

ISBN 978-950-33-1740-2

**María del Carmen Lorenzatti
Verónica Ligorria
(Comps.)**

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas

María del Carmen Lorenzatti

Verónica Ligorria

(Comps.)

Colecciones
del CIFFyH 

Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas / Eva Mara Petiti... [et al.]; compilación de María del Carmen Lorenzatti; Verónica Ligorria. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1740-2

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Rural. 3. Adultos Jóvenes. I. Petiti, Eva Mara. II. Lorenzatti, María del Carmen, comp. III. Ligorria, Verónica, comp.

CDD 370.91734

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaria Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Guadalupe Reinoso

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Introducción	13
Primera Parte. Políticas públicas y educativas: perspectivas históricas y socioculturales	19
La especificidad de las escuelas primarias en los espacios rurales de Entre Ríos (Argentina): una aproximación histórica por <i>Eva Mara Petiti</i>	21
La educación de jóvenes y adultos entre reformas (1990 – 2019) por <i>María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini</i>	39
La formación docente inicial con orientación en EPJA. Recorte de contenidos y construcción de conocimientos por <i>Gloria Beinotti</i>	55
La institucionalización de la Agricultura Sustentable. Aproximaciones a los procesos de articulación público- privada en la constitución de una política ambiental agropecuaria (Buenos Aires, Argentina) por <i>Guillermina Carreño</i>	69

Acerca del Delta del río Paraná. Antecedentes de investigación como punto de partida y llegada para la reflexión socio antropológica

por *Macarena Romero Acuña*

85

Segunda Parte. Estudios en caso: escenarios heterogéneos de la educación rural y de jóvenes y adultos

103

Jóvenes mujeres y estudiantes rurales. Diálogos entre etnografías realizadas en Córdoba y Entre Ríos

por *Verónica Ligorria y Emilia Schmuck*

105

Pensar el espacio. Talleres con jóvenes en Villa Sarmiento (Córdoba)

por *Elisa Cragnolino, Hernán Flores y Mercedes Hirsch*

119

“Porque todos participábamos”. EDJA, tecnologías digitales y pandemia

por *Alfredo Bearzotti*

137

La identidad de inglés de jóvenes y adultos y la apropiación de conocimiento de la lengua meta

por *Paula Camusso*

151

“Mostrar lo que hace el campo”: un caso de comunicación agropecuaria

por *Mercedes Funes*

165

La obligación de *trascender*: familia y empresa en una asociación agrotécnica en Córdoba

por *Sofía Ambroggi*

177





Introducción

Esta publicación forma parte de los resultados del desarrollo del Programa *Transformaciones estructurales, procesos y prácticas políticas y experiencias formativas en espacios rurales y urbanos*, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, con lugar de trabajo en el Área de Ciencias Sociales, del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CI-FFYH-FFyH-UNC)¹.

El programa reúne cuatro proyectos de investigación con lugar de trabajo en el Área Educación y Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Ellos son los siguientes: *Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos*², *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina*³, *Técnicas, prácticas y procesos en la Argentina rural*

1 Aprobado y Financiado por SECYT UNC. Resol. 233/20

2 Proyecto Consolidar 2018-2022, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y la Dra. Mariana Tosolini. Lugar de Trabajo: Área Educación CIFFYH. - Aprobado y financiado por SECYT UNC- FONCYT

3 Proyecto Consolidar 2018-2022, dirigido por la Dra. Verónica Ligorria (desde el año 2019), la directora anterior fue la Dra. Elisa Cragnolino. Lugar de Trabajo: Área Área Ciencias Sociales CIFFYH. Aprobado y financiado por SECYT UNC.

actual⁴ y Prácticas de producción, circulación y consumo de alimentos y plantas medicinales en situaciones de resistencia y de subalternidad⁵

El programa se propuso un trabajo articulado para analizar las complejas relaciones socio históricas que configuran diferentes experiencias formativas en espacios rurales y urbanos, considerando las transformaciones estructurales, los procesos y prácticas políticas. Este programa se originó a partir de proyectos que se iniciaron en el año 2005 dirigidos por las Dras. Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Los estudios iniciales indagaron sobre las condiciones sociales que posibilitan a jóvenes y adultos, en contextos de pobreza (urbana y rural), el acceso y apropiación de la cultura escrita.

Las investigaciones grupales e individuales y experiencias de extensión desarrolladas desde ese año ampliaron inquietudes y ayudaron a redefinir el objeto orientándolo hacia la educación básica rural y de jóvenes y adultos. A partir del año 2013 el equipo fue definiendo y particularizando los objetos de estudio, lo que dio lugar a dos equipos de investigación que abordaron la problemática de la educación de jóvenes y adultos (en adelante EPJA) por un lado, y, por otro lado, se complejizó el abordaje a los procesos de educación rural. En esta línea, ambos equipos fueron creciendo con nuevos interrogantes, incorporando integrantes de diferentes disciplinas, profundizando los trabajos extensionistas con organizaciones y educadores de jóvenes y adultos.

Con el paso del tiempo se estudiaron y analizaron las problemáticas que dieron origen a nuevos proyectos interpelando las preocupaciones originales y dando cuenta de las singularidades de los contextos. Las temáticas fueron acompañando cambios identificados a nivel normativo, en los territorios y en las prácticas de las instituciones sociales y de manera particular, educativas: alfabetización/procesos de cultura escrita, en cuestiones curriculares y pedagógicas de las escuelas (rurales y urbanas) de diferentes niveles educativos y modalidades, en estudios con movimientos sociales, en empresas, con familias y en otras experiencias formativas por fuera de la escuela.

4 Proyecto Formar 2020-2022, dirigido por Dra. Laura Freyre y el Dr. Juan Barri. Lugar de Trabajo: Área Ciencias Sociales CIFYH Aprobado y financiado por SECYT UNC.

5 Proyecto Formar 2020-22, dirigido por la Mgter. Cecilia Pernasetti. Lugar de Trabajo: Área Ciencias Sociales CIFYH. Aprobado y financiado por SECYT UNC

Esta historia compartida con estudiantes, egresados/as y profesores/as investigadores/as dio lugar a la generación de nuevos equipos de trabajo y estudio dirigidos por investigadores jóvenes formados en la formación original. En este sentido, señalamos que la formación de investigadores realizada desde el comienzo, tanto en el grado como en el posgrado fue una preocupación constante. En esta línea, destacamos un trabajo de articulación en redes con equipos de otras universidades nacionales e internacionales que fortalecieron el estudio de las temáticas y la construcción de nuevas categorías analíticas.

¿Por qué nos interesa abordar la ER y la EPJA? Desde el inicio, señalamos el desafío de acercar la alfabetización infantil y la alfabetización de adultos, dos campos que han tendido a desarrollarse sin contactos entre sí. A nivel internacional se sostiene la necesidad de articular esfuerzos, enfoques y “estrategias a dos puntas”: dentro y fuera del sistema escolar, con la población infantil y con la población adulta. No podemos desconocer que los cursos de adultos se nutren de muchos de esos niños que, si bien accedieron a la escuela pública, terminan siendo expulsados por un sistema que no puede consolidar su permanencia y egreso (Ferreiro, 1997, 1999; Torres, 1998). La ER y EPJA presentan además cuestiones y problemáticas comunes en relación con la población que atienden, el histórico carácter marginal en las políticas educativas; la falta de especificidad en la formación docente y el desarrollo curricular y finalmente el nuevo lugar otorgado a estas dos modalidades en la Ley de Educación Nacional actualmente vigente.

La complejidad de los temas abordados por los proyectos que conforman este Programa de investigación da lugar a dos publicaciones: *Investigar en “el campo”: experiencias de abordajes multidisciplinares en el espacio rural y periurbano argentino*, compilado por María Laura Freyre, Juan Manuel Barri y Cecilia Pernasetti, y la presente producción.

Esta publicación recupera investigaciones individuales de tesis de grado y posgrado escritas durante el periodo de pandemia como así también discusiones realizadas, de manera virtual, en seminarios de formación desarrollados en el Programa entre los años 2020 y 2021. Se destacan las dificultades abordadas en esa etapa para sostener los trabajos de campo en ambos equipos debido al aislamiento y las interrupciones de traslado hacia los distintos lugares y de manera particular, en un escenario de cierre de

las instituciones educativas. Esta situación fue clave para la producción de conocimientos en este campo socioeducativo.

La organización de esta publicación se compone de dos apartados. El primero de ellos titulado “Políticas públicas y educativas: perspectivas históricas y socioculturales” presentan investigaciones sobre políticas educativas en distintos momentos históricos en educación rural y de jóvenes y adultos. Se incluyen líneas de análisis sobre políticas formación docente, prácticas educativas escolares y sujetos, estudiantes y docentes de ambas modalidades.

En el segundo apartado que se titula “Estudios en caso: escenarios heterogéneos de la educación rural y de jóvenes y adultos” se presentan investigaciones que abordan las particularidades de experiencias formativas de jóvenes y adultos en distintos espacios sociales donde emergen disputas que involucran estudiantes de nivel secundario y universitarios y empresas familiares asociadas del mundo rural.

En la primera parte, el lector encontrará los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, Petitti realiza una aproximación histórica donde analiza las políticas escolares de la educación primaria rural en la provincia de Entre Ríos a lo largo del siglo XX.

A continuación, Lorenzatti y Tosolini abordan las políticas educativas en la historia reciente de la modalidad de jóvenes y adultos (1990-2019) y el modo en que se generaron condiciones para garantizar el derecho social a la educación.

Beinotti, presenta hallazgos doctorales que parten del estudio de las políticas curriculares de formación docente, y los conocimientos contruidos por estudiantes de un Profesorado de Nivel primario con orientación en EPJA.

A continuación, Carreño analiza una zona de la provincia de Buenos Aires en el entramado de una política ambiental agropecuaria. Adhiere a una tradición teórica que contempla las políticas en sentido amplio e incluye su problema de investigación en un campo de disputa mayor, que vislumbra relaciones de poder y dinámicas sociales en dialéctica estructural.

Al final de la primera parte de esta publicación, Romero Acuña presenta un relevamiento de distintas investigaciones socio antropológicas vinculadas a problemáticas del río Paraná, que se constituyen en antecedentes de su trabajo de investigación doctoral. A la vez, este capítulo ofre-

ce herramientas conceptuales para comprender algunos de los estudios de caso presentados en el apartado siguiente.

En el comienzo de la segunda parte, Ligorria y Schmuck se proponen aportar a los estudios sobre educación secundaria y juventudes rurales, deteniéndose particularmente en las experiencias formativas de jóvenes mujeres y estudiantes desde una mirada de género en dos etnografías realizadas en las provincias de Córdoba y Entre Ríos.

A continuación, Cragolino, Flores y Hirsch analizan cómo proyectan su futuro los y las jóvenes egresantes de una escuela agrotécnica del oeste cordobés. De manera particular, estudian cómo se configuran cotidianamente las oportunidades educativas reales y las posibilidades de inserción laboral; y cómo son vividas por jóvenes y personas adultas que acompañan en la transición de los estudios secundarios a la educación superior y el trabajo.

En el capítulo siguiente, Bearzotti presenta un análisis de prácticas con tecnologías digitales de jóvenes y adultos en el marco de las modalidades remotas emergentes durante la pandemia. Recupera los sentidos e intereses puestos en juego por parte de estudiantes en relación con sus trayectorias personales, familiares y grupales.

Camusso aborda la construcción de la identidad de jóvenes y adultos en tanto aprendices de inglés a partir de la realización de actividades en el contexto de tutorías dependientes de un programa educativo en la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba.

En el próximo capítulo, Funes recupera resultados de su investigación sobre trayectorias y experiencias formativas de estudiantes de ingeniería agronómica, y enfoca en las dificultades que presenta la “comunicación agropecuaria”, en tanto problemas para transmitir a otros sus saberes y prácticas en relación con la producción.

Finalmente, a partir de una investigación sobre las experiencias formativas de empresas familiares asociadas del mundo rural cordobés, Ambroggi focaliza su estudio en la centralidad que tiene la reflexión sobre los elementos familiares y empresariales en tanto legado y herencia.

Destacamos que esta publicación pretende compartir hallazgos, discusiones y debates desarrollados en los últimos años en el marco de una pandemia que marcó la historia de la humanidad. Agradecemos la posibilidad de participar en una convocatoria de una institución universitaria pública que desarrolla una política de promoción y apoyo de la ciencia.

Parte 1.

Políticas públicas
y educativas:
perspectivas históricas
y socioculturales





La especificidad de las escuelas primarias en los espacios rurales de Entre Ríos (Argentina): una aproximación histórica

Eva Mara Petitti *

Introducción

En los últimos años se han desarrollado significativos avances en las investigaciones sobre la educación rural en América Latina que dan cuenta de los desarrollos y resultados heterogéneos de los procesos de escolarización en las zonas rurales (González Pérez y López, 2009; Civera Cercedo, Alfonseca Giner de los Ríos y Escalante Fernández, 2011; Lionetti, Civera Cercedo y Corréa Werle, 2013; Corréa Werle, López y Triana, 2018).¹ Por un lado, en lo que respecta a la historia de la escolarización rural en el caso argentino durante el siglo XX, se destacan los análisis de Adrián Ascolani (2012, 2015, 2019) y Talía Gutiérrez (2007, 2011), a los que se suman importantes estudios que recientemente fueron puestos en diálogo en un balance bibliográfico actualizado sobre la temática realizado por Lucía Lionetti (2018). Por otra parte, las investigaciones provenientes desde la antropología de la educación, constituyen valiosos aportes para comprender la especificidad de las escuelas primarias en los espacios rurales (Cragnolino, 2001, 2002, 2006, 2007; Neufeld, 1988, 1992; Padawer, 2010, 2011, 2014; Rockwell, 1996). Un tema central a destacar es el de la formación de maestros rurales (Ascolani, 2007; Brumat, 2010; Rodríguez, 2020).

Alicia Civera advierte que “no hay una sino varias ruralidades que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de los

1 Para un estado de la cuestión sobre la producción acerca de la historia de la educación rural en América Latina ver Civera (2011). Un estudio reciente sobre las investigaciones que se han ocupado de las interrelaciones entre los procesos educativos y los contextos rurales desde la historia de la educación puede encontrarse en Civera y Costa Rico (2018).

* INES-CONICET-UNER, UADER
marapetitti@gmail.com

centros urbanos, sus formas de relacionarse con el estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su estabilidad o movilidad” (2011, p. 11). Por lo tanto, teniendo en cuenta los escenarios rurales diversos en Argentina, sumado a que por mandato constitucional el gobierno de la educación primaria corresponde a las provincias, en este capítulo nos proponemos profundizar en un espacio provincial, Entre Ríos. Para esta provincia contamos con valiosas investigaciones que han puesto el foco en la educación agraria y la orientación agrícola en la escuela primaria (Gutiérrez, 2007, 2019; Cian, 2020), en la enseñanza primaria rural (De Miguel, 1997; Mayer, 2014; Petitti, 2019; Rodríguez y Petitti, 2021) y en las escuelas primarias rurales de los grupos de inmigrantes que de esta forma buscaban conservar sus tradiciones (Carli, 1993; Mayer, 2014).

Como señalan Civera y Costa Rico, “un grave interrogante ha gravitado casi constantemente en torno a la educación rural: preparar a sus alumnos con intensidad para una “mejor vida rural” como horizonte o con un sentido más amplio” (2018, p. 23). En este trabajo prestaremos atención a cómo esta pregunta ha estado presente en las clases dirigentes de la provincia de Entre Ríos y ha recibido diferentes respuestas a lo largo del siglo XX. Por lo tanto, en este capítulo observaremos las políticas escolares orientadas a las escuelas primarias ubicadas en espacios rurales promulgadas en la provincia de Entre Ríos, con el fin de reflexionar respecto a las continuidades y rupturas en materia de especificidad de la escuela rural². La mirada estará puesta en las intencionalidades estatales. Como señala Elsie Rockwell, “las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar en el periodo de su vigencia, aunque pueden reflejar, tangencialmente, las preocupaciones y pugnas coyunturales” (2007, p. 122).

Desarrollo

La ley de Educación de la provincia de Entre Ríos, sancionada en 1886 estableció la gratuidad, la laicidad y obligatoriedad de la educación. La

2 No nos ocuparemos, en cambio, de las escuelas agropecuarias ni de aquellas orientadas a formación de maestros rurales dependientes del gobierno provincial que han sido estudiadas para la primera mitad del siglo XX (Gutiérrez, 2007, 2019 y Cian, 2020). Tampoco nos centraremos en las iniciativas de escolarización iniciadas desde la sociedad civil que son objeto de otro trabajo.

obligatoriedad escolar comprendía a niños y niñas entre 6 y 14 años; sin embargo, no quedaba explícita la obligatoriedad del ciclo completo y la misma letra de la ley, así como de aquellas que la modificaron, posibilitaban, sobre todo en los espacios rurales, interrumpir la escolaridad con anterioridad. Una medida central en ese sentido fue la reforma de la Ley de Educación en 1897 que incorporó la diferenciación entre escuelas infantiles (hasta segundo grado), elementales (hasta cuarto) y superiores (hasta sexto), según estuvieran ubicadas en espacios rurales, pueblos o ciudades respectivamente. Esta medida minimizaba la inversión de recursos necesarios por parte del estado para garantizar el cumplimiento de la ley.

Además de escuelas dependientes de la provincia, en las zonas rurales funcionaban establecimientos particulares y desde 1906, posteriormente a la sanción de la Ley Láinez, nacionales. Estas últimas podían ser infantiles o elementales y eran creadas por el CNE con la finalidad de contribuir a reducir los altos índices de analfabetismo en las provincias (Ascolani, 2015). Sin embargo, el gobierno de Entre Ríos se apoyó principalmente en las iniciativas particulares³. Así, la ley de educación de 1886, como las normativas que se sancionaron con posterioridad, establecieron la posibilidad de que el estado provincial subvencionara la iniciativa privada, especialmente a partir de la crisis económica de 1890. Además, no garantizaban un exhaustivo control en las zonas rurales, ya que de otra forma el estado provincial no tenía recursos para sostener un mayor número de escuelas. El desarrollo de las escuelas particulares implicó una serie de conflictos, sobre todo en lo que respecta a los establecimientos a cargo de comunidades extranjeras (López, 1999; Carli, 1993). Hacia 1918 la iniciativa particular se expresó en las zonas rurales a partir de la creación de “Escuelas de Familia” que, como se señalaba en el propio mensaje de gobierno, no estaban “sujetas a las severas exigencias de la pedagogía, sino llamadas a disminuir en forma más o menos rápida la ignorancia” (Mensaje 1918, p. 90).

En 1921 se aprobaron los planes de estudios y programas sintéticos, que distinguían aquellos utilizados en las escuelas primarias rurales (di-

3 El porcentaje de escuelas Láinez en Entre Ríos fue inferior al de las otras provincias, con excepción de la de Buenos Aires que contaba con un extenso sistema de escuelas provinciales. En cambio, se encontraba junto a Santa Fe y Buenos Aires entre las provincias con más cantidad de escuelas particulares. Esta situación fue advertida por Tedesco, quien la vincula con la característica aluvional de su población (Tedesco, 2009 [1986]).

vididos en escuelas infantiles y elementales) de los que se aplicaban en las urbanas (superiores). Las diferencias no implicaban la introducción de asignaturas específicas, sino el menor desarrollo de los contenidos en las escuelas rurales (Provincia de Entre Ríos, 1930). Además de que los programas de las escuelas rurales alcanzaban hasta el de cuarto grado con primero desdoblado, los de las escuelas ubicadas en espacios urbanos tenían desdoblado primero y segundo. Si bien la cantidad de materias era similar, en las escuelas rurales los contenidos de cada asignatura eran menores y tenían más horas de manualidades. A partir de segundo grado las diferencias se acentuaban, ya que se incorporaban más horas de estudio en las escuelas urbanas.⁴

Los gobernadores reconocían que las dificultades para el acceso de los educandos en las zonas rurales que afrontó la provincia durante las primeras décadas del siglo XX se debían a la insuficiencia de recursos fiscales. Los funcionarios referían especialmente a retrasos en la actualización de los presupuestos y la imposibilidad de incrementar la recaudación (Mensajes de los gobernadores, varios años). La situación se vio agudizada ante la crisis económica de 1930. Al igual que en 1890, la respuesta del estado provincial fue reducir la inversión.⁵ Así, durante la gobernación de Luis Etchevehere (1931-1935), las políticas educativas estuvieron orientadas a reducir los recursos invertidos por el Estado en educación: se extendió a siete años –en lugar de seis– la edad mínima de admisión de niños y niñas, y a través de la letra de la Constitución reformada en 1933 se fomentó la creación de escuelas particulares y municipales. Cuando en 1936 el marco de las políticas nacionales orientadas a incorporar grados complementarios en las escuelas Láinez, la legislatura provincial habilitó al CGE para crear grados en las escuelas provinciales, pero una resolución del organismo estableció como límites para habilitar los cuartos grados el requisito de que tuvieran al menos 30 niñas y niños con tercer grado aprobado y no implicara un nuevo cargo docente (Petitti, 2022c).

Hacia 1936 las escuelas ubicadas en zonas rurales seguían brindando apenas uno o dos años de escolarización. Ese año, se comenzaron a pro-

4 Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas urbanas y Programas para las escuelas rurales (Resolución 5 de febrero de 1921). En Provincia de Entre Ríos. Recopilación de Leyes. Tomo VI. Enseñanza Pública, Paraná, imprenta oficial, 1930.

5 Cabe recordar que en 1930 en Entre Ríos no fue intervenida y continuaron en el gobierno los radicales antipersonalistas.

veer de lanchas para los escolares de Islas del Ibicuy y se creó una nueva escuela flotante en el río Uruguay “a la que concurren centenares de niños argentinos que hasta hace poco recibían instrucción escuelas de la república vecina” (Mensaje 1936, p. 40). Por otra parte, entre 1936 y 1939 el Subinspector de escuelas Juan Dahlquist, envió instrucciones generales destinadas a las escuelas rurales, en las cuales se hacía hincapié en la concurrencia por parte de los docentes, la correcta realización y entrega del censo escolar, la conmemoración de efemérides y los asuetos, la necesidad de mantener informada a la dirección general acerca de las licencias docentes y el funcionamiento de los grados (CGE, Instrucciones Generales a la Escuelas Rurales, 1936, 1937 y 1939). Asimismo, desalentaba la implementación de actividades vinculadas a la pedagogía de la escuela activa:

Copiar simplemente nuevos programas con “Centros de Interés” o agitar las clases en repetidas y desperdigadas excursiones, que, si pueden ser agradables a los alumnos, no han sido deseadas por ello, mandar que se hagan “cuadernos de vida” con material proporcionado por el profesor, introducir un mayor número de trabajos manuales, todo eso será copiar formas exteriores de las que puede revestirse la enseñanza, pero no practicarla en su integridad. Será sustituir una rutina por otra y, a veces, con graves peligros de la eficiencia (Circular 1936, p. 7).

Los datos del Censo Escolar de 1943, continuaban siendo alarmantes para los espacios rurales de la provincia. De los niños y niñas de 6 a 13 años, solo un 67.9% asistía a la escuela. Eso se debía no solo al alto índice de niños y niñas que nunca habían asistido (15.8%), sino principalmente a la cantidad de niños y niñas que abandonaban la escuela tempranamente. Ahora bien, ese abandono se debía centralmente a la falta de grados en las escuelas rurales, la cual fue una demanda constante por parte de familias y vecinos de las localidades. Las indagaciones del fondo educación del Archivo General de Entre Ríos tanto de la serie 7 “Creación de escuelas” para las décadas de 1940, 1950 y 1960 (Petitti, 2022d), como las primeras aproximaciones a la serie XI “Instrucción Pública” que abarca desde 1890 a 1943, son indicativas de una constante demanda por parte de las familias para que el estado provincial creara escuelas o grados -cuando éstas ya existían- en los espacios rurales de la provincia.⁶

6 Por otra parte, tanto los diarios de sesiones como la prensa local de Paraná, presentan ejemplos de iniciativas por parte de las poblaciones locales para crear escuelas. Asimismo, el Museo del CGE cuenta con una serie de documentos que evidencian el origen de las escuelas en iniciativas locales.

En 1946, poco después de asumir, el gobernador peronista Héctor Maya cuestionaba que en las zonas rurales la escuela ofrecía la misma instrucción que en las ciudades y preparaba para acceder a la educación secundaria, mientras que la mayor parte de la población estudiantil no podía cursar estudios superiores y requería prepararse para ganarse la vida. En 1947 se aprobó una ley que extendía la enseñanza hasta sexto grado en las escuelas rurales que lo requirieran. Sin embargo, recién en 1951 se creó una escuela de concentración para poder implementar la medida. En el marco de la aprobación del Segundo Plan Quinquenal, en 1953, se aprobó una ley que fijaba la obligatoriedad de los 6 a los 14 años y un mínimo equivalente al cuarto grado (Petitti, 2022b). Ese año se creó una subinspección escolar, exclusivamente para la zona de islas, con asiento en Paranacito. Además, se construyeron o refaccionaron los edificios de algunas de estas escuelas y se adquirieron o repararon la mayoría de lanchas de motores y se procuró que dos escuelas ubicadas en los centros más poblados contaran con el ciclo completo de la enseñanza primaria (Memoria, 1953, p. 30-32).

En 1948 se alcanzó una reforma de los planes de estudio que atendían la especificidad de la escuela rural. Los planes, a diferencia de los anteriores para escuelas rurales, llegaban hasta sexto grado y brindaban cuatro, cinco y seis horas –a medida que avanzaba el grado– de enseñanza agropecuaria. En 1949 fueron reemplazados por los programas aprobados para las escuelas nacionales, que ofrecían los mismos contenidos en las escuelas rurales que en las urbanas, quedando en manos de las y los docentes la adaptación al contexto regional. En Entre Ríos, según los mensajes de los gobernadores esto presentó dificultades en su aplicación en las escuelas de personal único. El argumento era que, al diferenciar los contenidos, acentuaba las desigualdades de las niñas y los niños según el lugar donde viviera. Una vez derrocado el peronismo, la provincia aprobó un nuevo plan de estudios que era similar para las escuelas urbanas y rurales (Petitti, 2022b).

Luego de un extenso debate, en 1958 se aprobó una ley de educación que, entre sus principales reformas, estableció la obligatoriedad hasta sexto grado y la graduación de todas las escuelas eliminando la distinción entre escuelas infantiles, elementales y superiores (Ley 4065). Dicha medida se vincula con las propuestas de los organismos internacionales que declaraban la escasa terminalidad de la escuela primaria -sobre todo en las

áreas rurales- como un obstáculo para el desarrollo (Blanck Miguel y Zarpelon Aksenen, 2018). Como es sabido, la sanción de la norma no implicó la creación inmediata de los grados que faltaban en las escuelas rurales. De hecho, hacia 1960 muy pocas escuelas tenían el ciclo completo. El *Boletín de Educación* de diciembre de ese año señalaba que, a pesar de la obligatoriedad del ciclo completo de la enseñanza común, eran muy pocas las escuelas que cumplían con la normativa. Según se especificaba, de un total de 650 escuelas rurales dependientes de la provincia, solo 30 desarrollaban el ciclo completo hasta sexto grado.

En 1961, el CGE implantó el sistema por niveles en las escuelas rurales de ciclo incompleto y personal reducido en la provincia, y se aprobó el plan de estudios, horarios y programas que entraban en vigencia ese mismo ciclo lectivo.⁷ La reforma proyectaba la enseñanza sobre cuatro niveles, de los cuales el último acreditaba al alumno una promoción equivalente al sexto grado. Sin embargo, la nueva gestión del CGE que asumió en febrero de 1964 no acordaba con la medida, ya que consideraba que no garantizaba las mismas oportunidades a las niñas y niños dependiendo de la zona en que vivieran. Por otra parte, en marzo de 1966 y en base a las modificaciones realizadas en el ámbito nacional, el CGE de Entre Ríos suprimió la división de primero inferior y primero superior y los grados pasaron a ser siete, quedando desactualizada la equivalencia entre los niveles (Petitti, 2022a).

Otra política central en materia de educación que tuvo lugar en la década de 1960 es la inauguración de la Escuela Normal de Maestras Rurales, dependiente del gobierno provincial, orientada a preparar a las mujeres para la enseñanza rural con un plan de estudios de cinco años, similar al de la Escuela Normal de Maestros Rurales que lo amplió en 1958 ya que desde su creación la escuela tenía tres años de formación que habían pasado cuatro en 1953.⁸ Durante esa década, se llevaron a cabo en Entre Ríos dos proyectos que tenían por fin de vincular la educación formal con las

7 Entre Ríos, Consejo General de Educación, Plan de Estudios y programas para la Enseñanza por Niveles en las Escuelas Rurales de la Provincia de Entre Ríos, 1961.

8 Desde 1950 las reuniones internacionales sobre educación recomendaban que existiese “igualdad de formación entre el maestro urbano y el maestro rural en cuanto a duración de los estudios y cultura general”. En el ámbito nacional, desde 1932 las Escuelas Normales que preparaban maestros y maestras rurales tenían planes similares que las Escuelas Normales comunes a los que se agregaban materias agrarias específicas (Rodríguez, 2020).

competencias laborales a partir de la vinculación entre el INTA y el CGE (Petitti, 2022a).

En 1970 se había avanzado en la extensión de la cobertura del ciclo primario completo, pero aún no se había logrado extenderlo en su totalidad.⁹ Poco después, todas las escuelas de ciclo incompleto fueron convertidas en escuelas de personal único como medida para extender el ciclo primario completo a todas las escuelas de la provincia.¹⁰ En 1972 se señalaba que “las escuelas rurales en su mayoría, hasta no hace muchos años, solo ofrecían la perspectiva de cursar hasta segundo o tercer grado”. Reconociendo que “en los hechos no existía la posibilidad de cumplir con la obligatoriedad escolar del ciclo primario” y que “solo las comunidades más inquietas habían logrado salvar esta situación”. Por otra parte, las escuelas rurales, especialmente en los departamentos del norte y en la zona de Islas del Ibicuy, contaban con altos índices de deserción. Hacia 1972, como medida para dar respuesta a las dificultades en el proceso de formación que atravesaban las escuelas de personal único se proponía mejorar las condiciones, dotándolas de otro maestro en los casos que tuvieran más de veinte estudiantes o proveyéndolas de elementos adecuados en las que tuvieran menos. Esa propuesta se debía a las dificultades de implementar políticas orientadas al desplazamiento de los niños, la formación de complejos educativos o la creación de escuelas de concentración o escuelas hogares debido a falta de infraestructura adecuada y recursos presupuestarios (González, 1972).

Además, en 1978 Entre Ríos tuvo que recibir, al igual que la mayor parte de las provincias del país, aquellas escuelas que dependían del CNE. Se transfirieron 244 escuelas comunes, entre las cuales había 6 albergues, 26 de jornada completa y 212 de jornada simple. De estas últimas, sólo 204 figuraban en el listado y se dividían en cuatro categorías: primera (34), segunda (23), tercera (100) y Personal Único (47). Si bien, en este caso representan un porcentaje menor (la mayor parte de las provincias tenían más de la mitad de sus establecimientos educativos a cargo del CNE), ello no impidió que Entre Ríos debiera enfrentar dificultades para absorber las

9 Hacia 1970, de un total de 671 escuelas rurales dependientes de la provincia, 427 tenían ciclo completo y 244 incompleto. Ver Entre Ríos, Secretaría del Consejo Provincia de Desarrollo, Estadística educativa 1970. Provincia de Entre Ríos 1970.

10 En 1972, eran 350 las escuelas de personal único.

escuelas nacionales e incluso el cierre de establecimientos que, según los resultados de un trabajo anterior, estimamos en 83 (Petitti, 2020).

En el marco de la transferencia, la nación aprobó el programa EMER que en la provincia de Entre Ríos se implementó en los cuatro departamentos del norte –Feliciano, La Paz, Federal y Federación–, aquellos que tenían mayores índices de deserción y analfabetismo. Se propuso adaptar el currículo a las diversidades regionales y poner en práctica el modelo de nuclearización educativa que agrupaba establecimientos escolares en un sistema de núcleos para escuelas rurales. El sistema de nuclearización consistió en 20 conjuntos de escuelas integrados por tres o seis escuelas satélites que trasladaban a sus alumnos de sexto y séptimo grado una o dos veces por semana a las escuelas núcleo, donde luego de las actividades curriculares almorzaban y realizaban talleres de orientación laboral, así como también de música y educación física. Los veinte conjuntos nuclearizados abarcaban 114 escuelas satélites de las 210 existentes en los departamentos incluidos en el programa. Además, la nuclearización implicó la planificación y coordinación de las actividades de conjunto –utilización de recursos y servicios, determinación de necesidades– y, finalmente, el perfeccionamiento docente a través de una modalidad de trabajo que implicaba seguimiento, diagnóstico y planeamiento. El mismo fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, con una contrapartida equivalente proveniente del Tesoro Nacional y se llevó a cabo en todo el país con diferentes ritmos y niveles de aplicación. El sistema de nuclearización en Entre Ríos se extendió hasta los años de 1990 (Petitti, 2019). Los gobiernos democráticos de la década de 1980, al referirse a la política en materia de educación rural, tomaron como referencia el Programa EMER, así como el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) que lo sucedió.

Por otra parte, en el marco de las políticas de descentralización de la década de 1990, se comenzó a implementar el Proyecto de Integración de Escuelas Rurales (IER) en los departamentos Paraná y Tala y al año siguiente se avanzó en los departamentos Nogoyá, Islas y Diamante. Las escuelas agrupadas se reunían mensualmente, con la excepción de Tala donde lo hacían cada quince días. Los encuentros se realizaban en un lugar fijo (escuelas con mayores comodidades o equidistantes del grupo) o en forma rotativa en cada una de las escuelas núcleo. Como hemos mostrado en un trabajo anterior junto a Schmuck (2021), el Proyecto IER posibilitaba

que durante el encuentro los alumnos recibieran clases y talleres del área de expresión y creatividad, artesanales, primeros auxilios, conocimientos agropecuarios, carpintería y electricidad, sobre áreas similares a los que se desarrollaban en el EMER. Además, tenían lugar actividades de perfeccionamiento para los docentes y de promoción de la comunidad para los padres en actividades en las que participaban delegados de las diversas instituciones municipales como la Junta de Gobierno, la Comisaría y los Centros de Salud (Petitti y Schmuck, 2021).

Las escuelas secundarias en el ámbito rural de la provincia de Entre Ríos se crearon sobre la base de escuelas primarias existentes y su apertura se inició con la implementación del tercer ciclo de la EGB con la Ley Federal de 1993 (Mayer y Vlastic, 2016). Con el fin de facilitar la implementación del tercer ciclo de EGB en las zonas rurales y ampliar la oferta educativa considerando las particularidades del medio, se desarrolló el Proyecto 7 de Fortalecimiento de la Educación Rural-EGB 3, como parte del Plan Social Educativo (PSE). En la provincia de Entre Ríos se eligieron seis departamentos para realizar una prueba piloto entre 1997 y 1998, que diera inicio al proceso de creación del tercer ciclo de la EGB. En 1998, la implementación del EGB 3 en la zona rural de la provincia abarcó 72 escuelas, 340 alumnos de 7º año y 113 de 8º.¹¹ Según el criterio estipulado para la elección de las instituciones, que quedaba a cargo de cada provincia, se debían privilegiar las zonas que presentaban menores índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (Prudent y Scarfó, 2018). En Entre Ríos se destaca que las instituciones fueron seleccionadas por las autoridades, sin consulta a las escuelas, lo que al tiempo que implicó una atención sobre ciertas instituciones y maestros rurales que significaba una novedad y contrastaba con la recibida por otras escuelas en el medio rural, se tradujo en un cúmulo de trabajo extraordinario insuficientemente recompensado (Celman et al., 2000). Para la implementación del Proyecto 7 se valoraron los antecedentes de la articulación entre instituciones rurales que se había experimentado en el EMER y el EMETA; aunque en lugar de privilegiar el traslado de los estudiantes, se buscó conformar equipos integrados por un “maestro tutor” en cada institución y profesores itinerantes que dictaban las áreas curriculares específicas en diferentes escuelas. Así, se crearon Unidades de Gestión Local (UGL) agrupando escuelas que se encontraban

11 Provincia de Entre Ríos. Informe elevado por la provincia a la Nación, 1998.

ubicadas en zonas geográficas cercanas para que trabajaran articuladas en torno a una sede que funcionaba como su referencia física y administrativa (Petitti y Schmuck, 2021).

En 2006 la Ley de Educación Nacional amplió la obligatoriedad a la secundaria completa, a la vez que estableció la educación rural como una modalidad del sistema educativo. A partir de entonces, las escuelas secundarias rurales en Entre Ríos se expandieron (Mayer y Vlasic 2016). Dos años después, en el marco de su reforma constitucional vigente desde 1933, Entre Ríos sancionó una nueva Ley de Educación que extendió la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio completo y estableció a la Educación Rural, complementada con la de Islas, como una de las ocho modalidades del sistema educativo. A partir de entonces, la provincia destinó parte de su presupuesto regular a dicha modalidad (Mayer y Vlasic, 2016). De todas formas, buena parte de las acciones destinadas a la educación rural en los últimos años se han encontrado ligadas a la implementación del primer Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) I y su continuidad a partir del PROMER II (Petitti y Schmuck, 2021).

Consideraciones finales

La tensión entre preparar a los estudiantes para una “mejor vida rural” como horizonte o brindarles las mismas herramientas que a aquellos residentes en las zonas urbanas, que advierten Alicia Cercedo y Costa Rico, ha estado presente en las políticas orientadas a la educación rural en Entre Ríos a lo largo de todo el periodo estudiado. En el transcurso de este trabajo hemos visto que no siempre se entendió lo mismo respecto a la especificidad de la escuela rural. Hasta entrada la década de 1960, tuvo como característica en ofrecer menos grados, política basada en argumentos de orden económico. Recién en 1947 se quebraron las trabas que la legislación vigente ponía a la creación de grados en las escuelas ubicadas en espacios rurales. A partir de entonces fue posible que las escuelas tuvieran hasta sexto grado, pero fue obligatoria la asistencia hasta cuarto recién en 1953. En 1958 una nueva ley de educación establecería la obligatoriedad del ciclo completo, pero la garantía de la misma llevó varios años más. También hemos visto que la especificidad de la escuela rural pasó por aprobar diferentes programas. Aquellos previos a la Ley de 1947 brindaban contenidos hasta cuarto grado. En 1948, los programas esta-

ban desarrollados hasta sexto grado, pero tenían contenidos específicos. Sin embargo, en 1949 se uniformaron con los programas de las escuelas urbanas. En 1961, cuando se intentó volver a diferenciar, la característica central fue la reducción de los contenidos, como antes de 1948, con la diferencia de que se garantizaba la terminalidad, aunque no el acceso a la secundaria.

Los proyectos de especificidad curricular de la escuela rural chocaban con escuelas que apenas brindaban hasta segundo grado, por lo cual, hasta la década de 1940 no lograban cumplir con el proyecto alfabetizador a que los niños que asistían uno o dos años a la escuela luego se distanciaban de los contenidos aprendidos. Así, los intentos de especificidad curricular propuestos por el gobierno provincial -que no tenía recursos para extender la escolaridad al menos hasta cuarto grado- se oponían a los proyectos de la nación, que pretendía unificar los contenidos de las escuelas urbanas y rurales garantizando el cursado de al menos hasta cuarto grado. Eso desde la ley fue posible recién en 1953 y sería en 1958 cuando la obligatoriedad se ampliará hasta el grado sexto. De todas formas, implementarla en la práctica llevó tiempo, y a medida que se fue extendiendo la escolarización se iban ampliando las presiones del gobierno nacional para transferir a las provincias las escuelas del CNE, que en su mayor parte estaban ubicadas en espacios rurales.

A medida que avanzaba el proceso de escolarización, si bien continuaban los índices de desgranamiento y deserción, también lo hacían los proyectos de transferir las escuelas dependientes del CNE. A comienzos de los años de 1970 hubo un freno de esa intensión, pero cobró intensidad y se concretó durante la última dictadura militar. Transferidas las escuelas, las dificultades relacionadas con la falta de recursos en aquellas ubicadas en los espacios rurales se incrementaron. El Programa EMER estuvo focalizado en buena parte de las escuelas ubicadas en cuatro departamentos y la nuclearización implementada a partir de entonces siguió siendo utilizada como estrategia para incorporar el tercer ciclo de EGB. Finalmente, con la incorporación de la educación rural como modalidad diferenciada en la ley nacional de 2006 y la ley provincial de 2008, se alcanzó -al menos desde la normativa- a favorecer la especificidad de las escuelas rurales sin que ello fuera en detrimento de que en las mismas se cumpliera con la obligatoriedad.

