a un grupo por sobre otro. Aunque las procedencias y las condiciones en que las familias llegaron fueron muy heterogéneas, la colonia presentó una importante cohesión interna, con fluidos vínculos entre sus habitantes sin distinciones de nacionalidad. Lo mismo sucedió con los niños, que replicaban las características étnicas y culturales de sus familias en sus actividades.

3. LOS NIÑOS COLONOS: CONDICIONES DE VIDA Y RECUERDOS COMPARTIDOS

Los relatos convergen en algunos nodos centrales que merecen atención, y revelan aspectos de la vida en la colonia. Los niños podían integrar tres grupos: los que habían tenido recorridos transoceánicos; los radicados en otros partidos del conurbano bonaerense, dedicados a actividades agrícolas; y los que provenían de ciudades, con nulo contacto con el mundo rural. En primer lugar, entonces, aparece la cuestión del identificarse a sí mismos como inmigrantes, cuestión que se vincula con el hecho de que dos de cada tres familias eran de origen extranjero. De hecho, la instalación en la colonia poco tiempo después de haber ingresado al país fue el caso de no pocas familias, con todas las complicaciones de adaptación que ello acarrea para todos los miembros. No obstante, se puede afirmar que la condición de *extranjeros* era válida para la mayor parte de los niños, pues ninguno vivía previamente en los campos colonizados, ni en la zona rural de Florencio Varela. Aunque los criollos compartían ciertos rasgos que facilitaba su radicación, como el idioma, la migración y el desarraigo fueron cuestiones compartidas. Si el hecho de percibirse a sí mismos como foráneos fue un rasgo común, también lo fue la difícil adaptación.

⁶ Banco de la Nación Argentina, Universidad Nacional de La Plata, Istituto Nazionale di Credito per il lavoro italiano all'Estero.

⁷ Banco de la Nación Argentina. *Memoria y balance general*, 1954. Capítulo II. Colonización, p. 48; Ministerio de Finanzas de la Nación. Banco de la Nación Argentina. Bases para el convenio entre el Banco de la Nación Argentina y la Universidad de la ciudad Eva Perón, 1953.

La segunda cuestión que surge en los relatos son las dificultades en torno del arraigo. Así, se evocan recurrentemente las primeras imágenes de los lotes, sus nuevos hogares: barro, impenetrables pastizales, el extenuante trabajo familiar de desmalezamiento, la inaccesibilidad. La llegada a la colonia dejó una impresión vívida que se dibuja en torno a lo árido y yermo del paisaje, evaluación que se reitera en los relatos, incluso entre los que habían llegado desde entornos rurales, para quienes este tipo de condiciones no eran del todo desconocidas. Aun cuando a mediados del siglo XX la situación era diferente a la de las primeras etapas de colonización en Argentina, sobre todo en una zona cercana a grandes ciudades permeada por el acceso a los bienes y servicios, las vivencias de quienes fueron niños colonos evocan privaciones, inconvenientes y sacrificios en las primeras etapas de instalación. Entre las situaciones más comunes se encontraba la falta de implementos de trabajo, transporte para comercializar las producciones y la instalación de una bomba de agua, indispensable para el riego de los cultivos. A estas dificultades, se sumaba el hecho de que las casas se construían progresivamente, los pisos de tierra y techos endeblés eran las condiciones predominantes para quienes no obtuvieron créditos para la construcción.

El clima, ante cuya crudeza cedían las construcciones, constituye el tercer tópico revisitado en sus relatos: "Cuando fuimos a la colonia la primera vez, cuando fuimos a hacer la casa... llovía. Cuando fuimos a la semana, todas las paredes al suelo. Cuatro veces las tuvimos que levantar, por el viento" (Alberto Stanicia). Una entrevistada, por su parte, recuerda un día de tormenta particular en el que su padre tuvo que aferrarse a la viga del techo de chapa para evitar que éste se desprendiera. Ella se había refugiado debajo de la mesa junto a su madre, quien le rogaba a su esposo que abandonaran el lote y volvieran a la ciudad (María Baglione).

Pero la frustración, percibida en el seno familiar, no solo se vivía en carne propia. Las tormentas arrasaban dejando los invernáculos y cultivos destruidos, la pérdida era total y había que comenzar de nuevo. Remiten así, los entrevistados, a la angustia de sus vecinos, la desazón. De este modo, la adaptación se revela como un proceso complejo en el que el aspecto físico era influyente, que se vertía de forma inevitable en las vivencias de los niños. En cuarto lugar aparece la cuestión de la distancia. Aunque la colonia se hallaba en un ámbito periurbano, el trayecto que mediaba entre los lotes y la ciudad impedía que los niños asistieran diariamente a otra escuela que no fuera la de la colonia. Pero asistir a ésta ni siquiera era una cuestión sencilla e implicaba numerosos sacrificios.

La ubicación de la colonia, próxima a varios centros poblados, representaba un beneficio para los adultos en términos de comercialización⁸ y abastecimiento⁹, más que para los niños. Se percibe que la rutina de abastecimiento diario de su familia, ligado al progresivo grado de organización de la colonia, generaban el distanciamiento con la ciudad. Los vínculos con la ciudad eran espaciados, y para algunos, casi nulos. Por eso, se destacan las salidas al cine, los productos de panadería y las golosinas, las recompensas que recibían en los contados viajes al centro. "Ir a la ciudad era una alegría, un jolgorio. Mis papás iban a comprar las cosas para la casa y de paso, pasábamos por alguna panadería y nos comprábamos algo rico" (María Baglione). El deseo de ir a la ciudad era en general compartido y la sensación de lontananza, sin embargo, varía de acuerdo con la condición de cada familia: la dedicación de sus miembros en el trabajo del lote, el uso de vehículos, la formación de la familia, la organización de las rutinas impartidas por los padres, ya que muchos niños tenían asignadas tareas que implicaban viajar al centro para comercializar los productos. El caso de Atilio Santoro ilustra esta cuestión. Emigrados de Italia, se ubicó con su familia primero en González Catán (La Matanza, GBA zona oeste), los comienzos para él resultaron dificultosos en la escuela. En cambio, la vida en la colonia resultó un aliciente, sobre todo por la integración a la escuela N° 4 *Florencio Varela* donde se sintió incorporado y contenido, a pesar de la barrera idiomática. Además, al ser parte de una familia numerosa, tenía pares con quienes hablar y tareas asignadas en el lote. Una experiencia similar es la de Martín Giallonardo. Su familia se había dedicado al cultivo de la tierra en Las Flores (partido del centro de la provincia de Buenos Aires), por lo cual el desplazamiento fue vivido como una continuidad en el modo de vida. Para los adultos

⁸Las familias colonas tenían múltiples espacios de colocación de producciones. Entre los horticultores se refieren los mercados de Abasto, Chacarita, Morón, Avellaneda, Dorrego y Spinetto. Para los floricultores, la Cooperativa Argentina de Floricultores.

⁹Durante este período los colonos compraban alimentos, semillas, fertilizantes y herramientas en la Cooperativa "Eva Perón", de la colonia, pero también en la Cooperativa de Horticultores del Cruce Varela, donde participaba uno de los colonos, Di Fonzo. También realizaban viajes a la ciudad de Florencio Varela con estos fines.

convertirse en propietarios de las tierras trabajadas era un incentivo que atemperaba las dificultades, cuestión que se vertía en la percepción de los niños y se trasluce hoy en sus recuerdos.

El paso del tiempo proporcionó notables mejoras en la calidad de vida de los colonos. Contribuyó la formación de la cooperativa “Eva Perón/La Capilla” en 1953 por iniciativa de los habitantes, que incluía un almacén y un ateneo, espacio destinado a reuniones sociales y celebraciones¹⁰, junto con la creación de una biblioteca comunitaria (María Baglione). Dentro de este panorama se incluía a los niños, pues les permitió planificar actividades y compartir tiempos de esparcimiento. Mientras las niñas se visitaban en sus casas, los varones usualmente se reunían en grupos: “Los domingos íbamos a jugar al fútbol ahí en La Capilla, en la cancha eran cincuenta de un lado y cincuenta del otro, y todos se divertían, ¡qué lindo!” (Ángel Stanicia). La colonia ofrecía espacios de sociabilidad y se fue constituyendo en un entorno que sufría transformaciones debido al trabajo mancomunado de todos sus habitantes, permitiendo que trabajaran, se abastecieran y a la vez se relacionaran, adultos y niños. De forma especial hay que mencionar que los japoneses se agruparon entorno de una asociación propia de la colonia (aunque existía ya la Asociación Japonesa de Florencio Varela), que contó con una escuela de su idioma a la que los niños de esta colectividad asistían.

La reapertura de la escuela primaria rural N° 4 en las cercanías de los lotes resultó fundamental, un hecho posible por la llegada de familias que se organizaron para restablecer la oferta educativa en la zona. El siguiente apartado analizará el aspecto educativo, junto con la colaboración de los niños en las producciones familiares, una cuestión propia de las explotaciones rurales familiares en las que el trabajo infantil se considera, además de un complemento a la mano de otra adulta, una parte muy importante en la socialización de los niños. Una razón por la cual frecuentemente es invisibilizado como tal.