Bibliografía

- Ascolani, A. (2007). “Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. En: Werle, Favia (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor*. Brasil: Unijuí.
- Ascolani, A. (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932).” En: *Revista Teias*, vol. 14, N° 28, pp. 309-324.
- Ascolani, A. (2015); Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina: proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*, 14; 3: 853-877
- Ascolani, A. (2019) Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 43, p. 149 – 162.
- Brumat, M. R. (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. En Flávia Obino Corrêa Werle (org.), *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores* (pp. 240) Brasília: OIKOS.
- Carli, S. (1993). “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”. En: Puiggrós, Adriana – dirección- *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Galerna: Buenos Aires, pp. 185-238.
- Celman, S. et al., (2000). Evaluación del Tercer Ciclo EGB – Escuelas Rurales Proyecto 7. *Revista Presencia- Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos*, 72, 20-21.
- Cian, J. (2020). Institucionalización de la enseñanza agrotécnica y normal rural en Entre Ríos, Argentina (1894-1930)” Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (Siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, (34): 7-30.
- Civera, A. y Costa Rico, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, n. 7: 9-45.
- Civera, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., Escalante Fernández, C. (2011). Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX. México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.
- Corrêa Werle, F., López, O. y Triana, N. (Comps.) (2018). *Educação Rural na América Latina*. São Leopoldo: Oikos
- Cragnoilino, E. (2002) Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Contexto e Educação*, 17 (66): 73-96
- Cragnoilino, E. (2006) Estrategias educativas en familias del norte cordobés. *Cuadernos FHyCSUNJu* (30): 69-84.
- Cragnoilino, E. (2007b) Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En: Cragnoilino, E. *Educación en espacios rurales*, Colección Estudios sobre Educación. (pp. 12-40). Córdoba. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Cragnoilino, E. (2001). "Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino en el norte de Córdoba." Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Cragnoilino, E. (2013) "Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba." En Lionetti, L., Civera Cercedo, A. y Corrêa Werle, F. (Coords). *Sujetos, co-*

comunidades rurales y culturas escolares en América Latina. Rosario: Prohistoria.

De Miguel, A. (1997). *La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico de Entre Ríos (1930-1966)*. En Puiggrós, Adriana *La educación en las provincias, 1945-1986*, Galerna, Buenos Aires.

González Pérez, T. y López, O. (2009) (coordinadoras). *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido* Anroart Ediciones, S.L.

González, B. (1972). “Debe o no subsistir la escuela de personal único” En Congreso provincial de Educación, Entre Ríos, 1972 Tema 1. Política, legislación y administración de la educación, pp. 104-110.

Gutiérrez, T. (1997). “Enseñanza Agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946- 1955”, en 49 Congreso Internacional de Americanistas (Ecuador).

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, T. (2007a). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900.1920”, en *Perfiles Educativos*, año/vol XXIX, núm. 117, pp. 85-110, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, T. (2011). “Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana, 1875-1916.” En Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., Escalante Fernández, C., Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX. México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa.

- Gutiérrez, T. (2019). Educación agrícola/educación rural en Entre Ríos, Argentina. Continuidad y cambio (1930-1943) Vol. 3 Núm. 1 *Revista Encuentros Latinoamericanos*, segunda época.
- Lionetti, L. (2018). La “territorialidad” en la educación rural en Argentina. Miradas macro y aproximaciones micro. En Correa Werle, F.; López, O. y Triana, N. *Educação rural na América Latina*. Sao Leopoldo: Oikos.
- Lionetti, L., Civera Cercedo, A. y Corréa Werle, F. (2013). Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina. Rosario: Prohistoria.
- López, M. del P. (1999). La educación de los rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. En Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina, Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.
- Mayer, S. (2014). *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Mayer, S. y Vlasic, S. (2016). Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Informe Final. Proyecto PIDA Res. CS UADER 246/14
- Neufeld, M.R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía* (36/37).
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 2.
- Ossanna, E. et al. (2001). “Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983”. En Puiggrós, A. (dir.) *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. (pp. 367-427). Buenos Aires: Galerna.
- Padawer, A. (2010). “De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria.” En: Silvia

- N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Comp.) *Historia de la Educación en la Argentina del discurso fundante a los imaginarios reformistas Contemporáneos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Padawer, A., Rodriguez Celin, M. L. y Greco, J. (2014). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos...Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales". Revista Educação e Contemporaneidade. Vol 20. N. 36. Pp. 79-92. Universidade do Estado da Bahia.
- Petitti, M. (2019). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45.
- Petitti, M. (2021). La relación nación-provincias y la educación primaria en Argentina (1905-1978). *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 32, 63 (set-dic). <https://doi.org/10.33255/3263/998>
- Petitti, M. (2022a). La educación rural en Argentina durante la década de 1960. El caso de la provincia de Entre Ríos. En VII Congreso Latinoamericano de Historia Económica (CLADHE), Lima, 2-4 marzo.
- Petitti, M. (2022b). La educación primaria para los campos de la provincia de Entre Ríos durante el primer peronismo (1946-1955). XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Santiago del Estero
- Petitti, M. (2022c). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958) (mimeo).
- Petitti, M. (2022d). Creación y oficialización de escuelas a mediados de siglo XX: el Fondo Educación del Archivo General de Entre Ríos (mimeo).

- Petitti, M. y Schmuck, E. (2021). Programas para la educación rural en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1978-2018). En *Cadernos de História da Educação*, Vol. 20, Nº. 1,
- Pierini, M. de los M. (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral. *Hist. educ. anu.* [online]. vol.17, n.1, pp.23-49.
- Prudent, E. y Scarfó, (2018). *La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural estrategias para su logro en dos jurisdicciones*. Serie Apuntes de Investigación Nº15. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE).
- Rockwell, E. (2018 [1996]). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En *Vivir entre Escuelas*. Antología. Buenos Aires, Clacso.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. (México: CIESAS).
- Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903- 1952). *Mundo Agrario*, 21 (47).
- Rodríguez, L. y Petitti, M. (2021). Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en los inicios del peronismo, *Trabajo y sociedad*, vol.23 nº 38.
- Tedesco, J. C. (2009 [1986]). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires, siglo XXI.



La educación de jóvenes y adultos entre reformas (1990 – 2019)

María del Carmen Lorenzatti *

Mariana Tosolini *

Introducción

En este artículo interesa analizar las políticas educativas en la historia reciente de la modalidad de jóvenes y adultos y el modo en que generaron condiciones para garantizar el derecho social a la educación. En ese marco cobran relevancia algunos interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos de estudiar la historia reciente de las políticas educativas? ¿Qué vínculos hay entre las políticas y las prácticas de los maestros? O expresado en las palabras de Rivas (2013), ¿cómo llega la política educativa a las prácticas pedagógicas? Estos interrogantes nos interpelan como docentes e investigadores de manera particular en el campo de la educación de Jóvenes y Adultos. Tal como señala Ezpeleta (1987), la educación de adultos es la modalidad del sistema educativo donde más se evidencia lo político, ya que está dirigida a los sectores de la población en donde se expresa con más fuerza la exclusión social.

En primer lugar, estas preguntas posibilitan una mirada del sistema educativo y cómo se garantiza el derecho a la educación de los sectores más postergados de la sociedad. La educación de jóvenes y adultos tiene sus orígenes vinculada al inicio de la escolaridad obligatoria. De forma particular en Argentina, la educación de adultos es regulada por primera vez por la ley 1420 sancionada en 1884. A partir de ese acontecimiento, tiene desarrollos diversos y desiguales con regulaciones que mayormente tuvieron una mirada complementaria y remedial (Rodríguez, 1992). También es posible apreciar políticas que disputaron sentidos con los

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon
maria.lorenzatti.320@unc.edu.ar

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon
mariana.tosolini@unc.edu.ar

modelos hegemónicos y constituyeron aportes a la configuración de su especificidad pedagógica. Así podemos apreciar la presencia de experiencias anarquistas, socialistas y propuestas que se fundamentaron en la pedagogía de Paulo Freire.

En segundo lugar, los interrogantes planteados nos permiten profundizar los sentidos políticos de la intervención del estado sobre la distribución de los saberes. Entendemos que en los proyectos educativos se expresan las contradicciones de las sociedades, las concepciones sobre los sujetos y los saberes que se consideran valiosos en términos de la construcción de ciudadanía. Las políticas educativas desde esta perspectiva, enmarcan la dinámica de los modos de transmisión y apropiación de saberes, los que a su vez implican relaciones sociales donde se distribuyen y apropian esos saberes y también las luchas de los distintos grupos sociales por asegurar las condiciones materiales de existencia (Cuccuza, 1996).

Es por todo ello que abordar las singularidades de las políticas educativas en la educación de jóvenes y adultos requiere usar fuentes diversas y complementarias para trascender el nivel normativo y asir las tramas complejas que asumen en diferentes contextos y escalas analíticas. En este capítulo ofrecemos algunos resultados de nuestra investigación¹, donde se conjugan los efectos de dos procesos de reforma estructurales del sistema educativo argentino e involucran transformaciones en la organización de los niveles, en el gobierno, en los contenidos y, particularmente, en las concepciones político-pedagógicas en las que se sustentaron. Haremos referencia a los ejes conceptuales que orientaron el análisis; luego, describiremos las reformas y su incidencia en la configuración de la modalidad de jóvenes y adultos. Finalmente, presentaremos algunas reflexiones a modo de síntesis.

El abordaje de la puesta en marcha de las políticas educativas

Las políticas para la modalidad presentan una complejidad en relación al abordaje de las continuidades y discontinuidades en el periodo estudiado. Allí se entraman diferentes niveles o escalas contextuales nacionales y

1 Proyecto “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por las Dras. M. del C. Lorenzatti y Mariana Tosolini, con lugar de trabajo en el Área Educación del CIPPYH, FFyH. Aprobado y financiado por la SECyT. UNC. y FONCYT de la (ANPCyT).

provinciales en las dinámicas institucionales que permiten, luego, analizar la configuración de las prácticas (Achilli, 2013). En esta línea se identifican distintos niveles de concreción. Hay políticas nacionales que se acuerdan en el Consejo Federal de Educación² y políticas que cada provincia desarrolla en un marco de relativa autonomía sobre sus sistemas educativos.

El estudio de las políticas educativas permite analizar las prescripciones, las formas de intervención del estado y los dispositivos que se ponen en juego (Rivas, 2013). Nos proponemos el análisis no solo de lo que expresan las normativas, sino que nos interesa su puesta en práctica. En esta línea, Rockwell (1995) sostiene que el análisis de las prescripciones es solo el nivel normativo. Es necesario trascender esa mirada y analizar qué es lo que los sujetos y las instituciones hacen con las políticas, qué sentidos adquieren, cómo las usan, resisten o transforman en un proceso que no está exento de luchas y disputas sobre sus significados. Estos procesos nos revelan la textura de las disputas políticas e ideológicas que acontecen en el cotidiano y que van más allá de la letra de los textos políticos. Las políticas educativas como políticas públicas se configuran en distintos planos y son el producto de procesos de negociación y de disputas de sentidos ordenadores de las prácticas sociales.

Este estudio implica develar los procesos de puesta en práctica de las políticas. Tal como señalamos en otro trabajo,

En tanto producto del juego de poder en la arena política, las políticas públicas son construcciones sociales donde las decisiones no se conciben como resultado de un solo sujeto (racionalmente puro) sino de interpe-laciones, confrontaciones y consensos entre distintos grupos intervinientes, con distintos grados de participación y cuotas de poder. (Bowman y Tosolini, 2020, p. 462)

No se trata sólo de lo que un gobierno “dice” y “pretende hacer”, sino también lo que realmente hace y logra por sí mismo o en interacción con otros sujetos políticos y sociales, más allá de sus intenciones. En tal sentido, las políticas ejecutadas constituyen cursos de acción gestados por gobiernos que entienden el estado y la política pública de formas diferentes (Bowman y Tosolini, 2020). En el periodo estudiado, se pueden identificar distintos momentos en la concepción del estado y en la forma de

2 En el Consejo Federal se acuerdan los lineamientos de las políticas educativas que dan unidad y cohesión al sistema educativo que es descentralizado. Allí tienen representación los ministros de educación de todas las provincias.

entender la política pública. Por ello, en las políticas, es posible observar la presencia de elementos emergentes y residuales que permiten problematizar la configuración de las políticas en el marco de los proyectos políticos en los que se desarrollan.

En este marco, cobran relevancia las categorías de Raymond Williams (2009) que nos permiten visualizar que en las políticas se pueden presentar y coexistir elementos de diferentes temporalidades y filiaciones ideológicas. El autor analiza esa dinámica desde tres categorías: dominante, residual y emergente. En primer lugar, plantea las formas dominantes como “definiciones prevalecientes de una ideología y de concepciones de mundo que se configuran como rasgos activos y modificables” (Williams 2009:135); esas formas dominantes deben ser analizadas como parte de un proceso hegemónico, es decir, son dominantes, pero no exclusivas. Los sentidos que subyacen a ellas no son totales, siempre hay fuerzas contra-hegemónicas.

En segundo lugar, el autor propone la categoría “residual” para visibilizar aquellos elementos que se han formado en el pasado pero que se expresan como un elemento del presente; es decir, son significados y experiencias que permanecen en las prácticas presentes, pero forman parte de “alguna formación o institución social y cultural anterior” (Williams 2009:144). Finalmente, Williams señala la relevancia de elementos que constituyen nuevas creaciones, y por tal se refiere a

... los nuevos significados y valores, las nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones”; sin embargo, el autor señala la dificultad que presenta poder distinguirlos como algo efectivamente nuevo, por ello los denomina como emergentes. (Williams, 2009, pp. 145-146)

Estas categorías posibilitan desentrañar la compleja dinámica ideológica de las políticas y de los sentidos con que los sujetos las sostienen y desarrollan. De modo particular, permiten analizar las tramas de significados presentes en los textos de la normativa, pero también en las formas en las que son apropiados. En ambos casos, nunca son lineales.

Homologación normativa y pérdida de especificidad

En el período estudiado (1990-2019), la educación de jóvenes y adultos se fue configurando de diferentes maneras en el marco de proyectos políticos divergentes. Un primer momento –que, si bien no será abordado aquí, es relevante mencionarlo por las consecuencias en la década siguiente– estuvo marcado por el retorno a la democracia en Argentina, que se produjo en el año 1983. El primer gobierno democrático (1983 – 1989) enfrentó los desafíos de la deuda externa, la crisis económica y la normalización de las instituciones en el último tramo de la crisis del estado benefactor (Filmus, 1999). Si bien no se llevaron adelante grandes reformas del sistema educativo, ese tiempo se caracterizó por el intento de democratizar las instituciones y generar consensos sociales acerca de los desafíos de la educación en el país. Cobra relevancia allí la campaña de alfabetización como la política más importante para el sector (Rodríguez, 2020).

El deterioro económico y social antes señalado se profundizó con la llegada a la presidencia de Carlos Menem en 1989. En ese gobierno se pusieron en marcha políticas neoliberales que se caracterizaron por el ajuste económico, la pérdida de empleo, la reducción de presupuesto y la crítica al estado como organizador social. Los lineamientos de los organismos internacionales marcaron la agenda educativa priorizando la educación básica, la evaluación de los resultados y la autonomía de las instituciones (Feldfeber, 1999). En ese marco, la educación de jóvenes y adultos se vio afectada en su pérdida de especificidad.

La aplicación de las políticas neoliberales profundizó la crisis económica que marcó un quiebre en el inicio del siglo. Luego de la crisis del 2001 se sucedieron 5 presidencias, que expresaron la inestabilidad política en la que se encontraban las instituciones. En el año 2003 asumió un gobierno que recuperó los sentidos de la intervención del estado y se propuso desarticular las políticas neoliberales (Rodríguez, 2020). Un objetivo primordial fue la transformación del sistema educativo que presentaba signos de deterioro, fragmentación y desarticulación. Posteriormente, en el período iniciado con el gobierno de Mauricio Macri en el año 2015, se reeditaron políticas de características neoliberales.

En los siguientes apartados mostramos los lineamientos de la política nacional y la complejidad del sistema federal, que se configuraron a partir de 1990 en la educación de jóvenes y adultos. Podemos identificar

tres grandes momentos de las políticas educativas: el periodo de políticas neoliberales en los '90; el periodo comprendido entre los años 2003 y 2015 de retorno a un modelo de estado interventor; y los años 2015-2019 de reedición de políticas neoliberales. La periodización atiende a las formas dominantes del periodo considerado. En cada uno analizamos lo emergente y lo residual de las políticas nacionales, y, particularmente, en la provincia de Córdoba.

La reforma educativa de los '90 formó parte de una reconfiguración general del modelo de estado, que según Filmus (1999) implicó un estado que abandona su papel interventor en la economía, privatizando sus empresas, que favoreció un modelo de acumulación orientado más a la competitividad externa que al mercado interno y que redujo el estado descentralizando o regionalizando muchas de sus funciones.

Desde esa concepción del estado, tres leyes organizaron la estructura jurídica para llevar adelante los cambios en el sistema educativo argentino: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias, promulgada en 1991 y se comenzó a implementar en 1992; la Ley Federal de Educación aprobada en 1993, que modificó la estructura del Sistema Educativo Nacional, aumentando los años de escolaridad obligatoria y planteando tres ciclos de Educación General Básica (EGB), de tres años de duración cada uno; y el Pacto Federal Educativo (1993). En este marco se pone en marcha la política educativa del estado neoliberal con tres acciones prioritarias: el diseño de los Contenidos Básicos Comunes, el Plan Social Educativo y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. En este contexto normativo, la educación de jóvenes y adultos pasa a formar parte de Regímenes Especiales, junto a Educación Artística y Educación Especial. Esto implicó el cierre de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y una degradación de la especificidad de la EDJA (Lorenzatti, 2005).

En el momento de la promulgación de la Ley Federal, en la provincia de Córdoba estaba en vigencia la Ley de Educación provincial 8113/91, que rigió hasta la nueva ley provincial (2010).

A raíz de la coyuntura política y la crisis financiera que atravesó la provincia de Córdoba, en el año 1995 se sancionó la Ley de Emergencia Económica afectando particularmente las áreas de salud y educación. De forma particular se produjo el cierre de varias dependencias del Ministerio de Educación, entre ellas la Dirección de Educación del Adulto. Los

servicios educativos de Nivel Primario de Adultos pasaron a depender de la Dirección de Nivel Inicial y Primario, y los servicios de Nivel Medio de Adultos, de la Dirección de Nivel Medio. Los Centros de Capacitación Laboral permanecieron junto a los servicios de nivel primario hasta el año 1997 cuando fueron transferidos al Ministerio de Trabajo (Decreto 1167/95), acentuando la desarticulación de la oferta educativa que se mantuvo hasta el año 2000. En este momento se creó la Dirección de Régimenes Especiales (Lorenzatti, 2005).

Lorenzatti plantea que el tratamiento de la educación de jóvenes y adultos en el marco de la normativa puede considerarse como una “homologación normativa”. La autora plantea que se realizó un traslado mecánico a la modalidad de las normativas formuladas para el sistema educativo común, mostrando el desconocimiento de las características de la modalidad. Esta homologación se expresa en, al menos, tres cuestiones: el límite de edad para el ingreso a la modalidad, en la centralización de la organización curricular y en los sentidos otorgado a la institución educativa.

La emergencia de las modalidades y la preocupación por la inclusión educativa

En el 2003 inicia una nueva etapa en los modos de entender las funciones del estado y las formas de construcción de las políticas educativas (Filmus, 2017; Terigi, 2016). Ese período estuvo signado por una importante producción de leyes en el sistema educativo: la LEN (26206/2006), la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (25864 de 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25919 de 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (26058 de 2005), Ley de Financiamiento Educativo (26075 de 2005), Ley de Educación Sexual Integral (26150 de 2006). Cabe señalar que la Ley de Educación de la provincia de Córdoba promulgada en el año 2010 reproduce los lineamientos nacionales en materia de educación de jóvenes y adultos (Ley N° 9870/2010).

En conjunto, estas normativas producen modificaciones sustanciales en el sistema educativo, por ello es necesario analizar esta producción legislativa como una totalidad que establece el marco regulatorio de una modificación estructural del sistema educativo. En el marco de esas transformaciones, la educación de jóvenes y adultos es considerada como una

de las ocho modalidades del sistema educativo. La Ley nacional define a las modalidades en su artículo 17 como

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

La consideración de la modalidad implicó una serie de regulaciones que posibilitaron avanzar en la especificidad pedagógica de la modalidad, promoviendo el desarrollo de políticas de formación docente y de desarrollo curricular para la modalidad de Jóvenes y Adultos. Además, se pusieron en marcha otras políticas destinadas a garantizar la terminalidad de los estudios como el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y el Plan Nacional de Alfabetización Encuentro.

Otras definiciones sustantivas fueron la constitución, en el año 2008, de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y la creación de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos como el organismo responsable de desarrollar las políticas públicas que posibiliten a los jóvenes y adultos hacer efectivo su derecho a cumplimentar la obligatoriedad escolar (Resolución del Consejo Federal de Educación - CFE N° 22/07). En este marco, se dan los procesos de debate y discusión para cumplir los objetivos propuestos y se sanciona la resolución N° 118/10 y sus dos documentos anexos. Por un lado, el documento “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base”, que establece criterios para la integración de la modalidad en el Sistema Educativo, señalando los aspectos y características más relevantes que hacen a la especificidad de la misma y sirve de fundamento para las transformaciones que se requieren. Por otro lado, el segundo de los documentos, “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” aborda aspectos a ser incorporados en la elaboración y/o revisión de los diseños curriculares en las jurisdicciones. En estos documentos se reafirma, entre otras cosas, el derecho a que se valoren y reconozcan los saberes adquiridos fuera del sistema educativo, la necesidad de una formación integral, se propone un currículum flexible y trayectos educativos diferenciados, con la intención de generar propuestas educativas acorde a la población que asiste a las au-

las de la EPJA. En las provincias se llevaron adelante políticas concertadas a nivel nacional.

En relación con la formación docente, en el año 2009 se inicia, en la provincia de Córdoba, un proceso de reformas de los planes de estudios de la formación docente para el nivel primario. Allí se incorporan tres seminarios específicos orientados a aproximar a los futuros docentes a las particularidades pedagógicas de las modalidades que establece la Ley Nacional, entre ellas, la educación de jóvenes y adultos. No obstante, en el año 2015 se reducen a sólo un seminario optativo destinado a la modalidad.

La modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se ha caracterizado por la dispersión y superposición de propuestas educativas. Estas políticas implicaron un importante avance en la especificidad educativa. Sin embargo, Bowman (2020) sostiene la existencia de elementos residuales en la forma de construcción de las políticas de la década del 90. Estos hallazgos son coincidentes con los aportes de una funcionaria entrevistada, quien señala la permanencia de los sentidos compensatorios en la construcción de la política:

Esa matriz que quedó en el Estado con pocos empleados estatales y mucho consultor externo... esa reducción al mínimo posible del Estado, llevó a una visibilidad de los programas y una matriz de intervención en las instituciones que siguieron quedando... Es algo que todavía no pudimos tratar de suprimir, de cambiar, de tener otra política para eso. Tenemos todavía una cabeza pensada en programas. Pero programas en un sentido de compensación.

Estos aportes indican que, si bien la política llevada adelante entre los años 2003 y 2015 estuvieron orientados por el principio de garantizar el derecho social a la educación a través de políticas de inclusión, no han logrado aún los impactos esperados en la forma de construcción de las políticas en el vínculo entre el estado nacional y las provincias.

La presencia del mercado y la privatización

Filmus considera que en el gobierno nacional que asumió en el año 2015 puede observarse el resurgimiento de políticas neoliberales (Filmus, 2017), que se expresaron en el retorno a un modelo de desarrollo que favorece la concentración de la riqueza, la apertura del mercado interno

a la importación de bienes en detrimento de la producción nacional, la creación de condiciones para la especulación financiera, entre otros.

Ese modelo fue acompañado de una reconfiguración del estado y las políticas públicas. En el periodo de este gobierno, si bien no se producen leyes como observamos en los periodos anteriores, se perfilan profundas modificaciones en los sentidos de la educación, particularmente, en la idea de educación como derecho. Tal como señala Rodríguez, “en el campo pedagógico se ha avanzado de múltiples modos hacia procesos de mercantilización educativa y destrucción del sistema educativo público” (2020, p. 99). La autora encuentra la raíz de estos procesos en las políticas desarrollistas,

Es una posición que se tornará compatible luego con la propuesta educativa neoliberal para la modalidad, que la ubicará en un lugar marginal y de apoyo social. Esa posición político educativa se inició en Argentina con el golpe de estado de 1976, se reforzó en la década de 1990 y retornó en el actual gobierno de Macri. Podemos decir en términos generales que esta perspectiva pedagógica interpela al destinatario de modo individual, y lo convoca al esfuerzo para lograr insertarse a un mundo que naturaliza como cambiante e incierto. (Rodríguez, 2020, pp. 101-102)

De modo particular, la educación de Jóvenes y Adultos estuvo caracterizada por la escasez de normativas. Sin embargo, desde la perspectiva de Ozlack y O’Donnell las políticas no son solo las acciones positivas, sino también las omisiones. Los autores definen a las políticas estatales como el conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado con relación a temas/ problemas que concitan el interés social (1984). Es posible, entonces, observar la construcción política por omisión: desfinanciamiento de programas, faltas de regulaciones específicas para la modalidad, reducción del presupuesto³, asignaciones de funciones a fundaciones y ONG, entre otras. Tal como señala Filmus (2017), las políticas educativas implementadas desarticulaban el sistema educativo, discontinuaban lineamientos que tenían por objetivo favorecer la cohesión y que proveían recursos para garantizar igualdad.

3 ...el presupuesto educativo del proyecto de Cambiemos para 2020 fue de un 34% más bajo en términos reales que el de 2016. En el mismo sentido, la caída de la participación de la inversión en Educación y Cultura en el PBI llegó al 35% desde 2015, mientras que el pago de intereses de la deuda externa se duplicó en ese período (CTERA, 2020: 4).

El autor analiza, como una cuestión central de ese modelo educativo, la desjerarquización de la profesión docente que se expresó en el deterioro de las condiciones de trabajo y en la capacitación. Cuestión significativa en la educación de jóvenes y adultos, ya que históricamente se descuidó la formación específica para esta modalidad.

En la estructura del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, definida por el gobierno nacional a partir de 2015, se produce la Resolución CFE N° 308/16 que aprueba los “Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. En dicho documento, la visión de la educación de jóvenes y adultos se reduce a la articulación con Formación Profesional. Dicha resolución fue suscripta por todos los ministros de las jurisdicciones, a quienes se les delega la responsabilidad de organización del sistema educativo conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional. Se produjo la resolución 308/16 en el seno del Consejo Federal de Educación que establece los “criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Según Bowman y Lorenzatti, “en dicho documento la visión de EDJA se reduce a la articulación con la formación profesional”. (2019, p. 10). Nuevamente, la educación de jóvenes y adultos pierde su especificidad y se diluyen en una formación básica.

Frente a este escenario nacional, en la Dirección General de Educación de jóvenes y adultos de la provincia de Córdoba, se observan continuidades en el desarrollo de las políticas iniciadas en períodos anteriores. Se señala la puesta en marcha de un trayecto de formación docente en servicio denominado Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos, que inició su primera cohorte en el año 2017.

Reflexiones finales

En este capítulo compartimos resultados parciales del estudio de las políticas educativas de la historia reciente en Córdoba, Argentina. Este estudio ha estado orientado por la intencionalidad de superar una mirada prescriptiva, es decir, de mirar más allá de los cuerpos normativos para indagar en los procesos de puesta en práctica de políticas educativas. Esta mirada aporta nuevos sentidos sobre los que los sujetos hacen con las políticas. Particularmente porque la pandemia recrudece las desigualdades

sociales y plantea desafíos inéditos al estado. De modo singular, las políticas dirigidas a la modalidad de jóvenes y adultos se constituyen en un analizador de la dinámica de funcionamiento del sistema educativo ya que muestran los quiebres en la atención al derecho a la educación.

La organización del sistema educativo bajo los principios del federalismo a partir de la reforma de los 90, configura un mapa complejo de construcción de las políticas entre la nación y las provincias. En este trabajo analizamos las singularidades de las políticas en la provincia de Córdoba. El estudio de las políticas locales permite apreciar las continuidades y discontinuidades entre la política nacional y la implementación en las provincias. La mirada desde la historia reciente permite comprender procesos e identificar tendencias. Supone, además, el análisis de diferentes escalas y temporalidades.

Las categorías de Raymond Williams nos aportaron elementos conceptuales para analizar la complejidad de las políticas educativas destinadas a la modalidad. De modo singular, emerge la presencia de elementos residuales en la producción de programas de tipo compensatorios como el dispositivo privilegiado que permanece en las políticas.

Entendemos las políticas como expresión de proyectos políticos y de modelos de desarrollo. Por ello sostenemos que en los gobiernos que aplicaron políticas de tipo neoliberal se diluye la especificidad de la modalidad, ya que priorizan la educación básica sin considerar las necesidades de los sujetos ni de los contextos. Así podemos apreciar que en los períodos 1989 – 1999 y 2015 – 2019 la educación de jóvenes y adultos aparece invisibilizada. En cambio, en el período 2003 - 2015 se configura un marco normativo que habilita la construcción de la especificidad pedagógica de la modalidad.

De los primeros resultados, nos surge como hipótesis para seguir indagando que la inclusión propiciada en ese incidió en el crecimiento de la matrícula, pero con elementos residuales de la forma de construcción de las políticas de los 90. Sostenemos, además, que la escasa formación docente no ha permitido aún tensionar y transformar los sentidos compensatorios de la modalidad y la idea del adulto como un sujeto carente.

En función de estos primeros resultados nos surgen algunas cuestiones a profundizar acerca de las negociaciones entre nación y las jurisdicciones en la construcción de la política educativa que sostenga los principios del federalismo.

Bibliografía

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- Bowman, M. A. y Tosolini, M. (2020). “Los aportes de Raymond Williams al estudio de los procesos de implementación de políticas públicas de educación y empleo”. Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. En *Revista Perspectivas de Políticas Públicas* N° 18 (enero – junio) Universidad Nacional de Lanús.
- Bowman, M. A. y Lorenzatti, M. del C. (comp). (2019). *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. ISBN 978-987-688-346-7. 190 págs. e-book ISBN 978-987-688-359-7. UniRío editora. Río Cuarto. Córdoba.
- Carranza, A. (2000). “Pedagogía escuela y reforma educativa.” En: *Cuadernos de educación*. Año 1 N° 1. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Cuccuza, R. (1996). “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”. En Héctor Rubén Cucuza (comp.). *Historia de la Educación en debate*, 124-146. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cuccuza02.pdf>
- Ezpeleta, J. (1987). *Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos*. Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Feldfeber, M. (1999). Estado y Educación en la Argentina de los 90. En Ascolani, A. Comp. *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca. Rosario

- Filmus, D. (1999). Estado Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Filmus, D. Comp. (2017). “Educar para el Mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo.” Octubre editorial.
- Lorenzatti, M. del C. (2019). Cuaderno de Trabajo. Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos. Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural– UNC ISBN 978-987-9129-79-1 Coordinadora General.
- Lorenzatti, M. del C. (2005). “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos”. Córdoba: Ferreyra Editor
- Oszlak, O. y O’ Donnell, G. (1984). “Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal”, en Oszlak, O. (comp.), Teoría de la burocracia estatal, Buenos Aires, Paidós.
- Reynares, J. M. (2014). “El peronismo cordobés en los noventa: algunas notas sobre identificación neoliberal y práctica partidaria”. Revista Enfoques • Vol. XII • Nº21 • 2014 • pp. 111-130.
- Rivas, A., Mezzadra, F. y Velleda, C. (2013). “Camino para la educación. Bases, esencias e ideas de la política educativa”. Granica.
- Rockwell, E. (1995). “La escuela Cotidiana”. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rodríguez, L. M. (2020). “Educación de Adultos y Democracia”. En Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació Núm. 36 (juliol-desembre, 2020), pàg. 97-111 Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana ISSN: 1134-0258 e-ISSN: 2013-9632.

- Rodríguez, L. M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coord.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Vol. 3, N°1. Universidad de Salamanca
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. En revista Análisis N° 16 – 2016. ISBN: 978-987-46367-5-1. Fundación Friedrich Ebert. Bs. As. Argentina.
- Williams, R. (reimpr. 2009). "Marxismo y literatura". Editorial Las Cuarenta. Buenos Aires. 1º edición 1977.



La formación docente inicial con orientación en EPJA. Recorte de contenidos y construcción de conocimientos

Gloria Edith Beinotti*

Introducción

Este artículo tiene como propósito profundizar y focalizar en los contenidos prescriptos por las políticas educativas de la provincia de Córdoba y en los conocimientos que construyen las estudiantes que cursan un Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA)¹. A partir del análisis de las políticas educativas desarrolladas y los conocimientos construidos por los sujetos de la formación, se enuncian algunos núcleos que posibilitarían profundizar en la formación docente específica en EPJA.

La Ley de Educación Nacional (N°2626/06) y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (N° 9870/10) otorgan un lugar propio y visible a la modalidad EPJA y a la formación docente. Sin embargo, a nivel jurisdiccional, en el transcurso de los años, la política educativa otorgó “primacía a ciertas acciones” (Ball citado en Miranda, 2011, p. 105) que implicaron una multiplicidad de recortes de los contenidos prescriptos para la formación docente inicial (en adelante FDI) con orientación en EPJA y se produce una relegación de la misma. A su vez, los sujetos de la formación, a partir de determinadas condiciones institucionales construyen nuevos conocimientos sobre la EPJA ya que son sujetos activos, enteros e históricos (Achilli, 2005, 2009; Ezpeleta, 1992 y Rockwell, 1987, 2005, 2009)

1 Este trabajo recupera y avanza sobre los temas abordados en la tesis de doctorado titulada “Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon.
gloriabeinotti@gmail.com

El proceso formativo orientado se constituye en un espacio y un tiempo en el cual se construyen diversos conocimientos en torno a la modalidad: las características distintivas de las escuelas, los sujetos, sus conocimientos y la enseñanza.

En esta investigación doctoral se realizaron seis (6) entrevistas a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año del profesorado (dos de cada año). Con el objetivo de profundizar el análisis, se volvió a entrevistar a una de las estudiantes al año siguiente, cuando ya estaba cursando el tercer año de su proceso formativo. Las edades de las futuras docentes oscilaban entre los 20 y 29 años. Para el análisis, se ordenaron las entrevistas a las estudiantes según el año que estaban cursando con el objetivo de analizar, en una primera instancia, las miradas que tenían sobre los jóvenes y adultos y la escuela primaria de la modalidad. De esta manera se pudo establecer algunas primeras relaciones con las unidades curriculares de la formación básica y de la orientación; a partir de estas categorías emergentes, con el uso de hojas de cálculo (Kalman y Rendon, 2016) se complejizó y profundizó el análisis y las relaciones entre las diversas categorías. Por ejemplo, la categoría “prácticas” se desagregó en otra que se denominó “secuencia institucional para la intervención en la EPJA”². Muchas de las primeras categorías demandaron un esfuerzo de reconceptualización, para lo cual fue necesario retomar o ampliar el estudio de los desarrollos conceptuales. Además, a veces lo consignado en una categoría no “alcanzaba” para profundizar el análisis de la misma. Esto requirió volver a los registros originales y tener en cuenta las dudas, repeticiones, el orden de las interacciones en cada entrevista, reunión de profesores o de observación de clases. De esta manera, la categoría se “reconstruyó”.

También fue necesario establecer relaciones entre categorías, por ejemplo, los significados construidos por las estudiantes del profesorado se entramaron con las decisiones institucionales y su escolaridad previa al profesorado. Así, lo que, en un primer momento, fueron categorías, de cierta manera aisladas, fue dando lugar a una construcción analítica que permitiera dar cuenta de relaciones y tensiones en la formación docente inicial con orientación en EPJA.

2 Si bien en el presente artículo no se profundiza en la misma, se retoman aquellas decisiones institucionales que la conforman y son consideradas centrales para esta secuencia formativa.

Los contenidos de la FDI con orientación en EPJA: multiplicidad de recortes

En la provincia de Córdoba entre los años 2008 y 2015 se pusieron en juego numerosas decisiones en relación con la FDI con orientación en EPJA que produjeron una multiplicidad de recortes en torno a la formación específica.

El Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (en adelante DCPEP) permite a las instituciones formadoras “delinear recorridos formativos” (versión 2008, p. 20 y versión 2014, p. 21), siendo la EPJA una de las posibilidades enumeradas. El término “opcional” (versión 2008) refuerza el lugar de la decisión institucional. Esta característica de opcionalidad implica que no todos los estudiantes de la FDI acceden y se apropian de conocimientos específicos para enseñar a jóvenes y adultos. De esta manera, la formación específica en EPJA se circunscribe a aquellos estudiantes que asisten a un instituto superior de formación docente (en adelante ISFD) que haya optado por esta orientación. Sin embargo, desde la Dirección General de Educación Superior (en adelante DGES), se define un amplio campo ocupacional teniendo en cuenta los destinatarios, ámbitos y horarios escolares, que incluye “la docencia primaria con niños y adultos” (<http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/carreras/> Consultado en julio de 2022).

Los contenidos de la formación de la orientación en EPJA se organizan en cuatro espacios³ y se circunscriben a dos formatos curriculares: seminario y trabajo de campo⁴.

En la formación común (en adelante FC), en general no se abordan contenidos referidos a la enseñanza para jóvenes y adultos. Por ejemplo, en la unidades curriculares (en adelante UC) pertenecientes al campo de la Formación Específica se centran en la enseñanza a niños y niñas⁵.

3 Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos, Seminario II: La enseñanza en la EPJA, Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y una cuarta UC denominada: Trabajo de Campo y Práctica Docente.

4 El primero aborda “un recorte parcial de un campo de saberes” (versión 2008, p. 19 y .versión 2014, p. 20) y el segundo “un recorte de la realidad del campo educativo (al) que se desea conocer.” (versión 2008, p. 20 y versión 2024, p. 21).

5 El DCPEP prescribe treinta y tres UC para la FC, organizadas en tres campos: campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el campo de la Práctica Docente. Los contenidos del campo de la Formación Específica

De esta manera se configura una *concentración de los contenidos* referidos a la EPJA en la FO; y una *vacancia en la FC sobre cómo enseñar a otros sujetos de la educación*, entre ellos a los jóvenes y adultos. Sin embargo, el “cómo” enseñar se constituye en el eje de diversas demandas de docentes y educadores de jóvenes y adultos (Beinotti, G., Delprato, M. F. y Duarte, M. E. (2007).

A estas características de la FDI, se suman otras prioridades de la política jurisdiccional. En el 2010 se inicia el desarrollo del programa de Jornada Extendida, que abarca diversos campos de formación, entre ellos el de Lenguas Extranjeras (inglés)⁶. En estrecha relación con el desarrollo de este Programa surge la necesidad de formación de docentes para desempeñarse en este campo, tal como se expresa en el Memorándum 05/13 de la DGES: “Se fundamenta en la necesidad de anticipar la formación de los futuros docentes para la jornada extendida”. A partir de este memorándum se indica la designación de docentes “en dos (2) horas cátedras con el fin del dictado de Lengua Extranjera: Inglés junto con el Plan de estudios respectivo”. Estas horas destinadas a la enseñanza de Inglés se incorporan en “las horas asignadas a créditos para los estudiantes” por lo cual no afectó la propuesta de FO.

“promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados” (versión 2008, p. 15 y versión 2014, p. 16).

A continuación se detallan algunos de los mismos que dan cuenta de la focalización en la enseñanza a niños y niñas: UC Matemática y su Didáctica I (Segundo año): “El análisis de diferentes conceptualizaciones acerca de la apropiación que hacen los niños sobre el sistema de numeración” (versión 2008, p. 109) y “Conceptualizaciones acerca de la apropiación que hacen los niños sobre el sistema de numeración.” (versión 2014, p. 163).

UC Lengua y su Didáctica (Segundo año): “Modelos gramaticales actualizados vinculados con aspectos psicolingüísticos: conceptualización acerca del desarrollo de la competencia gramatical de los niños y niñas en edad escolar” (versión 2008, p. 112 y versión 2014, p. 166). UC Sujetos de Educación y Convivencia Escolar (Segundo año): “La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia.” (versión 2008, p. 117 y versión 2014, p. 172).

UC Ciencias Sociales y su Didáctica II (Tercer año): “Los Derechos del Niño.” (versión 2008, p. 131 y versión 2014, p. 186).

6 Los otros campos de formación eran: Literatura TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Actividades corporales y ludomotrices. (Documento Programa Provincial Jornada Extendida - Educación Primaria - Propuesta pedagógica, 2010, p. 1).



En el año 2015 se acentúa la decisión de formar a los futuros maestros en Inglés, y la DGES informa a través del Memorándum 01/15 que para los ISFD de gestión estatal el trayecto de Lengua extranjera: Inglés estará conformada por tres UC, la primera UC según lo se estableció en el año 2013 y las dos restantes se llevarán adelante “en dos de los Seminarios de 64 hs. cátedra de duración, dispuestos como unidades de definición institucional en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria”.

Como consecuencia de esta decisión se dejaron de dictar los Seminarios I y III correspondientes a los espacios de definición institucional. Para la EPJA solo se sostuvo el denominado “La enseñanza en la EPJA” y el espacio “Trabajo de Campo y Práctica Docente”.

Davini (1998), siguiendo a Bernstein, sostenía que el plan de estudios para la formación docente “recorta qué deberá aprender” (p. 14) un estudiante del profesorado para ejercer su profesión. Un plan de estudio para la FDI es en sí mismo un primer recorte de los contenidos a enseñar. Las decisiones jurisdiccionales implicaron una profundización de este recorte primigenio. Se priorizaron ciertos contenidos que abren a nuevas posibilidades laborales (desempeñarse como docente en la Jornada Extendida como docente de Inglés) pero debilitaron la formación específica para trabajar con otros sujetos de la educación como son los jóvenes y adultos que asisten a la escuela primaria de la modalidad EPJA para iniciar, sostener o culminar su escolaridad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la FDI con orientación en EPJA sufre un proceso de desplazamiento (Beinotti, 2021) y termina teniendo un lugar reducido y en los márgenes del “mapa(s) de saber” (Davini, 1998, p.13).

A continuación, se presenta una figura que ilustra el proceso analizado en relación con los recortes que configuran la formación docente inicial orientado en EPJA.

Figura N° 1: Recortes que configuran la FDI orientada en EPJA



Los conocimientos en la FDI con orientación en EPJA: multiplicidad de construcciones

Las estudiantes de la formación construyeron conocimientos en torno a la EPJA en el marco de determinadas decisiones institucionales que implicaron la opción por la orientación en EPJA, que ésta abarque la totalidad de los espacios de definición institucional y que se dicten de primero a cuarto año del profesorado. El ISFD definió que cada uno de los espacios hizo foco en un punto: abordaje de desarrollos teóricos propios del campo de la EPJA (Primer año), observaciones de clases en una escuela de nivel primario de la EPJA (Segundo año), la planificación de una propuesta de

enseñanza (Tercer año) y el desarrollo de una “intervención educativa” en una escuela primaria de la modalidad (Cuarto año).

Estas decisiones tomadas por autoridades institucionales y formadores, procuraron articular la FC y la FO y atenuaron algunos de los recortes originados por el paralelismo entre ambas (Beinotti, 2021).

Los conocimientos construidos por las estudiantes se refieren a los sujetos, sus conocimientos, las escuelas y la enseñanza de la modalidad:

- Las *escuelas de la EPJA tienen características propias y específicas*, poseen dinámicas institucionales, tiempos y agrupamientos distintos a las escuelas primarias de niños y niñas.
- Existe una *heterogeneidad de escuelas*, no son todas “lo mismo”, no hay “una” escuela, ya que “*acá es diferente*”.
- Los *sujetos de la EPJA son heterogéneos*: tienen diferentes edades (“un hombre... una señora... un chico que tenía más o menos 17 años”), trabajos, motivos por los que asistir a la escuela (“recibir un bolsón”, “necesitaba un título”, “querían terminar la primaria para saber leer y escribir y poder trabajar...”).
- Los jóvenes y adultos *construyen conocimientos cotidianos en otros espacios sociales*, además de la escuela. Son sujetos que “saben mucho”.
- Las *modalidades de apropiación de conocimientos son heterogéneas*, “que no es sentarse... en un libro...” sino que aprenden “en su vida”.
- Los sujetos “*no saben*” *determinados contenidos escolares* como “las regiones geográficas”, por el solo hecho de ser jóvenes o adultos.
- La *escuela se constituye en un espacio de aprendizaje*, por ejemplo “a escribir hijo te amo”.
- Los “*saberes previos*” de los jóvenes y adultos son *relevantes, pero no suficientes* para la planificación y desarrollo de una “intervención educativa”. Las estudiantes no tienen posibilidades de anticipar los conocimientos que ingresarán al aula y a “su” clase. Davini (2015) sostiene

que “Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros” (p. 84); en las prácticas de enseñanza en la EPJA desarrolladas en el proceso de FDI, la programación es necesaria pero no es suficiente porque cuando la estudiante “lanza un tema” surgen conocimientos de los jóvenes y adultos que son inesperados para la futura docente, ya que “ellos saben mucho más de lo que vos les vas a enseñar”. El ingreso al espacio áulico de estos conocimientos interpela lo planificado y pareciera que solo queda “escuchar”.

- *La enseñanza con jóvenes y adultos es compleja*, “es más fácil planificar” las prácticas de enseñanza para niños y niñas. Esta complejidad se potencia por la vacancia de desarrollos didácticos específicos, a lo que se suma la ausencia de modelos (Davini, 2005, 2015) para la enseñanza en la EPJA.

Las estudiantes, en sus trayectorias escolares previas al profesorado no tuvieron experiencias relacionadas con sujetos que asistieran a una escuela primaria de la EPJA e inician el profesorado con una multiplicidad de desconocimientos sobre la EPJA. Desconocen la existencia de la modalidad en sí misma, las escuelas primarias para jóvenes y adultos, las prácticas docentes que en ellas se desarrollan, propuestas de formación específica y la posibilidad laboral de desempeñarse como docente en una de estas escuelas.

Si bien las experiencias de las estudiantes que constituyen su biografía escolar son relevantes para la FDI (Davini, 1995, 2015; Alliaud, 2003), para la formación en EPJA también es decisiva la ausencia de experiencias escolares previa al profesorado.

En esta línea, las trayectorias escolares asentadas solo en el conocimiento de las escuelas primarias comunes para niños y niñas naturalizarían una serie de supuestos sobre “la” escuela primaria, como la única escuela primaria posible y de “el” sujeto de la educación, solo como sujeto alumno, “no a un sujeto social concreto y político” (Lorenzatti, 2004, p. 168).

Estos desconocimientos sobre la modalidad se conforman en “sorpresas” para las estudiantes respecto a las escuelas y a los sujetos de la EPJA, sin embargo, no quedan cristalizadas. Las estudiantes construyen nuevos

conocimientos en el marco del proceso formativo en el que se conjugan: los contenidos prescriptos para la formación, que en sí mismos parece que “no alcanzan”, y de la propuesta institucional que habilita las observaciones en escuelas de la modalidad y la realización de una intervención educativa con sujetos jóvenes y adultos. Estos dos últimos puntos son nodales para el proceso formativo, ya que posibilita que los contenidos “teóricos” se “aten” cuando se conoce la realidad de los espacios escolares y de los sujetos de la modalidad.

Este proceso formativo no es fortuito ni azaroso, sino que, por el contrario, requiere decisiones institucionales y prácticas de enseñanza para la deconstrucción de supuestos, mandatos y miradas unívocas sobre las escuelas, los sujetos de la educación y la enseñanza. Estos conocimientos no se dan de manera espontánea, aislada o autónoma, sino que se entretejen unos con otros y conjugan la FC y la FO.

Figura N° 2: Conocimientos construidos por las estudiantes de la FDI con orientación en EPJA



Indicios para pensar la especificidad de la FDI de profesores y profesoras de Educación Primaria con orientación en EPJA

La formación específica en EPJA es una preocupación para los formadores e investigadores del campo; una demanda de los maestros; y su ausencia es reconocida por las políticas internacionales, nacionales y jurisdiccionales. Un punto central de estas preocupaciones es definir cuáles son los conocimientos necesarios para que un/a docente o futuro/a docente de nivel primario desarrolle su trabajo con jóvenes y adultos.

A partir de los recortes planteados se hace necesario re-visibilizar la formación de maestros para y en la EPJA. Los desconocimientos sobre el campo con que las estudiantes inician el profesorado y los conocimientos que construyen en el proceso formativo nos permiten delinear algunos de los núcleos de contenidos que harían a la especificidad de la formación docente en EPJA para futuros docentes de nivel primario: el campo de la EPJA, la realidad escolar de la modalidad, los sujetos jóvenes y adultos, el reconocimiento y recuperación de los conocimientos cotidianos para la planificación y desarrollo de prácticas de enseñanza y los desarrollos didácticos propios para la enseñanza.

Los conocimientos sobre el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos permitirían adentrarse en su historia, los propósitos, las problemáticas constitutivas, la diversidad de prácticas educativas, y fundamentalmente en lo referido a la dimensión política de la misma (Ezpeleta, 1987).

Conocer las escuelas de la modalidad y las prácticas educativas que en ellas se desarrollan interpelaría las miradas unívocas y homogeneizadoras sobre las dinámicas escolares. Los conocimientos sobre los sujetos destinatarios de la modalidad EPJA son transversales y centrales para la formación docente, porque como sostiene Machín (2015): “Si no tenemos en cuenta al sujeto está claro que la educación está herida en todo sentido” (p. 28).

Profundizar sobre los conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos es relevante ya que como sostenía Saleme (2009): “La construcción de conocimientos en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (pp. 154-155).



Enseñar a reconocer y recuperar “los saberes previos” con el propósito de elaborar propuestas de enseñanza que permitan construir otros conocimientos porque, como decía Freire (2002), “...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer” (pp. 92-93).

Urge potenciar la investigación y la formación docente en desarrollos didácticos propios y distintivos de y para la modalidad, para tomar distancia del supuesto de que es posible extrapolar propuestas pensadas para niños y niñas y evitar una “cadena de infantilizaciones” (Lorenzatti, 2018, p. 340).

Estos conocimientos de la formación docente inicial (y seguramente muchos otros) se tornan imprescindibles al pensar el para qué de la formación docente (Saleme, 2009): formar docentes para enseñar a todos.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (1° ed.). Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales* (1ª ed.). Rosario: Laborde Libros Editor.

Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En línea en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100> Consultado en julio de 2019.

Beinotti, G. (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Beinotti, G., Delprato, M. F. y Duarte, M. E. (2007). ¿Lo trato con el contenido o salgo a indagar por el barrio? Formación docente y

desarrollo curricular con Maestros de jóvenes y adultos. *II Foro Universitario de Investigación e Intervención Social*. Córdoba, Argentina.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2005). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, J. (septiembre 1987). Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos. II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre. N° 03.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42). México.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Kalman, J. y Rendón, V. (julio-diciembre de 2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis*. 9 (18), 29-48.

Lorenzatti, M. del C. (2004). La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina). *Páginas 6* (4), 163-171.

Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México: Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.



Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural: aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de trabajo* (pp.21-33). Río Cuarto: UniRío Editora.

Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. (1ª. ed. pp. 105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Mimeo.

Rockwell, E. (2004-2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38. Barcelona: Pomares.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. (1º ed.). Buenos Aires: Paidós.

Saleme de Burnichon, M. (2009). *Decires*. (2ª ed.). Unquillo: Narvaja Editor.

Leyes

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062.

Ley 9870 de 2010. Ley de Educación Provincial. 15 de diciembre de 2010. Boletín Oficial 6 de enero de 2011

Memorándum

Memorándum 05 de 2013 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, incorporación de Lengua Extranjera: inglés. 26 de abril de 2013.

Memorándum 01 de 2015 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Trayecto Lengua Extranjera: inglés. 5 de febrero de 2015.

Otros documentos

Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial - Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Autor.

Dirección General de Educación Superior. (2014). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Autor.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de Córdoba. (2010). *Programa Provincial Jornada Extendida - Educación Primaria - Propuesta pedagógica*. Córdoba: Autor.



La institucionalización de la Agricultura Sustentable.

Aproximaciones a los procesos de
articulación público-privada en la constitución
de una política ambiental agropecuaria
(Buenos Aires, Argentina)

Guillermina Carreño*

En los últimos veinte años, es posible observar en los territorios rurales una expansión de la conflictividad en torno a las denominadas “externalidades” del avance del modelo agroindustrial. Principalmente, las pulverizaciones con agroquímicos comenzaron a cuestionarse, o hasta incluso rechazarse, por ciertos sectores de la sociedad. Esto derivó, en muchos casos, en la emergencia pública de (muchos) casos de confrontación directa entre productores agropecuarios, los gobiernos locales y pobladores.

En la Región del Noroeste de Buenos Aires (NOBA), desde el año 2016 las intermediaciones urbano-rurales de las localidades agrarias son un espacio en disputa. Concretamente, nuestro universo empírico se ubica en General Villegas, ciudad cabecera del partido homónimo. Asimismo, este territorio se encuentra atravesado por controversias ambientales vinculadas al engorde intensivo de bovinos a corral, comúnmente conocidos como *feedlots*. En el año 2020, la administración local sancionó dos ordenanzas para regularizar estas actividades agropecuarias. Partimos del supuesto de que estos dispositivos normativizan la estandarización de las prácticas agropecuarias periurbanas mediante las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) y las Buenas Prácticas Ganaderas (BPG).

Para su instrumentación fueron configuradas zonas de “protección” ambiental que, en tanto dispositivos de gobernanza, establecen y regulan aquello que debe ser producido, cómo debe ser producido y quiénes serán los “nuevos” agentes intervinientes en la producción en los bordes de la ciudad. Consideramos que, en sus distintas escalas, son esquemas que instituyen la Agricultura Sustentable o Verde en tanto “alternativa”

* Centro de Investigación y Transferencia (CIT) Rafaela – CONICET/UNRaf.
guillicarreño@gmail.com

productiva del giro desarrollista frente a las controversias ambientales visualizadas. Este modelo productivo es definido por la Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (CASAFE) como aquella que “promueve la calidad del medio ambiente y los recursos básicos de los cuales depende la agricultura; provee las fibras y alimentos necesarios para el ser humano; es económicamente viable y mejora la calidad de vida de los agricultores y la sociedad en su conjunto”¹.

De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar una primera aproximación sobre la vinculación de la experiencia situada en General Villegas en el entramado de una política ambiental agropecuaria de la provincia de Buenos Aires. Es preciso mencionar que, dentro de este capítulo, tomamos distancia de abordajes lineales que sostienen que las demandas, reivindicaciones o reclamos de la sociedad civil constituyen una “agenda pública” que, con posterioridad, derivan en una potencial sanción de leyes, normativas y reglamentaciones. Por el contrario, adherimos a una tradición teórica que contempla las políticas en sentido amplio (Achilli, 1998) contemplando otros espacios, instancias, sujetos u organizaciones donde la construcción colectiva cimienta sentidos y acciones políticas.

Asimismo, pretendemos reflexionar sobre nuestro problema de investigación no como caso aislado debido a que, por el contrario, nos interesa examinar su inscripción en un campo de disputa aún más amplio. Como mencionamos, nos posicionamos desde un enfoque etnográfico que privilegia la dimensión cotidiana de los fenómenos sociales (Heller, 1985; Achilli, 2005) pero sin desconocer los niveles contextuales de actuación. En términos de Achilli (2009) otras escalas como la regional, la nacional y/o global, permiten dar cuenta de las configuraciones de los distintos ámbitos en estudio en términos temporales y espaciales. Comprendemos que esta reconstrucción vislumbra en los cambios y continuidades que acontecen desde la inscripción en procesos históricos, relaciones de poder y dinámicas sociales en dialéctica estructural.

Por último, cabe señalar que este trabajo no pretende ser un trabajo de análisis documental o de archivo en sentido estricto, más bien, examinaremos la trayectoria del desarrollo de esta política pública con énfasis en las articulaciones público-privadas presentes para el avance del dis-

1 Véase <https://www.casafe.org/buenas-practicas-agricolas/agricultura-sustentable/>

curso de las BPA y BPG, el cual es incorporado en las ordenanzas locales en detrimento de las legislaciones ambientales anteriores. Para ello, en primer lugar, presentamos aportes teóricos relevantes en el estudio de la problemática, seguidamente trazamos un recorrido por la mencionada política para, finalmente, plantear una serie de reflexiones sobre las implicancias en distintas escalas en el sostenimiento del modelo de agricultura industrial.

Apuntes sobre las estrategias del agrocapitalismo en clave desarrollista: dimensiones para el análisis e implicancias en el estudio en caso

A mediados del año 1949, se inició y comenzó a ser ejecutada la doctrina desarrollista, la cual impulsó la inyección de capital e introducción de paquetes técnico-científicos en los países latinoamericanos. Pero, veinte años después, en la Conferencia de Estocolmo del año 1972, el ambiente fue reconocido como derecho universal y marcó los orígenes de un trayecto político internacional vinculado a las crecientes problemáticas modernas en dicho sentido. Sin embargo, recién con el advenimiento de las directrices del Consenso de Washington, se comenzó a estructurar una arena de disputas por las problemáticas ambientales en Argentina.

Con relación al universo agropecuario, a través de distintos trabajos (Cloquell *et al.*, 2007; Martínez Dougnac, 2016; Azcuy Ameghino, 2016) observamos cómo la introducción del capital —en tanto valor que se autoexpande— en la agricultura profundizó, en estas últimas cuatro décadas, sustanciales transformaciones de la estructura agraria en Argentina con la consumación de mudanzas en términos económicos y productivos generadas con la intensificación e industrialización de los procesos agrícolas. Siguiendo a Moore (2020), esta tendencia a nivel latinoamericano se destaca por el despliegue de dos estrategias para la consolidación del proyecto de desarrollo agrario: la capitalización de la petroagricultura² y el rápido colapso de agricultores no competitivos. En este contexto, la agroindustria combina sistemáticamente nuevos genomas, fertilizantes, plaguicidas y planes de riesgo para impulsar este modelo, es decir, la utilización de la

2 El autor conceptualiza como “petroagricultura” al actual modelo agroproductivo dominante sostenido mediante la conversión de petróleo y gas natural en alimentos.

hibridación es una estrategia privilegiada en el modelo agroproductivo dominante.

Asimismo, Cloquell *et al.* (2014) constatan cómo el monocultivo se impone como único paradigma para la captación e incrementación de renta y ganancia. Por tanto, aquellos conocimientos que organizaron la producción en vinculación estrecha con la diversidad, las rotaciones y prácticas culturales para el desarrollo de regulación biótica son sistemáticamente reemplazados por productos que acortan los tiempos productivos y minimizan la intervención humana. De este modo, con estos procesos de modernización se avanza hacia la destrucción de la interacción próxima hombre-naturaleza.

En esta línea, Giraldo (2018) expresa que, desde la lógica del progreso anclada en una visión de tecno-naturaleza uniforme y fordista, las consecuencias ambientales son validadas por sus futuros aportes en materia económica. Sin embargo, los rendimientos en utilidad del paquete tecnológico “trastoca en su antítesis” (p. 32) debido a la destrucción de la tierra, desertización de las fuerzas vitales y el derrumbamiento de las condiciones ecológicas³ son expresiones extraordinarias del colapso ambiental. Según el autor, esta nueva fase de la revolución verde del modelo agrícola se destaca por la “plasticidad” del agro-corporativismo para reestructurar sus condiciones de producción a través de distintos enunciados imbricados en la geopolítica del Desarrollo Sostenible, con el propósito de “retener” sus externalidades negativas e iniciar otros negocios, como certificaciones o inversiones en bonos de carbono, presentando una Agricultura Verde o Sustentable.

En este contexto, la Pampa Húmeda se presenta como núcleo del modelo del agronegocio, siendo los poblados de la región aquellos espacios donde se territorializan enclaves agroindustriales destinados a la producción, comercialización y transporte de *commodities* para la exportación. En palabras de Albanesi y Propersi (2021), las localidades agrarias son

3 El autor apunta una serie de consecuencias, impactos o derivaciones negativas del actual modelo agroextractivo vinculadas al uso de fertilizantes y pesticidas. El alcance de niveles rentables en los cultivos se traduce en la contaminación del agua, proliferación de algas y muerte de peces. Además, el efecto más nocivo sobre el ambiente es la emisión de óxido nitroso involucrado en la destrucción del ozono estratosférico y el calentamiento global. Por otra parte, se estima que 20 mil especies de polinizadores se encuentran en peligro por plaguicidas.

espacios que presentan una preeminencia del modelo agroexportador, concentrador y excluyente, siendo dirigido por la acumulación de capital global. No obstante, es posible observar conjuntamente con otros trabajos (Skill, 2011; Ferrer y Cabrini, 2018) cómo algunos pobladores y agrupaciones locales comienzan a cuestionar las condiciones locales de la producción agropecuaria, principalmente la contaminación por aplicación de agroquímicos o la ubicación de plantas de silos y secadoras de granos industriales emplazadas en el casco urbano. Frente a esto, distinguen dos movimientos: aquellos involucrados en los prejuicios se organizan y reclaman, pero contrariamente otros remiten a los efectos del “derrame” y los ciclos positivos de la agricultura en términos económicos.

En la región de la Pampa Húmeda, el espacio periurbano se presenta como un complejo socio-productivo en situación fronteriza o de interfase (Feito y Barsky, 2021) pero que, en comparación con las grandes metrópolis, es un emergente del conflicto ambiental vinculado a la producción agropecuaria. Principalmente, nos referimos a la eclosión del “malestar” comunitario por aplicación de agroquímicos, donde los pobladores trasladan sus reclamos al ámbito de lo público y lo político desde lógicas diferentes. Pese a esto, en nuestro trabajo de campo observamos que, encontrándose la producción actual condicionada al uso intensivo de insumos industriales, los productos químicos son el “éxito” del modelo y estas demandas colectivas son presentadas como “imposibles” de materializarse. Al mismo tiempo, en estas controversias frente a la percepción de peligro que algunos actores construyen por la exposición cotidiana a éstos, algunos sectores remiten a la supuesta ausencia de constatación científica del daño para continuar avalando el modelo actual. Por otro lado, en términos comparativos, las problemáticas socio-ambientales que se desprenden de la cría de ganado en *feedlots* adquieren menor envergadura.

Con respecto a la problemática ambiental derivada del uso de agroquímicos en los periurbanos, Espoturno (2019) advierte en la elaboración de políticas públicas para su abordaje, múltiples espacios e instancias de discusión en los niveles de gobierno para originar proyectos asociados al abordaje del periurbano, la producción agroecológica y dispositivos de regulación. En esta línea, en otros trabajos (Carreño, 2021) avanzamos con el análisis del contexto socio-político en la emergencia de las ordenanzas que regulan las mencionadas actividades agropecuarias, focalizando en los intersticios de estos dispositivos gubernamentales desde los cuales el

Estado municipal institucionaliza las narrativas y prácticas hegemónicas desarrolladas desde el modelo de agronegocios.

Al decir de Ambrogi y Cragnolino (2015), a pesar de las lógicas específicas de cada espacio local, existe un complejo entramado de escalonamientos relacionales. Mediante lo mencionado, en este trabajo proponemos ampliar nuestra mirada para examinar las regulaciones institucionales de la espiralada conflictividad que acontece en la localidad de General Villegas y su inscripción en la escala provincial. Precisamente, en el próximo apartado nos aproximamos la Política Ambiental Agropecuaria (Fernández Toso, 2021) de la provincia de Buenos Aires.

Trayectoria de la Política Ambiental Agropecuaria en provincia de Buenos Aires (PBA): inicios e implementación del discurso de las BPA y BPG en el contexto de eclosión de conflictividad

En primera instancia, esbozamos algunas consideraciones socio-productivas en torno a una región de la provincia de Buenos Aires: la Pampa Húmeda. La misma cuenta con amplio reconocimiento debido a las “apetitudes” ecológicas en el desarrollo de la actividad agropecuaria. En estas últimas décadas, según un informe del Ministerio de Hacienda (2013), esta se consolida como principal productora de carnes, cereales, oleaginosas y forrajeras. Pese a esto, las reducciones de explotaciones y superficies agropecuarias se incrementaron mayoritariamente en la misma, con una variación intercensal entre el CNA 1988 y 2002 de -32,3 % EAP.

En términos generales, estas transformaciones se vincularon al uso creciente y continuo de tierras para cultivos agrícolas en detrimento de usos ganaderos o mixtos conjuntamente con la incorporación de cambios tecnológicos, nuevos métodos de labranza y la tendencia ascendente hacia el monocultivo. En cuanto a la ganadería, en términos históricos, el desinvolvemento de su cadena de valor fue desplegada en otras direcciones respecto a la actividad agrícola. No obstante, nuestro estudio pretende vincular ambos sistemas en el marco de la intensificación productiva promovida por el gerenciamiento de la industrialización agropecuaria.

Con relación a esto, a partir de la década del noventa, los cultivos relocalizaron la ganadería hacia otros espacios de “menor” productividad a causa de la necesidad de incremento en sus índices de rentabilidad. Por esto, se incorporaron una serie de mudanzas en la producción ganadera,

como su práctica en espacios más reducidos denominados unidades de engorde, y con esto, su consecuente desvinculación con la agricultura. Concretamente, según datos expuestos en el informe del Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agropecuaria (SENASA) del año 2021, la provincia concentra un 33% del stock de cabezas del país, un 63% de *feedlots* habilitados para exportar, siendo el mayor porcentaje a nivel nacional. Esta concentración al interior provincial manifiesta un ascendente incremento en la carga de los campos ganaderos, con la consolidación del sistema de engorde a corral.

En yuxtaposición al avance del modelo agroindustrial, en las localidades pampeanas se vivencia una expansión socio-espacial. Algunos informes (OIT, 2019) sostienen que el aumento poblacional en esta región es producto de éxodos rurales, creación de nuevas urbanizaciones y migración de provincias o países limítrofes. De esta manera, a medida que las zonas residenciales periurbanas avanzan sobre los campos productivos, la competencia con los usos agrícolas se profundiza. Concretamente, al transitar u observar el paisaje de la ciudad de General Villegas, es posible visualizar este “rebasamiento” producto del incremento de habitantes, aumento de viviendas ubicadas en las intermediaciones urbano-rurales y desplazamientos de unidades productivas. Sostenemos que el periurbano es espacio emergente de la conflictividad ambiental. En su constitución político-administrativa y su respectiva transformación espacial, intervienen diversos sujetos e instituciones tanto públicas como privadas, con distintas como desiguales posiciones, capitales e intereses en esta trama conflictiva.

Los dispositivos gubernamentales locales recientemente sancionados para la regulación de las actividades periurbanas se encuentran anclados en legislaciones provinciales precedentes; no obstante, esto no representa necesariamente una continuidad congruente en términos de su aplicación. En concreto, en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Agroquímicos Nro. 10.699 fue aprobada en el año 1988 pero cobró vigencia recién en 1991. Posteriormente, la Ley Integral de Medioambiente y Recursos Naturales Nro. 11.723 fue sancionada en el año 1995, desde una mirada conservacionista. En el ámbito nacional, en el año 2002 se dictaminó la Ley General de Ambiente Nro. 25.675 que prevé un sistema federal ambiental y presupuestos mínimos para la gestión sustentable. En este sentido, en virtud de lo anacrónico de la legislación ambiental nacional como también

provincial, advertimos que acontece un “desfase” vinculado a la ausencia de correlación entre los momentos de aprobación y la superposición de criterios o miradas gubernamentales para su administración. Dos décadas después de la promulgación, las transformaciones consumadas por la industrialización de los procesos productivos fueron sustanciales, por lo cual estas normativas pierden vigencia sistemáticamente.

Recientemente, en el año 2016 fue promulgada la Ley Nacional Nro. 27.279 o de Gestión de Envases Vacíos de Fitosanitarios, la cual establece mecanismos de reducción de residuos, la creación de Centros de Almacenamientos Transitorios (CAT) y su correspondiente sistema de trazabilidad. Un año después, también con una perspectiva de gestión ambiental, la provincia de Buenos Aires sancionó la escueta Ley Nro. 14.867 o Ley sobre Feedlot destinada a la creación de un registro de habilitaciones, régimen de tasas y análisis sobre los potenciales impactos ambientales.

En relación con esto, no consideramos que el Estado actúe desde el “desplazamiento” o “corrimiento” sino, más bien, entendemos que recurre al involucramiento e intervención del ámbito privado y el tercer sector. En otras palabras, se trata de una descentralización como posicionamiento construido. Desde inicios del último milenio, los distintos gobiernos no destinaron esfuerzos en transformar en términos materiales las desigualdades rurales ni la distribución del poder, sino que se favoreció la expansión del agronegocio, potenciando el dominio de las corporaciones globales y legitimando la adopción de las biotecnologías agrícolas (Lapegna, 2018). Su aplicación ha sido paulatina pero sistemática, con celeridad con el devenir de la última década.

Esto propició la disposición de protocolos de actuación e introducción de prácticas orientadas continuar consolidando los agronegocios. La intensificación agropecuaria condujo una creciente conflictividad social, a partir de la cual iniciaron estas nuevas actuaciones. La Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) y las Buenas Prácticas Ganaderas (BPG) se impusieron como “alternativas” diseñadas por el mismo modelo, pero con posterioridad se establecieron como política pública. Definida por una percepción de maximización de la rentabilidad, es un sistema de prácticas agrícolas y pecuarias cimentadas en el discurso de la economía circular y el desarrollo sustentable⁴.

4 Es importante mencionar que es una propuesta que difiere radicalmente de otras experiencias latinoamericanas que bajo la misma insignia luchan por la defensa de las semillas, la soberanía alimentaria y la agroecología (Manzur y Cárcamo, 2014).

Según el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación⁵ las BPA son “una manera de producir y procesar los productos agropecuarios, de modo que los procesos de siembra, cosecha y postcosecha de los cultivos cumplan con los requerimientos necesarios para una producción sana, segura y amigable con el ambiente”⁶ sin hacer “daño” a la salud humana o animal, tampoco al medio ambiente, “protegiendo” la salud como la seguridad de trabajadores, y promoviendo el “buen” uso como el manejo de los insumos agropecuarios. Además, se afirma que los “fitosanitarios no son inocuos para la salud humana ni para el ambiente” pero su grado de peligrosidad oscila de acuerdo a su formulación. De esta manera, el “riesgo” intrínseco dependerá de las dosis utilizadas, mezclas, condiciones climáticas, estado del aplicador y grado de exposición. Se apela, principalmente, al uso “responsable” individual de los sujetos en el uso y manejo de los productos de síntesis química.

Como parte de la institucionalización de estas articulaciones, se conformó la RED de BPA que nuclea 95 entidades públicas y privadas⁷, resultado de un proceso de “diálogo” interinstitucional que, en estos tiempos, definen normas de actuación para las tareas de siembra, cosecha, postcosecha y pulverización. En el año 2017 fue elaborado el manual titulado “Recomendaciones para normativas de departamentos, municipios y partidos que regulen sobre aplicaciones de productos fitosanitarios”. Como consecuencia de la creciente preocupación de la sociedad acerca de los potenciales efectos negativos de las prácticas realizadas en el campo, se desarrolló esta herramienta para ser retomadas por intendentes o Consejos Deliberantes en la redacción de las normativas locales. Por eso, fue reeditado en el mes de octubre del año 2021. Se otorga centralidad a las designadas Buenas Prácticas de Aplicación de Productos Fitosanitarios (BPAF) en tanto conjunto de técnicas y prácticas “armónicas” destinadas a asegurar que los productos puedan “expresar” su máximo potencial sin generar riesgos emergentes en la salud humana y el ambiente.

5 Véase <https://www.argentina.gob.ar/agricultura/buenas-practicas-agricolas-bpa>.

6 En los siguientes párrafos emplearemos el entrecomillado para reforzar expresiones mencionadas en los manuales.

7 Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Aapresid, ArgenBio, Aacrea, Asagir, ASA, la Bolsa de Cereales porteña, Carbio, Casafe y entre otras. Véase <https://redbpa.org.ar/>

En la misma línea, en el año 2019 se publicó la guía de Buenas Prácticas Ganaderas (BPG) de vacunos de carne destinada a la industria cárnica para perfilar en la producción ganadera, su comercialización y transporte, la generación de productos inocuos, cimentado en la sustentabilidad social, ambiental y económica del sistema. Con la misma lógica, la Cámara Argentina de Feedlot implementó las Buenas Prácticas para Feedlots (BPF) destacando la necesidad de originar en el productor de engorde bovino a corral la búsqueda de planificación de un sistema de gestión y lograr inocuidad de la carne producida, mejorar la calidad del producto, el “cuidado” del medioambiente.

A modo cierre

Fundamentalmente, comprendemos que las BPA y BPG son estrategias implantadas para el sostenimiento del agronegocio por parte del Estado, las empresas e instituciones del agro (González, 2018; Ambrogi *et al.* 2019). Su despliegue no sólo se circunscribe al ámbito nacional, sino que responde a las tendencias globales de subsunción que el sistema agrocapitalista despliega y materializa mediante diversas modalidades de acción e intervención en los territorios, para así continuar consolidando su hegemonía.

Nos encontramos frente a la compleja trama de articulaciones público-privadas imbricadas en distintas esferas, que son transferidas por las empresas a las instituciones para la formulación e implementación de políticas ambientales. Estas interrelaciones ponen en manifiesto la coordinación de “esfuerzos” en múltiples escalas, es decir, acuerdos y alianzas en pos de garantizar la instrumentalización y legislación de “alternativas” diseñadas en el ámbito privado, las cuales posteriormente devienen en políticas públicas.

Frente a las desactualizadas legislaciones nacionales y provinciales, el avance del discurso de las BPA y las BPG —con sus desagregaciones respectivas en las BPAF y las BPF— viene consolidando una inserción sustancial en los territorios. Su instrumentalización tuvo inicio en el año 2009 a través de la creación de la Comisión Nacional de Buenas Prácticas Agrícolas (CONBPA) y sucedió de manera paulatina, pero alcanzó mayor sistematicidad en la última década. Actualmente, la cristalización de estos procesos se observa en la formación y consumación de la RED BPA,

la cual cuenta con heterogéneas estrategias de incidencia técnica como también política para la territorialización de las lógicas agroproductivas dominantes.

Estas estrategias son acuñadas y solventadas bajo la lógica de la Agricultura Sustentable que, en términos de Leff (2004), son intentos correspondientes a la economía neoclásica para internalizar las externalidades ambientales al mismo sistema para fundar un “nuevo” paradigma, debido a que las corporaciones necesitan eludir los límites de crecimiento por medio de dispositivos ideológicos y estrategias de poder para continuar capitalizando la naturaleza.

Añadimos que no sólo el capital corporativo despliega lógicas productivistas y desarrollistas, puesto que son apropiadas por el Estado. Las distintas regulaciones, con las instituciones correspondientes, presentan estas normativas como “alternativas” para controlar las avanzadas problemáticas provinciales vinculadas a las aplicaciones de agroquímicos y la cría de ganado en *feedlots*. La letra jurídica manifiesta que busca regularse la actividad agropecuaria que se despliega sobre el recurso suelo, pero en su proceso de ejecución son impuestas sujeciones desde el régimen de relaciones de poder desiguales, estructuradas en la hegemonía agraria corporativa.

De esta manera, dentro de la Política Ambiental Agropecuaria de la PBA se encuentran soslayadas las legislaciones sancionadas en el período de 1980 al 2001. En este sentido, las recientes normativas sobre gestión de envases y cría intensiva de ganado no presentan un itinerario que se distancie de lo sucedido con las anteriores. Esto es algo que Fernández Toso (2021) expone como la ausencia de “voluntad” política para su implementación. Más bien, advertimos que se trata de una política erigida sobre un campo de conflictividad socio-ambiental, donde encontramos múltiples casos testigos que adquieren notoriedad en la región: Pergamino⁸ América, Baradero, entre otros. Frente a las crecientes críticas, el Estado, las organizaciones no gubernamentales y las empresas del agro imponen como “salida” de la conflictividad estos dispositivos socio-técnicos que, con lógicas y prácticas ancladas a la agricultura industrial, son apropiadas en

8 Es un caso trascendental para la Región del Noroeste de Buenos Aires (NOBA) debido al procesamiento judicial de funcionarios municipales, productores agropecuarios y agroaplicadores por la Cámara Federal de la Nación. Véase González *et al.* 2014; González, 2020 y Sendón, 2021.

protocolos de regulación ambiental. Sin embargo, al relegarse a la esfera de lo local, la implementación de estos dispositivos por parte de los municipios encuentra heterogéneas dificultades (Albanesi y Propersi, 2021) principalmente vinculadas con la escasez de recursos materiales.

En concreto, lo reconstruido nos permite vislumbrar cómo lo acontecido en General Villegas se inscribe en una trama de disputas más amplias. Este proceso de aprobación social de las problemáticas ambientales como asunto legítimo (Espoturno, 2019) en el orden de lo local, no deja de ser una extensión de relaciones territorializadas por heterogéneas articulaciones, conexiones y vinculaciones tendientes a continuar consolidando el modelo de los agronegocios en los territorios, por sobre otras alternativas e iniciativas productivas. Estos dispositivos son trasladados no sólo por intereses de orden económico, más aún, por aquellos orientados en preservar el proyecto desarrollista del agro.

Bibliografía

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18.
- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio; Laborde Editor; Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (2009). Investigación educativa y escuela pública: algunas perspectivas y debates. *Cuadernos de educación*, (7).
- Albanesi, R y Propersi, P. (2021). Localidades agrarias (Región centro, Argentina, 1990-2020) (pp.641-646). En Salomón, A y Muzlera, J. (Comp.) *Diccionario del agro Iberoamericano*. CABA, Teseo Press.
- Ambrogio, S., y Cragolino, E. (2015). Los pequeños mundos locales a través del gran ojo. *Boletín de Antropología y Educación*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Azcuy Ameghino, E. (2016). La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 45, 5-51.
- Cámara Argentina de Feedlot (CAF). (s.f). Buenas Prácticas para Feedlots.
- Carreño, G. (2021). Interfases urbano-rurales, conflictos ambientales y gobernanza del riesgo. Estudio de caso de una localidad en la región del noroeste de la provincia de Buenos Aires. En *Papeles: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral*, 11(22), 158-171.
- Cloquell, S; Albanesi, R; Nogueira, M.E y Propersi, P. (2014). *Pueblos Rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura* (Cap. 5). CABA, Fundación CICCUS.
- Cloquell, S.; Albanesi, R.; Propersi, P.; Preda, G. y De Nicola, M. (2007). Familias rurales. El fin de una historia en el comienzo de una nueva agricultura. Capítulo 2: Historia de la producción Santafesina, Historia de Familia.
- Espoturno, M. (2019). Conflictividad ambiental y producción agrícola. Diferentes posiciones y tramas sociales en una localidad del sur santafesino. En *Actas de las XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales 2019*, Centro Interdisciplinarios de estudios Agrarios, Facultad de Ciencias Económicas-UBA. 5 al 8 de noviembre de 2019. Disponible en <http://www.ciea.com.ar/web/CIEA2019/CIEA2019.htm>.
- Feito, M.C. y Barsky, A. (2021). Periurbano (Argentina, 1985-2020). En Salomón, A y Muzlera, J. (comp) *Diccionario del agro Iberoamericano*. CABA, Teseo Press.
- Ferrer, M. y Cabrini, S. M. (2018). Descripción del conflicto por el uso de agroquímicos en zonas periurbanas en el norte de la provincia de Buenos Aires. En Pengue, W., y Rodríguez, A. (Ed.) *Agroecología*,

Ambiente y Salud: Escudos Verdes Productivos y Pueblos Sustentables. Fundación Heinrich Böll. Buenos Aires-Santiago de Chile.

Giraldo, O. F. (2018). Introducción y agroextractivismo ¡Crece el desierto! En: Ecología política de la agricultura. Ecosur.

Heller, A. (1985). Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista. México D.F.: GRIJALBO.

Hernandez Toso, F. (2021). *Hacia una política ambiental agropecuaria: un análisis de las normativas, las instituciones y las políticas públicas en territorio bonaerense.* Ediciones INTA, Centro Regional Mendoza-San Juan.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censo Nacional Agropecuario 1988.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censo Nacional Agropecuario 2002.

Lapegna, P. (2018). La economía política del boom agro-exportador bajo los Kirchner: hegemonía y revolución pasiva en Argentina.