2.1. Entre la escuela y la huerta, educación y trabajo.

En el marco de la ley de colonización N° 5286 (1948)¹¹, la llegada de familias generó una demanda concreta en la zona. La refundación en 1953 de la escuela primaria rural N°4 *Florencio Varela*, ubicada en terrenos linderos a la colonia -creada originalmente en 1892 y abandonada desde hacía por lo menos diez años- fue un pilar fundamental en el desarrollo, arraigo y sociabilidad de los niños. La conformación de “La Capilla” se replicaba en el único salón en el que se reunían los hijos de los colonos para el dictado de las clases, con edades y niveles de aprendizaje disímiles. En este sentido, una entrevistada apunta que “la escuela estaba llena de grandulones” (Silvia Di Fonzo).

La maestra-directora dividía los contenidos en dos pizarrones, de acuerdo con el nivel de los niños y priorizaba las evaluaciones orales, para promover la práctica del idioma. La matrícula daba cuenta de la multiplicidad étnica de los niños. La heterogeneidad del grupo se tradujo inicialmente en dificultades en cuanto a la integración, sin embargo, la escuela logró a lo largo del tiempo este objetivo: “El primer año fue algo... primero que los chicos no sabían el idioma, imagínate un calabrés ‘cerrado’, un portugués, ¡rusos!, teníamos compañeras ucranianas, vos imagináte pobre mujer la maestra cuanta paciencia habrá tenido” (María Baglione). La comunicación no fue siempre un impedimento y la convivencia en la escuela era pacífica: “lo que tenía de bueno era que no éramos tanta cantidad y no había chicos traviesos, nos llevábamos bien prácticamente con todos, muy difícil era que te pelearas” (Atilio Santoro).

Pero la escuela era además, por excelencia, el espacio en el que los niños y niñas creaban lazos de compañerismo y amistad que trascendían las horas áulicas: “de la escuela volvíamos todos

¹⁰Fiestas patrias en que se presentaban bailes folklóricos organizados por la escuela y en los que participaban los alumnos, kermeses, casamientos, cumpleaños, e incluso se invitaban orquestas de tango.

¹¹ La creación de la escuela en 1952 coincide con una etapa caracterizada por el adoctrinamiento en la educación al intensificarse el nivel de propaganda, particularmente visible en el material escolar. La provincia de Buenos Aires se plegó al programa nacional mientras la cuestión central pasaba a ser el trazado de un nuevo proyecto educativo (Puiggrós 1993, Esti Rein 1998). El material era provisto desde el gobierno, y las maestras incluían el Segundo Plan quinquenal como contenido. En 1956 la escuela se trasladó a un edificio nuevo en el lote N° 40 dentro de la colonia, equipado con todos los implementos necesarios para el dictado de las clases.

juntos, en ocasiones veníamos hablando de los deberes y todo eso arriba de la 'chata'" (Martín Giallonardo), "ir a la escuela era lo que más nos gustaba, ahí nos reuníamos y saltábamos mucho a la sogá, jugábamos a las figuritas" (Olga Moldawa).

La actividad escolar era medular en la vida de los hijos de la colonia. Los días de semana asistían por la mañana en el horario regular y los sábados, luego de la clase de catecismo, algunos alumnos pintaban la escuela y, ocasionalmente, arreglaban el jardín para fechas patrias (Martín Giallonardo).

En esta etapa si bien se dio una ampliación del acceso a la educación, no era la prioridad la integración de la diversidad cultural sino homogeneizar a los educandos según el proyecto normalista, que aún con alguna influencia de la Escuela nueva, seguía vigente. Con el tiempo, la integración fue un resultado tan buscado, como inevitable: "Nos ayudábamos, éramos muy comunitarios, muy solidarios. El tema es que entre nosotros nos hablábamos como si fuéramos todos argentinos y ellos se sentían incorporados" (Martín Giallonardo). A esa situación colabora la actitud permeable hacia los pares que suele predominar en la infancia.

Las palabras con que describen la experiencia de transitar la primaria en la colonia coincide con el recuerdo común compartido de la escuela como un espacio de comunión, ayuda mutua, compañerismo y unidad: "La escuela N° 4 fue la alegría más grande que tuve yo en la Argentina" (Atilio Santoro), "Fue lo más lindo de vivir en la colonia" (Olga Moldawa), "Fueron los años más lindos" (Carlos Nakasone).

La escuela fue fundamental para poner en contacto niños con costumbres, intereses, experiencias, saberes y lenguajes distintos. El efecto integrador de la institución escolar era incuestionable. Resultó influyente el hecho de que, dado que muchos alumnos eran extranjeros, estaban igualados en sus necesidades de adaptación.