Leff, E. (2004). La construcción de la racionalidad ambiental. En: Racionalidad ambiental.

Ley Nro. 10.699, Ley de Agroquímicos, de 29 de septiembre de 1988, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, págs. 1-3.

Ley Nro. 11.723, Ley Integral del Medioambiente, de 6 de diciembre de 1995, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, págs. 1-26.

Ley Nro. 14.867, Ley sobre Feedlot, 27 de diciembre del 2016, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, págs. 1-9.

Ley Nro. 25.675, Ley General de Ambiente, 6 de noviembre del 2002, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, págs. 1-14.



- Ley Nro. 27.279, Ley de Envases Vacíos de Fitosanitarios, 14 de septiembre del 2016, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, págs. 1-14.
- Martínez Dougnac, G. (2016). Monocultivo Sojero, Concentración Económica, Acaparamiento y Despojo de Tierras. Formas actuales de la expansión del capital en la agricultura argentina. CIEA, UBA. LEGEM Ediciones. Buenos Aires.
- Ministerio de Hacienda. (2013). Informe sintético de caracterización socio-productiva. Provincia de Buenos Aires.
- Moore, J. (2020). La larga revolución verde: la vida y el tiempo de los alimentos baratos en el largo siglo XX. En: El capitalismo en la trama de la vida.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). Estimación del empleo verde en Argentina.
- Red de Buenas Prácticas Agrícolas. (2017). Recomendaciones para normativas de departamentos, municipios y partidos que regulen sobre aplicaciones de productos fitosanitarios. <https://redbpa.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/EP-RedBPA-Recomendaciones.pdf>.
- Red de Buenas Prácticas Agrícolas. (2019). Buenas Prácticas Ganaderas (BPG): guía para la implementación en la producción ganado de vacuno de carne. <https://redbpa.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/EP-BuenasPracticasGanaderas.pdf>.
- Red de Buenas Prácticas Agrícolas. (2021). Recomendaciones para normativas de departamentos, municipios y partidos que regulen sobre aplicaciones de productos fitosanitarios. <https://redbpa.org.ar/wp-content/uploads/2021/11/EP-RedBPA-Recomendaciones-para-Municipios.pdf>.

Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agropecuaria (SENASA). (2021). Caracterización de los establecimientos de engorde a corral.

Skil, K. (2011). Investigar problemas ambientales en antropología social y científica: una aproximación al campo. *Avá*, (18). Recuperado en 14 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942011000100005&lng=es&tlng=es.



Acerca del Delta del río Paraná. Antecedentes de investigación como punto de partida y llegada para la reflexión socio antropológica

Macarena Romero Acuña*

Introducción

La siguiente presentación se desprende de una investigación llevada adelante entre 2016 y 2022 para la obtención del título Doctoral en Estudios Sociales de América Latina. La investigación forma parte de un PID-UNR dirigido por Elena Achilli titulado: “Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (Provincia de Santa Fe; Argentina)”. A su vez, esta investigación doctoral se nutre profundamente de las discusiones generadas con Elisa Cragolino, directora de la tesis doctoral y del proyecto del que soy integrante titulado: “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina”.

El proceso de investigación se orientó desde un enfoque socio antropológico que apuntó a la construcción de nexos articuladores de las diferentes dimensiones y escalas de las problemáticas bajo estudio, en un intento por trascender las clásicas dicotomías entre lo micro y lo macro (Achilli, 2005). De ahí que, la noción de cotidianeidad social (Heller, 1977; Kosik, 1965) adquirieron particular relevancia teórica metodológica a la hora de profundizar en el análisis de las experiencias formativas entre diferentes generaciones. A su vez, al jerarquizar el análisis de procesos se atendió a la dinámica de las relaciones sociales reconstruyendo los contenidos históricos específicos del pasado como en los presentes historizados (Rockwell, 1996). Metodológicamente, se arribó a los objetivos planteados a partir de la combinación de distintos estudios dentro de una lógica

* CONICET/ Ceacu-FHyA-UNR)
macarena.romero.acuna@mi.unc.edu.ar

de investigación compleja (Achilli, 2005). Es decir, una lógica que permita relacionar los distintos procesos analizados –escolares, y de trabajo– en la dinámica del contexto general de las transformaciones de la vida en las islas y su relación con la vida urbana de la ciudad de Rosario (rompiendo con dicotomías rural – urbano).

Para este capítulo en particular, se presentará el relevamiento de distintas investigaciones socio antropológicas vinculadas a problemáticas del río Paraná, que permitieron repensar el objetivo de investigación doctoral en su vinculación con el trabajo de campo. El propósito de este escrito apunta a la reflexión del proceso de investigación y aquellos intersticios que se construyen tanto como puntos de partida y de llegada que permean y permiten profundizar el análisis de la investigación desde su cocina.

Los antecedentes de investigación como puntos de llegada y partidas en las investigaciones...

Se puede partir de cualquier cosa, una caja de fósforos, un golpe de viento en el tejado, el estudio número 3 de Scriabin, un grito allá abajo en la calle, esa foto del Newsweek, el cuento del gato con botas, el riesgo está en eso, en que se puede partir de cualquier cosa, pero después hay que llegar (Cortázar, 1977)

Considero que las llegadas pueden ser puntos de partida. Y en este movimiento cíclico de la llegada – partida, puedo identificar dos momentos que hacen a la construcción del problema de investigación.

Un primer momento de acercamiento que fue bastante intuitivo y donde se hicieron preguntas desde el sentido común. Este momento tiene que ver con las distintas llegadas al campo. Identifico aquí tres instancias: la primera tuvo que ver con un tiempo de extrañamiento del río y sus islas, donde el foco consistió en su recorrido para su mapeo. Identifiqué los lugares de mayor población, las instituciones presentes en el territorio, los canales y lagunas, las zonas más y menos inundables, las relaciones familiares y su dispersión por el territorio. También fue un momento de rastreo de las principales actividades económicas de la zona. Una segunda instancia la identifiqué en el momento en que acordé con el director de la Escuela Remanso cruzar con él. La tercera se conformó en el reconocimiento por parte de los habitantes de la isla Remanso y otros pescadores de la zona de mi persona como “la antropóloga de la escuela”. Esta oportunidad me permitió volver al barrio de la isla Remanso desde otro lugar,

generando nuevas relaciones con las familias y habilitando registros con otros niveles de profundidad de la problemática de investigación.

El segundo acercamiento al campo, tuvo que ver con la revisión de antecedentes para la construcción del estado del arte. Conocer qué investigaciones se habían llevado adelante hasta este momento, qué preguntas de investigación se habían realizado me permitió hacerme nuevas preguntas. Así fue que en la triada lectura – escritura – trabajo de campo pude dar forma a mis preguntas de investigación.

Nuevamente vale aclarar que estas llegadas – acercamientos y construcciones, no se dieron en un orden cronológico que respeta la división que esta versión final de la escritura presenta; más bien se dieron en simultáneo nutriéndose unas de otra hasta llegar a la construcción del problema de investigación y simplemente se dividen aquí para organizar la presentación y facilitar la lectura.

Los antecedentes como puntapié de nuevas preguntas...

Más allá de aquello que el trabajo campo y la teoría aportan, es también muy importante conocer y reconstruir aquellas investigaciones previas que fueron forjando el campo de estudio que pretendemos desarrollar. En este caso en particular, la investigación se inscribe en las intersecciones de los campos de la antropología y educación y de la antropología rural. Es en este sentido que se vuelve indispensable presentar cómo fue el devenir de los mismos tanto en nuestro país como en otros países de Latinoamérica para poder entender cuáles son los aportes que los trabajos previos nos brindan y también aquellos que este puede realizar.

El apartado que continúa retoma trabajos realizados por distintos investigadores que desde una perspectiva principalmente vinculada a la antropología socio-cultural han estudiado el Delta Medio del Paraná. La intención es generar una reconstrucción de la zona de islas que permita comprender las dinámicas y discusiones que entrecruzan la investigación doctoral.

Acerca del Delta del Paraná...

Como se viene desarrollando, un punto de llegada y partida que abonó a la problemática de investigación tiene que ver con aquellas investigaciones

que se situaron en distintas zonas del río Paraná, no sólo porque permitieron conocer ciertas lógicas que tienen otros territorios con características similares a las del referente empírico de esta investigación; sino que a su vez permitieron ponerme en contacto con distintos investigadores e investigadoras, generando intercambios extremadamente importantes a la hora de complejizar en los análisis de aquello que venía desde el campo.

En este sentido, una de las discusiones introductorias, fueron las que algunos autores han trabajado acerca de la imposibilidad de diferenciación entre territorio isleño y ribereño considerando las trayectorias de las personas que habitan la zona (Balbi, F., Boivin, M, y Rosato, A., 2008 y Méndez, F., 2018). Estos estudios muestran que la mayor parte de los pobladores combinan residencia en las islas y en la ribera en diferentes momentos de su vida de acuerdo a diferentes factores históricos que influyen en los procesos productivos de la región. En este sentido, es que más que pensar estos procesos en términos de migraciones, en esta tesis hablaremos de desplazamientos entre la isla y la ciudad o las islas y los espacios ribereños. Respecto de esto, también resulta pertinente retomar a Tommasi (2017) quien plantea que:

existe una clara diferencia entre la isla, referida siempre en singular, tanto con los parajes ribereños y con el monte. Esta diferencia se evidencia principalmente desde marcadores espaciales como “adentro” y “afuera”. Cuando las personas dicen que deben “salir” de la isla en tiempos de crecientes, están marcando este espacio en contraposición a otro, que es a dónde deberían salir, sea el monte o poblados cercanos. Esta dimensión subjetiva y experiencial a partir de marcadores espaciales está basada en experiencias históricas de las personas en relación a las actividades desarrolladas en estos lugares (Tommasi, 2017, p. 35).

El río Paraná conforma una extensa planicie inundable de gran singularidad y riqueza desde el punto de vista ecológico. Se forma en el norte de Brasil y arrastra residuos de bosques y sustancias terrosas en las zonas que atraviesa dando origen a islas e islotes conectados por brazos y arroyos que se desprenden del mismo. Así, “la actividad fluvial constante del Río Paraná ha sido el principal proceso geomorfológico en la conformación del Delta” (Tommasi, 2017, p. 28). Es así que los movimientos, ocurridos durante el Holoceno, de ingresión y regresión marinos, ha proporcionado la configuración actual de ecosistema deltaico que aumenta su tamaño en relación con las constantes fluctuaciones del río (Tommasi, 2017).

A lo largo de la ribera de Río Paraná se desarrolla una angosta selva en galería que actúa como corredor biológico conectando los ambientes tropicales de Brasil con los templados de Buenos Aires. En consecuencia, esta región está compuesta por una diversidad de eco regiones distintas con recursos faunísticos y vegetales característicos del monte de espinal, pastizales pampeanos, bosque chaqueño, palmares y selva subtropical ribereña. Como indica Tomassi (2017), este paisaje está compuesto por islas bajas que poseen en sus costas elevaciones del terreno conocidas como albardones, cubiertos por selvas en galería cuyos árboles más comunes son el timbó blanco, curupí, espinillo, ceibo, laurel de río, sauce criollo. Este borde más alto de terreno no llega a impedir que durante las crecidas del río se inunden las islas, ya que el interior de las mismas es una cuenca baja y anegadiza.

La llanura aluvial y el Delta del Paraná fueron ocupadas en épocas tardías. Los fechados establecidos por la metodología de radio carbono de los estudios arqueológicos establecen para la zona una historia poblacional continua de hace al menos dos mil años (Bonomo, M., Politis, G., y Gianotti, C, 2011). Dentro de los que son los antecedentes que ayudan a pensar el territorio para estas épocas, se encuentran trabajos que investigan a los grupos conocidos como Goya – Malabrigo (González, 1977), que según Politis y Bonomo (2018):

es una de las unidades de análisis más estables y consensuadas en el ámbito de la arqueología del Nordeste argentino (NEA). Deriva su nombre de la unión de dos localidades estudiadas en los inicios de la arqueología de la región: Goya, en la provincia de Corrientes (Ambrosetti 1895), y Malabrigo, en la provincia de Santa Fe (Frenguelli y Aparicio 1923). (Politis, G. - Bonomo, 2018, p. 9)

Estas investigaciones arqueológicas, dan cuenta de los usos del río que hacían los pueblos originarios y también los españoles (lo que podría leerse como un primer antecedente de hidrovía). Juan Nóbile, quien trabajó en el periodo 1999 a 2004 en el relevamiento arqueológico de sitios prehispánicos de la llanura aluvial del Paraná en el Sector Inferior y Delta, señala:

El río Paraná hace desde aproximadamente dos mil años, es un lugar de concentración, circulación e intercambio de personas, de grupos de gente, que básicamente se adaptó a todo lo que tiene que ver con una economía vinculada al río: a la pesca, a la caza, a la recolección y también en las

costas a algún tipo de sembradío. Tradicionalmente todas estas culturas del río se las mencionó desde la arqueología como los Goya-Malabrigo o Ribereños Plásticos en distintos tipos de bibliografías. Es muy evidente en los registros arqueológicos la circulación, el intercambio, la dinámica vinculada a lo estacional y a los recursos del río Paraná (Nóbile, RC 11/11/2020).

Se calcula que unos 250 años antes de que llegaran los europeos, ingresaron grupos guaraníes a todas estas zonas del río, lo que le dio también una dinámica bastante particular, transformando algunas lógicas preexistentes de los grupos Goya-Malabrigo – entre quienes se encuentran los grupos Chaná-Timbúes, que eran quienes habitaban las zonas de islas donde se ubica el referente empírico de esta investigación – (Nóbile, Ceruti, 2006). Nidia Areces (2007) menciona a todo el río Paraná como un corredor: el corredor fluvial paranaense. Definiéndolo como un sistema de permanente fluir, intercambio y circulación de comunidades. La llegada de los europeos de alguna manera irrumpe en todo lo que tiene que ver con las tradiciones de estos grupos preexistentes y empiezan a sucederse determinados tipos de instituciones y nuevos actores sociales en esta zona (Carrara, 2006), especialmente a lo vinculado con la presencia de las reducciones, la evangelización y a asentamientos vinculados a las primeras sociedades urbanas en la zona del litoral y del río Paraná. Esto, fue consolidando al río Paraná en una nueva dinámica, la de corredor fluvial cuyo eje vertebrador “serían principalmente las ciudades de Asunción, Santa Fe y Buenos Aires” (Nóbile, RC 11/11/2020).

Rescato estos antecedentes, dado que considero esta nueva dinámica como una de las primeras transformaciones del espacio ribereño y de islas, de su paisaje y sus relaciones naturaleza-cultura: El río ya no forma parte de un ambiente, sino que se externaliza convirtiéndolo en medio, proyectando sus usos para “satisfacer a la corona”, siendo este uno de los primeros antecedentes extraccionistas que el Paraná tiene.

Siguiendo la línea de transformaciones que el espacio ribereño y de islas fue teniendo, es interesante resaltar en la reconstrucción de antecedentes, que desde que Argentina es Estado-Nación las zonas de Delta del Paraná presentan distintas actividades productivas, a la vez que distinto tipo de urbanización (profundizándose en las últimas décadas procesos de proyección de hidrovía, de pampeanización de las islas, avances inmobiliarios y turísticos y también avances de las ciudades sobre el río). Resulta

entonces interesante tomar distintas investigaciones que den cuenta no sólo cómo es la zona bajo estudio en la que el referente empírico se sitúa, sino también realizando un corte de estudios vinculados a las zonas de “arriba” y “abajo” (tomando como orientación el sentido de la corriente del río) para poder pensar cómo las zonas del Delta que presentan dinámicas diferenciales. Para esto, es importante mencionar que la configuración actual del Delta abarca mayormente el territorio provincial de Entre Ríos (80%), seguido por Buenos Aires (15%) en su desembocadura, y una pequeña porción del este de la provincia de Santa Fe (5%). Sin embargo, el área que comprende lo que comúnmente denominamos Delta del Paraná no se corresponde con la definición geomorfológica de “Delta”, ya que este refiere a un depósito de sedimentos fluviales que se acumulan en la desembocadura de un río, y el territorio aquí planteado es un conjunto de geomorfologías superpuestas a lo largo del tiempo geológico que incluyen mucho más que un Delta (Aceñaloza, 2015). Según Málvarez (1999) la región puede dividirse en tres grandes eco sectores: Delta Superior, Delta Medio y Delta inferior. El primero abarca la parte situada entre la localidad de Diamante y Villa Constitución (Santa Fe), definida como la zona deltaica más elevada desde el punto de vista topográfico.

El paisaje típico muestra albardones bien desarrollados con amplios gradientes internos y varias lagunas, generando una dinámica continua de reemplazo de comunidades animales y vegetales; el segundo se extiende desde el límite anteriormente mencionado del Delta Superior hasta el nacimiento del Río Paraná de las Palmas, ubicado al sur de la línea imaginaria que une las localidades de Baradero (Buenos Aires) e Ibicuy (Entre Ríos). Presenta características de área predominantemente plana, cuya matriz es una llanura propensa a ciclos periódicos de inundaciones en los que se destacan algunos albardones chatos, arroyos y cursos del río amplios; el último (Delta inferior) representa la porción terminal de la región incluye zonas geomorfas antiguas de origen marino junto con áreas de sedimentación más recientes, producto de la dinámica fluvial propia del Paraná. Forma parte de sus características, las zonas deltaicas con albardones elevados que bordean extensas áreas interiores dominadas por ambientes pantanosos (Málvarez, 1999). Tomando esta organización del Delta, voy a revisar distintos trabajos que se realizaron en las últimas décadas desde perspectivas socio antropológicas.

En este sentido, para el Delta Superior, encontramos el trabajo de Tommasi (2017), donde se analizarán algunas de las posiciones y disposiciones que asumen los sujetos en sus relaciones de caza, pesca y ganadería, tanto en el plano de la producción como en la distribución e intercambio. En esta tesis de grado, el autor busca conocer en profundidad las formas en que pobladores isleños-ribereños de las costas del Delta Superior entrerriano, comprenden y organizan sus principales actividades laborales (pesca, caza, ganadería) atendiendo especialmente a las estrategias de reproducción social que son desplegadas. Para esta misma zona, Mayer (2014) indaga la historia de las colonias agrícolas, las familias, las escuelas y las migraciones. Esta autora, que realiza una investigación en todo el departamento de Diamante, estudia cómo el río es una puerta de ingreso para las relaciones sociales en algunas localidades rurales del Departamento de Diamante.

Respecto investigaciones realizadas en la zona del Delta Medio, hay distintos trabajos entre los que se destacan los de Omar Arach, quien entre trabajó en el Paraná Medio en su tesis de maestría entre 1999 y 2005 en la zona de Yacyretá. La investigación plantea el tema humedales a partir de la oposición a la represa del Paraná Medio en los años '90 y de también de la oposición a la Hidrovía analizando lo que se llamó Coalición Ríos Vivos que articulaba organizaciones de los cinco países del corredor de humedales Paraguay-Paraná, cuya idea era impulsar en conjunto políticas o medidas que ayuden a proteger esto. En este sentido la investigación articula perspectivas ambientalistas y organización de los movimientos sociales en relación a esta problemática en un territorio en transformación. El trabajo busca estudiar y documentar a los movimientos en defensa por el territorio, así como también estudiar las fuerzas que amenazan los humedales (especialmente proyectos de grandes obras hídricas y también la presión del agronegocio).

Brian Ferrero, quien trabajó con pescadores de Rosario entre 1996 y 1998 y luego con población isleña desde 2017 investigó cuestiones que tienen que ver con el río y la pesca y las comunidades ribereñas e isleñas. Trabajó para la licenciatura con las formas de gestión comunitaria del espacio pesquero. Allí analizó como la relación ciudad – río estaba dada por el puerto, considerando al río como una vía de comunicación y cómo eso con los años se fue transformando. La ciudad se fue integrando al río, en otros términos, no solamente pensándolo como medio de comunicación,

o presentándose como una ciudad portuaria, sino que empezó a pensarlo como un espacio particular, con fragilidades, con problemas y en profundas transformaciones. En 2010 desarrolla investigaciones vinculadas con la conservación de la naturaleza analizando un proceso que tienen que ver con el Delta y la preocupación ambientalista por el espacio, generando por las transformaciones que este ambiente viene experimentando desde principios del siglo XXI, donde lo que se observa con fuerza una expansión de la ganadería intensiva, un cambio en el uso de la tierra con un cambio en la estructura agraria. Y acompañado a eso hay una preocupación de los sectores urbanos por el ambiente isleño que empieza a comenzar a pensar las islas en esos otros términos, ya no como vía navegable o un espacio exótico o lejano. Este frente ambientalista viene a disputar el espacio a otros frentes que tienen que ver con la producción ganadera, dos frentes que entran en negociación y disputa. Analiza como en el frente ambientalista hay por un lado sectores de la sociedad civil, ambientalistas, ONGs y distintas asociaciones, y, por otro lado, hay un sector que es muy fuerte del conservacionismo, que es el Estado, creando áreas naturales protegidas. Una de esas áreas trabajadas en sus investigaciones es Parque Nacional Islas de Santa Fe, donde pobladores isleños quedaron involucrados en el territorio en la búsqueda por evitar ser expulsados del territorio que ocupan y que históricamente han ocupado estas familias.

Encontramos también los trabajos de Laura Prol, cuya investigación en relación a los humedales comienza cuando se nuclean con compañeros en la Asociación de Antropología de Rosario (2001-2002), retomando la experiencia de la asociación creada en los '80. Allí fueron focalizando en distintas áreas temáticas que interesaban y un grupo lo hicieron en los temas ambientales.

La idea de la asociación en ese momento era vincularnos con distintas organizaciones sociales y allí nos vinculamos con una asociación ecologista de Rosario: Taller Ecologista. En ese momento, ellos estaban llevando adelante un proyecto sobre Humedales del Paraná y nos invitan a realizar una pequeña consultoría de procesos de transformación que se estaban dando en las zonas de islas vinculadas con la conexión vial Rosario-Victoria. El puente que conocemos se había inaugurado en 2003 y lo que ellos estaban observando era un acelerado proceso de intervención en las zonas de islas fundamentalmente vinculada a las actividades agropecuarias (Prol, RC 13/12/20)

Estas investigaciones buscaron en conocer cuál era la perspectiva de los pobladores de la isla respecto de estas transformaciones que se estaban dando. Lo interesante de estos trabajos donde realizaron entrevistas y visitas a pobladores y pobladoras de tres islas ubicadas frente a la ciudad de Rosario, es que identifican que los isleños estaban reconociendo también ciertos procesos de llegada de productores que hasta ese momento no estaban operando en el área y que se estaban produciendo una serie de conflictos sobre todo por los usos de la tierra y de los bienes naturales. En este sentido, los trabajos indican que los pobladores sostenían que las islas son un ambiente de producción y no de conservación ya que entendían a este tipo de estrategias como contraproducentes para las actividades que desarrollaban.

Entre 2005 y 2006 los pobladores estaban preocupados por otra problemática que se venía dando desde hacía varios años vinculado a la expansión del sector pesquero fluvial a partir del ingreso de la venta de pescado a las exportaciones en el comercio internacional. Se identifica en estos trabajos que los isleños e isleñas estaban preocupados por una serie de regulaciones que se venían planteando a la actividad pesquera, pero también estaban preocupados por lo que ellos llaman la merma del recurso pesquero, ya que reconocían que tenían menor capacidad de captura por toda una serie de factores (Laura Prol, 2006, 2009, 2014)

En sus trabajos de posgrado Prol (2008, 2014) se dedicó a estudiar estos conflictos en torno a la pesca de río. Su investigación se enfoca en un grupo de pescadores que formó una asociación civil, orientada a la defensa de su fuente de trabajo y de la forma de vida de los pescadores. Este trabajo de investigación es articulado con el Programa de Pesca de la Municipalidad de Rosario que fue creado y gestionado por Roy Crespi, antropólogo de la UNR que se dedica al trabajo con pescadores desde la intervención Estatal. A su vez, en 2008 encontramos distintos trabajos de investigación, que la autora junto con el Taller Ecologista, realiza sobre los procesos de expansión agropecuaria que se habían consolidado en el Delta del Paraná, fundamentalmente en el Superior y Medio, es decir los departamentos de: Diamante, Victoria y Gualeguay.

A modo de síntesis de todos estos trabajos realizados, lo que indican es que estos procesos de expansión económica que se dan en actividades productivas primarias de la región del Paraná y del Delta, constituyen procesos contradictorios para las comunidades y las poblaciones ribereñas

e isleñas, porque, por un lado, la mayor demanda de peces o de trabajadores en ganadería representa una mejora para las condiciones de vida de los productores; por otro lado, trae ciertas complejidades. En el caso de la pesca por la situación de sobrepesca que puede dar lugar la exportación de productos pesqueros y en el caso de las actividades productivas isleñas porque la expansión sobre tierra isleña da lugar a conflictos por el acceso a sitios de pesca, caza, pasturas para el ganado de pequeños productores; y también conflictos por la residencia. Los trabajos identifican como en ciertos casos se dieron situaciones de desalojos, también juicios por la tenencia de la tierra. En este sentido, lo interesante que plantean estas investigaciones, es que no son procesos lineales lo que se da en esta zona del país; y en este sentido los trabajos contribuyen a una comprensión compleja, tanto de los factores que intervienen en estos procesos, como de los puntos de vista y las propias comprensiones que tienen los pobladores isleños y ribereños acerca de estos procesos de expansión del capital en sus diversas formas en el territorio.

Las investigaciones que desarrolla Lisandro Arelovich (2017, 2018), centran su foco en el territorio de la pesca artesanal fluvial, indicando que la llanura aluvial de río Paraná se encuentra frente a grandes cambios. Indica cómo el Paraná en 1970 era muy diferente al Paraná del siglo XXI. Represas río arriba, cambio climático, mayor tránsito de buques y dragado por la hidrovía, mayores puertos en el cordón industrial, un creciente uso recreativo, turístico y residencial por la valorización de los espacios verdes (plusvalía urbana verde y azul), mayor presión pesquera por la aparición de grandes frigoríficos y la apertura de mercados de exportación, hacen que el territorio sea un espacio en transformación. En este sentido, en sus investigaciones indaga cómo pescadores de distintas zonas de la ciudad de Rosario, experimentan estas transformaciones en sus actividades productivas vinculadas a la pesca.

Aquí y vinculado al mundo del trabajo, resulta interesante resaltar que, así como encontramos biodiversidad de paisaje, flora y fauna entre los espacios del Delta Superior, Medio e Inferior; también encontramos diversas actividades productivas en cada zona. En este sentido, el Delta Superior se caracteriza más por el trabajo vinculado a la ganadería y a la caza; en el Delta Medio, si bien se replican algunas cuestiones vinculadas a la ganadería y la caza, prepondera en la zona de islas ubicada frente a la costa rosarina la pesca y en el Delta Inferior actividades como la fores-

tación y cestería son las que más se encuentran en los estudios del Delta Bonaerense. Como la mayoría de las familias con las que se trabaja en esta investigación están vinculadas a la pesca, resulta importante recuperar investigaciones que aborden este tópico en la zona. En lo que se refiere a la actividad pesquera en el delta medio y superior se encuentran desde la década del 60 los trabajos de Vidal (1967 y 1969) que son pioneros y se complementan con estudios más recientes como los trabajos de Balbi, (1990 y 1995), Boivin (Boivin et al. 1996, 1997), Ferrero (1996, 2000), Prol (2010), Mascheroni (2013), Mascheroni y Parbellini (2016) Müller (2018), Mendez (2018) y Roldán, D. y Arelovich, L. (2020). Estos estudios se centran en dos dimensiones que tiene la pesca artesanal dando cuenta de, por un lado, las estrategias comunitarias de gestión de la pesca desde los bienes comunes o la economía popular; por otro, el intercambio económicamente desigual que se establece en la cadena de valor que comprende pescadores artesanales, acopiadores y frigoríficos.

Finalmente, para el Delta Inferior, en la década del 80, se encuentran los trabajos de en escuelas del Delta Bonaerense de María Rosa Neufeld (1991-1992, 1996/1997) donde se realizan algunas reflexiones acerca de las problemáticas de las escuelas rurales isleñas y las estrategias que familias y escuelas tejen, así como los vínculos y aquello que supone el trabajo de docentes urbanos en escuelas de islas.

En estudios más recientes sobre el Delta Bonaerense encontramos los trabajos de Straccia, 2011; Astelarra 2018; Pizarro y Ortiz 2019, Pizarro 2018 y 2019, Astelarra y Domínguez 2015, Quirós 2019, Galafassi 2005; Olemberg 2015. Estos trabajos dan cuenta, por un lado, de aquello que supone el convivir con el agua y las mareas periódicas que hacen de este espacio un lugar singular remitiendo a modalidades particulares de relación de la sociedad isleña con el río; por otro lado, el vínculo intergeneracional que se teje en relación a las prácticas productivas y de vida -así como su particular relación con el lugar- que sedimentan y permean a las generaciones presentes. Esto les permite identificarse como “nacidos/as y criados/as” y así diferenciarse de quienes no pertenecen al espacio isleño. Finalmente, otra cuestión que estos estudios remarcan tiene que ver con procesos migratorios que han afectado a la comunidad isleña desde mediados de 1990, dando cuenta en este sentido de procesos complejos y contradictorios respecto del “pertenecer” a la isla y la necesidad de migrar (por trabajo, estudio, etc.).

A modo de cierre...

Pudimos revisar exhaustivamente distintos antecedentes, así como también experiencias formativas que fueron permitiendo en los capítulos sucesivos hilvanar aquello ya trabajado por otras investigaciones, con distintos conceptos, con reflexiones y análisis de lo que el campo permitió conocer. Este entramado de lecturas permite comprender de manera vasta y profunda las distintas actividades de la vida social que dan una particularidad a la vida en las islas, generando dinámicas complejas y que no son lineales. Lo que permitió integrar y pensar (en profundidad y también comparativamente según el territorio de islas abordado) los entramados que otras investigaciones permitieron conocer respecto de las políticas públicas, las condiciones socio-históricas, y las prácticas y sentidos de la vida laboral de las familias. En este sentido, los antecedentes fueron puntos de llegada y de partida ya que fueron moldeando el tema de la investigación doctoral en tanto, a modo de bisagra o abanico, fueron desplegando áreas de conocimiento previamente indagados que potenciaron la investigación en tanto, junto al campo, abrieron la imaginación investigativa para que pudiera hacer foco.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. Cuadernos de Antropología Social, 12, 11-30.
- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.
- Ambroggi, S; Paná, S.; Pilatti, C. (2020) Relatos Del Delta, Ida Y Vuelta: Entrevista Con Casimiro Tommasi Y Macarena Romero Acuña. Revista Etcétera, 7, 1-18. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/31633/32374>
- Astelarra, S (2017). Disputas territoriales y ambientales por la reinención de “la isla”: el caso del conflicto “Colony Park” en la Primera sección de Islas del Delta del Paraná, partido de Tigre. (Tesis de doc-

torado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Balbi, F. A. (1995). Las paradojas de la regularidad. Algunas consideraciones en torno al papel de los intermediarios en el proceso productivo pesquero del área del Delta entrerriano. *Producción doméstica y capital: Estudios desde la antropología económica*, 139- 170.

Balbi, F.; Boivin, M. y Rosato, A. (2008). Calando la vida. Ambiente y pesca artesanal en el Delta entrerriano. Bs As.: Antropofagia.

Bonomo, M., Politis, G., y Gianotti, C. (2011). Montículos, jerarquía social y horticultura en las sociedades indígenas del delta del río Paraná (Argentina). *Latín American Antiquity*, 22(3), 297-333.

Cragnolino, E. (2002). Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Contexto e Educação*, 17 (66): 73-96.

Ferrero, B. (2018) Tras una definición de la conservación. Una mirada desde la antropología aplicada. *Revista Universitaria de Geografía*, 27 (1), 99-117. En línea en: http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652018001100006&lng=en&nrm=iso Consultado en mayo 2021.

Ferrero, B. Arach, O. (2020a) Introducción. En Ferrero, B. (Comp.) *Islas de Naturaleza. Las Áreas Naturales Protegidas desde la perspectiva de las ciencias sociales* (pp.19-52). Rafaela: Editorial UNRaf.

Ferrero, B. y Arizpe Ramos, N (2015) Pescadores artesanales del Bajo Paraná argentino: entre la complejidad y la tragedia de los comunes. *Avá*, 26: 61-81.

Ferrero, B.; Arach, O. (2020b) Conservación y desalojo. Un análisis a propósito de la creación del Parque Nacional Islas de Santa Fe. En Ferrero, Brián (Comp.) *Islas de Naturaleza: las Áreas Natu-*

- rales Protegidas desde la perspectiva de las ciencias sociales (pp. 369-402). Rafaela: Editorial UNRaf.
- Ferrero, B. y Arach, O. (2021) Los límites de la participación burocrática. Reflexiones a partir de la creación del Sitio Ramsar Delta del Paraná. En Trentini, F. y Guñazú S. (Comps.), Participación en políticas públicas. Estudios desde las ciencias sociales. Buenos Aires: Ediciones CICCUS. (en prensa)
- Ferrero, B., Massa E. y Spiaggi, E. (2021) Conservación y pobladores isleños: una relación problemática con la administración del nuevo Parque Nacional Islas de Santa Fe. *Revista Ejes de Economía y Sociedad*. (en prensa)
- Galafassi, G. P. (2004). Colonización y conformación moderna de las tierras del Delta del Paraná, Argentina (1860- 1940). *Revista Complutense de historia de América*, 30, 111-130.
- Galafassi, G. (2005) La pampeanización del Delta: sociología e historia del proceso de transformación productiva, social y ambiental del Bajo Delta del Paraná. Ediciones Extramuros, Buenos Aires.
- Gastellú, J. (2016). Transformaciones socioeconómicas y prácticas estatales en islas del Delta del río Paraná Bonaerense. Buenos aires: inédito.
- Gramsci, A. (1981). Cuadernos de la cárcel, tomo 1 (Primera edición en castellano, 1975). México: Ediciones Era. Recuperado de <https://kmarx.files.wordpress.com/2012/06/gramsci-antonio-cuadernos-de-la-cc3a1rcel-vol-1.pdf>
- Heller, A. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- Machaín et al. (2013). Islas del Paraná. La última frontera. Rosario: Taller Ecologista.

- Málvarez, A. I. (1999). El Delta del Río Paraná como mosaico de humedales. Tópicos sobre humedales subtropicales y templados de Sudamérica, 1, 35-54.
- Malvárez, A. I., Boivín, M., y Rosato, A. (1999). Biodiversidad, uso de los recursos naturales y cambios en las islas del Delta Medio del Río Paraná (Dto. Victoria, provincia de Entre Ríos, Argentina). En A. (. Malvárez, Biodiversidad y usos de la tierra. Conceptos y ejemplos de Latinoamérica. Buenos Aires: Eudeba
- Neufeld, M.R (1988) Estrategias familiares y escuelas. Cuadernos de Antropología Social, 2, 31-39.
- Pizarro, C. (2019) “Nosotros creamos el Delta”. Habitar, forestar y conservar un humedal. Fundación CICCUS, Buenos Aires.
- Pizarro, C; Ciccale Smit, M. y Moreira C. J. (2018) “Vino la marea y nos dejó en la vía”. Experiencias de las inundaciones de productores forestales en un área del Delta Inferior del río Paraná, en Ruralidades, actividades económicas y mercados de trabajo en el Delta vecino a la Región Metropolitana de Buenos Aires, Roberto Benencia y Cynthia Pizarro, (eds.). Fundación CICCUS, Buenos Aires: 25-46.
- Pizarro, C. y Ortiz, D. (2018) Navegando en la web durante la inundación. Las redes sociales virtuales y la ‘identidad isleña’ en el Delta del río Paraná, en X Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. Montevideo, Uruguay.
- Pizarro, C. y Ortiz, D. (2019) Vivir (después de) la inundación en “la Isla”. Las experiencias de “su” paisaje de los habitantes de la Zona Núcleo Forestal, en “Nosotros creamos el Delta”. Habitar, forestar y conservar un humedal, Cynthia Pizarro, (ed.). Fundación CICCUS, Buenos Aires: 161-182.
- Prol, L. (2006). El río sin orillas. Taller Ecologista. <https://www.enredando.org.ar/2018/12/20/el-río-sin-orillas-2/>



- Prol, L. (2008) “El sector pesquero en la provincia de Santa Fe: resultados preliminares de investigación”. Presentado en: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Prol, L. (2014). El “desarrollo” agro ganadero en el Delta Medio del río Paraná. Producir y hacer negocios en la periferia rural pampeana. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Prol, L. y Arach, O. (2015). El delta invisible. Expansión agroganadera, conflictos socioambientales y políticas públicas en el Delta Medio. Rosario: Taller Ecologista.
- Romero Acuña, M. (2018) “Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina)”. ISSN: 2386-5458 – Revista Kul-Ur Volumen 5 N°10 pp170-189
- Romero Acuña, M., Calamari, M. y Arce, I. (2015) La escuela un lugar de encuentro: Acerca de las prácticas docentes en contexto isleño. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y letras. Instituto de Ciencias Antropológicas - Sección de Antropología Social. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>
- Romero Acuña, M (2017) El estudio y los días en la isla: Una aproximación antropológica a los sentidos de lo escolar de los jóvenes isleños. XXXI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio. Montevideo, 3 a 8 de diciembre 2017
- Romero Acuña, M. (2018) Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). Kult-Ur, 5 (10), 170-189. En línea en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3562> Consultado en mayo 2021

- Romero Acuña, M. (2020a) La “parte negada” en la producción de las políticas públicas. La ciudad y la isla: ¿relación en transformación o una historia de (des)conocimiento de larga data? (Rosario, Santa Fe – Argentina). En Padawer, A (Comp) El mundo rural y sus técnicas (pp 539-567) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Romero Acuña, M (2020b) ¿Qué pasa en las islas? Jóvenes y experiencias formativas en contexto de pandemia y bajante del río Paraná (Rosario – Argentina). Revista Digital de Ciencias Sociales Millcayac, 8 (14), 367-388. En línea en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3536> Consultado en mayo 2021
- Rosato, A. M. (1988). Ganadería, pesca y caza en el Delta Bonaerense. Desarrollo Económico, 607- 626.
- Straccia, P (2019). Esto lo tenemos que solucionar desde adentro. El uso político de la identidad ‘isleña’ en un área del Delta del río Paraná en los procesos de institucionalización de leyes ambientales. (Tesis de maestría no publicada) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Straccia, P y Pizarro, C. (2019). Ecología política: aportes de la sociología y de la antropología. Cuadernos de Desarrollo Rural 16 (84), 1-18. En línea en: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CDR/16-84%20\(2019-II\)/11760160006/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/CDR/16-84%20(2019-II)/11760160006/) Consultado en mayo 2021.
- Tommasi J. (2018). Pescador, cazador y puestero: trabajo y reproducción social en el Delta entrerriano. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.



Parte 2.

Estudios en caso:
escenarios heterogéneos
de la educación rural y
de jóvenes y adultos



Jóvenes mujeres y estudiantes rurales. Diálogos entre etnografías realizadas en Córdoba y Entre Ríos

Verónica Ligorria*

María Emilia Schmuck*

Introducción

En este trabajo nos proponemos aportar a los estudios sobre educación secundaria y juventudes rurales, deteniéndonos particularmente en las experiencias formativas de jóvenes mujeres y estudiantes desde una mirada de género. Para ello, compartimos nudos de discusión y líneas de convergencia entre dos etnografías sobre educación secundaria rural situadas en diferentes provincias de Argentina. En una de las investigaciones el referente empírico es una escuela secundaria rural con albergue mixto en el Valle de Traslasierra de la provincia de Córdoba, mientras la otra se desarrolló en la escuela secundaria de una colonia del norte de la provincia de Entre Ríos.

Como hemos señalado en otros trabajos, en Argentina, las y los jóvenes que viven, estudian y/o trabajan en contextos rurales no emergen con frecuencia en la escena pública nacional, encontrándose invisibilizados en los discursos sociales y gran parte de las políticas públicas en Argentina (Ligorria y Schmuck, 2018). Similar desatención podemos identificar específicamente en relación con las jóvenes mujeres rurales; asimismo, aunque progresivamente las mujeres, por un lado, y las juventudes rurales, por el otro, son incluidos en la agenda de los debates académicos y las investigaciones sociales, advertimos que las experiencias de las jóvenes rurales ligadas a la educación en general y la escolarización en particular presenta un estado de relativa vacancia entre los estudios desarrollados

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de Universidad Nacional de Córdoba. veroligorria@gmail.com

* Instituto de Estudios Sociales de CONICET y la Universidad Nacional de Entre Ríos-emilia.schmuck@gmail.com

en nuestro país. En este sentido, cabe señalar una primera coincidencia entre nuestras investigaciones. Ambas partieron de comprender la juventud como una construcción social que se define en relación con contextos históricos y culturales específicos y de acuerdo con múltiples condicionamientos, como aquellos vinculados con la pertenencia de clase, la residencia, la etnia y, lógicamente, el género. No obstante, la centralidad de la perspectiva de género se fue constituyendo a medida que avanzaba el trabajo de campo y las correspondientes indagaciones relacionadas con el permanente proceso de análisis y escritura. De este modo, a partir de emergentes que advertimos en los registros de nuestra participación en la cotidianeidad escolar y/o familiar en los espacios rurales, fuimos paulatinamente profundizando la mirada sobre las relaciones de género, nos acercamos a otras lecturas y desplegamos nuevos interrogantes.

A continuación, comenzaremos por referir brevemente al enfoque teórico-metodológico compartido por nuestros trabajos, así como a algunos puntos de llegada en común entre nuestras investigaciones. Luego, nos detendremos en las diferencias y desigualdades de género que identificamos en la cotidianeidad escolar para, finalmente, desarrollar nuestra primera aproximación al modo en que las jóvenes mujeres estudiantes proyectan su futuro.

Etnografiar la cotidianeidad de las escuelas secundarias rurales

Nuestras investigaciones, desarrolladas en el marco de tesis doctorales finalizadas en 2020, comparten la elección del enfoque histórico-etnográfico y la mirada socio-antropológica¹. Partimos de reconocer, con ello, que las experiencias formativas en las que nos interesamos se configuran en relación con procesos socio-históricos más amplios, que nos exigen considerar distintas escalas espaciotemporales en una búsqueda por comprender las “condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares” (Achilli, 2015, p. 105). En términos metodológicos,

1 Nos referimos a la tesis titulada “Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba” (Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba) de Verónica Ligorria, y al trabajo “Somos jóvenes y estudiantes del campo”. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano”, de María Emilia Schmuck (Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos). Ambos trabajos fueron dirigidos por Elisa Cragnoilino.

esto se tradujo en la conjugación de un trabajo de análisis documental con la apuesta por un prolongado trabajo de campo basado en la participación en la cotidianidad de los espacios rurales y las instituciones educativas.

Nuestra atención a las transformaciones estructurales y políticas que inciden en la configuración de las experiencias formativas de las y los jóvenes nos llevó a considerar, en primer lugar, los modos particulares en que el modelo de agronegocios se despliega en los territorios observados, así como la tendencia global, con expresiones particulares a nivel nacional, provincial y en los espacios rurales, a la extensión de los años de escolarización y consecuente expansión de la escolaridad de las juventudes.

En el primero de los trabajos que aquí recuperamos, documentamos las transformaciones en el Valle de Traslasierra y caracterizamos su perfil de espacio en transición rural-urbano. A partir de un proceso de transformación económica regional, con la llegada de nuevos pobladores provenientes de mega urbes del país, se fortalecieron las actividades económicas ligadas a los servicios turísticos. En este contexto, las y los jóvenes participan cada vez más del trabajo asalariado en actividades no relacionadas con el sector agropecuario. Así, en este marco se indagaron las y los jóvenes rurales en tanto sujetos que atraviesan la experiencia de la secundaria obligatoria, particularmente a partir de la presencia de albergues mixtos como modo de concretar ese tramo.

En la segunda investigación que referenciamos, nos centramos en una población fundada como colonia en la década de 1960, actualmente ubicada en una zona definida demográficamente como rural, dispersa en el norte del departamento La Paz, en Entre Ríos. Desde mediados de los noventa, la concentración de la propiedad y producción de la tierra, junto a la consecuente expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario, ha implicado un notable proceso de decrecimiento y envejecimiento de la población. En este contexto, no obstante, en el seno de la escuela primaria que había sido creada originalmente por los pobladores, a comienzo de siglo se creó una escuela secundaria rural que se constituye como un espacio “en crecimiento” y registra un aumento significativo de la matrícula con la llegada de jóvenes de colonias vecinas. Desde entonces, la secundaria en el campo facilita el acceso al nivel medio de quienes se encontraban imposibilitados de continuar los estudios y/o permite que las y los jóvenes se queden viviendo junto a sus familias en lugar de partir al finalizar la primaria. Asimismo, es valorada localmente

en tanto medio de ascenso social y, en algunos casos, de obtención de un título para continuar los estudios en la ciudad o tener mejores posibilidades de acceder a un empleo.

En ambos trabajos, a su vez, desarrollamos el modo en que la presencia del Estado y las definiciones de política educativa han sido singularmente apropiadas, resistidas –e incluso a veces demandadas y/o antecedidas– por familias, docentes y estudiantes, con un fuerte protagonismo local en los contextos escolares y sociales. En este sentido, construimos evidencia respecto de la constitución de la escuela como espacio privilegiado de encuentro y sociabilidad de las juventudes, ámbito de construcción de pertenencias e identificaciones con la condición juvenil (Schmuck, 2020), donde transcurre el “tiempo de vida juvenil”, suceden los encuentros y la construcción de amistades (Ligorria, 2020).

Desigualdades de género en la cotidianeidad escolar y familiar

En consonancia con nuestro enfoque de trabajo, consideramos la historicidad de las relaciones de género, cuestionando el supuesto de que existe una estructura universal inherente al género en base a dicotomías biológicas (Stolen, 2004). Así, discutimos con visiones esencialistas sobre la identidad de género que parten de la idea de un núcleo identitario “que se forma en algún punto del tiempo y produce disposiciones genéricas, coherentes en sí mismas, que permitirían explicar un conjunto distintivo de prácticas y experiencias” (Tomasini y Bertarelli, 2014). Sin embargo, interesa señalar que, aunque no los comprendimos como polos separados, nuestro análisis –así como las decisiones de escritura al nombrar a “las y los jóvenes” y no, por caso, optar por otras expresiones como “lxs” o “les”– se organizó a partir de distinciones dicotómicas entre varón/mujer y femenino/masculino que, según advertimos, organizan las visiones locales que documentamos en los espacios rurales. Estas distinciones, que se encuentran tan naturalizadas como la heteronormatividad, se pueden identificar en el discurso hegemónico de las instituciones y familias que estudiamos, lo que no significa que futuros estudios no puedan advertir experiencias juveniles de disidencia frente a esta dicotomía en los márgenes e intersticios de la cotidianeidad escolar y familiar en los espacios rurales.

En la misma línea, para comprender las diferencias y desigualdades de género que identificamos en los espacios rurales, particularmente en la escuela y al interior de las familias, recurrimos al concepto de masculinidad hegemónica (Stolen, 2004), que remite a las relaciones de dominación basadas en valores comunes o significaciones compartidas y no se limita a una dinámica represiva que concibe a las mujeres como víctimas y en posiciones subordinadas ante el ejercicio del poder directo masculino (Schmuck, 2020).

Desde esta mirada, identificamos los modos particulares en que estas desigualdades se despliegan en la cotidianeidad de la escuela albergue en el Valle Traslasierra, considerando la situación de las y los jóvenes “albergados”, que permanecen durante la semana en la institución. Para las mujeres -sobre todo aquellas que cursan el Ciclo Orientado y se encuentran en los últimos años- permanecer en el albergue se constituye en un “transcurrir” impregnado de encierro y aburrimiento; mientras que en el caso de los varones la experiencia en el albergue no se vincula con el aburrimiento. Aunque comparten con ellas la idea de que se trata de un espacio de encuentros “controlado”, con restricciones de actuación y circulación, los varones transitan por la cotidianeidad del albergue en actividades elegidas y disfrutadas, lo que sus compañeras mujeres remarcaron como desigual, ya que ellos conectan sus intereses cotidianos principalmente en la práctica deportiva, mientras ellas no disponen de los mismo espacios recreativos elegidos: “ellos tienen la cancha y nosotras no tenemos nada”.

A su vez, haciendo una proyección hacia sus actividades por fuera de la dinámica escolar del albergue, las jóvenes mujeres refieren a “expectativas resignadas” que se extienden hacia los múltiples sentidos que exponen con respecto a sus lugares de origen, y las tensiones entre las posibilidades de hacer lo que desean y lo que finalmente pueden concretar; mientras que los varones manejan mayores márgenes de decisión sobre qué hacer y dónde ir, contemplando sus propios deseos y sin depender de autorizaciones familiares.

Asimismo, en el espacio-tiempo particular de transitar la escuela secundaria en el albergue emergen en el grupo de jóvenes diversos intereses, y entre ellos, el que mayor fuerza cobra es la temática de la sexualidad, con marcada presencia en charlas y discusiones. En relación con esto, señalamos que permanecer en el albergue implica atravesar distintas situaciones y significaciones sobre las sexualidades: aunque en ocasiones

se gestionan estrategias negociadas entre chicas y varones para desplegar noviazgos -a través de coqueteos y “juegos eróticos”-, la temática de la sexualidad se vincula con situaciones complejas, donde permanecer en el albergue requiere convivir con prácticas que silencian y ocultan otros escenarios, primando los argumentos contruidos por adultos y adultas que colocan al estudiantado en el lugar de destinatarios de discursos morales, muchos de ellos vinculados con la religión, que tienden a “modelar” el comportamiento.

En la cotidianeidad de la escuela secundaria rural del norte entrerriano también analizamos los discursos de adultos y adultas -docentes, directivas, padres y madres- en relación con la sexualidad en la escuela. En este sentido, se destaca la importancia otorgada al “embarazo adolescente”, tematizado por las y los docentes como un asunto de central preocupación y objeto de actividades de “concientización” y “prevención” estrechamente ligado a las mujeres. En el caso de las estudiantes que son madres o están embarazadas, esto significa cargar con la reprobación por parte de algunas docentes. Por otra parte, en relación con los márgenes de autonomía cotidiana, las jóvenes mujeres de algunas familias suelen estar privadas de participar en algunas salidas nocturnas o actividades con el argumento de que sus madres y padres “las cuidan”, como es el caso de un campamento escolar que se suspende por la gran cantidad de estudiantes que no son autorizadas por sus familias a pasar la noche afuera de sus casas.

Por otra parte, en este trabajo nos interesamos por comprender la relación entre las experiencias formativas ligadas a la escolarización y las experiencias desarrolladas en relación con las familias, por lo que nos tuvimos en reconstruir las desigualdades entre varones y mujeres que se manifiestan en torno a una serie de responsabilidades asociadas al trabajo doméstico y de reproducción. En este sentido, señalamos que, si acaso algunos jóvenes varones participan de actividades agropecuarias junto a sus familias y construyen espacios de recreación e identificaciones ligadas a elementos que se asocian a la “tradición rural” (carreras de caballo, salidas de caza, desfiles de tradición), desde la infancia las mujeres no suelen vincularse con estos espacios ni tareas. Así, a partir de la recuperación de las investigaciones desarrolladas por Stolen (2004), en ambas investigaciones podemos trazar una línea de continuidad entre las jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden en el modo en que se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de “la casa” y “el campo”, quedan-

do las mujeres mayormente vinculadas con las actividades y experiencias formativas que incluyen las tareas domésticas y el trabajo de cuidado que en algunos casos también pueden contemplar otras actividades productivas de granja, huerta y agregado de valor que se desarrollan en el predio cercano a la vivienda familiar.

Jóvenes estudiantes mujeres: protagonismo creciente entre la escuela y el futuro

En este punto nos interesa detenernos en otra línea de análisis que ha permitido diálogos enriquecedores entre nuestras etnografías: las diferencias, asociadas al género en los proyectos de futuro de las y los jóvenes, y el protagonismo creciente que construyen las jóvenes mujeres.

En primer lugar, en ambos estudios identificamos que la migración mantiene su vigencia como proyecto privilegiado de las y los jóvenes luego de culminar la secundaria; no obstante, no es posible pensar estos desplazamientos simplemente como éxodo. Se trata, en un caso, de desplazamientos sistemáticos que se desarrollan durante los fines de semana, en forma temporal o estacional, vinculados con trabajos no registrados y “contactos” de amigos, familiares, y también de los mismos profesores y/o preceptores de albergue (Ligorria, 2020). En el caso del norte entrerriano, estas movilidades pueden comprenderse en relación con trayectorias marcadas por continuidades y rupturas con las movilidades espaciales de las generaciones previas, que implican mudarse de manera permanente a otros espacios rurales o urbanos por trabajo, para continuar los estudios o “probar suerte” y, quizás, regresar y/o volver a partir más adelante (Schmuck, 2020).

En este marco, en las jóvenes cordobesas el deseo de lograr mayores márgenes de autonomía se encuentra asociado con proyectos de migraciones laborales temporarias o permanentes. Aunque esto se presenta en los relatos de todos los y las estudiantes en la escuela albergue, aparece con mayor contundencia en las mujeres, quienes construyen la migración como opción concreta de futuro. Particularmente las jóvenes mujeres estudiantes que permanecen en el albergue, casi unánimemente, expresaron su negativa a permanecer en la zona luego del egreso: plantean culminar su formación escolar y valoran sus expectativas de independencia relacionadas con las posibilidades de obtener sus propios ingresos, situación

que en el medio rural es muy difícil por los escasos puestos de trabajo a los que puede acceder una mujer y las dificultades históricas de acceso a la propiedad de la tierra por herencia.

En el caso de los varones, el futuro se liga con una permanencia cuestionada e indecisa, ya que por un lado expresan la existencia de posibilidades de crecimiento y futuro en el campo, pero al mismo tiempo consideran que la vida urbana está impregnada de sensaciones de incertidumbre y dificultad. En contraste, las jóvenes mujeres expresan firmemente sus convicciones, que se vinculan con un futuro que las encuentra principalmente trabajando. Asimismo, se establece una firme relación entre trabajo y conquista de autonomía, entendida como la posibilidad de “tener mi propia plata”, “trabajar para tener mis propias cosas”; “trabajar y estar sola (...) no vivir más con mi mamá”. Los análisis permitieron vislumbrar en el concepto de “soltarse” una marcada referencia a conquistar nuevos espacios y poder construir una decisión futura propia, que se concreta en poder viajar, conocer otros lugares -a los cuales se identifica claramente y en su totalidad con destinos urbanos- y hacer deportes. A su vez, la concreción de tales proyectos relacionados con el trabajo y el fortalecimiento de su autonomía se señalan como un objetivo previo a la posibilidad de pensarse en el marco de una estructura familiar propia.

A pesar de las diferencias de género que señalamos a propósito de la vida en el albergue, lo expresado sobre las jóvenes mujeres se vincula con procesos que construyen un protagonismo creciente entre las jóvenes mujeres estudiantes en el transcurso de los años de cotidianidad escolar en el albergue. En esto pudimos analizar cómo se enuncian distintas “etapas de apego”, desde una muy cercana, física y afectivamente, que se liga al ingreso escolar y que combina tristeza con deslumbramiento por “lo nuevo”, el despliegue de relaciones de amistad entre pares y la posterior adaptación a la estadía; hacia otra etapa más distante, que se vislumbra con el devenir de los años y alude al “despegue”. Para las estudiantes mujeres del Ciclo Orientado, hacer la secundaria permaneciendo en el albergue es una experiencia que propone un “aprendizaje por acostumbramiento”, lo cual es difícil, pero también muy significativo porque enseña a convivir y a construir amistades contemplando y enfrentando las diferencias en un contexto cotidiano, marcado por la presencia de pares y adultos/as, quienes controlan y restringen pero también abren al diálogo “que educa”, que permite “madurar” y apuesta a construir una vida mejor.

En este sentido, los hallazgos coinciden con los de otros autores (Tapia García, 2015; Ames, 2013) en el sentido de que la educación secundaria se convierte en una oportunidad para que las jóvenes mujeres fortalezcan sus “procesos de individuación” y puedan “construir nuevas identidades” al pensarse de manera independiente, con mayores márgenes de autonomía que sus madres o abuelas, logrados a partir de culminar dicho tramo escolar.

En relación con estos postulados, en la etnografía desarrollada en el norte entrerriano también documentamos este creciente protagonismo de las jóvenes estudiantes mujeres, situación que registramos particularmente en torno a eventos festivos organizados en la institución, entre los que se destaca la Fiesta del Estudiante Rural. Los días previos a este festejo, las jóvenes ocupan lugares de toma de decisión y, cuando el estudiantado se organiza sin presencia de docentes y directivas, las mujeres ganan notoria centralidad a la hora de distribuir la palabra, hacerse oír entre sus pares y ordenar la toma de decisiones. Asimismo, las mujeres se destacan como interlocutoras frente a las autoridades escolares al ocupar en los sucesivos años la presidencia del centro de estudiantes, así como al coordinar la conformación de grupalidades e iniciativas estudiantiles para realizar pedidos puntuales a docentes o el personal directivo.

De este modo, podemos concluir que, aunque en determinadas circunstancias que mencionamos anteriormente las estudiantes mujeres del norte entrerriano están en desigualdad de condiciones frente a los varones –por realizar trabajos invisibilizados, contar con menos autonomía para participar de actividades fuera de sus casas, ser culpabilizadas y destinatarias privilegiadas de proyectos de “prevención” de embarazos adolescentes–, también ocupan posiciones de visibilización, protagonismo y decisión al apropiarse de los tiempos y espacios en la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2011).

Finalmente, en la etnografía situada en la escuela de la colonia, nos detuvimos en el análisis del modo en que las construcciones sobre el futuro de las jóvenes al momento de egresar de la secundaria se articulan tanto en torno a proyectos y deseos propios como a partir de mandatos sociales (Hirsch, 2016), responsabilidades familiares, expectativas institucionales, etc. En primer lugar, nos interesa destacar el hecho de que se otorgue especial atención a que las mujeres finalicen la secundaria y luego puedan continuar los estudios, lo que puede verse inicialmente en relación con las

estrategias familiares de privilegiar la educación de las hijas -lo que se traduce en un fuerte mandato hacia ellas- pero también a partir de las estrategias que tejen las propias jóvenes en pos de generar sus ingresos, alejarse del lugar de origen para transitar nuevas experiencias y/o proyectar un futuro con mayores posibilidades de autonomía. De hecho, incluso entre las familias con mayores dificultades económicas, donde las jóvenes son la primera generación en terminar la secundaria, seguir estudiando se visualiza como una estrategia de ascenso social y si el estudio no es posible, marchar a la ciudad “a ver qué onda” se constituye como una alternativa.

De este modo, al igual que lo señalado a propósito de las estudiantes de la escuela albergue en Córdoba, es menos probable que las mujeres desarrollen un proyecto de futuro relacionado con actividades productivas ligadas al trabajo de campo que los varones, lo que incide en las posibilidades y deseos de permanencia en el espacio rural. Una cuestión, no obstante, merece atención particular: en continuidad con los trabajos realizados por Cragnolino (2003) en el norte de Córdoba, señalamos que es frecuente que las jóvenes construyan sus proyectos de futuro ligados al oficio docente, una opción que implica “irse a estudiar” pero también ofrece posibilidades de seguir en contacto periódico -dada la cercanía de los institutos de formación docente- y luego volver a trabajar en la zona, cuestiones muy valoradas por las familias. Así, la opción del magisterio aparece relacionada con mandatos familiares -y en algunos casos religiosos, dada la importancia que se atribuye a la educación y la docencia en la religión evangélica que se profesa entre algunas familias colonas-, aunque también con experiencias diversas y trayectorias disruptivas: proyecciones basadas en intereses propios, jóvenes que se “rebelan” a la fuerte tradición docente en la familia y deciden estudiar otra cosa, mujeres que estudian Magisterio solo para conformar a sus madres pero luego se dedican a otras actividades.

Conclusiones

En este capítulo nos hemos detenido en la descripción de los modos en que las desigualdades de género se construyen entre las y los jóvenes de las escuelas secundarias rurales estudiadas, advirtiendo las particularidades de la escuela de la colonia entrerriana y la escuela albergue en Córdoba. Nuestras investigaciones nos permitieron, entonces, identificar los

modos en que, de acuerdo con lo que señalan los antecedentes de trabajos sobre jóvenes mujeres rurales, las construcciones sociales de género funcionan como factores condicionantes y principalmente limitantes en relación con las posibilidades para acceder a los medios de producción, el reconocimiento, la valoración de su aporte y el desarrollo de su autonomía (Román y González, 2012). Sin embargo, en línea con el modo en que buscamos documentar tanto la masculinidad hegemónica como los procesos de transformación de las relaciones de género, también referimos a una serie de emergentes que permiten advertir lo que nombramos como apropiaciones cotidianas y/o experiencias divergentes frente a similares herencias y oportunidades objetivamente disponibles (Cragnolino, 2003). Es en este sentido que la categoría experiencias formativas nos ha resultado propicia en el proceso de nuestras investigaciones, en tanto alude a prácticas que las y los sujetos desarrollan a lo largo de sus vidas dentro pero también fuera de la cotidianeidad escolar desde una perspectiva que recupera el carácter transformador de las y los sujetos, y nos encamina a pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen (Achilli, 2015; Rockwell, 1995).

A partir del análisis de estos aportes conjuntos hemos podido trazar, entonces, un primer panorama acerca de una temática relevante, que al tiempo que involucra a jóvenes mujeres en relación con la educación rural, nos permitió visibilizar procesos de protagonismo y desarrollo de una autonomía creciente que las jóvenes están pujando por construir en los espacios escolares y sociales rurales, inmersos asimismo en un contexto sociohistórico marcado por significativas transformaciones productivas, ambientales, en las estrategias familiares, etc.

Los diálogos entre las experiencias y los recorridos en ambos territorios inauguran futuros trabajos. Entre estos, interesa continuar indagando acerca de las transformaciones en las experiencias formativas en clave de género en relación con las crecientes (y cada vez más flexibles) moviliidades que hemos registrado entre ámbitos rurales y urbanos. De acuerdo a lo que señalan otros trabajos con los que hemos dialogado en nuestras tesis, es posible identificar tensiones entre “una ruralidad del pasado”, que emerge en el discurso de los adultos/as de las familias, y del presente, marcado por jóvenes que se vinculan y dialogan intensamente con lo urbano (Freitas y Alexandre, 2010). En este sentido, cabe preguntarse por las po-

sibles relaciones entre las transformaciones en las movilidades y modos de transcurrir entre los espacios rurales y urbanos en transformación y los modos de apropiación cotidiana y protagonismo creciente que hemos documentado entre las mujeres escolarizadas de las jóvenes generaciones en contexto rural.

Bibliografía

- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 103-107.
- Ames, P. (2013). ¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú (*Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas*). Lima: IEP- Instituto de Estudios Peruanos.
- Cragnolino, E. (2003). Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina. *Revista Estudios del Hombre*, 16, 212-242.
- Freitas, A. y Alexandre, A. (2010). Trabalho, escola e identidade rural. Ponencia en *VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU)*, Brasil.
- González, C. y Román, M. (2012). *Juventud y migraciones: vivencias, percepciones, ilusiones: un estudio en NOA y NEA*. Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.
- Hirsch, M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4602> Consultado en julio de 2022.
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba*. (Tesis de doctora-

do no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Ligorria, V. y Schmuck, E. (2018). Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. En M. Abate Daga y E. Rodríguez Rocha (Comps.), *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas -IV Seminario-Taller (RIAE)* (pp. 69-77). Córdoba: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. (Primera edición 1996). En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 139-172). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Schmuck, M. E. (2020). 'Somos jóvenes y estudiantes del campo'. *Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Stolen, K. A (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Tapia García, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo*. (Tesis de doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional. México. En línea: <https://acortar.link/RX-W2pR> Consultado en julio de 2022
- Tomasini, M. y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199.



Pensar el espacio. Talleres con jóvenes en Villa Sarmiento

Elisa Cragnolino *

Hernán Flores**

Mercedes Hirsch*

Introducción

El trabajo recupera resultados de una investigación realizada entre los años 2020 y 2021, que se inscribe en preocupaciones relativas a las articulaciones entre la educación técnica, el trabajo y la educación superior. Las escuelas agrotécnicas, según el diseño curricular, tienen entre sus principales propósitos formar técnicos que puedan insertarse en el mercado laboral. También se espera que puedan continuar su trayectoria educativa hacia la educación superior.

En la investigación nos propusimos documentar y analizar cómo proyectan su futuro lxs jóvenes egresantes 2021 de una Escuela Técnica ubicada en el oeste de la provincia de Córdoba, reconstruyendo para ello sus experiencias formativas escolares, en sus unidades familiares y en el territorio donde viven. Nos preguntamos, entre otras cuestiones, sobre la oferta educativa de la zona, los tipos de producción agropecuaria para los que son formados y qué lugar tiene un trabajador calificado en el mercado laboral de la región. Nos interesó poner estas condiciones en relación con el conocimiento que tienen lxs jóvenes de estas oportunidades y dónde y cómo se proyectan en el futuro, cuáles son los sentidos que construyen y en qué medida se relacionan con las proyecciones elaboradas por adultxs de su familia y de la escuela.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. elisacragnolino@gmail.com

** Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. hernan.flores@unc.edu.ar

* Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. m.mercedes.hirsch@gmail.com

Para comprender estas cuestiones recurrimos a distintas estrategias para la construcción de datos y armado del corpus documental en el marco del enfoque etnográfico: entrevistas (abiertas y semiestructuradas), registro de observaciones in situ y a posteriori, talleres participativos, entre otras. En este trabajo recuperamos particularmente la experiencia de un taller sobre proyectos de futuro en el que se problematizan nociones de espacio y tiempo con lxs jóvenes¹.

Sobre esta cuestión nos dedicaremos en extenso en este capítulo, porque consideramos que constituye interesantes desafíos y propuestas que permiten articular estrategias de investigación y extensión. Ofrecen oportunidades para la construcción de datos y al mismo tiempo permite desarrollar procesos grupales de co-participación en acciones donde se encuentran lxs investigadorxs con sujetos involucrados en los problemas bajo análisis. En nuestro caso, lxs jóvenes en tránsito hacia la educación superior y/o el trabajo.

En la estructura de este capítulo, las explicitaciones metodológicas, que ineludiblemente son teóricas, son anteceditas con una presentación de los principales desarrollos teóricos que guiaron nuestras indagaciones. También incluye una breve descripción del territorio y en particular la localidad donde se ubica la escuela, para finalmente reconocer los sentidos particulares que lxs jóvenes despliegan respecto a sus proyecciones en el campo educativo y laboral, que se tensionan con lo que lxs adultxs y nosotrxs mismxs, lxs investigadorxs, anticipábamos.

Villa Sarmiento

El Valle de Traslasierras es una región situada en el extremo oeste de la provincia de Córdoba, con una disposición Norte-Sur paralela a las Sierras Grandes. Hacia el Sur limita con la Provincia de San Luis y hacia el Oeste con la provincia de La Rioja. Está comprendida por los Departamentos San Alberto, San Javier, Pocho y Minas. Al Sur del valle, la ciudad de Villa

1 Proyecto Tiempo de Transiciones. Los jóvenes egresantes del IPEA 307 “Paso del León” la articulación entre la educación técnica, el trabajo y la Educación Superior en el Oeste Cordobés. PROYECTOS INSTITUCIONALES EN RED. Acreditado y financiado por FoNIETP (convocatoria 2019). Integrantes: Elisa Cragno-lino, Hernán Flores, Silvina Delfino, Camila Iturrio. Asesoría: Mercedes Hirsch

Dolores es cabecera del departamento San Javier y, a su vez, la ciudad con mayor cantidad de habitantes de la zona: 47.793 (INDEC, 2010).

Villa Sarmiento es una localidad aledaña a Villa Dolores y pertenece al Departamento San Alberto. Su principal acceso desde Villa Dolores es a través de un puente construido sobre el Río Los Sauces. Es notable la envergadura del puente para tan pequeño curso de agua. Esto se debe a que a partir de la construcción del Dique La Viña (1944) y del Dique Nivelador (1959), el caudal de agua es regulado, por lo tanto, la parte destinada al Río está en función de las reservas, que casi en su totalidad son usados por el consorcio de riego y, en muy menor medida, para el consumo humano. El Consorcio de Regantes del Río los Sauces es el ente regulador y quien cobra por los turnos a los productores para el uso de agua de riego.

Previo a la construcción del dique, muchos productores hortícolas desviaban el curso de agua para regar las tierras de las riberas, producciones que desaparecieron con la construcción de dicho dique. Si bien el sistema de canales amplió el área regada, en la actualidad esta ampliación es en favor de cultivos extensivos como la papa y la alfalfa. Desde las organizaciones ambientalistas de la zona afirman que no se cumple con los caudales mínimos que aseguren el sostenimiento de los ecosistemas naturales que dependen del recurso. Desde la construcción de los diques es muy difícil que se produzcan crecientes, interrumpiendo un evento que periódicamente acontece en los ríos serranos y es parte del equilibrio natural de los ecosistemas (Entrevista a miembro de Fundación ambientalista, 25/01/2021).

Las antiguas construcciones cercanas al puente que divide Villa Dolores de Villa Sarmiento son locales comerciales y ocupan una de las dos avenidas principales. La otra avenida, paralela a esta, está ocupada por algunas instituciones de importancia: la escuela, la Municipalidad, la policía y el club. En esta zona, constituida por 6 manzanas, se concentra el mayor movimiento del pueblo. En la medida que nos alejamos hacia el Norte, las viviendas son más modernas, sin embargo, no hay grandes construcciones. Si nos adentramos algunas cuadras, encontramos casas pequeñas, algunas humildes, no abundan los árboles y, a continuación, se ubica un barrio de casas otorgadas por el estado que se mezclan con grandes terrenos baldíos. Allí la sucesión de casas es menor, los terrenos son más grandes y el pueblo va terminando. Diez años atrás estos terrenos estaban ocupados por producciones hortícolas, producciones familiares

que aún resisten en pequeños lotes menores a una hectárea (Entrevista a productor local 1, 15/02/2022).

Como hemos mencionado los predios del periurbano de Villa Sarmiento forman parte del consorcio de regantes del río Los Sauces; las acequias que alimentan cada una de las producciones no son revestidas, por lo que la eficiencia está en torno al 30% (Entrevista a miembro de Organización Ambientalista, 25/01/2021). La convivencia de las producciones hortícolas que van quedando en medio de la nueva urbanización y estos procesos generan conflictos. Los animales domésticos, perros, gallinas, que suelen estar libres, ingresan a los predios destrozando los cultivos.

A su vez, lo producido está expuesto a hurtos, que en explotaciones tan pequeñas son significativos. Por otro lado, las aplicaciones de agroquímicos, en algunos casos agrotóxicos, deben hacerse de modo muy localizado, dadas la cercanía de las casas de familias (Entrevista a miembro de Fundación ambientalista, 25/01/2021). No obstante, sobre el lateral de los lotes colindantes con la avenida, los productores construyen pequeños locales para vender sus producciones, reduciendo costos y agilizando los procesos de comercialización.

Estas situaciones se suman a una serie de dificultades que atraviesan las producciones familiares y que son de orden estructural: el incremento de los impuestos y de los servicios propios de las urbanizaciones que no se condice con la rentabilidad que tiene esta actividad. Es necesario presentar aquí a dos de los productores que hemos entrevistado, cuyos campos hemos recorrido. Los llamaremos aquí Galíndez (productor 1) y Don Maqueda (productor 2).

Las unidades productivas son colindantes y, a la vez, están cercanas a la escuela, a 1,4 km. Ambos han prestado sus instalaciones para la realización de prácticas de lxs estudiantes del IPEA 307 en distintos momentos (en el campo de Galíndez se realizaron visitas didácticas en 2015-2016, y en el de Maqueda a partir de 2019 se realizaron en este espacio diversas prácticas que se desarrollarán más adelante). Sin embargo, como veremos en los próximos párrafos, los usos productivos de las tierras son bien distintos.

La unidad productiva de Galíndez consta de 5 has divididas en dos lotes: el primero de ellos ha quedado en medio de la urbanización dado el crecimiento poblacional del pueblo, el segundo es de aproximadamente tres has y media y está retirado 1.3 Km. Es un productor reconocido en

la zona, no sólo por su historia familiar sino por la calidad de sus productos. Las producciones hortícolas bajo riego, como la de este productor, demandan múltiples tareas específicas para cada uno de los cultivos. A su vez, este requerimiento es mayor en el caso de los productores que optan por el riego por goteo y el fertirriego. Nos plantea que las huertas van desapareciendo. En ese lote, equipado con una jaula antigranizo, tiene construida una casa en la que ya no vive nadie y se utiliza para labores estacionales. También hay un galpón con una camioneta, dos tractores y un espacio destinado al cabezal del riego por goteo, un Venturi, una bomba, filtros, tanques. Si bien algunos implementos tienen modificaciones caseras, es notable la inversión en materiales y mano de obra que tiene en cada uno de los espacios que recorremos.

Nos comenta que una cuestión problemática en la zona es el ingreso de verduras de los mercados concentradores de Córdoba y Mendoza, por lo que hay cultivos que ya no pueden hacerse, como, por ejemplo, el de la acelga. Como ya dijimos, actualmente Galíndez trabaja 3 has y media, pero antes trabajaba entre 5 y 6 has. “Me vengo achicando” afirma, “en realidad todos los quinteros nos achicamos y además ninguno tiene sucesor”. Sostiene que la constancia es una condición imprescindible para la actividad hortícola y el conocimiento específico de la actividad es fundamental, por lo que describe una serie de actividades específicas de las producciones hortícolas: desbrote de tomates, escardillado², manejo del fertirriego, manejo de implementos de aplicación de agroquímicos³, corte y presentación de verdura, y de cada uno de los cultivos y otras (Entrevista a productor local, 15/02/2021).

A unos escasos metros de la unidad productiva de Galíndez se encuentra el campo de Don Maqueda, que no está entre los productores históricos. Es propietario de un predio mayor (aproximadamente de 8 has). Según comenta un profesor en una entrevista, se negoció con este productor para que le preste a la institución una hectárea para realizar prácticas agrícolas a cambio de limpiar dos hectáreas en desuso, quedando los dos lotes

2 El escardillado consiste en la remoción de las malezas que compiten por luz, agua y nutrientes con las plantas cultivadas, Galíndez sostiene que esta labor debe realizarse con sumo cuidado para no dañar el cultivo implantado

3 La aplicación localizada con mochila de pulverización demanda por parte del operador el conocimiento de los lugares específicos donde puede encontrarse la plaga, a su vez debe conocer las dosis recomendadas de producto y cómo realizar la fórmula.

preparados para sembrar, uno para el productor y otro para la escuela. Un acuerdo similar se realizó para la utilización de las instalaciones de producción de lechones (entre ellas parideras y corrales para padrillos, para el destete, y para la recría), a cambio, el productor se queda con parte de esta producción (Entrevista a profesor 1, 18/05/2021).

Tanto los actores institucionales como los pequeños productores, ante la pregunta sobre la posición que en el mercado laboral podrían ocupar lxs estudiantes formados en el Ipea 307, quedan perplejos. Luego de algunos titubeos expresan que difícilmente el mercado local pueda contener a lxs trabajadores rurales formadxs o capacitadxs, por un lado, porque las labores rurales (en especial las agrícolas) no demandan demasiada calificación, y, asociado a esto, porque los pésimos salarios que perciben lxs trabajadorxs vuelven poco atractivo este tipo de empleos. Aun reconociendo esto, sostienen que los márgenes de ganancias de las producciones no les permiten la contratación de mano de obra especializada.

Transiciones, egresantes y construcciones de futuro

La preocupación sobre qué es lo que sucede con lxs jóvenes en el paso de la escuela secundaria a la educación superior y la inserción en el mercado de trabajo es una cuestión que se extiende y cobra nuevas fuerzas con la obligatoriedad del nivel medio (LEN 2006); interpela a las definiciones y propuestas políticas, a las instituciones, a lxs propixxs jóvenes y sus familias y aparece en la agenda de lxs investigadorxs.

Nuestra investigación conceptualiza la relación entre educación media, educación superior y trabajo, analizándolos a partir de la categoría de *transición*. La multidimensionalidad de los procesos estudiados implica la necesidad de adoptar perspectivas que tengan en consideración las relaciones que se establecen entre educación media, educación superior y trabajo a partir de una concepción de la temporalidad recuperada en términos de entramado en vez de secuencia. El carácter no lineal, complejo y relacional de la propuesta que aquí presentamos toma expresión también en el concepto de *egresantes*, ya que no se limita a aquellxs estudiantes que se encuentran en el último año, y efectivamente logran aprobar las materias y finalizar la escolaridad media, sino que incluye a un conjunto de jóvenes en cuyas experiencias formativas estos límites son muy difusos y para los cuales el egreso no se configura como una secuencia unívoca;

sino que son complejos y plurales y exceden a las intenciones individuales, las familiares y las institucionales. Este carácter se presenta con mayor evidencia además con motivo de la pandemia de COVID y las medidas relativas a la ASPO.

Desde el enfoque etnográfico que guía esta investigación, consideramos que las transiciones implican un carácter no lineal de los procesos, y que esto supone dar cuenta la relacionalidad de los mismos. Retomaremos para ello los aportes de Hirsch para pensar el carácter relacional y socio-histórico de las proyecciones y construcciones de futuro en la finalización y egreso de la escuela secundaria (Hirsch, 2016), siendo las primeras enunciadas en el marco de procesos de interpelación social y las segundas resultado de procesos sociales históricos de largo alcance no siempre intencionados. En estas construcciones de carácter relacional y situado se articulan dimensiones estructurales e históricas, en las que se intersectan relaciones de clase, de género e intergeneracionales. En el marco de las relaciones de poder de la vida cotidiana, se producen sentidos que deben ser atendidos a la hora de pensar las opciones y elecciones, y su legitimidad o invisibilización, pero también las espacialidades y temporalidades que constituyen los proyectos en los que lxs jóvenes piensan la continuidad de sus estudios y su inserción laboral (Hirsch, 2021)⁴.

4 Según Hirsch (2016), los *proyectos de futuro* construidos durante la finalización de la escuela secundaria están conformados por opciones y elecciones verbalizadas y presentadas a otrxs actores sociales. Suelen ser cambiantes e incluir posiciones contradictorias, buscan ser expresados “coherentemente” y se anclan en sentidos sociales del éxito. Podemos identificar en estos proyectos procesos de apropiación y resistencia a estos sentidos hegemónicos en prácticas, estrategias y expectativas contenidas en una planificación explícitamente orientada a un futuro. En general son orientados por adultxs de diversas instituciones y en muchos casos la orientación busca que estos proyectos sean individuales. Las *construcciones sobre el futuro*, refieren a procesos más amplios, y en tanto tales, no se dan en momentos delimitados de la vida. Dichas construcciones abarcan, además de los *proyectos sobre el futuro*, estrategias de orientación vocacional en las que se construyen mandatos sociales que jerarquizan y legitiman opciones, expresiones de la experiencia cotidiana que a priori no parecerían formar parte de los proyectos (como hobbies, participación política en diversos espacios de militancia, tareas domésticas, espacios de socialización, entre otras). Se expresan en prácticas, expectativas, sentidos, estrategias, preguntas, orientaciones y proyectos de múltiples actores sociales en torno al futuro más o menos explicitadas (construcciones del ámbito familiar, de organismos estatales, pero también de la sociedad civil) (Hirsch, 2020c y 2021).

Dar cuenta del carácter social, y no meramente individual de la experiencia, supone el desafío analítico de reconocer la dialéctica sujeto/estructura y con ello los sentidos y prácticas vinculadas a las decisiones y elecciones, así como las emociones que se traman en las construcciones locales sobre el futuro y los proyectos de vida de lxs jóvenes y sentimientos que le dan contenido a la cotidianeidad. A partir de este marco sostenemos que las transiciones no son la mera articulación de niveles en la trayectoria educativa, sino que son producto de múltiples dimensiones que conforman las experiencias vividas por lxs jóvenes, que supone para los sujetos “experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas, y modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, 1989: 37 y 38).

Los talleres

La cotidianeidad social como campo de estudio demanda, por parte de lxs investigadorxs, la confección de herramientas que permitan acceder al conocimiento de situaciones que se viven con familiaridad y se presentan como obvias a los actores. Entendemos que es de vital importancia el acceso, la permanencia y la participación en los espacios donde se manifiestan estos procesos sociales que atraviesan a lxs jóvenes en el momento de trazar sus proyectos de futuro.