Si la escuela fue una parte importante en la vida de los niños y niñas al organizar sus tiempos, intervenir en sus rutinas y profundizar sus vínculos, también hizo lo propio el trabajo. No obstante, las tareas no eran iguales en esfuerzo físico y dedicación de tiempo. Las diferencias en cantidad y calidad se atenían, principalmente, a la edad. Hasta los 10 años las tareas eran adaptadas a las capacidades físicas de los niños. Ilustramos lo dicho con el caso de Martín, quien a sus cinco años ya tenía responsabilidades en la producción familiar. Sus labores eran en las barracas de tomates o chauchas "donde hay que carpir, ablandar la tierra, regar, arrimar la tierra a la raíz para que la planta vaya creciendo, y ese era el trabajo que hacíamos mi hermano y yo" (Martín Giallonardo). Una entrevistada de origen ucraniano explica que "en el campo trabajan todos, los chicos también, con tareas más livianas pero trabajan: plantábamos, juntábamos las verduras, darle agua a los animales. En primavera había más trabajo" (Olga Moldawa).

Entre las responsabilidades de los niños mayores, estaban el arar la tierra con caballos, el manejo de tractores, y el carro donde trasladaban los enseres, e incluso las producciones (Alberto Stancia). En cuanto a este tipo de responsabilidades (Aparicio, 2002), Atilio refiere que cuando tenía 12 años, en 1959, su familia consiguió un lote adicional luego de numerosas solicitudes. Aunque en estos casos se procuraba que los lotes solicitados estuvieran próximos al habitado, a la familia Santoro le entregaron uno a 7 km de distancia: "Pero claro, no teníamos camión, no teníamos camioneta, coche, entonces había que ir con el carrito para llevar las herramientas. Y así iba yo, que era el que andaba con el caballo y las herramientas, de un lado al otro, trabajando" (Atilio Santoro).

Para distribuir los productos, los varones generalmente armaban los paquetes o atados de verduras, cargándolos y conduciéndolos hasta los puntos de venta. A su corta edad, eran los encargados de conducir por la zona rural del trayecto (Ángel Stancia). Sin embargo, las niñas también desarrollaban la tarea con regularidad (Mafalda D'Aloisio; María Ceccini; Silvia Di Fonzo). Ciertamente, no quedaban exentas del panorama del arduo trabajo familiar en la colonia, se contaba con su colaboración y las tareas no eran necesariamente de menor intensidad.

En algunos casos, trabajaron desde los inicios con la adecuación preliminar del terreno. La experiencia de Antonia, que tenía 13 años cuando llegó con su familia a "La Capilla", esclarece este punto: "Era cardo, alambre y nada más. Cardo, cardo, todo camino de tierra. No había nada. Lo primero que tuvimos que hacer fue trabajar y plantar las plantas para sombra" (Stancia Antonia).

El inicio de la temporada de siembras y posteriormente las cosechas, intensificaba las tareas. El desgaste físico, el momentáneo, pero también el duradero, así como la obligatoriedad en la participación formaron parte de la experiencia: “Nosotras hacíamos lo mismo que un hijo varón. Fuimos aprendiendo a hacer de todo, a manejar el tractor cuando mi papá lo pudo comprar, cargar los cajones, las jaulas de tomates arriba de la rastra, porque no había carrito, nada. El trabajo era de hombres, no era para mujeres”. (María Ceccini). Sin embargo, la participación de las niñas en el trabajo no era igual en todos los casos. En general, las familias extensas con tradición en tareas rurales les otorgaban una mayor parte, aunque esto no se contradecía con la participación en la escuela “Lo primero de lo primero era la escuela, antes que todo. Después volvía y hacía los deberes y después recién ayudaba a los demás. Lo primero era estudiar” (Mafalda D’Aloisio). En las familias con pocos hijos la exigencia para con el trabajo de las niñas era menor, y éstas podían aprender las tareas si lo deseaban, por curiosidad o entretenimiento. Incluso, cuando la estrategia familiar incluía a las niñas, su respuesta dependía del compromiso de los padres, el reconocimiento y de los resultados en el largo plazo. En otras palabras, la recompensa por el trabajo realizado atenúa, e incluso tiñe con un matiz de añoranza las pesadas tareas rurales que desempeñaban: “al trabajar en familia, los chicos, los grandes, los padres, todos trabajaban juntos” (María Ceccini). Se destaca el trabajo mancomunado del grupo familiar, la distribución de tareas entre géneros, sin dejar de reconocer el enorme esfuerzo que implicaba su participación en la quinta.

El trabajo en el campo de ninguna forma desligaba a las pequeñas de las tareas domésticas donde debían colaborar con sus madres, quienes al trabajar a la par de los hombres, legaban en sus hijas las principales ocupaciones hogareñas. Dentro de este espectro se destacaban la preparación de los alimentos; el arreglo, lavado y planchado de la ropa; el cuidado de los hermanos más pequeños y la obtención de agua para consumo de la casa y de los animales, a la vez que se ocupaban de la limpieza y alimentación del gallinero y porqueriza. Si la familia tenía tambo, también se dedicaban al ordeño de las vacas para la obtención de leche y la elaboración de queso, manteca, cuajada, entre otros productos, tareas que se consideraban más *sencilias*: “Trabajé muchos años ahí en el lote. En las vacaciones les ayudaba a sacar yuyo, cortar las flores para mandar al mercado, hacer los paquetes, todo eso. Y ayudaba a mi mamá a preparar al té, a veces hacía el almuerzo, le ayudaba a pelar las papas, limpiar la verdura” (Feliciano Nagai).