Nos centraremos en cuatro herramientas para la construcción de datos y armado del corpus documental: entrevistas, registro de observaciones in situ y a posteriori, talleres participativos y análisis de documentos (Achilli, 2005).

Lxs entrevistadxs fueron seleccionadxs atendiendo a la red de relaciones sociales problematizadas en este estudio, siempre considerando que los sujetos construyen sus marcos interpretativos desde una posición social, es decir, de una trama más amplia que le da sentido a sus prácticas (Cragno, 2001). Las entrevistas semiestructuradas le permiten a quien entrevista moverse por diferentes núcleos problemáticos estructurantes, y, a partir de allí, construir categorías analíticas para establecer nuevas relaciones. Es por esto que las entrevistas realizadas no parten de preguntas preestablecidas que deben seguirse, sino que plantean conversaciones

organizadas alrededor de ejes de conversación en torno a los núcleos problemáticos que estructuran el proyecto de investigación.

Buscamos abordar dimensiones que consideramos indispensables para pensar las relaciones de desigualdad y clase en clave de las opciones educativas y laborales de las jóvenes generaciones en espacios rurales:

- Los sentidos que los actores construyen en torno a los procesos de articulación, o no, entre universidades, municipios y sectores productivos;
- Las configuraciones pedagógicas que se construyen en la experiencia escolar, especialmente las vinculadas a la transición al trabajo y la educación superior;
- La relación entre los proyectos de lxs jóvenes y los proyectos de sus familias.

Estos núcleos problemáticos son indagados a partir de tres ejes de conversación que permiten conocer:

- a los sujetos y sus trayectorias;
- al territorio y las políticas educativas y productivas;
- los sentidos que se construyen sobre lxs jóvenes y sus familias.

En la investigación realizada consideramos prioritario identificar prácticas, sentidos, temporalidades y espacialidades cotidianas que sirvan para reconocer “la materia prima” del diseño de estrategias de intervención (Hirsch, 2020c) para el IPEA especialmente, pero también para otras instituciones locales, tal como presentamos en el proyecto aprobado. Es por esto que a partir de los talleres participativos realizados buscamos construir un espacio de intercambio entre estudiantes e investigadores como estrategia metodológica para la construcción de datos que recupere la voz de lxs jóvenes más allá de las entrevistas.

Retomamos la perspectiva de autoras como Graciela Batallán (Batallán y García, 1992; Batallán, 2007), Elena Achilli (1997) y María Rosa Neufeld

(Gómez, Hirsch y Neufeld, 2018) quienes articulan el enfoque etnográfico a la producción de talleres participativos. Achilli (1997) sostiene la importancia de los aportes que realizan a la etnografía las “estrategias grupales” como la combinación entre procesos de investigación y procesos grupales de co-participación en acciones con sujetos involucrados en los problemas bajo análisis. Esta articulación se funda en la construcción de un campo problemático común, cuya constitución es atravesada -de modo dinámico y a lo largo de este proceso- por diferentes aristas, múltiples perspectivas e intereses en relación. Los talleres en el marco de este enfoque, adquieren sentido al inscribirse en un campo problemático que les es común a los distintos sujetos implicados en el proceso. Es decir, la posibilidad de la realización de los talleres está anclada en el hecho primario de que gran parte de los objetivos e interrogantes de investigación forman parte de las preocupaciones de los sujetos cuya cotidianeidad se quiere abordar (Gómez, Hirsch y Neufeld, 2018), en nuestro caso el tránsito de lxs jóvenes de la educación media a la educación superior y el trabajo.

Desarrollaremos aquí algunas consideraciones teórico metodológicas en torno al diseño y la realización de los talleres, como práctica de investigación en el marco de un abordaje histórico etnográfico. Tal como plantea Achilli (2005), la lógica de investigación desde la cual nos posicionamos implica una relación dialéctica entre el avance del trabajo y el rediseño del mismo. Decidir qué discusiones se incluyen en ellos, cómo se van a desarrollar, para qué y a quiénes serán dirigidos, implica un trabajo que excede el hecho de pensar los contenidos de un taller, sino que involucra decisiones vinculadas al diseño de investigación: explicitar dimensiones, intentar no condicionar respuestas, pero siempre reconociendo que los datos son construidos en diálogo (Gómez, Hirsch y Neufeld, 2018), entre otras cuestiones que desarrollaremos.

La primera cuestión que abordamos para diseñarlos fue decidir cuáles serían los temas de cada taller en relación a los objetivos de nuestra investigación. El diseño nos llevó a explicitar dimensiones que consideramos constitutivas del tránsito de la educación media a la educación superior y, por lo tanto, a revisar gran parte de nuestros supuestos y el marco teórico al respecto.

Como plantean Gómez, Hirsch y Neufeld (2018) esto, a su vez, contribuyó a diferenciar nuestro problema de investigación del “problema social” que nos convocaba en las escuelas junto a lxs docentes y directi-

vos. Después de varios meses de trabajo de campo en el marco del ASPO, momento en el que prácticamente no tuvimos acceso al diálogo con lxs jóvenes, entendimos que, por ejemplo, si bien a nosotrxs nos interesaba conocer y analizar cómo se constituían estas construcciones y proyectos sobre el futuro, a los actores institucionales les interesaba que lxs jóvenes conozcan la oferta local. Nuestra intención fue facilitar información al respecto, como nos sugerían algunxs de lxs directivxs y docentes, pero no como punto de partida sino justamente como etapa final del trabajo, es decir, a posteriori del trabajo en talleres previos respecto a las dimensiones que sostenemos se involucran en el sostenimiento cotidiano de las elecciones incluidas en sus proyectos.

Retomando a Gómez, Hirsch y Neufeld (2018), nuestro interés era conocer las trayectorias y experiencias cotidianas de lxs jóvenes que realizaban su transición a la educación superior y, por lo tanto, lo que ofreceríamos serían talleres que nos permitieran reflexionar conjuntamente y visibilizar cuáles eran sus preocupaciones al respecto. De esta forma podríamos poner en tensión nuestros supuestos y, al mismo tiempo, darles voz a sujetos que, por lo menos para nosotrxs, al momento no la tenían, lxs jóvenes, y ponerlos en diálogo.

El acceso a las voces de lxs jóvenes del IPEA 307 en los talleres buscaba contrastar los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a lxs mismxs jóvenes. Este recaudo se debe a que, como plantea Hirsch, las “preguntas sobre el futuro” son constantes en el último año de la escuela secundaria y son respondidas por lxs jóvenes relacional, situacional y diferencialmente (2020b). En este juego de preguntas y respuestas median relaciones de poder intergeneracionales, institucionales y de clase que hacen que lxs jóvenes construyan sus respuestas de acuerdo a lo que consideran oportuno para cada situación particular en la que fueron interpelados. No es lo mismo la pregunta, y por lo tanto la respuesta dada, en el marco de una entrevista, en un taller, en una clase escolar o en una conversación informal fuera de la escuela (2020c). Por lo señalado aquí, fue un desafío metodológico pensar los talleres, para que la propuesta no condicione, juzgue, ni dirija las respuestas de lxs jóvenes al socializar las opciones y posibilidades consideradas en sus proyectos de futuro. En ese marco, indagamos cuánto conocían estxs jóvenes sobre la trama socioestructural en la que se desarrollan las construcciones y proyectos sobre su futuro y, a la vez, cuánto socializan estos conocimientos entre sí y si los incorporan en

sus proyectos sobre el futuro, más allá de lo que nos habían comentado en las entrevistas que les habíamos realizado.

Considerando lo relevado a partir de los trabajos de autoras como Petz et.al (2016), Carbajal et.al (2019) y Hirsch (2020a), que plantean el aumento de la oferta de nivel superior, otra de las anticipaciones a partir de las que se diseñaron los talleres parten del supuesto de que, a mayor oferta de opciones de educación superior cercanas a los espacios de residencia, aumenta el “interés” / “obligación” de lxs jóvenes por elegir alguna de estas opciones. Respecto a la ampliación de la oferta de nivel superior en las últimas décadas en nuestro país en espacios rurales y ciudades intermedias, según autoras como Carbajal et.al (2019) y Hirsch (2020a) es menester considerar las dinámicas locales y gubernamentales de las ciudades intermedias. No obstante, como sostiene Hirsch (2020a), estas articulaciones no siempre son conocidas por lxs jóvenes.

Teniendo en cuenta estos recaudos, se realizaron tres talleres con lxs jóvenes de séptimo año. En el primero de ellos el foco estuvo puesto en la reconstrucción del territorio del valle de Traslasierra; en el segundo, en el reconocimiento de distintas dimensiones involucradas en las proyecciones a escala de la vida cotidiana (teniendo en cuenta las dimensiones estructurales, intergeneracionales, temporales y espaciales involucradas); y, por último, en el tercero, en la socialización de la oferta educativa de la zona. En este trabajo nos centraremos en los resultados del Taller 1 “Espacios cotidianos”.

Taller 1: Espacios cotidianos

En el Taller 1, con el objetivo de registrar y analizar el grado de conocimiento que lxs jóvenes poseen sobre el territorio que conforma el Valle de Traslasierra, se realizaron dos actividades. La primera de ellas fue “construir un mapa de mi zona” y, la segunda, construir colectivamente un mapa y una maqueta de la zona de Traslasierra (ampliada).

La primera actividad propuesta buscó que lxs jóvenes pudieran expresar, a través de la categoría “zona”, una conceptualización del espacio relacionada con la experiencia en torno al mismo (Massey, 1974; Harvey, 1990; Cragnoilino, 2001; Hirsch, 2021). Se buscó centralmente que plasmaran en el papel qué espacio sentían como propio. La actividad consistió en dibujar en una hoja en blanco “mi zona”, les pedimos que incluyeran

tres referencias naturales, tres referencias a construcciones humanas y tres referencias a elección. Esas referencias debían ayudar a lxs supuestxs lectores del “mapa” a ubicarse en el territorio. La amplitud de la consigna buscó no condicionar el recorte que lxs jóvenes realizarían.

Todos los mapas confeccionados abarcaron un radio entre los 100 mts y 400 mts. En la mayoría de los casos el centro es su hogar y contienen muy pocas referencias naturales, en algunos casos referencian el puente, pero no hacen alusión al río. Con respecto a las construcciones humanas, la mayoría de las referencias son negocios como kioscos, una sala de sepelios y referencias correspondientes a instituciones como las escuelas, la Municipalidad, el cementerio. En ninguno de los casos se consignaron referencias al ámbito rural.

A partir del trabajo de campo era de nuestro conocimiento que la cotidianeidad de estxs jóvenes, sus trabajos, su tiempo libre, sus familias, sus espacios de socialización con amigxs, se desarrollan casi en su totalidad en la zona urbana de Villa Sarmiento.

La segunda actividad procuró ampliar la mirada, tanto en el sentido de la escala de la reconstrucción territorial como así también sobre las referencias. En un acetato de 50cm x 70cm marcamos las rutas nacionales (en líneas rojas), los principales cursos y reservorios de agua (en líneas celestes) y los límites provinciales (líneas discontinuas negras). El recorte incluía el Valle de Traslasierra, las localidades de Merlo y Conlara -ambas pertenecientes a la provincia de San Luis-, el cordón de las Sierras Grandes y el cordón de las Sierras Chicas.

Se trabajó en dos grupos de 4 estudiantes cada uno, se les entregaron diferentes materiales: fibras de distintos colores, arcilla, plastilinas, semi-llas, lapiceras. También se les proveyó de una hoja blanca que permitía ver con mayor claridad las líneas, las cuales, a simple vista, no eran más que líneas de colores que se cruzaban sin un aparente sentido. En un primer momento la consigna fue identificar qué espacio estaba representado en el acetato, y a qué hacían referencias las líneas trazadas. Luego debían representar, del modo que ellxs creyeran conveniente, la topografía y, posteriormente, referenciar algunas instituciones de la zona referenciadas con stickers y palillos. Se completó la caracterización territorial incorporando actividades agropecuarias e industriales; estas últimas también fueron localizadas a través de banderitas construidas por lxs estudiantes.

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, reconstruir los sentidos que sobre el espacio construyen lxs jóvenes fue sumamente importante para abordar las opciones incluidas e incluíbles en sus proyectos de futuro. Como ya describimos, debimos tomar una serie de recaudos para evitar imponer un recorte espacial que exceda el radio en el cual lxs jóvenes están dispuestos a movilizarse en busca de la continuidad de sus estudios o de empleos y, a su vez, de las posibilidades materiales de sostenimiento de dicha movilidad, tanto propias como de su núcleo familiar.

Los datos obtenidos en las entrevistas previas, y también los de la primera actividad del taller, nos sugerían que lxs jóvenes contaban con algunos conocimientos fragmentarios de la zona seleccionada. En la primera actividad reconstruyeron su “zona”, y a partir de esta reconstrucción, remitieron a sus hogares y las dinámicas que en ellos se despliegan (ir a hacer compras, llevar hermanxs pequeñxs a la escuela), en la segunda comenzaron a emerger relatos familiares de migración y otras localidades a partir del trabajo o vinculaciones familiares de sus padres y madres, pero también a partir del conocimiento de ofertas de educación superior en las que estaban interesadx como profesorados y tecnicaturas, actividades de recreación como ir a tomar mate al río, entre otras de la vida juvenil.

A partir de esta segunda actividad ellxs mismxs parecían sorprendidx del conocimiento que tenían de la zona, de las distancias que recorrían, etc. Pudieron reconstruir, a partir de relatos de viejas experiencias y relatos familiares de migraciones, no sólo lugares/espacios (Massey, 1974) sino actividades productivas y viejos caminos.

El contraste encontrado entre las respuestas realizadas en las actividades uno y dos del taller 1, nos brindaron algunas pistas para comprender cómo estos jóvenes asumen y se apropian del espacio y su vinculación con su conocimiento sobre la oferta laboral y educativa. En la primera Actividad, en la cual debían hacer un mapa de “mi zona”, delimitaron como propio un espacio no mayor a las 6 manzanas que rodean sus hogares, pero al reconstruir el territorio el conocimiento del espacio se amplía hasta unos 60 km.

Otro de los hallazgos incluye algunas modificaciones respecto a la idea de “radio”. En la reconstrucción territorial producida por lxs jóvenes en la segunda actividad, es notable cómo hacia la parte norte se detallan más referencias topográficas, ecológicas, productivas e institucionales, incluso extendiéndose a más de 60 km desde Villa Sarmiento. Mientras que hacia

el sur-sudoeste, en cambio, las referencias con el mismo nivel de detalle llegan hasta los límites provinciales, es decir a unos 15 km aproximadamente. Estxs jóvenes no consideraban, por ejemplo, a la ciudad de Merlo en la Provincia de San Luis como un destino posible de ser considerado a la hora de pensar la continuidad de sus estudios. Hemos advertido que esta predisposición a una posible movilización no se comporta como un radio que marca opciones de manera equidistantes, sino que las opciones que consideran posibles están extendidas hacia el territorio de la Provincia de Córdoba.

La predisposición de lxs jóvenes a movilizarse hacia localidades que ofrecen ofertas de mayor envergadura estuvo vinculada a las posibilidades e intenciones de migrar o recorrer grandes distancias, en diálogo con el conocimiento que ellxs tienen sobre dicha oferta educativa.

A modo de cierre: proyectos de futuro, espacialidades y opciones

La investigación aquí presentada da cuenta de un proceso de investigación que abordó distintas facetas de la experiencia de jóvenes egresantes de la escuela secundaria en el IPEA 307. Le hemos dado mucha importancia en este proyecto a los talleres participativos, dado que permiten dar voz a lxs jóvenes, protagonistas centrales del proceso bajo estudio. En este trabajo nos centramos especialmente en el taller en el cual se problematizó “el espacio cotidiano”.

Las actividades realizadas en el marco del taller posibilitaron dar cuenta de un fuerte sentido de pertenencia y conocimiento sobre la “zona” por parte de lxs jóvenes. A partir de las actividades hallamos que el radio de acción (no equidistante) y la dimensión espacial construida por ellxs, están vinculadas a las posibilidades e intenciones de migrar o recorrer grandes distancias, en diálogo con el conocimiento que ellxs tienen sobre la oferta educativa y laboral. A partir de las actividades notamos que las opciones no son visibles solamente a partir de una cercanía expresada en kilómetros, sino que la cercanía está construida a partir de tramas, relaciones y recorridos cotidianos.

Bibliografía

- Achilli, Elena (1997) "Investigación y participación. Las estrategias grupales". Rosario: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu)-Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Batallán, Graciela (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Cap. I "Consideraciones metodológicas" (pp. 23-38) Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. Y García, J. (1992): "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, Pp.79 89.
- CarabajaL, G; Pérez, G, Rosales, S Y Dacuña R. (2019) "No todo lo que brilla es oro". Delegación de los Valles Sanjuaninos: una experiencia de expansión territorial de la Universidad en la última década. En: Falconi; O. y Abrate, (L Comp) *XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"*. -pp.272-282 1a Ed. Volumen Combinado-2019. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.
- Cragnolino, E (2001) *Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (Área Antropología) UBA.
- Cragnolino, E (2017) "Desde escuelas rurales primarias a proyectos de escolarización secundaria campesina. Tensiones y disputas por educación pública en Córdoba", en Mancano Fernandes, B y Claudia Molina (org) *Dossier en Educacao y Sociedade Educaçao y*

- Sociedade: Revista de Ciências da Educação– v. 38, n. 140 (2017)
CEDES - UNICAMP , Campinas (SP, Brasil).
- Gómez, E., Hirsch, M.M. y Neufeld, M.R (2018) “Los talleres: desafíos metodológicos, cambios en las condiciones de producción y prácticas de investigación”. En: Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas. Editorial Universidad de Córdoba, 2018. ISBN 978-987-1751-70-9
- Harvey, D. (1990) La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Heller, A. (1972). Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona.
- Hirsch, M.M. (2021a) “Cañuelas, Tierra de Oportunidades: Presencias estatales y proyectos de futuro en el marco de procesos de transformación de los espacios rurales-urbanos en la Prov. de Bs As, Argentina”. Revista Cuadernos de Educación, Año XIX N° 19 (julio de 2021). CIFYH, UNC. Pp 101-110. ISSN 2344-9152.
- Hirsch, M.M. (2021b) “Antropoqué...?” Un análisis sobre la aproximación a la Antropología de jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior. En: M. Moya y M. Rúa (Comp.) “El aprendizaje de la práctica” en la Universidad”. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8363-63-9
- Hirsch, M.M. (2020a) Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, Provincia de Buenos Aires. Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural ISSN: 2250-4001.
- Hirsch, M. (2020b) “De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: Un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”. Revista CAMPOS V.21 N.2 P. INICIAL-FINAL - JUN.DEZ.2021

- Hirsch, M.M. (2020c) “Jóvenes y proyectos de futuro. Revisitando experiencias de investigación, docencia y extensión desde los aportes teórico-metodológicos de la Antropología y la Educación”. Ponencia presentada en VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología. 23-28 de noviembre 2020. Montevideo, Uruguay.
- Hirsch, M.M. (2016) Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4602/uba_ffyl_t_2016_93080.pdf?sequence=1.
- Massey D. (1.974) “Space, place and gender”, Cambridge, Polity Press.
- Petz, I.; Hindi, G.; Cervera Novo, J.P.; Corvatto, G. Y Giraudo, C. (2016) “Sobre la construcción del derecho a la Universidad en la Argentina de comienzos del siglo XXI”. En: Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década Tomo I: Argentina y Venezuela. Lischetti, M.; Petz, I. y Cueva, D. Comps. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Thompson, E. P., Domènech, A., y Hobsbawm, E. J. (1989). La formación de la clase obrera en Inglaterra (Vol. 2). Barcelona: Crítica.



Porque todos participábamos. EDJA, tecnologías digitales y pandemia

Luis Alfredo Bearzotti*

Introducción

Se presentan los avances del análisis de la puesta en acto del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (en adelante PAEBJA) de la Municipalidad de Villa María en pandemia. Se enmarcan en un plan doctoral¹ cuyo objetivo general es “analizar y comprender las formas de apropiación de TIC en prácticas educativas de jóvenes y adultos de Villa María en el marco de las modalidades emergentes por Covid-19”. Éste se inscribe en el proyecto de investigación “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por las Dras. María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini y con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FONCYT/SECYT UNC).

En el año 2020, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por COVID-19 implicó el cierre abrupto de casi todos los espacios de concurrencia pública y la suspensión de las actividades sociales consideradas no esenciales en este marco. El 20 de marzo de ese año, el Gobierno Nacional emitió el decreto 297/2020 que declaró el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO), que luego se convertiría en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante DISPO). Esta situación fue renovada sucesivamente de acuerdo a la evolución de la situación sanitaria.

1 Titulado “Apropiación Social de TIC en Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el marco de la modalidad emergente por COVID-19”. El mismo se realiza con financiamiento de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

* Centro de Investigación y Transferencia (UNVM - CONICET) Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Villa María. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba
labearzotti@unvm.edu.ar

Ante la imposibilidad de interacciones persona a persona, las tecnologías digitales ocuparon de forma casi exclusiva las posibilidades de acceso a educación, seguridad social, gestiones bancarias, compra y venta de bienes no esenciales e inclusive encuentros familiares y laborales, entre otros.

Las instituciones educativas debieron dar respuestas, con el objetivo de sostener instancias de cursado que permitieran la continuidad de los ciclos lectivos, configurando lo que Carvajal y Kalman (2020) denominaron “modalidades remotas emergentes”². Éstas se definen por estar configuradas en la urgencia, mediadas de forma casi exclusiva por tecnologías digitales y en un marco de incertidumbre social e institucional. De este modo, las brechas de disponibilidad y acceso (Kalman, 2004) a TIC cobraron renovada importancia al convertirse en obstáculos para la participación que en muchos casos significaron profundización de desigualdades preexistentes³.

Esta situación de emergencia significó la puesta en juego de diferentes conjuntos de prácticas y estrategias por parte de las instituciones, y de las familias y hogares, para asegurar la continuidad de su participación en las actividades educativas. De esta manera, se constituye en un fértil contexto para preguntarse sobre los modos de uso y apropiación de las tecnologías digitales tanto por parte de las instituciones educativas como de las y los sujetos que las componen. Esta pregunta habilita a recuperar tanto las prácticas de jóvenes y adultos/as estudiantes (entendidos como sujetos activos de las políticas educativas) como las desigualdades persistentes sobre las que estas actividades se desarrollan.

En este artículo se presentan, en un primer apartado, los ejes conceptuales con los que se propone analizar las prácticas en el marco de las modalidades remotas emergentes. Un segundo momento estará dedicado a describir el contexto de las prácticas observadas, es decir, las condiciones

2 Si bien en el original las autoras hablan de “educación a distancia emergente”, se decidió reemplazar *a distancia* por *remota* para diferenciar estas instancias educativas surgidas en la urgencia e incertidumbre de la modalidad denominada a distancia, que implica procesos de planificación específicos.

3 Sobre este punto, en un trabajo anterior (Bearzotti, 2021) se observó la relación entre presencia de computadoras en hogares, tipos de conexión a internet, nivel socioeconómico familiar y decil de ingreso a partir de datos del año 2019. La principal conclusión estuvo asociada a la correlación entre desigualdades estructurales y condiciones precarias de disponibilidad y acceso a tecnologías digitales.

de cursado en el PAEBJA durante la instancia presencial y la forma en la que se configuró la modalidad durante el año 2020. Por último, se recuperan las estrategias *emergentes* construidas a partir de la observación de las prácticas de estudiantes a lo largo del cursado remoto.

Las políticas educativas como productos de relaciones sociales

La perspectiva teórico metodológica del “Ciclo de las políticas” (Ball y Bowe, 1992) sostiene la importancia de analizar las políticas educativas a partir de poner el foco en procesos de interpretación y traducción llevados a cabo en prácticas concretas en los múltiples contextos que hacen a la *trayectoria* de la política. Esta lectura asume que las políticas públicas se definen, delimitan e interpretan en distintos momentos o instancias que van desde su *formulación en el papel* a su definición en las prácticas en diversas *arenas* o contextos, entre los que figuran el “de influencia, de producción del texto, de las prácticas, de los efectos y de las estrategias políticas” (Ball, 2002, p. 31).

Cada una de estas instancias o momentos involucran procesos de *interpretación* y *traducción* que implican sujetos en posiciones diferenciadas (funcionarxs, directivxs/as, equipos, docentes, estudiantes, etc.) que configuran la política educativa en su *trayecto*. La interpretación implica la imputación de sentido a lo prescripto por el texto, mientras que por traducción se entiende la puesta en práctica de estos sentidos en un espacio de acción concreto. Al mismo tiempo, las políticas pueden ser analizadas en tanto textos o en tanto discursos. Si como textos éstas prescriben una serie de acciones a ser llevadas a cabo, el análisis del orden de los discursos implica reconocer el campo de posibilidades sobre el que éstas se delimitan, que a su vez cristalizan a modo de *regímenes de verdad*. Lo interesante de esta lectura es que habilita a reconocer cuáles son las disputas de sentidos amplio (como las nociones de derecho, justicia y desigualdad) puestos en juego, así como rastrear las dinámicas de poder y autoridad sobre las que se construyen las políticas.

En este caso, interesa complejizar el entramado de relaciones que configura las prácticas educativas en el PAEBJA, a partir de recuperar las experiencias de estudiantes en el marco de la modalidad remota. Se considera a éstos como sujetos productores de la política educativa. Es decir, los estudiantes interpretan y traducen la propuesta del Programa en sus

prácticas concretas. Esta producción se da a partir de marcos de sentido que hacen a la *apropiación* del programa en los diferentes contextos y momentos en los que se pone en marcha.

Se analizan sus prácticas desde la óptica de la apropiación, atendiendo a que este concepto “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005). A su vez, se considera que una de las particularidades de la modalidad remota emergente está dada por el hecho de ser mediada de forma exclusiva por tecnologías digitales. Por ello se sostiene la importancia de recuperar la perspectiva de la apropiación social de las tecnologías.

Desde un posicionamiento constructivista, esta lectura asume que las tecnologías digitales no *impactan* en la vida social por sus cualidades *esenciales*, sino que hay un proceso material y simbólico, histórica y socialmente situado, en el cual se construyen los sentidos de las mismas. La apropiación, de este modo “excede largamente la cuestión del acceso y el uso de sus funciones técnicas, y está más bien organizada a partir de las representaciones sociales” (Benítez Larghi y Guzzo, 2022). Esta mirada habilita, a su vez, a reconocer cómo las trayectorias y los contextos de disponibilidad y acceso (Kalman, 2004) a tecnologías digitales impactan de forma desigual en las formas de apropiación, de modo que emerge la dimensión denominada como *desigualdad digital* (Reygadas, 2008). Ésta se define como aquella relacionada con las realidades emergentes a partir de la integración de internet y diversas tecnologías (particularmente aquellas usualmente denominadas de la información y comunicación) en ámbitos cada vez más diversos de la vida cotidiana.

Construir esta lectura permite reconocer el carácter contencioso y socialmente situado de las prácticas con tecnologías digitales, sin perder de vista la posición estratégica de las y los estudiantes jóvenes y adultos/as, en relación a su trayectoria educativa.

La empiria del presente análisis se compone de entrevistas semi estructuradas, realizadas a estudiantes del último año del secundario, pertenecientes a dos centros de tutoría. Con un criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti, y Piovani, 2012), éstas tuvieron foco en las experiencias y prácticas llevadas a cabo por las y los sujetos en el marco de la continuidad de sus prácticas educativas en pandemia. Se indagó por sus trayectorias individuales y familiares de disponibilidad y acceso a tecnolo-

gías, su narrativa sobre los usos de tecnología en el marco del aislamiento/distanciamiento social preventivo obligatorio, las herramientas utilizadas, las dificultades presentadas y los recursos movilizados para completar el secundario.

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as

Creado en el año 2016 por ordenanza municipal, el PAEBJA tiene como propósito “favorecer el inicio y la finalización de los estudios obligatorios para aquellos jóvenes y adultos que no pudieron acceder y/o terminar su escolaridad” (Ord 7027/16; 2016). La propuesta consiste en la creación de centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad, promoviendo un trabajo en territorio, dado que la proximidad a los domicilios de las y los potenciales estudiantes invita a acceder y hace más fácil el recorrido por los tramos educativos (Lorenzatti, 2020).

En el caso del secundario, está destinado a la población mayor de 18 años que no haya completado o comenzado este nivel. Se ofrecen distintos soportes para garantizar el ingreso y continuidad de los estudiantes: la apertura de centros de tutoría de forma descentralizada y el régimen semipresencial en dos encuentros semanales con horarios siesta y noche habilitan un amplio abanico de formas de participación. Además de ser gratuito, se garantiza la entrega de materiales de estudio. La disponibilidad de un centro de promoción familiar en cercanía al lugar de cursado, por su parte, brinda a las y los estudiantes con menores a cargo la posibilidad de delegar las tareas de cuidado durante su horario de estudio.

Con un programa de cursado modular, las diversas materias que conforman el plan de estudios rotan a lo largo del año, de modo que los encuentros con tutores docentes (disciplinares) cobran un carácter discontinuo. Como contracara, cada grupo de estudiantes cuenta de manera permanente con un *tutor estudiantil*: estudiantes avanzados de carreras universitarias, cuya tarea está relacionada con el acompañamiento pedagógico y la prevención del retiro escolar. Esta modalidad de acompañamiento garantiza la continuidad del contacto entre los estudiantes con un miembro del Programa.

Ya desde la etapa previa a la pandemia, esta organización territorial y temporal significó que los grupos de estudiantes y tutores fueran construyendo diversos modos de organización y espacios de encuentro que exce-

dieron los horarios pactados de cursado. En particular, se observó cómo los grupos de WhatsApp se constituyeron en una herramienta de organización, comunicación y circulación de información general. Lorenzatti destaca su integración a la cotidianeidad del programa al sostener que: “no se ve limitada a las actividades áulicas, se utiliza para la comunicación, la organización, el ocio. [...] constituye en una suerte de anclaje con el grupo” (Lorenzatti, 2020, p. 62).

A lo largo de la descripción de la modalidad remota y las estrategias de apropiación observadas por estudiantes se recuperará cómo este anclaje grupal (no sólo virtual, sino también territorializado) es uno de los ejes sobre los que se organizan las prácticas de estudiantes.

Por último, resta destacar que toda propuesta se desarrolla con una estructura conformada por un director junto a un equipo técnico de 7 profesionales, quienes desde el seno de la Secretaría de Educación, Cultura y promoción de la Ciencia de la ciudad se encargan de las tareas de coordinación y seguimiento del Programa. Para finales del año 2019 éste contaba con 71 grupos de tutorías y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario (Lorenzatti, 2020).

El PAEBJA en pandemia

El inicio del ciclo lectivo 2020 estaba planificado para la primera semana de abril, por lo que durante el mes de marzo el Programa se encontraba en instancia de inscripción. Ésta se vio suspendida por el ASPO, de modo que el cursado comenzó sólo para estudiantes de segundo y tercer año que hubieran promocionado desde el año 2019. Al mismo tiempo, la redistribución presupuestaria asociada a la crisis sanitaria significó la desvinculación de las y los tutores estudiantiles.

En este marco, la puesta en acto de la modalidad remota emergente involucró dos procesos simultáneos: la construcción de una instancia de comunicación con las y los estudiantes; y la organización y envío de actividades que permitan el comienzo de cursado y la acreditación del ciclo lectivo.

Para la organización de una instancia de comunicación con las y los estudiantes, ante la imposibilidad de habilitar las instancias presenciales, se propuso el “ingreso” de miembros de equipos a los grupos de WhatsApp preexistentes, aquellos en los que los estudiantes se comunicaban

con sus tutores estudiantiles. Cabe recordar que, si bien los grupos formaban parte de la vida cotidiana del Programa, no tenían una función institucional definida, por lo que existía una importante heterogeneidad con respecto a sus pautas de funcionamiento. El ingreso de miembros del equipo y el traslado de las prácticas educativas a los grupos significó una serie de acuerdos y negociaciones, sobre los cuales se profundizará en el siguiente apartado.

Con respecto al envío de materiales y actividades (lo que constituye el dictado de clases), se desarrolló a partir de comunicaciones, cuadernillos y actividades en formatos digitales. El envío de módulos teóricos (en formato de texto) se realizó semanalmente, para lo que se utilizaron enlaces a documentos en Google Drive. Con respecto a la resolución de consignas y entrega de actividades, se recurrió a formularios auto gestionados para responder de forma online, de modo que la modalidad de cursado tomó un carácter asincrónico.

Sobre los criterios aplicados para sostener esta modalidad y no usar otras herramientas, como videollamadas o servicios de streaming, se sostuvo que estas propuestas se constituirían en excluyentes ante las limitaciones en materia de conectividad por parte de los estudiantes. El equipo optó por materiales adaptados a dispositivos móviles por las condiciones precarias de conectividad observadas: los datos disponibles dan cuenta de que, si bien la totalidad de los hogares contaba con presencia de celulares, sólo el 40% contaba con una computadora. Al mismo tiempo, el 64,5% de los estudiantes accedía a una conexión de banda ancha, mientras que el resto dependía de datos móviles (planes prepagos) para acceder a internet⁴.

Cursar en la modalidad remota: las estrategias emergentes

En el marco de la modalidad de cursado, propuesta por el PAEBJA ante la emergencia sanitaria, los grupos de estudiantes llevaron a cabo una diversidad de actividades y prácticas que les permitieron continuar con su participación en el programa. Asumir la dimensión estratégica de estas formas de apropiación implica enfocarse en los procesos de *interpretación*

4 Datos obtenidos a partir de relevamientos realizados por el equipo técnico mediante formularios auto gestionados enviados a estudiantes en diversas oportunidades a lo largo del año 2020.

y *traducción*, es decir, recuperar los sentidos e intereses puestos en juego por parte de estudiantes en relación con sus trayectorias personales, familiares y grupales. Se presentan a continuación una serie de estrategias emergentes que destacaron a partir del análisis de las entrevistas.

La disponibilidad extendida

La primera estrategia que se observa en las prácticas de las y los estudiantes es la de resolver colectivamente las actividades, en muchos casos a partir de gestionar la disponibilidad de tecnologías digitales de forma colectiva. Esta dinámica, a su vez, se da en prácticas ancladas territorialmente. Encuentros en los hogares de quienes contaban con acceso a conectividad, artefactos específicos o espacio físico para la realización de actividades. Tal es el caso de dos estudiantes que eligieron realizar las actividades semanalmente en la casa de una de ellas porque tenía un televisor en el comedor con un dispositivo inteligente (Chromecast), que les permitía ver en conjunto vídeos en internet para ayudarles a comprender el tema trabajado. En otro ejemplo, estudiantes se reunían durante el fin de semana en hogares con wifi para acompañar a quienes no tenían conectividad para realizar sus consultas a docentes en el horario estipulado. Esto da cuenta de una gestión colectiva o grupal del acceso que permitió continuar con sus prácticas educativas.

Este tipo de estrategias se pudo observar en los grupos en los que la disponibilidad de tecnologías no era óptima para la realización de las actividades, ya que en los estudiantes de mayor nivel socioeconómico las condiciones de acceso se resolvían de forma individual. Observación que da cuenta, a su vez, de la relación postulada previamente entre capital económico y disponibilidad de tecnologías digitales.

La recurrencia a especialistas de cercanía

Esta diferencia con respecto a la movilización de recursos individual y colectiva también puede observarse en las distintas apelaciones a *personas especializadas* para la resolución de problemas o actividades. Mientras que en estudiantes de posiciones más capitalizadas aparece un importante acceso a familiares y conocidos (“mi nieta estudia en la universidad y me ayuda”), en otros casos abundan las referencias al interior de los grupos, a

modo de acompañamiento entre pares. La consulta a figuras propias del programa, como los horarios de tutoría (virtuales) disponibles, propuestos por las y los docentes, aparece como última opción. Incluso en muchos casos la llegada a esta instancia se sucedía luego de coordinar colectivamente la consulta, al no conseguir resolución en algún encuentro entre estudiantes, generalmente de carácter presencial.

Otro fenómeno que emergió en este ámbito es el de personas especializadas que ejercieron tareas de acompañamiento en diferentes barrios⁵. En estos casos, estudiantes hacen referencia a vecinos o vecinas que “tienen impresora”, o “saben mandar mail”, personas que sin una especialización definida se constituyeron en recursos disponibles. Esta observación, por su parte, permite dar cuenta de cómo las estrategias y la forma de organización fueron variando de acuerdo a los diferentes contextos y territorios.

Distintos modos de usar WhatsApp

Como se dijo anteriormente, el Programa convivió con el uso de los grupos del servicio de mensajería instantánea durante casi toda su trayectoria. Esta tecnología, durante la *normalidad*, funcionaba como un complemento al trabajo en los espacios áulicos, sirviendo como anclaje para quienes no participaban presencialmente de las tutorías y como espacio de ocio o recreativo. Durante la modalidad remota emergente, sin embargo, la participación virtual que otrora aparecía como opcional, voluntaria y marginal pasó a ser requisito para el cursado. Éstos se constituyeron como los únicos espacios institucionales de comunicación y encuentro para las prácticas educativas.

El cambio en la función o sentido de los grupos significó una serie de disputas y demandas entre grupos de estudiantes y hacia el equipo técnico, constituyéndose en un espacio donde se pueden observar claras muestras de estrategias de apropiación por parte de los estudiantes. Particularmente se da cuenta de diferentes acepciones o tipologías que sobre el funcionamiento esperable de los grupos de WhatsApp.

Por un lado, se puede encontrar el grupo pensado como espacio de trabajo colectivo. En esta dinámica la participación está pensada desde y

5 El carácter “de cercanía” propuesto en el título refiere a esta constitución territorial de las referencias.

para la resolución de las actividades, el intercambio en clave de debate o puesta en común. Se podría denominar a esta modalidad *grupo de trabajo*. Estudiantes relatan cómo una parte de la realización de las tareas implicaba compartir con pares sus resultados, dudas y reflexiones, para lo cual se utilizó esta herramienta. El grupo *de trabajo* cobra fuerza en el contexto de pandemia como reemplazo del espacio físico, de modo que pierde impulso en el momento en que los encuentros presenciales se posibilitan, al flexibilizarse la situación sanitaria.

Esta modalidad convive con otras dos acepciones sobre el funcionamiento de los grupos: por un lado, aquella pensada como *canal de comunicación oficial*, un espacio en el que sólo deben estar las comunicaciones institucionales, actividades y enlaces, con el objeto de garantizar el acceso de quienes no participaban activamente; y, por el otro lado, grupo pensado como *punto de encuentro*, mucho más asociado a la dinámica de habitar espacios colectivos. En esta última configuración cobra importancia la participación activa y la presencia en clave de ocio. Los grupos como punto de encuentro son generalmente de participación exclusiva de estudiantes, aunque en algunos casos pueden incluir docentes o tutores aceptados grupalmente. Aquí es donde aparecen prácticas exclusivas del espacio digital, como los envíos semanales de cadenas, la venta de productos, e incluso la circulación de respuestas de actividades de forma “libre” en un espacio asociado a la “no vigilancia” de docentes o tutores.

Mientras que la propuesta institucional asumía el funcionamiento del dispositivo como *grupo de trabajo*, con horarios estipulados para los envíos y “apertura y cierre”⁶ de los mismos, algunos grupos de estudiantes demandaban la reinstauración del *punto de encuentro*, ya que encontraban en el mismo un espacio de ocio, anclaje y comunicación. Esta lectura, por su parte, entraba en conflicto con quienes demandaban un *canal de comunicación* libre de mensajes ajenos a la práctica educativa, ya que su relación con el dispositivo implicaba un ingreso esporádico y con el único objetivo de encontrar y completar las consignas relacionadas con el cursado del secundario.

Esta dinámica de conflicto y negociación permite destacar dos puntos que se consideran importantes para dar cuenta de los procesos de apropiación y las estrategias asociadas a los mismos. Por un lado, se puede

6 Luego de ciertos horarios o en fin de semana los grupos eran inhabilitados para el envío de mensajes.

observar cómo se construyeron estrategias grupales para retomar el control sobre la función concreta de cada grupo, tales como llamados a la autoridad⁷, pedido de desregulación o incluso a partir de la creación de espacios paralelos. Por el otro lado, las disputas y demandas en torno a la regulación de los grupos dan cuenta de lo que Winocur (2012) denomina *imaginario tecnológico*, esto es, el conjunto de percepciones e ideas construidas socialmente sobre las tecnologías y su vínculo con la sociedad. La apropiación de las tecnologías se da en relación a un universo de sentidos que incluyen usos esperables de las mismas, de modo que cobran peso específico no sólo las condiciones de disponibilidad y acceso, sino que éstas se ven condicionadas por las expectativas de uso y la percepción propia y de los demás en tanto usuarios/as⁸.