El trabajo estuvo presente en la vida de los niños y niñas pues ocupaba su tiempo, pero también la mayoría de ellos iban a la escuela y ambas actividades debían conjugarse. Esto no resultaba sencillo, y aunque generalmente las familias no se negaban a mandarlos, la primera maestra-directora de la escuela reabierta afirma que “tenía que pelear para dejaran venir a los chicos” (Nélida B. de Marconi).

El trabajo de los niños y niñas era una realidad en el paisaje de la colonia, como en el de otros emprendimientos semejantes. Esta situación incidía en el hecho de que la escuela no tuviera huerta o actividades prácticas orientadas a la vida rural, a pesar de estar estipulado en la ley de colonización. En primer lugar, porque muchos niños llegaban cansados a la escuela, “algunos se dormían en los pupitres del cansancio, era como pedirles que hicieran de nuevo lo que ya habían hecho todo el día” (Nélida B. de Marconi). En segundo lugar, porque los contenidos que se indicaban en la normativa escolar ya eran conocidos por los alumnos y aplicados a diario. En este sentido, se invertían los roles. María B., alumna de la escuela señala: “¿Qué podían saber las maestras, las pobres mujeres que venían a enseñarles a leer y escribir?, ¿sabían más los chicos que las maestras!... sí que hacían a veces, nos sacaban un día en la semana a ver tractores, huertas... pero *ellas aprendían de los chicos*” (María Baglione).

3. DE CANAÁN A LA SIBERIA: EL USO DE METÁFORAS EN LOS RELATOS

Lakoff y Johnson (2005), al analizar la comunicación, centran su atención en el uso de metáforas que implican mucho más que un recurso estilístico que los seres humanos utilizamos en nuestras alocuciones. Las metáforas se definen como la aplicación de una palabra (o expresión) a un

objeto o concepto, al cual no denota literalmente, sino que sugiere una comparación para facilitar su comprensión¹².

En ese sentido, nuestro análisis se enriquece al tener en cuenta el uso de metáforas en los relatos sobre la vida en la colonia. Esto puede explicarse en dos sentidos. Su uso impregna la vida cotidiana, el pensamiento y la acción, o dicho de otro modo, nuestro sistema conceptual ordinario es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson 2005: 39). Pero también puede tener un fin explicativo, al tener como interlocutora a una persona que está física y temporalmente distante de las experiencias que relatan. De esta manera, aunque no siempre deliberadamente, el lenguaje figurado y las imágenes evocadas funcionan ya no sólo de modo inconsciente, sino que son generadas por los entrevistados para aclarar, ejemplificar y enseñar sus recuerdos de forma comprensible para otro. Dentro de las categorías que establecen los autores en su estudio, las metáforas imaginativas y creativas "pueden proporcionarnos una nueva comprensión de nuestra experiencia. Pueden dar nuevo significado a nuestras actividades pasadas, así como a las actividades cotidianas, y a lo que sabemos y creemos" (Lakoff y Johnson 2005: 181). Este tipo de metáforas proporcionan una estructura coherente, destacan algunos aspectos de las experiencias referidas, en tanto que ocultan otras.

En las palabras de nuestros entrevistados encontramos abundantes ejemplos de usos metafóricos que nos introducen a aspectos de cotidianos rememorados, a nuestro criterio, de un modo mucho más rico.

Sobre el arribo a la colonia y las deficientes condiciones materiales de la familia, sumado al clima destemplado y hostil, un entrevistado expresaba: "Nosotros hicimos la mudanza de noche, y cuando nos levantamos a la mañana era... parecía la Siberia eso" (Ángel Stanicia). De forma coherente con la representación que por conocimiento vulgar las personas tienen sobre el clima de Siberia, se alude a las muy bajas temperaturas, largos inviernos y aislados asentamientos humanos. La referencia resulta sugerente y revela la impresión que la sostiene. En relación también con las condiciones físicas del territorio, la palabra que más abundantemente utilizaron los excolonos para describir la zona a su llegada fue: *nada*. Resulta paradójica su constante repetición con fines explicativos pues remite al vacío, la carencia absoluta de todo ser. Nos permite comprender no sólo las condiciones de las tierras, el tipo de paisaje y la precariedad de la instalación, sino la impresión grabada en las mentes infantiles de los entrevistados, y las representaciones actuales que median en la evocación del recuerdo, expresado de modo figurativo.

Los vacíos en las expresiones también han sido tenidos en cuenta por su elocuencia, por ejemplo: "Así que La Capilla para mí... igual tampoco está linda ahora" (Antonia Stanicia). El silencio, de ningún modo carente de significado, revela un conjunto de sensaciones, recuerdos y sentimientos que, por su densidad, no siempre pueden ser expresados adecuadamente en palabras.

La cuestión de la distancia constituye un tema central, no sólo en relación con la ciudad, sino entre los lotes de las colonias: "Allá las cuadras eran kilométricas. Estaba el lote de mi tío y el nuestro en una cuadra y nada más" (María Baglione). Sin embargo, la entrevistada refería a continuación que tenía vecinos japoneses, italianos y portugueses en los lotes circundantes. Aunque la idea de vacío es inmediatamente relativizada en su propio relato, encontramos que es coherente con la remembranza de su forma de vida en la colonia.

En otro aspecto, la radicalidad de las expresiones que aparecen asociadas al trabajo en la colonia, merece una mención especial. Tomamos de ejemplo la palabra de un ex colono italiano de familia numerosa: "éramos un regimiento" (Atilio Santoro), haciendo alusión a la cantidad de sus miembros, pero también a las actividades pautadas y jerarquizadas del trabajo familiar. En este mismo sentido, una ex colona afirmaba: "Le digo la verdad... que yo me trabajé muriendo en La Capilla" (Antonia Stanicia). También se suele asociar la palabra *muerte* en relación a las duras condiciones climáticas: "Era un invierno crudo, frío, una helada... un frío de morirse" (María Ceccini). No resulta casual que las dos cuestiones destacadas por su dureza y complejidad, el frío y el trabajo, aparezcan relacionados con expresiones figuradas que resultan tan significativas como las literales.

Las evaluaciones son en general teñidas de referencias que resaltan los aspectos más crudos de las vivencias, aunque también encontramos algunas evaluaciones positivas enmarcadas en

¹² *Méfora*. En el *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición [en línea]. Madrid: Real Academia Española, www.rae.es

metáforas. Entre ellas elegidas la de Carlos Nakasone, quien afirmaba que la colonia “fue Canaán para nosotros”. La expresión constituye una referencia bíblica y lo que Canaán simboliza para el judaísmo, y por derivación para el cristianismo, es *la tierra prometida*, un espacio concedido divinamente a modo de promesa, pero no carente de circunstancias conflictivas que implicaban despojar a los pueblos que se hallaban radicados allí¹³. La elección de esta figura simboliza la prosperidad que trajo a largo plazo, que produjo rindes para tres generaciones, con un potencial análogo a la *tierra buena y ancha, a tierra que fluye leche y miel* del Antiguo Testamento, pero que, cómo ésta, fue objeto de profundos sacrificios. De este modo, el análisis del uso de metáforas complementa lo recogido a través de los relatos para comprender las vivencias de un grupo de niños rurales en un espacio y tiempo determinados.

4. REFLEXIONES FINALES

Los recuerdos que tienen las mentes de quienes llegaron para habitar la colonia “La Capilla” durante su niñez, oscilan entre lo difícil que fueron los primeros tiempos en un espacio yermo, intensificado por la soledad de vivir en el campo en aquellos que provenían de la ciudad, y también la alegría de asistir a la escuela, junto con el esfuerzo implicado en la colaboración del trabajo familiar. En este último aspecto, difieren las experiencias según las edades. Los niños más pequeños se dedicaban a tareas adaptadas a sus capacidades físicas, no por ello de menor carga horaria. Los varones eran quienes, en general, cubrían el espectro de las tareas vinculadas con el preparado, carga y transporte de producciones, que incluía el manejo de tractores y camiones del campo a la ciudad. Pero las niñas estaban muy integradas a las dinámicas de trabajo familiar. Participaban en tareas en las que no se las discriminaba por género, de enorme esfuerzo y desgaste físico. Incluso, estaban capacitadas en el manejo de la maquinaria utilizada. Esta situación no se distinguía por nacionalidades, pero sí resulta notorio que las familias sin tradición en el desempeño de tareas rurales fueron más flexibles en cuanto a su participación.

Las apreciaciones revelan cierta satisfacción al reconocer el esfuerzo de sus padres y la unidad familiar, sentimiento reforzado si los beneficios lograron mantenerse en el tiempo, sobre todo para los varones que solían continuar en los lotes cuando ya eran adultos. En este sentido, se puede reflexionar sobre la distinción entre la continuidad con el trabajo en el predio y las experiencias, en relación al género de los niños. En otros casos, los recuerdos no traslucen complacencia, sobre todo en torno a la participación obligada en el trabajo familiar, posteriormente poco reconocida. No obstante, en general, la vida cotidiana en “La Capilla” es revisitada desde el recuerdo a través de la distancia entre el campo en que transcurría su existencia y la ciudad como un espacio poco visitado.

Conviven la certeza de las dificultades de la vida en el campo, las tareas rurales y las obligaciones, pero los aspectos positivos que constituían motivo de alegría son enunciados, tales como las relaciones de compañerismo y amistad, los juegos y trabajos compartidos, se exaltan como parte de un pasado que constituyó sus existencias y moldeó sus personalidades. Por eso se puede afirmar que la niñez transcurrida en una colonia agrícola como lugar en común, tanto en un sentido literal como figurado, generó una identificación compartida.

El desarrollo de la vida de los individuos entrevistados incide en sus relatos, se agregan y se quitan aspectos a los recuerdos infantiles reales y se forman recuerdos infantilizados. Conscientes de este carácter peculiar de la memoria, lo hemos incorporado como una advertencia, aunque no

¹³ La promesa de Dios al patriarca Abraham (Génesis 17:8), ratificada a su hijo Jacob y nieto Isaac (Génesis 48:4-5; Exodo 6:4) de entregarles la tierra de Canaán como posesión y herencia, fue recuperada por Moisés durante el período de esclavitud hebrea en Egipto y finalmente ejecutada por el sucesor de éste, Josué. En el período neotestamentario se deja constancia de que tuvieron que expulsar siete naciones que ocupaban esas tierras (Hebreos 13:19). Ver Éxodo 3:8.

creemos que opaque su valor para acceder al mundo de la vida en la colonia en su primera década de existencia. El paso por “La Capilla” tuvo efectos sobre su desarrollo adulto, su éxito o fracaso socio-económico, sus vínculos sociales, su formación familiar y profesional.

Bibliografía

1. Aparicio, Susana. "El trabajo infantil en el agro". Susana Aparicio et al. *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: OIT Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. 2007.
2. Aries, Phillipe. "La infancia", en *Revista de Educación* N° 254: España. 1993
3. Ascolani, Adrián. "La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)", *TEIAS*, Rio de Janeiro, Vol. 14. 2012.
4. Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 2005.
5. Bjerg, María. *El viaje de los niños. Infancia, Inmigración y Memoria en la Argentina de la Segunda Postguerra*. Edhasa: Buenos Aires. 2012.
6. Blanco, Mónica (2007), *Reforma en el Agro Pampeano: Arrendamiento, propiedad y legislación agraria en la provincia de Buenos Aires 1940-1960*. Bernal: UNQ. 2007
7. Carli, Sandra. "Estudios sobre la infancia en la Argentina. Historia y análisis cultural", en: *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis de Potosí, México, 19 al 23 de mayo de 2003.
8. Carli, Sandra. *La memoria de la infancia*. Buenos Aires: Paidós. 2011.
9. Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2002.
10. Cerdá, Juan Manuel. "El trabajo infantil en la agricultura de Mendoza. Un ejercicio comparativo". En Juan Manuel Cerdá y Talía Gutiérrez (Comp.) *Trabajo agrícola. Experiencias y resignificación de las identidades en el campo argentino*. Buenos Aires: Ciccus. 2009.
11. Devillard, María José et al. *Los niños españoles en la URSS (1937-1997): narración y memoria*. Barcelona: Ariel. 2001.
12. Dodds, Arnold. "La capilla de los ingleses. San Juan - Florencio Varela", *V.A.R.E.L.A*, Año 1, Edición 1. 2004.
13. Esti Rein, Mónica. *Politics and education in Argentina, 1946-1962*. Nueva York: M.E. Sharpe. 1998.
14. Gélis, Jacques. "La individualización del niño", en: Aries, P. y Duby, G., *Historia de la vida privada*, Tomo 4. Barcelona: Taurus. 1994.
15. Gutiérrez, Talía. "Agro y niñez. Representaciones sobre niños y jóvenes en el campo argentino, 1930-1945" en Oscar Mari et al (comp.) *Territorio, poder e identidad en el agro argentino*. Buenos Aires: Imago Mundi. 2010.
16. Gutiérrez, Talía. *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias*. Bernal: UNQ. 2007.
17. Halbwachs, Maurice. *Le mémoire collective*. Paris: PUF. 1995.
18. Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel. *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria. 2010.
19. Martínez de Bocca, María. "Sigmund Freud: Los recuerdos encubridores-1899". *Revista del Ateneo psicoanalítico de Córdoba*. Vol. 7-8. 1986.
20. Moscoso, María Fernanda. "Infancia, migración y memoria: una introducción", *Aportes Andinos Review*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. 2008.
21. Muxel, Anne. *Individu et mémoire familiale*, Collection Essais et Recherches. Paris: Natan. 1996.
22. Naya Garmendia, Luis María y Dávila Balsera, Paulí. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. España: Erein. 2005.

23. Neiman, Guillermo. "El trabajo de jóvenes y niños/as en el campo en la Argentina". *Primeras Jornadas sobre Trabajo Infantil*. Buenos Aires. 2012.
24. Pazos, Álvaro. "Narrativa y subjetividad. A propósito de Lisa, una niña española". *Revista de Antropología social*, N° 13, 2008.
25. Puiggrós, Adriana. "Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)". Adriana Puiggrós. (Dir) *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo V. Buenos Aires: Galerna. 1993.
26. Rausky, María Eugenia. "Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas". *Revista Renglones*. N° 62. Marzo-agosto. 2009.
27. Rausky, María Eugenia. "Trabajo y familia: el aporte de los niños trabajadores a la reproducción del hogar". *Trab. soc.* (12), ND, mayo. 2010.

6. Listado de entrevistas

B. de Marconi, Nélica (80), argentina, primera maestra y directora de la escuela primaria rural N° 4 desde 1952 hasta la década de 1980. (agosto de 2013, Florencio Varela).

Baglione, María del Carmen (69), argentina, maestra. Ingresó en 1952 junto a sus padres cuando tenía 6 años. Se dedicaron a la floricultura, horticultura y cría de porcinos y posteriormente al transporte de hacienda, hasta la mudanza a la ciudad de Florencio Varela en la década de 1970 (febrero de 2015, Avellaneda)

Ceccini, María (72), italiana, ama de casa. Llegó a la colonia cuando tenía 13 años en 1956 desde Ranelagh (Berazategui, GBA, zona sur). Trabajó en la quinta junto con sus padres y cuatro hermanos, hasta su casamiento con Alberto Stanicia con quien continuó las labores (marzo de 2014, Florencio Varela)

D'Aloisio, Mafalda (69), italiana, productora. Llegó cuando tenía 12 años. Les otorgaron el lote en 1952 y se radicó en 1957 junto a sus padres y varios hermanos. Se dedicaron un breve tiempo a la floricultura y luego se establecieron con la horticultura. Fue presidente de la Sociedad de Fomento de La Capilla (febrero de 2015, La Capilla)

Di Fonzo, Silvia (64), argentina, productora. Ingresó en 1951 a la colonia cuando tenía 1 año, donde su familia produjo verduras. Su padre tuvo una actuación importante en relación a la cooperativa agrícola "La Capilla" (febrero de 2015, Florencio Varela).

Giallonardo, Martín (70), argentino, comerciante. Llegó en 1951 junto a sus padres italianos y 12 hermanos desde Las Flores donde se dedicaban a las faenas rurales. Se dedicó a la producción hortícola y fundó una empresa familiar, "Giaver", distribuidora de hortalizas (agosto de 2013, Florencio Varela)

Girardi, Vicenta (70), italiana, ama de casa. Llegó en 1954 desde Italia junto a sus padres y hermanos, se dedicaron a la horticultura. No asistió a la escuela n° 4 debido a las dificultades que le generaba el idioma. Se casó con un vecino colono italiano, Domenico Mancinelli (Enero de 2015, Florencio Varela).

Moldawa, Olga (73), argentina. Sus padres eran ucranianos, vivieron 15 años en la colonia "Los Helechos" (Misiones) en plantaciones tabacaleras y yerbateras. Arribaron a "La Capilla" en 1955 cuando ella tenía 13 años y un hermano menor, donde cultivaron hortalizas y tuvieron granja. (Marzo de 2015, Florencio Varela).

Nagai, Feliciano (72), argentina, profesora en Ciencias Naturales. Llegó en 1953 cuando tenía 12 años junto a sus padres japoneses, desde Escobar. Se dedicaron a la floricultura. Se casó con un vecino colono, Pablo Nakasone (Diciembre de 2014, Florencio Varela)

Nakasone, Carlos (71), argentino. Sus padres japoneses vinieron de Perú, se instalaron en Longchamps y luego en Florencio Varela, donde eran medianeros. En 1954 llegaron a "La Capilla" y se dedicaron especialmente a producir verduras de hoja (Febrero de 2015, Florencio Varela)

Santoro, Atilio (71), italiano, comerciante. Su familia se instaló en 1952 en la colonia cuando él tenía 6 años, junto a sus 7 hermanos. Laboraron en el lote en la producción de hortalizas (Septiembre de 2013, Florencio Varela)

Stancia, Ángel (72) italiano, productor. Llegó a la colonia cuando tenía 8 años. Hermano de Alberto y Antonia (Marzo de 2014, Florencio Varela)

Stancia, Antonia (76) italiana, ama de casa. Llegó a la colonia en 1952 cuando tenía 13 años desde Berazategui (GBA, zona sur), donde se dedicaban a la agricultura. (Marzo de 2014, Florencio Varela)

Stancia, Alberto (75), italiano, jubilado. Llegó a la colonia cuando tenía 12 años. Se dedicó junto a su esposa María a la horticultura en la colonia, hasta fines de 1970 (Marzo de 2014, Florencio Varela)

Todas las entrevistas fueron realizadas por la autora.