Consideraciones Finales

El avance del análisis presentado permite observar cómo las prácticas con tecnologías digitales y las estrategias desplegadas por las y los estudiantes presentan continuidad con las prácticas de acompañamiento y anclaje presentes en las instancias presenciales del cursado⁹, las cuales se reconvirtieron para adaptarse a la modalidad virtual.

Se da cuenta de cómo las estrategias de apropiación se estructuran no sólo con relación a las prácticas escolares previas, sino que también toman un carácter territorial y situado, asociado a trayectorias y experiencias previas, tanto del ámbito familiar como individual y colectivo. El lente de la vida cotidiana aparece nuevamente como una herramienta crucial para comprender las prácticas. Este punto, por su parte, reafirma la hipótesis que sostiene que los usos de tecnologías digitales se enmarcan en contextos sociales particulares, de modo que se construyen en relación a

7 Una de las estudiantes relata diversos pedidos, individuales y grupales, realizados hacia la coordinación del Programa para el control de la cantidad de mensajes enviados y la pertinencia de los mismos hacia las *cosas de la escuela*.

8 Al respecto aparecen diversas ideas sobre, por ejemplo, las posibilidades propias y ajenas de disponer del tiempo suficiente para participar, o la capacidad de almacenamiento y búsqueda de los dispositivos.

9 En un trabajo anterior (Lorenzatti et al, En prensa) se indagó sobre las continuidades y rupturas observadas en la configuración de las prácticas en el marco del programa desde la óptica de la organización institucional y la reconversión de los componentes pedagógicos y contextuales asociados al mismo.

universos de sentidos, expectativas, valoraciones y percepciones propios de un sector social.

La perspectiva relacional propuesta por Ball permite observar los procesos de apropiación de las políticas educativas por parte de las y los estudiantes jóvenes y adultos/as. Como se refirió anteriormente, la apropiación no es un proceso de significación pasivo, sino que aparece como una instancia productiva que permite comprender cómo se construyen las prácticas en el marco del PAEBJA. Este posicionamiento implica recuperar la heterogeneidad de realidades presentes en los grupos de estudiantes, lo que a fin de cuentas es parte de la pregunta por los sujetos de las políticas educativas, problemática central en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

La perspectiva desarrollada habilita, por su parte, nuevos interrogantes que motivan la profundización de la investigación, tales como ¿Cuáles fueron los marcos de sentido que tuvieron relevancia en los procesos de toma de decisión institucional en este contexto? ¿Hasta qué punto las normativas existentes promueven las instancias de apropiación por parte de los diversos sujetos?

Bibliografía

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of curriculum studies*, 24(2), 97-115.
- Bearzotti, L. A. (2021). Pandemia y brechas digitales: Desigualdades en el acceso a TICS en el marco del aislamiento y distanciamiento social. *Sociales Investiga*, (10). Recuperado de <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/349>
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. del R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y

vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de sociología*, (26), e135-e135.

Carvajal, E. y Kalman, J. (2020). *Impact of the COVID-19 crisis on youth and adult literacy in Latin America and the Caribbean region*. Santiago de Chile: UNESCO.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Mexico: Siglo XXI.

Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local* (1.^a ed.). Rio Cuarto: UniRío Editora.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*.

Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.

Winocur, R. (2012). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (19), 191-216.



La identidad de inglés de jóvenes y adultos y la apropiación de conocimiento de la lengua meta

Paula Alejandra Camusso*

Introducción

En este artículo analizamos la identidad de jóvenes y adultos en tanto aprendices de inglés a partir de la realización de actividades en el contexto de tutorías dependientes del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos (PAEBA), llevado adelante por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos¹. En esta oportunidad, nos centramos en la participación y testimonio de Alina en la clase de inglés. Ella es una de las estudiantes que luego de más de veinte años de haber abandonado sus estudios secundarios, los retoma para finalizarlos. Se considera que en el aula de inglés se generan oportunidades de apropiación de conocimiento que inhiben o fomentan la participación de las estudiantes, situación que impacta en la construcción de sus identidades como aprendices de inglés. En línea con esto, Block (2010) explica que las identidades se encuentran inscriptas en coordenadas tempo-espaciales, en tanto que evolucionan en el tiempo y espacio.

El diseño de investigación elegido es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque permite comprender e interpretar la realidad a partir de la perspectiva de los actores sociales involucrados. Las estrategias de

1 Este artículo presenta avances de la investigación “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, desarrollado por la Mgtr. Camusso, en el marco del Doctorado en Pedagogía, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, dirigido por la Dra. Lorenzatti. Este proyecto forma parte del proyecto global “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, con lugar de trabajo en el Área Educación del CIFYH. Aprobado y financiado por Foncyt. PICT-2016-2018. Res. N.º 285/2017 y por Secyt UNC.

* Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María - paulacamusso@unvm.edu.ar

recolección de información empleadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. El análisis de la empírea recogida a partir de dichas estrategias de recolección de datos no fue lineal, sino que implicó distintos momentos. El objetivo de este comunicado es analizar las manifestaciones de identidad a partir de la apropiación de conocimiento de una alumna de un grupo de mujeres que están estudiando para finalizar sus estudios secundarios en Centros de Tutorías, en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina). En primer lugar, explicamos los conceptos centrales de identidad e inversión, para luego analizar a la luz de la teoría intercambios en las clases de inglés de las tutorías observadas y datos extraídos de una entrevista, en los que se evidencian las identidades de la estudiante en su afán por adquirir conocimientos de la lengua meta. Por último, compartimos nuestras conclusiones acerca de la construcción de la identidad de la aprendiz de inglés a partir de su participación en prácticas de literacidad.

Conceptos centrales

Los conceptos centrales de esta investigación son los de identidad y el de inversión (Norton, 2000; Norton Pierce, 1994a, 1994b, 1995). En relación al primer concepto, Norton (2000) define identidad como un conjunto de significados con respecto a “cómo una persona comprende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida a través de tiempo y espacio, y cómo la persona comprende posibilidades para el futuro” (p. 5). Según Norton Peirce (1994a), la identidad es conceptualizada como “múltiple y contradictoria” (p. 4) al estar sujeta a las dimensiones de tiempo y espacio, según las cuales las personas adoptan diferentes posiciones, que a su vez están condicionadas por las relaciones de poder que se generan en escenarios diversos. Como Norton (2000) explica, poder debe entenderse como “las relaciones construidas socialmente entre individuos, instituciones y comunidades a través de las cuales recursos simbólicos y materiales en una sociedad son producidos, distribuidos y validados” (p. 8). Por lo tanto, la identidad cambia conforme avanza el tiempo y de acuerdo a las prácticas literarias de las que uno participe (Darvin y Norton 2015; Norton, 2000; Oliva Girbau y Milian Gubern, 2013; Sato, 2014). En otras palabras, la

construcción de la identidad de los aprendices está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lengua meta (Tamimi Sa'd, 2017).

En el campo de la lingüística aplicada, el concepto de identidad es definido como un proceso social que se desarrolla y que da cuenta de los posicionamientos que tienen de sí mismos los aprendices o que sus interlocutores les atribuyen (Block, 2013; Norton, 1994a, 1994b, 2000) a partir de su participación en prácticas letradas. Es decir, las prácticas literarias constituyen el escenario en el que estudiantes de inglés construyen su identidad a partir del empleo o no de la lengua meta en las actividades propuestas y, a su vez, negocian sus posicionamientos con sus interlocutores (Barnawi, 2009). Por ello, la literacidad es analizada desde la perspectiva de los Nuevos Estudios Literarios en tanto que implica *hacer* algo con textos en interacción con otros en determinados contextos (Alexopoulou, 2018; Barton y Hamilton, 2000, 2012; Zavala, 2009) y construir significado mediante el uso del lenguaje; en este caso, la lengua meta inglés. Alfabetización es aquí entendida en términos de no sólo “una habilidad a ser aprendida, sino también una práctica que es construida socialmente y negociada localmente” (Norton, 2010, p. 2).

En cuanto al concepto de inversión acuñado por Norton Peirce (1995), permite analizar la relación entre aprendices de inglés para con la lengua meta y “sus deseos a veces ambivalentes para aprenderla y practicarla” (p. 17). La autora basa dicho concepto en las metáforas económicas de Bourdieu (1977 como se citó en Norton Peirce, 1995), según las cuales, las personas aspiran a adquirir *capital cultural*, el cual abarca conocimientos propios de determinados grupos sociales. En el caso de los aprendices de una lengua meta, la autora explica que, si realizan una inversión en esa lengua, lo hacen con el objetivo de adquirir recursos que resulten en un incremento de su capital cultural. Por lo tanto, esta noción describe al aprendiz de una lengua como poseedor de deseos respecto a la adquisición de un idioma que cambian con el tiempo (Norton, 2000). Ello le permitirá emplear la segunda lengua o lengua extranjera no solo para comunicarse, sino también para expresar su identidad lingüísticamente. Por consiguiente, el concepto de inversión da cuenta de la relación entre la identidad de aprendiz de un idioma y su compromiso para con su aprendizaje (Darvin y Norton, 2015; Norton, 2000).

Propuestas de prácticas literarias en la clase de inglés

En las clases observadas, la docente genera un espacio de repaso de los contenidos de la clase anterior. Cuando se comienza un tema nuevo, que suele versar sobre un tema gramatical, primero lo explica y luego propone distintas actividades en las que las estudiantes deben utilizar la estructura gramatical en cuestión. Por lo general, la consigna se lee en inglés y en español y se explica a partir de un ejemplo, tal como se encuentra en el material que utilizan, el cual está sistematizado en un cuadernillo. Luego, suelen analizar el vocabulario que puede ser desconocido y después completan las actividades, que consisten en ejercicios escritos que las alumnas deben completar para ser corregidas y así acreditar sus conocimientos. Si bien la ejercitación versa alrededor de la cultura escrita, la corrección suele ser oral. La lectura de la resolución de los ejercicios se constituye en un espacio para repasar las reglas gramaticales, en el sentido que la docente aprovecha para corroborar la comprensión de las estudiantes a partir de preguntas que demandan la justificación de cómo y por qué resolvieron las actividades de determinada manera.

El siguiente intercambio entre Alina y la docente ilustra la articulación escritura-oralidad junto con las reglas gramaticales que se necesitan para producir oraciones en la lengua extranjera ya que, al ser oral la corrección de las actividades escritas, se les brida a las estudiantes la posibilidad de expresarse oralmente en la lengua meta. La actividad consiste en escribir oraciones con las palabras que se les brindan, conjugando correctamente el verbo “to be” (ser o estar) en oraciones afirmativas, negativas o interrogativas, según se les indique. La oración que está intentando escribir Alina responde a la siguiente indicación: Mateo and Jesús / Argentine X /.

“Alina: Son argentinos, o ¿no son argentinos?

Docente: Ahora, hay una cruz ahí.

Alina: Por eso.

Docente: La cruz significa que no.

Alina: Que no son.



Docente: Que no son. Exacto. O sea que ya saben cuál es el verbo. Ahora, a ese verbo lo tienen que hacer negativo. Mmm?

Fiorella: Eh, eh,eh.

Alina: Are not Are. No me sale. Are not?

Docente: are not.

Alina: are not Argentine [pronunci / argentin/]

Docente: are not Argentine.

Alina: Así.

Docente: Listo.

Alina: ¡Sentime vos cómo estoy!" (Registro de clase, 11 de junio de 2019)

En este intercambio se observa que Alina parece dudar cuando comienza a resolver la actividad. La docente la guía a partir de indicaciones como "hay una cruz ahí", "a ese verbo lo tienen que hacer negativo", pero sin ofrecer respuesta sino otorgando andamiajes a la estudiante para que piense y responda. Esto implica el conocimiento de las reglas gramaticales, que en este caso es la conjugación del verbo "to be". La observación de Alina al afirmar "no me sale" se refiere a la pronunciación de "are not", ante lo cual la docente le brinda la pronunciación y Alina repite. Esta estudiante se ha apropiado de los conocimientos que demanda la ejercitación, pero se le presentan dificultades al intentar producir de forma oral su producción escrita. Aun así, expresa su sorpresa por haber resuelto correctamente la actividad al comentar: "¡Sentime vos cómo estoy!"

A la clase siguiente, también ante el comentario de una de sus compañeras de que había hablado "todo en inglés", Alina responde: "Oh [Se ríe], Me quedé admirada yo misma porque me acordaba cosas del año pasado, del anteaño, de todos los años" (Registro de clase, 13 de junio de 2019). Esta observación de Alina evidencia su asombro frente a sus conocimientos de la lengua meta y esto forma parte del proceso de construcción de

su identidad como aprendiz de inglés, la fue cambiando a medida que fue avanzando en el cursado de sus estudios secundarios. En la entrevista Alina señala que no creía que iba a ser capaz de comprender inglés en particular:

Eh, inglés fue una de las materias que me gustaba, le tenía mucho miedo, mucho porque sentía que no le iba a entender, que no, pero dentro de todo me defendí, bastante. Pensé que no; yo pensé que no iba a poder. Yo decía: “No voy a poder, no voy a poder.” Pero sí. Me gustó, me defendí. (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019)

A pesar del desafío que le implicó estudiar inglés, su experiencia le permitió darse cuenta de que sí podía lograr las expectativas propuestas y disfrutar el proceso de aprendizaje. Esta estudiante, al igual que los participantes de la investigación de Cervatiuc (2009), fue capaz de analizar retrospectivamente el avance realizado en cuanto a la adquisición de conocimientos de la lengua meta y su producción; es decir, pudo evaluar positivamente el progreso que hizo. La experiencia de Alina nos permite conceptualizar la identidad como cambiante en el tiempo y comprender distintas formas de agencia por parte de las estudiantes. Estos haceres y percepciones muestran que la construcción de la identidad de las aprendices de inglés está atravesada por las estructuras sociales (Norton Pierce, 1994a) que constituyen el contexto en el que las prácticas literarias se desarrollan.

Legitimación como aprendiz de inglés

En este apartado analizamos distintos episodios que reflejan cómo la intersección entre las percepciones de Alina como aprendiz de inglés, su inversión y conocimientos en la lengua meta resultan en su posicionamiento como usuaria legítima de inglés. Al igual que las mujeres de la investigación de Norton (2000), Alina participó activamente en las clases de inglés en las situaciones en las que se sintió a gusto, lo cual implica que aprovechó las oportunidades disponibles para practicar su producción en inglés con el deseo de apropiarse de los conocimientos lingüísticos. Por otro lado, hubo momentos en los que expresó tener dificultades para comprender el tema gramatical en cuestión, leer o resolver las actividades, pero bajo ninguna circunstancia dejó de intentarlo. En una de las observa-

ciones en el aula, Alina le solicita a la docente su ayuda para poder participar oralmente a partir de su producción escrita.

Docente: Bueno, díganme ahora una oración. Alina, me dijiste que escribiste.

Alina: Yo puse. Ah, No me sale. ¡Ayúdame!

Docente: I like o I don't like.

Alina: I like, eso. I like studying [pronuncia /studin/]. I like dancing. (Registro de clase, 27 de marzo de 2018)

La inversión de Alina en inglés se puede explicar a partir de su convicción de que es capaz de adquirir los conocimientos necesarios. Al verse imposibilitada a participar de manera oral, solicita la ayuda de la docente: “Ah, No me sale. ¡Ayúdame!” Ante este pedido, la profesora le lee parte de lo que escribió a la espera de que lo pueda leer por sus propios medios. Asimismo, en algunas ocasiones sus compañeras se ríen de su producción oral en la lengua extranjera; sin embargo, ello no impidió que Alina continuara participando desde sus conocimientos y posibilidades. Por lo tanto, parecería ser que esta estudiante resistió el estigma que lleva asociado una pronunciación alejada de las versiones similares a las de un nativo, imponiendo su derecho a ser escuchada en la lengua meta y, por lo tanto, reformulando así las relaciones de poder, lo cual resultó en la creación de oportunidades para practicar inglés y su legitimación como aprendiz de la lengua meta. En este sentido, como se señaló en un trabajo anterior, Alina y sus compañeras “han creado su propio mercado lingüístico con sus propias reglas, y les han asignado valores a sus producciones lingüísticas diferentes de los que tendrían en otros contextos o mercados” (Camusso, 2019, p. 10). En otra ocasión, Alina recurre a las palabras de la docente, quien les insiste en que participen dentro de sus posibilidades: “Pero la profe dijo que no importa cómo lo pronunciemos. Lo tenemos que intentar” (Registro de clase, 20 de marzo de 2018).

Estas evidencias empíricas remiten al estudio de Taylor, Busse, Gago, Marsden, y Roosken (2013), según el cual, si los estudiantes consideran que son valorados, afirman participar más activamente, lo cual deviene en más posibilidades para practicar la lengua meta y adquirir conocimientos. Se observa que, como sostienen Darwin y Norton (2015), la

inversión que realiza esta estudiante es doble: por un lado, a fin de obtener recursos simbólicos y, por otro lado, para poder emplear dicho capital en sus aprendizajes.

En la entrevista, Alina expresa su compromiso e inversión en las actividades propuestas en la clase de inglés: “Sí, me gustaba hablar y participar. Por más que lo hiciera, re mal dijera las cosas, pero me gustaba, aunque sea. Porque quería hacerlo bien. Intentaba, pero era muy difícil [se ríe]”. (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019)

Nuevamente se posiciona como una estudiante a quien inglés le presentó un desafío. Aun así, su demanda de participar y su inversión en la lengua meta a pesar de sus dificultades permite que deje de autoperibirse como hablante “ilegítima” (Norton Pierce, 1995, p. 24) para considerarse digna de ser escuchada en la lengua meta, desafiando de esta forma prácticas literarias dominantes según las cuales la producción en la lengua meta debe asemejarse a la de un nativo. De esta forma, legitima su participación a partir del capital cultural con el que cuenta en inglés. Al igual que los participantes en la investigación de Cervatiuc (2009) y Ritzau (2013), Alina se impone como una aprendiz de inglés digna de ser escuchada y de obtener acceso a oportunidades que le permitan practicar y mejorar sus competencias lingüísticas. Estos resultados indican que en contextos en los que inglés es una lengua extranjera se produce una negociación de identidad entre docente-estudiante / estudiante-estudiante (Norton Pierce, 1994b; Vasilopoulos, 2015). Aquí es posible señalar la importancia del contexto en el que se desarrollan las prácticas letradas, ya que el valor que se le asigna a la producción de esta estudiante debe analizarse en términos de no solo su nivel de competencia en la lengua meta, sino también en relación a los parámetros establecidos como expectativas en el contexto de las tutorías. En este sentido, “la valoración de su capital es una afirmación de sus identidades, una legitimación de su lugar legítimo en distintos contextos sociales” (Darvin y Norton, 2015, p. 46).

Identidades atribuidas

A lo largo de la investigación, se identificaron momentos u ocasiones donde Alina fue objeto de burla por parte de sus compañeras, por lo que luego de algunos de estos episodios prefirió mantenerse en silencio al no sentirse cómoda para demostrar sus conocimientos. Estas distintas situa-

ciones que se generaron en el contexto de las tutorías evidencian cómo lo que sucede al interior de un aula puede promover o inhibir la inversión que las aprendices hagan en cuanto a la producción de la lengua meta. En una de las clases observadas, correspondiente al último año de cursado, entre todas las estudiantes resuelven una actividad que implica elegir la opción correcta para completar la oración. El tema gramatical es el verbo “haber” en pasado simple en su forma afirmativa, negativa e interrogativa, es decir, *was/ wasn't*. Las alumnas junto con la docente analizan distintos aspectos sintácticos de las oraciones que les permiten elegir la opción correcta.

Alina: Sería one bottle. Was /was/, was /was there [Se ríe]. No, no, no va.

Docente: was there?

Alina: was there. Was there [intenta imitar la pronunciación y entonación] Was there vino?

Docente: was there vino? [Se ríen] Estuvo buenísimo. Me encanta ese Spanglish.

Fiorella: No, pero ¿viste la cara cómo se le transforma?

Alina: Va, va. Basta.

Docente: Viste cuando se relajó, ahí, was there.

Alina: Ella me pone nerviosa. Ustedes dos, ustedes saben...

Fiorella: Es que hacemos una fuerza

Alina: ...mucho inglés.

Fiorella: no te das una idea.

Alina: Y se burlan. (Registro de clase, 18 de junio de 2019)

Al indicar “Ella me pone nerviosa. Ustedes dos, ustedes saben...” Alina afirma que sus prácticas de literacidad son particularmente influenciadas por dos de sus compañeras que poseen más conocimientos de inglés que

ella. Desde su punto de vista, es clara la diferencia de capital cultural de sus compañeras, y esto impacta en la inversión que hace Alina para adquirir la lengua meta debido a que se generan “estructuras de poder que pueden prohibir la entrada en espacios específicos” (Darvin y Norton, 2015, p. 43). Al igual que algunos participantes en otras investigaciones (Barnawi, 2009; Morita, 2004; Riley, 2006), Alina se identifica como una aprendiz de inglés menos competente que la mayoría de sus compañeras, en parte por su convicción de que es así como sus pares la perciben. Esto se debe a que las compañeras de Alina no legitiman su capital cultural, es decir, no lo perciben como recurso válido en parte por su producción oral en la lengua meta. Por lo contrario, consideran que su producción debe ajustarse a las expectativas de un desempeño que se corresponde con los recursos lingüísticos de un hablante nativo de inglés. Como explican Darvin y Norton (2016), el concepto de inversión permite explicar situaciones en las que los estudiantes, en este caso Alina, no participan en las prácticas de literacidad porque son posicionados como desiguales en términos de los conocimientos que poseen. Resulta evidente que el compromiso de los aprendices de inglés y, por lo tanto, su inversión, van a estar en parte condicionados por las circunstancias y contexto en las que se produce el aprendizaje de la lengua meta. Como explica Morita (2004), la intersección de variables como competencia en la lengua meta, la identidad como estudiantes desde su posicionamientos e identidades que se les atribuyen, las relaciones de poder y el contexto en el que se desarrollan las propuestas pedagógicas, puede resultar en reticencia por parte de los aprendices de inglés a involucrarse en algunas actividades literarias.

La identidad de Alina como así también su capital cultural en la lengua meta son evaluados en contraposición a la variedad lingüística de inglés considerada como estándar (Camusso, 2019). Por consiguiente, la producción de las estudiantes en la lengua meta suele responder a las expectativas sociales (Taylor et al., 2013) de lo que se considera lingüísticamente apropiado. Ello puede restringir las posibilidades de ser de aquellos aprendices que no posean un nivel de competencia lingüística alta. Los docentes deben “cuestionar y reevaluar los sistemas de valores que se dan por sentado y que son empleados para evaluar este capital” (Darvin y Norton, 2016, p. 29) debido a que lo que sucede al interior de las prácticas pedagógicas impacta en la construcción de la identidad de los aprendices de inglés y en

la inversión que hagan para adquirir más capital cultural (Norton Peirce, 1994b).

Conclusiones

En este artículo se presentaron avances de una investigación en la que se desarrollaron tres categorías analíticas a la luz de los conceptos de identidad e inversión: propuestas de prácticas literarias en la clase de inglés, legitimación como aprendiz de inglés e identidades atribuidas. Del análisis se concluye que el aprendizaje de un idioma puede entenderse como una práctica social que resulta de la intersección de distintos factores, tales como la identidad de los aprendices, las relaciones de poder y las actividades propuestas, que devienen en la creación o no de oportunidades para que los alumnos adquieran conocimientos y dispongan de distintas opciones de identidad a su disposición. Las oportunidades para emplear y adquirir la lengua meta son, por lo tanto, construidas socialmente y resultan de las relaciones de poder que se entablan entre docente-estudiantes o estudiante-estudiante, siendo por lo general en este último caso pares que poseen distinto capital cultural, lo que le permite a uno de los aprendices presentarse como más competente que otro. En concordancia con Darwin y Norton (2016), consideramos que el reconocimiento del capital lingüístico de los estudiantes por parte tanto de docentes como pares repercute en la inversión que haga el aprendiz en la lengua meta y por ende en su posicionamiento como aprendiz de inglés y la identidad que perciben que sus pares les atribuyen. Una implicancia pedagógica de esta investigación es que los docentes debemos intentar proponer prácticas democráticas que potencien la participación activa de cada uno de los estudiantes, de forma tal que se perciban como usuarios legítimos de la lengua meta.

Bibliografía

Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de E/LE desde la perspectiva de la literacidad crítica. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (61-79). Madrid: Ediciones del Orto.

- Barnawi, O. Z. (2009). The construction of identity in L2 academic classroom community: A small scale study of two Saudi MA in TESOL students at North American university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 62–84. En línea en: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/104720>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York, NY: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. (2da ed.) Londres, Inglaterra: Routledge.
- Block, D. (2010). Researching language and identity. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research methods in Applied Linguistics* (pp. 339-349). Londres, Inglaterra: Continuum.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in Applied Linguistics. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 13, 11-46. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>
- Camusso, P. A. (2019). La identidad de jóvenes y adultos como aprendizajes de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. En línea en: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2286
- Cervatiuc, A. (2009). Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity y Education*, 8(4), 254-271. doi: 10.1080/15348450903130439
- Darvin, R, y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. doi: 10.1017/S0267190514000191

- Darvin, R. y Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Langage y Société*, 157, 19-38.
- Morita, N. (2004). Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573-603.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education. En línea en: http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Norton, B. (2010). Language and identity. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1994a). Language learning, social identity and immigrant women. Trabajo presentado en the Annual Meeting of the Docentes of English to Speakers of Other Languages.
- Norton Peirce, B. (1994b). Using diaries in second language research and teaching. *English Quarterly*, 26(4), 22-29.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Oliva Girbau, A. y Milian Gubern, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 59-77.
- Riley, P. (2006). Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 295-318. doi:10.1111/j.1473-4192.2006.00120.x
- Ritzau, U. (2013). Self-positioning through beginners' foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 105-126. doi:10.1111/ijal.12053

- Sato, T. (2014). The effects of study abroad on second language identities and language learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 28–41.
- Tamimi Sa'd, S. (2017). Foreign language learning and identity reconstruction: Learners' understanding of the intersections of the self, the other and power. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 13-36. En línea en: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/362>
- Taylor, F., Busse, V., Gagova, L., Marsden, E. y Roosken, B. (2013). Identity in foreign language learning and teaching: Why listening to our students' and Docentes' voices really matters. *British Council*, 1-21. En línea en: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/identity-foreign-language-learning-teaching-why-listening-our-students%E2%80%99-Docentes%E2%80%99-voices>
- Vasilopoulos, G. (2015). Language learner investment and identity negotiation in the Korean EFL context. *Journal of Language, Identity and Education*, 14(2), 61-79. doi: 10.1080/15348458.2015.1019783.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós Educador.



“Mostrar lo que hace el campo”: Un caso de comunicación agropecuaria

Mercedes Catalina Funes*

Introducción

En este capítulo voy a retomar un tema que forma parte de las indagaciones que realicé para mi tesis de grado en antropología, donde abordé las trayectorias y experiencias formativas de estudiantes del último año de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (de ahora en más FCA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el desarrollo de esta investigación realicé trabajo de campo en el cursado de la materia Extensión Rural, que se dicta en el último año de la carrera de agronomía. Participé en este espacio curricular durante el primer cuatrimestre del año 2021 “como una alumna más”, es decir, cumpliendo con todas las instancias evaluativas y actividades pedagógicas propuestas por la cátedra. Como parte del trabajo de campo también realicé entrevistas a los participantes de la comisión en la que participé y a otros contactos derivados de los mismos.

En este texto voy a enfocarme en la cuestión de la llamada “comunicación agraria o agropecuaria” desde las perspectivas de las personas con que establecí contacto. En múltiples ocasiones, mis interlocutores manifestaron como un problema general de los ingenieros agrónomos y de la formación en ciencias agropecuarias, la dificultad al momento de transmitir a otros sus saberes y prácticas en relación a la producción. En esta ocasión me interesa considerar el caso de “Raíces del Futuro”, un proyecto de comunicación liderado por dos estudiantes de agronomía con quienes mantuve intercambio.

Para facilitar la comprensión de lo que aquí voy a sostener y desarrollar, me parece importante señalar que en el desarrollo de mi tesis me interesó dar cuenta de los procesos que hablaban de la construcción de consenso y legitimación social sobre los agronegocios (Gras y Hernández, 2013), particularmente en las trayectorias (Bourdieu, 1997) y experiencias

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. María Saleme de Burnichon. mercedscatalinafunes@gmail.com

formativas (Thompson, 1989) de quienes elegí como interlocutores, y en el espacio social (Bourdieu, 1990) de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. A medida que avancé en mi investigación, rápidamente, y también por lo que implicaba el cursado de la materia Extensión Rural, identifiqué algunas cuestiones que llamé “núcleos problemáticos” y que referían a temas particularmente conflictivos y que interpelaban a mis interlocutores directamente en su formación y en cómo construían sus puntos de vista sobre su profesión. Uno de ellos, como ya adelanté, resultó ser el tema de la “comunicación”. En un sentido amplio, mis interlocutores se referían a la “comunicación” como las instancias que tienen que ver con la transmisión de conocimientos a un público o sujetos “no agrónomos” o foráneos de las ciencias agronómicas, y también a lo que implicaba intercambios con esos “otros”. Lo cual me lleva a hablar de otro de los “núcleos problemáticos” que es el de la cuestión ambiental y las críticas sociales a las actividades agropecuarias. Muchas de mis interlocutores consideraban como un problema para el buen desempeño de la profesión las crecientes críticas de ciertos sectores sociales a las actividades agropecuarias. Sobre todo, se referían a las movilizaciones derivadas de la aplicación de fitosanitarios¹. Había quienes desprestigiaban duramente estas críticas, otras que las apoyaban (aunque eran una minoría) y después había posiciones intermedias, quienes las atribuían en parte a “problemas de mala comunicación” o a una falta de información de un público general que identificaban principalmente como perteneciente a ámbitos urbanos “ajenos a la realidad del campo”.

Por otra parte, también estaba el tema de la comunicación ligada a los productores, algo que también se identificaba como un problema y una falencia de la formación universitaria. Esto se relacionaba principalmente con las actividades vinculadas a la extensión rural, lo cual era abordado en la materia. Pero además era particularmente valorado por les estudiantes,

1 Cabe aclarar que aquí utilizo fitosanitarios para referirme a agroquímicos puesto que fueron los términos que mis interlocutores utilizaban. Es importante resaltar que desde ámbitos como la FCA se repudia el uso de la palabra “agrotóxicos” que es utilizada en múltiples campañas y asambleas para denunciar los efectos que estos productos generan en la salud y el ambiente. Esto también puede tener intención de deslegitimar las demandas sociales y críticas al sector agropecuario. No me detendré en ello, pero me parecía importante mencionarlo. Para mayor información de estas discusiones y conflictos ambientales se puede consultar Caisso y Espoturino (2021).

quienes manifestaban no tener otros espacios curriculares donde pudieran formarse respecto a cómo comunicarse con los productores con quienes deberían trabajar. En la materia era frecuente que se dijera que no “hablarían con vacas o plantas, sino con personas” a quienes debían poder transmitir mensajes e ideas, e incluso generar aprendizajes conjuntos.

Sostengo que analizar cómo se construyen sentidos, disputas y preocupaciones comunes en torno a lo que aquí presento como “la comunicación agropecuaria” permite analizar en términos más amplios cómo se reconstruyen procesos de hegemonía (Crehan, 2018; Gramsci, 2013) respecto a la construcción de legitimidad y consensos sobre la producción agropecuaria y el modelo de agronegocios. Estas personas, desde su cotidianeidad y desde los testimonios que hacen respecto a su formación, ponen en discusión la manera en que se transmiten saberes ligados a su profesión que están siendo cuestionados por un público extrasectorial. Es decir, que estas personas identifican como un problema que los interpela como colectivo la crítica social hacia sus modos de producir. Por lo que algunos de ellos buscan revertir esas críticas a través de la “comunicación”, o por lo menos consideran que es una falencia de la profesión que puede ayudar a “desmitificar” cuestiones vinculadas a la producción agropecuaria. Así, la comunicación podría considerarse como un mecanismo de construcción de legitimidad. Desde mi punto de vista, me parece importante alinear estas prácticas a los “procesos de agroambientalización” (Deón y Asis, 2019), que en los últimos años han transformado las formas de comunicar del sector agropecuario en general, particularmente desde discursos institucionales y empresariales. Es decir, al proceso de incorporación de la cuestión ambiental y del desarrollo sustentable y/o sostenible a las agendas de organismos internacionales, empresas del sector y organismos estatales, entre otros. Luego me detendré un poco más en este aspecto.

El caso de Raíces del Futuro

La comunicación es una de las principales temáticas y preocupaciones de la extensión rural como disciplina y uno de los primeros contenidos que aborda la cátedra de Extensión Rural en agronomía. Una de las premisas de la materia, y algo que he discutido con varies de mis interlocutores y compañeros de cursada, es la dificultad que representa tener que comunicarse como agrónomos a personas con quienes en el futuro deberán

compartir espacios de trabajo, especialmente los productores agropecuarios. En general, les estudiantes expresaban que, si bien en la materia quizás no encontraban herramientas contundentes para desempeñarse en la comunicación con los productores, por lo menos era un espacio curricular donde eso se problematizaba y se reflexionaba. Algo que reconocían como una carencia de la carrera, donde no estaban acostumbrados a tratar temáticas que calificaban como “sociales”. En la materia se hacía un esfuerzo por entender a la comunicación como un proceso dialógico y pedagógico². Es decir, que se intentaba que les estudiantes comprendieran que en situaciones de contacto con productores ambas partes tenían conocimientos valiosos para construir un trabajo conjunto. Sin embargo, esto que en lo teórico resultaba tan simple entraba en conflicto cuando les estudiantes debían imaginar situaciones hipotéticas; lo que los llevaba a algunos a caer en formas de comunicación fundamentalmente sustentadas desde la transmisión de información y no desde una posición efectivamente dialógica. Para algunos resultaba difícil superar una visión en la que el agrónomo era el sujeto poseedor de conocimiento que debía impartir sus saberes técnicos a los productores que “sabían menos”, aun cuando les estudiantes sostenían verbalmente en los encuentros de clase e instancias de exposición de trabajos grupales que comprendían plenamente los modelos educativos y comunicacionales que proponía la cátedra.

Mientras hablaba con estas personas me preguntaba por qué y desde cuando la comunicación era efectivamente un problema. A medida que fue pasando el tiempo, me preguntaba cómo la recurrencia de esto podía hablarme de las experiencias y trayectorias de formación de mis entrevistados y también sobre sus perspectivas respecto a su profesión. Lo cual me lleva específicamente al caso que aquí me interesa desarrollar. En mis conversaciones con Fátima y Caro, estudiantes del quinto año de agrono-

2 Para ampliar sobre esto, en la cátedra de Extensión Rural tanto en clases como en los materiales del compendio bibliográfico, se enseñaban algunos principios básicos sobre teoría de la comunicación y sobre pedagogía de impronta freiriana. Por ejemplo, se enseñaba que el modelo clásico de comunicación Emisor-Receptor debía reformularse a los fines de complejizar las interacciones comunicacionales humanas. Específicamente aplicado a la extensión rural, esto se materializaba en comprender que en la comunicación de los saberes agronómicos a los productores no se producía una transmisión de información sino una construcción mutua de conocimientos productivos derivados de la experiencia de todos los participantes de la instancia de comunicación.

mía, preguntándoles por sus actividades extracurriculares ambas me mencionaron un proyecto que tenían en conjunto. Se trataba de una página de Instagram que gestionaban junto a otras personas con quienes habían entrado en contacto mediante un taller de comunicación estratégica en el agro. Este evento formaba parte de una iniciativa de la senadora Felicitas Becker Varela de Cambiemos. Se trataba de encuentros virtuales donde participaban jóvenes de todo el país, en su mayoría ligados a la actividad agropecuaria y carreras universitarias afines. Al finalizar el dictado de los encuentros, debían presentar proyectos por grupos y los ganadores accederían a un subsidio para poder efectuar su proyecto. Fati y Caro fueron parte del grupo ganador, quienes como parte del mismo realizaron la página de Instagram que mencioné y otras páginas de redes sociales donde hacían diferentes publicaciones que buscaban mostrar la “realidad agropecuaria”. También tenían una página de Twitter y un canal de YouTube, pero ambas expresaron que la página de Instagram había tenido mayor repercusión y que ya contaban con cierto número de seguidores que respondían a sus publicaciones e interactuaban con ellas.

El proyecto se llama “Raíces del Futuro”. La idea, digamos, es pasar de sectores que están enfrentados, que sería -por ejemplo- el sector de la ciudad con el sector del campo, a sectores integrados. Lo que buscamos es tratar de comunicar lo que hace el campo y mostrar lo que hace el productor para que la gente que está en la ciudad, que por ahí no conoce tanto o nada de lo que es la producción, pueda entenderlo... Lo que yo más veía, normalmente, es que el productor trabaja un montón en todo lo que hace, produce los alimentos y no se preocupa por comunicarlo. No se pone a discutir lo que hace. Así que eso era lo que veíamos como grupo y tratábamos de por ahí romper algunos mitos que se dicen sobre el campo. Entonces, ahí hacemos publicaciones mostramos distintas producciones, las etapas de la producción, la cadena productiva... (comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

Más allá de la página en sí, me resultó interesante la manera en que ellas explicaban el proyecto. Por medio de las redes sociales estas estudiantes comparten y publican materiales audiovisuales orientados a comunicar sobre la producción agropecuaria desde diferentes actividades y prácticas. Desde su mirada consideran que hay muchos “mitos” que circulan en redes, medios y en el imaginario colectivo sobre las actividades agropecuarias, que perjudican lo que la gente piensa de la producción. Ellas buscan

“desmitificar” mediante la divulgación de información en un lenguaje que consideran claro y “no técnico” para poder extender su mensaje a ámbitos no ligados a la producción. Hacen uso de imágenes y textos cortos para intentar amoldar la información y hacerla más amigable y accesible a un público no experto. En el Instagram pueden verse publicaciones que hablan de producciones como el maíz, la cerveza, la palta, el maní, los productos lácteos, entre otros, y cuestiones generales en torno a temáticas en boga como las Buenas Prácticas Agropecuarias, la producción orgánica, la ganadería regenerativa o la producción apícola por pastoreo, los biocombustibles, la nanotecnología, entre otros. Las participantes también utilizan imágenes y fotografías de actividades que realizan en su día a día como estudiantes en ámbitos productivos.

Algo que me pareció interesante de la manera en que estas estudiantes explicaban su proyecto es su manera de entender la relación del “campo” con la “ciudad”³, ellas identificaban las principales críticas al sector desde espacios casi exclusivamente urbanos y era a ese público al que apuntaban. El medio elegido por ellas eran las redes sociales. Ambas manifestaban ser personas muy activas en redes sociales, o por lo menos personas habituadas a informarse y hacer uso de las redes para enterarse de eventos y múltiples actividades (incluso se habían enterado del taller de comunicación estratégica por medio de twitter), y también utilizaban este medio

3 Claramente la cuestión del “Campo” y la “Ciudad” como conceptos dicotómicos es un tema que ha sido ampliamente desarrollado. Por sólo citar un clásico en que se recuperan estos términos, me remito al texto de Williams (Williams, 2001) titulado de esa manera y que se encarga de realizar un desarrollo histórico de la construcción de los espacios del campo y la ciudad en Inglaterra. Seguramente se podría hacer un trabajo similar indagando en las construcciones identitarias que respectan al “campo argentino” sumamente ligado a la construcción del Estado Nación y demás. Sin embargo, aquí me parece importante resaltar que elegir esta dicotomización para enunciar un proyecto con las características de “Raíces del Futuro” no sólo es producto de un proceso histórico de segmentación entre los espacios rurales y urbanos, sino también resultado de la coyuntura política socioambiental actual. Demarcar de esa manera a los interlocutores de un proyecto de comunicación implica demarcar un “nosotros”- “otros” esencialmente opuesto. Además de significar una posición en la que persiste una visión transferencista de la comunicación. Se busca que el mensaje llegue a un otro que se considera ajeno a la “realidad” agropecuaria y al que hay que, en cierta forma, convencer con argumentos sustentados en las ciencias agropecuarias. Esto además es una clara posición política respecto a los conflictos socioambientales donde no parece haber mucha posibilidad de diálogo y construcción colectiva de soluciones a futuro.

para contactar a otras páginas e “influencers del campo” a quienes han hecho participar en su página. Creo que eso también es interesante porque demuestra una forma de apropiación (Rockwell, 2018) de las redes sociales para disputar otros espacios que no necesariamente tienen que ver con la formación universitaria. Ellas hacen uso de sus conocimientos como estudiantes de agronomía para transmitir cierta información y en cierto sentido también se apropian de saberes técnicos y científicos de la agronomía para adaptarlos a un fin comunicacional.

Además, ambas mencionaban este proyecto como una actividad complementaria a su profesión y también como algo que les interesaba y hacían “por gusto” y que en definitiva tenía cierta coherencia con sus intereses profesionales. Si situó esta actividad en las trayectorias de estas estudiantes, puedo sostener que ambas tenían perfiles bastante ligados a una preocupación o consciencia por generar una producción más sustentable. Las dos venían de familias no demasiado ligadas a la producción agropecuaria (lo cual no era muy habitual entre estudiantes de su carrera), no habían necesitado trabajar mientras estudiaban y habían sido particularmente activas en el desarrollo de actividades extracurriculares diversas. Aun cuando ninguna manifestaba ser una ferviente opositora a los agonegocios o plenamente defensoras de la agroecología, las dos expresaban que creían en la capacidad de generar manejos más sustentables con nuevas tecnologías y con la aplicación de conocimientos técnicos adecuados a cada territorio y producción. Caro, por ejemplo, estaba sumamente interesada en la ganadería regenerativa y a Fátima le interesaba la nutrición animal orientada a disminuir la emisión de gases de efecto invernadero. Estas características de sus trayectorias formativas y posicionamientos políticos respecto a la producción se reflejaban en los contenidos que elegían mostrar en la página y en el lenguaje que utilizaban.

Otro aspecto a destacar es que las participantes de “Raíces del Futuro” (tanto en las entrevistas que yo les realicé como en otros medios en el que fueron entrevistadas, como diarios e incluso una radio) identifican este proyecto como apartidario. Lo cual contrasta con la idea de que el taller de “comunicación estratégica”, en definitiva, era una iniciativa política identificada con una representante de un partido político. Creo que no es menor que la iniciativa proclame un no apartidarismo, teniendo en cuenta que uno de sus principales objetivos no deja de ser en ciertos aspectos diplomático, es decir, conciliar esos espacios/sectores considerados como

“enfrentados”. El lenguaje que se utiliza en la página también se alinea con este objetivo. Esto me parece importante para contrastar con otros espacios e instancias de iniciativas que desde agrupaciones políticas partidarias de la Facultad intentaban denunciar conflictos socioambientales de manera explícita. En este caso se puede ver un esfuerzo por despolitizar la comunicación. Lo cual me inclino a leer en parte como una estrategia para no generar reacciones inesperadas en el público. En sus publicaciones, lejos de marcar interlocutores directos a quienes se quiera “responder” e interpelar, la información intenta ser clara, directa y abierta a un público amplio y despersonalizado. Es importante señalar que ambas entrevistas manifestaban un rechazo explícito por cuestiones “políticas”, las cuales identificaban principalmente desde políticas partidarias. Si bien una de sus participantes había estado involucrada en militancia política, expresaba que esas mismas experiencias la habían alejado de esos espacios, aun cuando se encontrara interesada en la política internacional; lo cual también explica la posición de apartidarismo atribuida al proyecto.

Es llamativo cómo esta división “Campo vs Ciudad” a la que se refieren mis interlocutoras desterritorializa los conflictos ambientales y tiende, también, a generalizar a les denunciante como personas completamente “ajenas a la realidad” del “campo” como un todo homogéneo, como si las mismas organizadoras de la página no fuesen efectivamente personas que habitan principalmente espacios urbanos. La división “Campo-Ciudad” no deja de ser un mecanismo simbólico evocativo de una dicotomía insalvable en la que en cierta medida “hay que educar” a quienes no pertenecen al otro ámbito porque en realidad estarían hablando “sin saber” de algo que no les compete directamente. No quiero con esto generar ningún tipo de juicio moral, sino intentar entender por qué se utilizan las categorías que se utilizan en lugar de otras. No digo que estas estudiantes en particular estuviesen conscientemente pensando de esta manera o que tuviesen “malas intenciones”, sino que en algunos aspectos reproducen este imaginario, y esa forma de ver lo que hacen tiene efecto en los modos comunicacionales que eligen.

En el testimonio de Fátima el tema de la comunicación se expresaba de la siguiente manera:

...Siento que los agrónomos hablamos entre agrónomos y no bajamos esa mirada a lo que piensa la sociedad. Por ejemplo, hace poco María Becerra (cantante de trap argentina) hizo un vivo o video sobre la producción

del tambo y contaba que en la producción a las vacas se las explotaba, no me acuerdo qué decía puntualmente, pero eran cosas erróneas sobre la producción del tambo, si bien coincido en algunas cosas porque en cierta forma las explotan a las vacas, hay cuestiones que hay una desinformación muy grande. Y tratan de explicar, pero no llegan a esa gente...

...Si bien son agrónomos y producen para una sociedad y se tienen que adaptar a las demandas de la sociedad, no pueden seguir hablando entre ellos haciendo oídos sordos a lo que exige la sociedad. Siento que en los que van a recibirse, la nueva generación, sí lo están escuchando. Pero, la generación de nuestros profes de más de cincuenta o sesenta años, son más rígidos al cambio. Pero sí siento que afecta a la forma de producir que va a haber en el futuro y que sin duda tienen que cambiar cómo se están comunicando con la sociedad y qué están mostrando... (comunicación personal, 19 de agosto de 2021)

Volviendo al tema de la comunicación, es curioso establecer una conexión con el problema de la comunicación tal como se presentaba en la materia de Extensión Rural. En mis conversaciones con Fátima y Caro llegué a preguntarles si algo de lo que habíamos visto en la materia Extensión Rural a ellas les había servido para pensar su experiencia en “Raíces del Futuro”. Ambas en mayor o menor medida expresaban que si bien encontraban cierta similitud en algunos contenidos relacionados a la comunicación, en general en la materia notaban una mayor inclinación por preocupaciones ligadas a la comunicación directa con productores y no a técnicas de comunicación en masa y mucho menos pensando en divulgación o redes sociales. Aun entendiendo esta gran diferencia, a mí me interesa pensar que en ambos espacios había un esfuerzo por problematizar la “comunicación” y hacerla un medio para transmitir conocimientos técnicos a un “otro no agrónomo”. Es decir, convertir a la “comunicación” en una herramienta para transmitir un mensaje. Es desde esa capacidad performativa y relacional que me interesa reflexionar sobre el papel de la comunicación en la construcción de legitimación social respecto al modelo de agronegocios, tanto desde su capacidad de generación de consenso como en su capacidad de convertirse en instancia de conflictos.

Deón y González (2019) han dado cuenta un proceso que denominan de agroambientalización, que se caracteriza por la incorporación de la “cuestión ambiental” en los discursos y acciones de diferentes empresas, organismos e instituciones del sector agropecuario.

De acuerdo con la escala y los estilos empresariales, las prácticas productivas ligadas al AN (agronegocio) se ambientalizan generando nuevos componentes de sentido, cambiando o conservando las mismas producciones, aunque construyéndolas simbólicamente de manera diferente, teniendo a la noción de ambiente y desarrollo sustentable como nodos centrales de estos nuevos dispositivos. (Deón y Asis, 2019, p. 37)

En este caso considero que este proceso permea distintos espacios relacionados con el agro y contribuye a transformar el “sentido común” de los actores que participan en el sector. Podemos ver aquí cómo se configura un sentido común profesional agroambientalizado. Recuperando a Crehan y sus lecturas sobre Gramsci, el “sentido común” refiere a la acumulación de un conocimiento que se da “por sentido” (Crehan, 2018; Gramsci, 2013) que pasa a incorporarse y naturalizarse por los sujetos. En este caso se puede pensar que les estudiantes de agronomía más o menos conscientemente están incorporando, como parte de su formación y de los espacios en los que desarrollan sus experiencias formativas, una perspectiva orientada a la ecología y la sustentabilidad, pero sin apostar ni militar cambios estructurales en el modelo de agronegocios.

Conclusiones

Creo que más allá de lo que puede resultar anecdótico, este caso puede ayudar a reflexionar sobre algunas cuestiones que me parecen importantes para pensar en cómo se construye el modelo de agronegocios como hegemónico y cuáles son los procesos que nos hablan de legitimación social y construcción de consensos sobre el mismo. Creo que es importante mostrar que, en el desarrollo de sus trayectorias y experiencias formativas, estos estudiantes de agronomía se sienten interpelados por las críticas a su profesión y generan maneras de responder a las mismas, algo que ellos mismas consideran algo que no ha sido frecuente en el sector hasta hace poco tiempo. Creo, además, que ésta es una tendencia en crecimiento y que habla de cambios en las formas en que se establecen relaciones entre sectores, en definitiva, se busca mediante la comunicación revertir y evitar conflictos de índole socioambiental a futuro.

Cuando me pregunto por la legitimación social, necesariamente también me estoy preguntando por cómo se configura el “sentido” o “los sentidos comunes”, en este caso sobre la producción agropecuaria o lo que

mis nativos llamaban “el campo”, y creo que esta iniciativa muestra un intento por revertir un supuesto sentido común y a la vez reproduce algunas premisas ligadas a la dicotomización “campo-ciudad”.

Desde las potencialidades que nos ofrece la etnografía, es posible ver en la vida cotidiana y en el desarrollo de las trayectorias de las personas cómo se disputan sentidos y cómo se generan cambios a nivel de prácticas, y que denotan cambios en las relaciones estructurales y superestructurales, que componen la configuración del modelo de los agronegocios como resultado de un proceso situado socio históricamente.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Anagrama.

Caisso, L., y Espoturno, M. (2021). Escuelas rurales fumigadas Estado del arte y aportes teórico-metodológicos desde el marxismo. En E. Cragnolino y S. Ambrogi, *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (1era ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.

Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas* (1 era). Ediciones Morata.

Deón, J. U., y Asis, I., González. (2019). La cuestión agroambiental en América del Sur: Complejo de poder desarrollista, resistencias y alternativas sociales al desarrollo. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina. *ReLaER. Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 7(4), 24-49.

Gramsci, A. (2013). *Antología Antonio Gramsci* (M. Sacristán, Trad.; 1era ed.). Siglo xxi editores.

Gras, C.y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Biblos.

- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (Arata N., Pad-
awer, A. y Escalante, C. Eds.). CLACSO.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (E.
Grau, Trad.). Editorial Crítica Grijalbo.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad* (A. Bixio, Trad.). Paidós.



La obligación de *trascender*: familia y empresa en una asociación agrotécnica en Córdoba

Sofía Ambrogi*

Este capítulo pretende compartir algunos avances de la tesis doctoral, en la cual trabajé sobre las experiencias formativas de empresas familiares asociadas del mundo rural cordobés a lo largo de las últimas décadas. Si bien mis primeros recortes se enfocaban en las expresiones institucionales de la asociación, con el paso del tiempo comencé a preguntarme sobre los miembros que componían esta asociación y sus trayectorias familiares.

A partir de la realización de una investigación etnográfica con fuerte acento en un enfoque histórico, fui desplegando una serie de estrategias metodológicas que me permitieran dar cuenta de las trayectorias formativas, productivas y de participación política de los miembros de distintas generaciones. Para ello armé un corpus de investigación que reunió entrevistas individuales y grupales en profundidad, instancias de observación participante en reuniones de la asociación, archivos y documentos oficiales de la institución entre los cuales se encuentra una revista gráfica de amplia difusión dentro del sector.

Una propuesta metodológica que guio gran parte de mi trabajo de campo desde el comienzo fue la actividad de rastreo, tomada prestada por el historiador Ginzburg, quien propone iniciar la exploración investigativa a partir de la persecución de huellas o síntomas que puedan asociar elementos que -al principio- pueden parecer inconexos entre sí. Esta invitación me fue muy útil a la hora de navegar por la cultura material impresa de mis nativos y me llevó en muchos casos a enriquecer el armado de mis entrevistas y la realización de observaciones. Es así como la categoría nativa de *familia*, que no aparecía como dimensión relevante en las distintas etapas de relevamiento de antecedentes de mi referente empírico, se me fue presentando en distintas instancias, a lo largo de diversas fuentes y con distintas entonaciones a lo largo de las décadas.

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon
sofi.kest@gmail.com

Para este capítulo propongo una breve introducción al referente empírico, para dar lugar a la descripción detallada de una reunión de un grupo de esta asociación, enfocándome en la dimensión *familiar*. A partir de esa exposición pretendo recuperar algunos indicios que me permitan ir hilando la centralidad que tiene la reflexión sobre los elementos familiares y empresariales en tanto legado y herencia para este grupo.

Una breve introducción a los Grupos CREA

La Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) es una institución técnica que surge hacia fines de la década del cincuenta en distintos puntos del país, con la intención de constituir grupos de trabajo que enfrenten problemas productivos y de gestión de las explotaciones agropecuarias. A partir de una organización territorial, que les permitía enfrentar problemas productivos similares, y una estructura organizacional-institucional, que incentivaba tejer relaciones con otros actores técnicos, lograron posicionarse a lo largo de las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX como voceros legitimados de la innovación y el desarrollo agropecuario. Una diversa cantidad de autores analizaron su rol como entidad técnica en el agro argentino a lo largo del tiempo (Ambroggio y Torres Castaño 2019; Gras y Hernández 2016; Gutiérrez 2020; Liaudat 2017). Una de las particularidades sobre las que se llama la atención a la hora de caracterizar a este autoproclamado *movimiento*, es la construcción del pasaje de productor a empresario innovador. El enfoque sobre esta figura y dimensión singular se explica, en parte, porque en la mayoría de los trabajos el interés radica en la relevancia de la dimensión técnica y tecnológica de esta institución. Desde la misma retórica de AACREA, sobre todo en sus primeros años de existencia, efectivamente existe una fuerte impronta del carácter innovador que debe adoptar el dueño del campo sobre su explotación. Hasta entrados los años ochenta, la referencia concreta de mujeres o miembros familiares diversos son prácticamente inexistentes en la revista de divulgación bimensual de la asociación, la revista CREA. En distintas ocasiones tuve la oportunidad de discutir con colegas que conocían a mi referente empírico, quienes insistían vehementemente en caracterizar al *movimiento* como organización de productores, de empresas, pero no de familias. Esta chapa sería un mero recurso estilístico para contrarrestar la imagen negativa que tiene el sec-

tor del campo en el imaginario social, logrando con ese sustantivo aggiornarse a las de los agricultores familiares.

Sin embargo, la *familia* aparece constantemente en el trabajo de campo: aparece nombrada como miembro ideal, la *familia CREA*, durante toda la década de los '70 en los diversos números de las revistas oficiales. Aparecen allí mismo a mediados de los '80 señalizadas como problema: la *empresa familiar rural*. Con el advenimiento de los procesos identificados por los actores como la *reconversión productiva*, aparece la *empresa familiar* y los recambios generacionales como tópico de discusión donde las dimensiones familiares, de gestión empresarial y las prácticas productivas se ven conjuntamente interpeladas. Aparece, finalmente, como *familia empresarial* en las últimas décadas, atravesada por un discurso fuertemente marcado por el coaching ontológico. Una categoría que no deja de repetirse con el pasar de los años es la *trascendencia*; utilizada en diversos escenarios y bajo distintos propósitos, será sin embargo clave para comprender por qué los productores deciden organizarse, asumir y militar una identidad CREA, y cómo estas elecciones se relacionan con la reproducción del grupo familiar, así como con las aspiraciones hegemónicas de clase.

No les importa trascender: discusiones en una reunión CREA

Como mencioné anteriormente, la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola asume tempranamente una forma organizativa a partir de un anclaje territorial y la organización en Grupos por cercanía geográfica y/o afinidad productiva. Esto generó tempranamente una configuración territorial del asociativismo, que no siempre coincidía con los límites provinciales ni departamentales. Es importante reparar en las formas organizativas, ya que este *movimiento* asume como central la estrategia de generar capital político, a partir de constituirse en un colectivo con saberes territoriales específicos, que son traducidos como reconocimiento y respaldo a la hora de gestionar recursos y disputar políticas públicas. Los conocimientos especializados que se construyen en estos grupos fueron con el paso de las décadas sistematizadas y utilizadas para la organización y reproducción de un sector. Es por ello que en distintas instancias (Ambrogí 2019; Ambrogí 2021a y 2021b) me enfoqué en el análisis etnográfico de las reuniones como momentos privilegiados para analizar cómo los productores aprendían a ser *empresarios innovado-*

res; qué conocimientos eran valorizados en estos espacios y cuáles eran las voces expertas que las legitimaban; quiénes, cómo y a través de qué dinámicas se participa en estos espacios. Para abordar estas cuestiones fui realizando una extensa etnografía con documentos, a partir de los cuales intentar reconstruir las modalidades que había asumido históricamente, los contenidos que se trataban en distintas regiones, y la diversificación de sus participantes. Estos registros los fui combinando con la realización de observaciones -a menudo participantes- en distintas reuniones de grupos CREA de la región Centro y Córdoba Norte. Esta estrategia metodológica me permitió acceder a un universo bastante complejo: los documentos me posibilitaban una mirada histórica que en la observación contemporánea se me perdía, al mismo tiempo que el *estar ahí* me posibilitaba acceder a todas las experiencias que quedaban por fuera del puño normativo de la pluma editorial. En los próximos párrafos intento detenerme en una descripción detallada de una reunión CREA, focalizándome lo más posible en lo que nos compete en este momento, el entramado familiar, para después dar paso a hilvanar lo recaudado aquí con los demás indicios recaudados en otras instancias de investigación.

Si bien el trabajo con fuentes documentales y entrevistas realizadas a socias de primeras generaciones me indicaban que las reuniones de grupo se realizaban en las estancias de los socios, en la actualidad se asumía a menudo otra costumbre. No en todos los grupos es necesario desplazarse hacia los campos para realizar el tradicional paseo por las distintas unidades productivas: la mayoría no vive en sus campos, algunos ni siquiera son dueños, sino que alquilan, y además como suelen decirme “no es necesario”.

Los grupos se conforman de entre 10 y 12 empresas, cada mes se reúnen en el lugar pautado por una de ellas para discutir el desenvolvimiento de aquella anfitriona para el “corto mediano y largo plazo”, exhibiendo la visión, misión y los problemas a los que se enfrenta actualmente. Esto, sin embargo, ocupa sólo un momento de la reunión: la parte expositiva. Las reuniones CREA tienen instancias de exposición, discusión, información y esparcimiento sumamente marcadas.

Mientras desayunamos mate, té, café, facturas con los organizadores de la reunión, asesora y dueños de la empresa respectivamente, comienzan a llegar el resto de los socios. Las conversaciones matutinas giran en torno a una gran variedad de temas: los campos de Santa Fe están volvien-

do a usar arado porque los suelos ya se hicieron inmunes al paquete tecnológico; M. se clavó una espina de acacia negra en la mano cuando se cayó del caballo el otro día y le está supurando fuerte; el sobrino de A. se está por ir de viaje con el de B., con quienes fueron juntos a la misma escuela y ahora trabajan en la misma empresa; rememoran algunas anécdotas del cumpleaños de cincuenta de la asesora del grupo, al que fueron todas las familias de los presentes.

Una vez que nos encontramos reunidos alrededor de 15 personas, comienza una ronda de presentación, sobre todo para presentarme a mí y a otro invitado, representante de una ONG que se dedica al servicio de la reforestación. Las personas se presentan con nombre completo, edad, estado civil y nombre del cónyuge, cantidad y género de los niños, profesión, el nombre de la empresa que representan, si tienen campo indican dónde está ubicado. A veces también especifican la cantidad de tiempo que participan en el CREA y/o funciones que desempeñan. Soy la única persona con estado civil soltero y sin descendencia.

Luego viene la presentación de la empresa de los hermanos Molle. Los Molle se incorporaron hace pocos años a este grupo y provienen de *otro palo*: el negocio inmobiliario rural. Si bien, como exponen en su presentación, *les gustan las vacas*, por el momento solamente se dedican a la agricultura (rotación soja/maíz) en tierras alquiladas en la provincia de Córdoba. Compraron hace unos meses un terreno amplio de varios miles de hectáreas en el norte provincial, que se encuentra para este momento en proceso de reacondicionamiento. La función de la reunión es exponer al resto de los participantes las características generales de la empresa, las proyecciones de crecimiento a futuro y los limitantes con los que se están encontrando actualmente. Esta oportunidad la tienen una única vez al año, razón por la cual se necesita llevar adelante una exposición bien organizada y con *números pulidos*. No importa en este momento adentrarnos en los detalles que hacen específicamente a esta exposición, pero sí remarcar una discusión que se da en algún momento: el objetivo de los hermanos Molle es crecer económicamente en un corto plazo. Ellos tienen *cuatro patas*: agricultura, ganadería, inmobiliaria y financiera. Va quedando claro a lo largo de la exposición que por el momento visualizan a la agricultura (soja/maíz) como la pata que más ganancia les está dando en un corto y mediano plazo. Al mismo tiempo, esa rentabilidad se presenta como problema: limita el crecimiento en tanto que no pueden

invertir, desde su perspectiva, en otras actividades que les gustarían más, como las vacas. Se generan cortas discusiones respecto al *foco*, que el resto de los participantes (todos varios años más grandes y con campos propios) no parecen entender: ¿por qué no enfocarse en una sola pata? ¿por qué diversificar tanto? ¿por qué no tornar el campo recientemente adquirido en ganadero?

Los hermanos Molle en algún momento tienen que calmar las aguas. Sacan a relucir una vieja frase “el campo es para vivir pobre y morir rico”, con la cual no se sienten identificados. Ellos no vienen del campo, no tienen *el rollo de la trascendencia*. Dicen que *no quieren trascender, no están haciendo una empresa para otros. Si a sus hijos no les interesa el campo que adquirieron, se vende y listo. Quieren desarrollar, vender cuando haya que vender y estar tranquilos: nada extraordinario*.

Como el campo que adquirieron no se encuentra todavía apto para la realización de agricultura, alquilan varias hectáreas en distintas zonas de Córdoba, les cuesta conseguir campos para producir. Algunos socios les discuten esta escasez de campo, dicen que por ahí se alquilan, pero quizás no a precios que estén ellos dispuestos a pagar, pero que si hicieran los números saldrían ganando igual. Los hermanos asientan, pero no están dispuestos a trabajar por ciertos precios, aunque en las cuentas salgan ganando. Según ellos, no quieren *prostituirse por el sistema de alquileres: es una cuestión de valores*. Quieren alquilar a largo plazo, con buenos propietarios, dentro de la provincia y con precios que les convengan. No quieren ausentarse demasiado de sus familias y su vida en la ciudad.

Posteriormente se realiza reuniones de discusión en dos grupos, de los cuales los hermanos Molle son excluidos. Se intenta debatir sobre los principales puntos de la exposición para hacerles devoluciones, teniendo en cuenta una serie de *filtros* propuestos por los hermanos. Estos *filtros* van a orientar a los socios a no recomendar cuestiones que estén fuera del alcance o de las perspectivas de los expositores. El grupo en el que me encuentro “participando” utiliza la herramienta de *tormenta de ideas*: van mencionando al azar algunos elementos de la exposición y conocimientos personales que tienen sobre los hermanos, para ir armando la discusión. Una persona va anotando en la computadora aquellos puntos que considera relevantes. Algunas cuestiones me llaman la atención: los productores admiran la capacidad de los Molle de *gitanizar tiempos y costos*, aun cuando eso lleva a *demasiada diversificación*. Les llama la atención que,

pese a ser hermanos y tener una sociedad, cada cual pareciera dedicarse a su propio negocio, en puntos del país distintos (uno en Córdoba y otro en Formosa). Según ellos, les falta un plan estratégico porque no hay prioridad en un tipo de producción y además no aprovechan del todo la posición de uno de ellos como agente inmobiliario rural. No solamente hay que saber dónde hay campo disponible, sino que tienen que ser capaces de cosechar relaciones con los dueños del campo. Lo que ellos ven como *prostitución* es no entender los tipos de vinculación que se necesitan a la hora de insertarse en la actividad agrícola, para lo cual es indispensable *barbechar las oportunidades con los dueños*.

Volvemos al living, en el cual desarrollamos la primera instancia de la reunión, y ambos grupos les dan sus devoluciones, intercambian opiniones, muchas veces guiadas por imágenes ilustrativas y metáforas. Los hermanos agradecen y se da lugar al almuerzo, ya pasadas las dos de la tarde. Mientras nos armamos pancitos de carne con salsas, mi informante clave, E., se encuentra hablando con otra persona sobre la presentación. Para ella, las evaluaciones que hacen sobre los costos y beneficios de las distintas actividades productivas, inmobiliarias o financieras, están atravesadas por otro tipo de lógica empresarial. Les importa hacer plata, no *trascender*. La empresa es en teoría familiar, porque ellos dos son hermanos, pero no hay un trabajo en conjunto, ni tampoco una planificación de hacer un traspaso a sus hijas cuando sean mayores o incorporar otros miembros familiares de generaciones venideras a la gestión. Los hijos heredarán dinero: mientras más, mejor. E. entiende que existe una diferencia en las formas de entender la empresa, y que esa radica justamente en la cuestión de la *trascendencia*. A los hermanos Molle no les interesa *trascender*. Ella no concibe a la empresa como una propiedad suya, así como tampoco considera que el campo le pertenezca, aunque lo gestione y esté a su nombre. Es un *bien común* del cual tienen que beneficiarse todos los miembros de la familia, estén o no económicamente activos. Ella cree que tiene que haber roles bien definidos, para que los malentendidos en la familia no se expresen en malestares en cuanto a la gestión, y viceversa. Es una cuestión de comunicación, por eso la formación en *coaching* es tan fundamental. Me incorpora a la charla con ese puntapié, porque sabe que a ella llegué por un socio CREA al que había entrevistado antes, quien me comentó sobre la especialización en *coaching* ontológico por parte de grandes referentes del *movimiento*. Me comenta algo revelador: *hoy en día el movimiento CREA*

no es tanto su metodología. La metodología era antes, cuando existían problemas productivos. Ahora los problemas son otros: financieros, impositivos y de traspaso. Por eso el tema de los CREA ahora es la trascendencia: qué le vamos a dejar a las próximas generaciones.

Ya se acerca el final de la jornada. Sigue la ronda de noticias, en donde un vocero cada mesa de trabajo, mesas temáticas compuesta por representantes de diversos grupos CREA de la región, comenta lo trabajado durante el último mes. Se mencionan avances en la articulación con entidades del sector, como el INTA, la Bolsa de Cereales y el Ministerio de Educación provincial. A varias de las personas que participan en estas mesas de trabajo, también las cruzaron hace poco tiempo en el anterior mencionado festejo de cumpleaños. Existe una continuidad en las redes de circulación por la que se mueven estos actores. Se comentan algunas modificaciones tributarias, se informan sobre algún crédito disponible para la compra de maquinaria y se intercambian los precios que cotejan sus diversos contadores. Seguido a esto se pasa a la última etapa expositiva, guiada por una tablilla Excel que cada representante de las empresas participantes tuvo tiempo de rellenar antes de la reunión. Los ítems a rellenar son: nombre de la empresa; ¿cómo estás vos y tu flia?; campaña 22-23; ¿qué info de escenarios de precios estás manejando?; ¿sembras o analizaste sembrar fuera del país?; ¿cómo sentís el estado de ánimo del grupo?

Comienzan por el primer punto. Entiendo por el tipo de comentarios recolectados a lo largo de toda la jornada, que la mayoría de los participantes se conocen íntimamente entre sí, y que incluso han mandado a sus hijos a colegios similares o trabajan juntos. Comentan viajes próximos que están por hacer sus hijos, el estado de sus nietos, los quehaceres de las esposas que no se encuentran presentes (hay dos mujeres agrónomas en la reunión, representantes de sus empresas). Luego de una extensa jornada, los participantes se saludan rápidamente y yo me retiro del lugar.

Empresa y familia en CREA: algunas aproximaciones

Este breve recorte de una observación realizada durante mi trabajo de campo, intenta resaltar aquellos momentos interpretados por mí como significativos, en los cuales la familia en términos nativos se hace presente y adquiere relevancia para mis interlocutores. Como mencioné anteriormente, a la hora de abordar este sector empresarial, muchas veces

se ha dejado de lado la preocupación por los elementos de configuración familiar por diversas cuestiones: ya sea porque era una dimensión que no ayudaba a echar luz sobre las innovaciones técnicas que permitían avanzar sobre la caracterización del modelo de agronegocios, ya sea porque es considerado una categoría “falsa” que es utilizado por este actor con intenciones políticas para despertar simpatía en la mirada pública. No me interesa en este escrito postular la veracidad del componente familiar a la hora de analizar las empresas que conforman los grupos con los que trabajo. Considero que la familia es un elemento significativo que guía y articula núcleos de sentido en torno al ser empresario, y un tipo específico de empresario -el CREA. La mayoría de los participantes de este grupo comparten experiencias -en sentido thompsoniano- que se nutren de trayectorias formativas, laborales y de socialización en común. En términos históricos, se puede ver cómo la participación en un grupo asociativo, pero también de generación de redes solidarias (Córdoba, 2019), significó en casos concretos la supervivencia del campo o de la empresa familiar en épocas de crisis. En diferentes entrevistas, así como en el intercambio con E. más arriba, hacerse cargo de la empresa en épocas de crisis, como fue la reconversión productiva durante los noventa, implicaba tomar decisiones que no eran consideradas como individuales, sino que impactarían a las generaciones venideras. Los grupos CREA compartían, en los ojos de mis entrevistados, una mirada similar sobre el campo, la empresa familiar agropecuaria, vista como un bien común no individual que debería incluir a la mayor cantidad de miembros familiares posibles y crecer en el tiempo. A menudo una experiencia individual como ésta, a una colectiva, se traduce como *trascendencia*. Hay distintos significados del uso de esta palabra.

La *trascendencia* del simple productor al empresario rural o innovador era una metamorfosis que se lograba únicamente mediante la aplicación de una especial metodología de trabajo (la metodología CREA) desarrollado en espacios de formación en particular (las reuniones de grupos). Estos grupos completaban su proyección en la conformación de redes donde los *resultados* eran *transferidos*, otro ejemplo donde los conocimientos generados dentro del grupo *trascendían* y eran *derramados* hacia la sociedad. Una tercera reflexión sobre esta categoría, que es la que se estuvo refiriendo en este trabajo, vincula la *trascendencia* ligada al relevamiento generacional y a la proyección de la unidad económica y social a través del tiempo.

Como vimos en el apartado anterior, existe una clara disputa entre los objetivos de *trascendencia* por parte de socios con cierta trayectoria dentro del *movimiento*, respecto a otros recién llegados. Me parece ilustrativa la observación de la reunión donde los hermanos Molle presentaban su empresa, porque justamente permite trazar algunas diferencias entre las formas de entender la conjunción empresa-familia desde las miradas nativas. La forma de pensar a la empresa como fragmentada (cada hermano se hacía cargo de partes distintas del negocio) era una cualidad que llamaba la atención, casi siempre para bien: es una de las dificultades más frecuentes que me mencionan entrevistados, y en este caso era interpretado como producto de una empresa nueva, recién iniciada. Las actividades productivas llevadas adelante por los hermanos eran muy similares a la de la mayoría de los socios participantes, así como también lo son las aspiraciones al crecimiento económico. Sin embargo, existían diferencias fundamentales respecto a cómo pensar la empresa. Para los hermanos, la empresa debía presentar la menor cantidad de molestias posibles, era pensada de manera “unigeneracional” y se podía medir en términos de capital y liquidez. Para los participantes de generaciones más viejas y ligadas históricamente a la producción agropecuaria, la empresa no puede pensarse como unidad separada de la familia: es un bien común en la que, si bien hay roles de liderazgo y tomas de decisión, existen proyecciones a largo plazo que involucran generaciones pasadas y venideras. Existen otras formas de entender el trabajo: mientras que para los hermanos Molle era visto como *sacrificio, molestia y que no vale la pena prostituirse por un campo*, muchos de los participantes expresaban placer por la negociación contrato tras contrato con las familias a las que les alquilaban campo, por los trabajos *mientras tanto*, pensándose de entrada en otro ritmo temporal que los hermanos Molle no estaban contemplando.

Existen distintas lecturas sobre el trabajo, la rentabilidad y la empresa en sí, porque hay experiencias de clase distintas claramente marcadas. Para los hermanos Molle existe la pretensión de vivir bien y cómodamente en el hoy, son los ejemplos exitosos de una generación que proviene de padres profesionales de una clase media urbana. Quienes conforman el resto de los socios del grupo, saben que no se juega solamente el éxito individual o siquiera el familiar: de sus estrategias de reproducción depende el éxito o no de un perfil socio productivo que se considera exitoso, pero constantemente amenazado, tanto por el estado como por la sociedad ci-

vil. En este sentido, retomando algunas líneas que esboqué antes, la trascendencia es múltiple y se encuentra concatenada, reuniendo los destinos familiares en tanto generaciones y en tanto grupo de pertenencia y clase.

Reflexiones finales

En este capítulo propuse elaborar un acercamiento a la noción de familia y su vinculación con la empresa, en el referente empírico de la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA). Con el paso de las décadas estas empresas experimentan relevos generacionales en la dirección de las explotaciones, reconfigurando en muchos casos la dinámica de funcionamiento de los grupos de trabajo, unidad anclada territorialmente en la que desarrollan su principal participación asociativa. A partir de un corpus de fuentes diverso, producto del trabajo etnográfico en la región Centro y Norte de Córdoba entre 2019-2021, planteo como anticipación hipotética que la participación de las familias productoras dentro de la asociación consistió, entre otras cosas, en experiencias de reproducción social, familiar y de clase.

Como di cuenta en el último apartado, la constante mención y tematización de la familia es traída a colación tanto durante momentos de esparcimiento como en aquellos de orden expositivo o de presentación. Dar cuenta que el grupo CREA es -de cierta forma- familia, habilita que se desarrollen una serie de intercambios signados por la solidaridad. Compartir *números*, pasarse *contactos*, poder expresar críticas y recibirlas, son prácticas que contribuyen a crear mejores empresarios, que a la vez sólo pueden crear y recrearse en un ambiente que comparta ciertos lazos de familiaridad. Sin embargo, no es únicamente a través del presente etnográfico que pude reconstruir la centralidad de las concepciones nativas sobre los componentes familiares.

A lo largo del recorrido documental de las revistas CREA, pude observar cómo a mediados de los ochenta comienza a adquirir cada vez más relevancia la categoría de empresa familiar rural, intensificándose su uso en los noventa. Con ella aparecen nombradas, por primera vez, las *señoras* ya no como meras acompañantes de sus esposos, sino como participantes en reuniones para tratar la *cuestión de la empresa familiar rural*. En un congreso en Córdoba realizado en 1984 se menciona que, en aquella época, estas mujeres identifican que los emprendimientos tienen dificultades en

cuanto al tiempo que se les dedica al trabajo (no se le dedica tiempo suficiente a la familia y no se sabe delegar); problemas de comunicación (*empresarios* que no saben advertirle a los familiares sobre las dificultades de la empresa y falta de comprensión por los miembros que están por fuera de ella y no viven en los establecimientos); la exclusión de las mujeres en la toma de decisión, lo que lleva a la falta de arraigo de la mujer en el campo. Advierte la editorial “hay un elemento prioritario que es la familia: si esta no funciona, no hay empresa que funcione” (Revista CREA, n°109, 1984).

Hay que llamar la atención que a partir de los años noventa, la llamada reconversión productiva coincide con el cambio de dirección de varias empresas y la incorporación de las primeras mujeres en cargos jerárquicos ejecutivos. No creo que sea casual que, frente a este escenario, y con la emergencia de políticas públicas de género promulgadas durante el gobierno alfonsinista, el foco en la asociación haya virado -aun sea en términos discursivos- del *empresario innovador* en singular a la *empresa familiar* en plural. En este sentido quiero remarcar, siguiendo a Neiman (2013), que la democratización -siempre relativa- de las relaciones de género durante las últimas décadas se expresa en una mayor planificación familiar en torno a la herencia de la tierra y la toma de decisiones en la gestión y traspaso de las empresas. Llama la atención cómo muchos problemas que se manifiestan en los ochenta siguen actualmente muy vigentes (problemas de delimitación de roles y delegación de responsabilidades, comunicación asertiva, entre otros). Conviene remarcar cómo actualmente muchas de estas cuestiones se encuentran fuertemente interpeladas por el marco interpretativo del coaching ontológico. El coaching como perspectiva administrativa se viene desarrollando y problematizando desde la década de los noventa (Kilburg, 1996), y encuentra dentro del sector agropecuario un nicho privilegiado para instalarse debido a la intensidad de los problemas familiares a la hora de pensar el relevo generacional de las empresas. Autores como Gonnet (2013) señala que esta herramienta da cuenta de la sofisticación del discurso del management, que surge en un momento de crisis de legitimidad del capitalismo intentando centrarse en los aspectos flexibles y de autorregulación de los entornos laborales, por encima de estrategias que apuntan al control. Varios de mis entrevistados, a su vez referentes dentro del *movimiento* CREA, son coachs certificados y llevan adelante muchas capacitaciones dentro de la asociación desde esta perspectiva. Una de las cuestiones que me mencionan a menudo es el

cambio de postura: de los hechos a la interpretación, de lo monocromático a lo policromático. Muchas veces en los relevamientos generacionales o las sucesiones se ven grietas, posiciones contrapuestas. A partir de su formación dentro de esta perspectiva, fueron dándose cuenta que la mayoría de quienes participaban en estos espacios formativos tenían trayectorias agropecuarias. Los problemas que atravesaban y experimentaban familiarmente, como unidades, se repetían a lo largo de todo un sector. El coaching ontológico les brinda las oportunidades de sanar el pasado familiar, a la vez que les permite proyectarse exitosamente en el tiempo desde la gestión empresarial.

Nuevamente, lo familiar y la reproducción social de la clase se encuentran solapadas en las explicaciones nativas. Aunque no me lo mencionen, algo del escenario político nacional se cuela en estas interpretaciones: grietas, veredas opuestas, y un sujeto social capaz de recomponer el tejido resquebrajado. Quedará para futuros avances de trabajo seguir profundizando en estos relatos.

Bibliografía

- Ambrogi, S. (2021a). Comunidades de práctica y experiencias formativas en la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (1960-1999). En XXVII Jornadas de Historia Económica, UNCUYO Mendoza. Actas en prensa.
- Ambrogi, S. (2021b). De empresas multinacionales a asociaciones técnicas. En Ambrogi y Cragnolino Comp. Experiencias formativas en espacios rurales en transformación (p. x-x) Córdoba: Colecciones CIFFyH. Disponible en
- Ambrogi, S. (2019). Ver, juzgar, actuar: prácticas formativas en las publicaciones de un grupo empresarial de productores agropecuarios. En XI Jornadas de Investigaciones en Educación, Córdoba. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12877/TOMO%20III.%20XI%20JIE%202019.pdf?sequence=10&isAllowed=y>

- Córdoba, M. S. (2017). *La solidaridad en tiempos del agronegocio*. Buenos Aires: UNSAM Editra.
- Ginzburg, C. (1995). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En Gilly, A. et al. *Discusión sobre la historia*. Taurus: México.
- Gonnet, P. (2013). El discurso contemporáneo del management. El caso del coaching ontológico. *Estudios Gerenciales* 29(126), 86-91
Disponble en <https://www.redalyc.org/pdf/212/21228397010.pdf>
- Gutiérrez, T. (2020). Entidades agrarias y estrategias educativas (Región pampeana, Argentina 1960 a 2017). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38), 269-289.
- Gras, C. y Hernández, V. (2016). *Radiografía del nuevo campo argentino*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kilburg, R. (2000). *Executive coaching: developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Liaudat, M. D. (2017). Los agronegocios aterrizan en la escuela: análisis de las estrategias educativas de AAPRESID y AACREA. En *Estudios Rurales*, Vol. 7, No 12, 40-74.
- Neiman, M. (2013). La herencia: los(as) hijos(as) y el tránsito entre generaciones en la agricultura familiar de la región pampeana Argentina. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 31(93), 899-920. <https://doi.org/10.24201/es.2013v31n93.111>



ISBN 978-950-33-1740-2



ciffyh

Centro de Investigaciones
Matia Salazar de Ruffinoni
Buenos Aires, Argentina

..
**Área de
Publicaciones**

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades - UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba