

ISBN 978-950-33-1656-6

Compilación de
SOFÍA AMBROGI
ELISA CRAGNOLINO

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Compilación de

Sofía Ambroggi
Elisa Cragolino

Colecciones
del CIFFyH 

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación / Eva Mara Petitti ... [et al.]; compilación de Sofia Ambrogi; Elisa Cragolino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1656-6

1. Comunidades Rurales. 2. Educación Rural. I. Petitti, Eva Mara. II. Ambrogi, Sofia, comp. III. Cragolino, Elisa, comp.

CDD 307.1412

Publicado por

Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



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

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Candelaria De Olmos Vélez

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Área Educación: Dr. Gabriela Lamelas

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

Área Historia: Dra. Griselda Tarragó

Área Letras: Dra. Florencia Ortíz

Área Filosofía: Dra. Guadalupe Reinoso

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Introducción	13
Políticas de educación rural desde las iniciativas estatales y las organizaciones sociales.	
<i>Apropiaciones, negociaciones y disputas</i>	31
Una aproximación a la política educativa en los espacios rurales desde diferentes escalas contextuales: el caso del Programa EMER	
por <i>Eva Mara Petitti</i>	33
Aproximaciones al proceso de escolarización desde proyectos educativos alternativos en los inicios de dos movimientos sociales: el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)	
por <i>Guillermina Carreño, Conceição Coutinho Melo y Hernán Flores</i>	59
Las Escuelas Campesinas.	
<i>Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural</i>	
por <i>Carolina Vélez Funes</i>	81

Nosotrxs lxs jóvenes también marcamos las pautas:
*una aproximación etnográfica sobre trayectorias,
experiencias formativas e identidad en la organización de
la juventud en el Acampamento “Pátria Livre”
del MST brasileiro (2019-2021)*

por Aylén Ochoa

101

**Jóvenes rurales, experiencias formativas,
escolarizaciones y construcciones de futuro**

117

Desenlaces futuros:

*opciones de las juventudes rurales y estrategias para
la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés*

por María Roberta Mina

119

**Prácticas y experiencias formativas en los procesos
de transición a la vida adulta de jóvenes chacareros
de Médano de Oro, provincia de San Juan**

por Valeria Gili Diez

150

**¿Quién soy en el campo?,
¿qué hago ahora con mis registros?**

*Del trabajo del campo a la escritura de una etnografía
sobre juventudes rurales*

por María Emilia Schmuck

175

**Educación universitaria, ruralidades y
experiencias formativas**

197

Cuando el futuro es hoy.

*Experiencias de jóvenes rurales y/o campesinos entre la escuela
secundaria y la universidad*

por Verónica Ligorria y Roxana Mercado

199

Interpelando los sentidos de las políticas de expansión universitaria en contextos de ruralidad: <i>El caso de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ</i> por Roberto Dacuña	221
--	------------

Intelectuales, expertos y extensionistas rurales. <i>Algunas aproximaciones sobre las conceptualizaciones de ingenieros/as agrónomos/as en Argentina</i> por Mercedes Catalina Funes	246
---	------------

Configuraciones locales del modelo de agronegocios: <i>conflictos, disputas y consensos en territorios rurales en transformación</i>	269
--	------------

De empresas multinacionales a asociaciones técnicas: <i>los recorridos de una investigación en curso</i> por Sofía Ambroggi	271
--	------------

Escuelas rurales fumigadas <i>Estado del arte y aportes teórico- metodológicos desde el marxismo</i> por Lucía Caisso y Marina Espoturno	296
---	------------

Notas para pensar las experiencias de militancia en la Multisectorial Humedales y las experiencias de isleños a raíz de los fuegos en las islas (2020-2021) por Macarena Romero Acuña	321
---	------------



Introducción

Sofía Ambroggi*

Elisa Cragnolino†

Tenemos el agrado de presentar para estas colecciones del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFFyH-UNC) una compilación producida por los diversos integrantes de nuestro equipo de investigación.

El proyecto actual “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación: estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina”¹, es resultado de un cúmulo de investigaciones colectivas desarrolladas desde el año 2004, que se han ocupado en estudiar problemáticas referidas a la educación en espacios rurales. Un camino largo donde la investigación siempre estuvo unida a la docencia y la extensión y cuya matriz fue desde un comienzo interdisciplinaria. Optamos abordar las distintas investigaciones desde perspectivas históricas y socio-antropológicas y construimos problemáticas en las que -más allá de ciertos focos de interés que caracterizaron cada uno de los proyectos- consideramos que lo educativo no es equivalente a lo escolar y que los procesos y las prácticas educativas rurales cotidianas suponen el análisis del contexto socioeconómico y político.

Los textos que compartimos en esta oportunidad recuperan resultados de indagaciones actuales realizadas por investigadores formados y en formación que han finalizado o se encuentran desarrollando tesis de grado y posgrado. La conformación actual del grupo de investigadores, en relación con las procedencias disciplinares tanto en el grado (Antropología, Sociología, Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Comunicación) como en el posgrado (Doctorados en Ciencias Sociales, Antropología, Educación, Estudios Sociales Agrarios y Estudios Sociales

¹ Proyecto Categoría CONSOLIDAR, acreditado y financiado para el período 2018-2021, SECyT – UNC, Res. SECyT 455/2018

* Becaria doctoral de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFFyH).
sofia.ambroggi@mi.unc.edu.ar

† CIFFyH, FFyH - UNC
elisa.cragnolino@mi.unc.edu.ar

en América Latina) han contribuido a ampliar el horizonte temático y territorial. Esto, sin embargo, no implica abandonar el foco de atención sobre las formas que asumen y las maneras en que se configuran las experiencias formativas rurales, poniéndolas en relación con las transformaciones estructurales y políticas.

Enfocamos en la configuración de experiencias formativas que incluyen, pero también exceden las escolares. Esto implica poner atención en los diferentes agentes e instituciones a través de los cuales se construyen, negocian y disputan prácticas y sentidos referidos a la ruralidad, los sujetos del campo, el lugar de la educación en su reproducción social y generacional, los contenidos y formas pedagógicas, organizacionales e institucionales adecuadas o necesarias, los responsables de educar y ser educados.

La convergencia multidisciplinar encuentra su piedra angular en el enfoque etnográfico-relacional que reconoce al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente transformación; que además sitúa e historiza las instituciones y prácticas formativas, considerándolas atravesadas por procesos hegemónicos en los que sectores dominantes y subalternos se relacionan de manera asimétrica. La integración de las diferentes dimensiones de análisis se empeña además en un esfuerzo por superar la dicotomía de escala entre lo micro y lo macro. Esto implica un doble movimiento: por un lado, reconocer las transformaciones estructurales rurales y las políticas públicas a fin de entender determinada tendencia que se pone en juego en los procesos cotidianos; por el otro, focalizar en las heterogéneas experiencias y procesos socioeducativos cotidianos atendiendo a sus múltiples singularidades, disputas y conflictividades.

Nuestras investigaciones se extienden a lo largo de nuestro país en territorios seleccionados en las provincias de Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Chaco, Mendoza y San Juan. En la actualidad se está ampliando e incluye zonas sur de la provincia de Buenos Aires y dos regiones de Brasil que corresponden a los estados de Fortaleza y Mina Gerais, donde actúa un movimiento social, el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-Via Campesina (MST). Las investigaciones incluyen, además de espacios considerados rurales, algunos centros urbanos donde ha impactado el avance del modelo de agronegocios. A raíz de procesos de acumulación-transformación y del desarrollo de políticas públicas específicas, se configuraron nuevas prácticas, sentidos y relaciones sociales, entre ellas las que involucran a la educación.

Si bien no todos quienes participan del equipo pudieron contribuir en esta compilación con sus propias colaboraciones, cada capítulo aquí presentado es el resultado de un intenso trabajo colectivo que se ve enriquecido y beneficiado por el intercambio y los debates constantes.

Inscriptos en el enfoque de la Etnografía Educativa Latinoamericana y las perspectivas relacionales e históricas que esta propone (Rockwell, 2001) hemos avanzado en tres líneas que convergen analíticamente.

La primera línea refiere a las **Transformaciones estructurales**, en particular la configuración del modelo de agronegocios (Gras y Hernández 2013) y sus consecuencias en distintos territorios. Nos encontramos analizando las particularidades del proceso de profundización de las relaciones capitalistas, sus consecuencias en términos de concentración del uso de la tierra, en la organización de la producción y comercialización y con ello acumulación de la renta agraria en sectores concentrados y constitución de redes y alianzas a nivel transectorial. Esto supone desplazamientos y expropiaciones de tierras campesinas y de productores agrarios de baja escala, importantes daños socioambientales y graves consecuencias sanitarias ligadas al uso de agrotóxicos.

Considerando este contexto histórico, los estudios realizados en el equipo muestran evidencias sobre la manera en que estas transformaciones suponen producciones culturales e ideológicas, reformulaciones de formas y contenidos educativos y con ello configuraciones de nuevas experiencias formativas ligadas a la emergencia de nuevas prácticas, sentidos, identidades e instituciones. También tienen lugar en virtud de estas transformaciones estructurales nuevas conflictividades surgidas en torno a los efectos sociales, económicos y ambientales del desarrollo y el avance del modelo de agronegocios. Estos conflictos tienen correlatos educativos ya que aparecen disputas, que pueden ir generando también ciertas negociaciones y acuerdos, acerca de cuáles son los espacios educativos “legítimos”, quiénes son los responsables de educar, cuáles son los contenidos de la educación, para qué y para quien se educa en los diferentes territorios rurales.

Estas definiciones, fueron recuperadas en la indagación de la segunda línea **Políticas educativas rurales** al analizar el modo en que estas se configuran en distintas escalas (internacional, nacional, provincial, local), se desarrollan, son disputadas y apropiadas diferencialmente en los territorios por los agentes individuales y colectivos. Aquí fue importante,

siguiendo los aportes de los estudios antropológicos acerca del Estado capitalista de inspiración gramsciana (Trouillot, 2001), tratar de explicar cómo el Estado y la sociedad civil representan un nudo de complejas relaciones de poder en las que reconocimos distintas articulaciones. Pudimos advertir, además, cómo más allá de ciertos marcos legales y programas del Estado nacional las políticas de educación rural se desarrollan en las regiones de acuerdo con las particulares condiciones socio históricas, estructurales, políticas, culturales. Se vinculan además con las trayectorias individuales y colectivas de los sujetos concretos que participan y varían de acuerdo con las correlaciones de fuerza existentes. Reconocimos cómo a través de las instituciones y espacios educativos analizados, en las prácticas y discursos construidos, se dirimen diversos modelos de desarrollo rural y maneras de entender y concretar políticas públicas que no son homogéneas. Al respecto identificamos un espacio público de construcción de políticas que supone procesos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales (Achilli, 2001). Esto implica pensar en las políticas educativas en un sentido amplio, reconociendo el conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos, como desde los distintos sujetos implicados: maestros, alumnos, familias, organizaciones sociales y sectoriales, empresas que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas.

Hemos planteado hasta aquí que lo educativo no remite únicamente a lo escolar sino a un conjunto de experiencias y procesos formativos que son producidos y disputados socialmente. A nivel estructural son parte fundamental de las luchas hegemónicas y contrahegemónicas y a nivel de los sujetos históricos concretos se constituyen en bienes preciados y recursos estratégicos para la vida cotidiana y la reproducción generacional y social.

Una tercera línea de indagación que sostenemos como equipo comprende los **procesos de configuración de experiencias formativas específicas en la constitución del campo educativo rural**. Estas implican, entre otras cosas, la traducción de las condiciones materiales en experiencia social que construyen temporalidades, prácticas y sentidos particulares. Varios capítulos de esta compilación intentan reconstruirlas desde los procesos socio históricos, lo que supone desprendernos de una tradición que las reduce a vivencias individuales o perspectivas “subjetivistas”. Nos inclinamos a la perspectiva de Thompson, reconociendo no

sólo las relaciones estructurales, sino también los procesos de configuración de prácticas, sentidos, identidades e instituciones, recuperando la noción de “experiencias” desde esta lectura crítica. Como podrá desprenderse de los títulos de muchos de los capítulos aquí presentes, esta categoría ha orientado de manera significativa la forma en la que producimos nuestros objetos de análisis.

Orientados por los objetivos comunes y a través de los análisis en los distintos trabajos, en nuestros proyectos colectivos hemos construido con el paso del tiempo distintos núcleos problemáticos de investigación acerca de experiencias formativas desde múltiples dimensiones. Se trata de las experiencias formativas vinculadas a:

- 1) Formas de organización institucional y pedagógica propuestas para la ruralidad: escuelas ubicadas en zonas rurales y de islas, escuelas secundarias agrotécnicas; escuelas públicas de gestión estatal, escuelas públicas de gestión social y escuelas privadas de gestión social; modalidades con jornada simple, con albergue y con alternancia.
- 2) Jóvenes rurales y acceso a la obligatoriedad de la educación secundaria: trayectorias educativas previas, pasajes y transiciones entre niveles primario, secundario y nivel superior, arraigo/desarraigo y desplazamiento espacial. Las escuelas como espacios de sociabilidad.
- 3) Familias rurales y estrategias laborales, migratorias y educativas en contextos rurales en transformación. Relaciones generacionales e intergeneracionales. Continuidades y rupturas en las trayectorias, intersecciones entre las generaciones, género, momento del ciclo doméstico y posición en la estructura de relaciones familiares.
- 4) Organizaciones técnico-productivas del campo y redes del agronegocio. Conflictividad y actores sociales en resistencia contra los efectos sanitarios y ambientales del agronegocio. Procesos de defensa del territorio.
- 5) Educación superior y experiencias formativas rurales. Instituciones universitarias y proyectos de expansión a través de nuevas sedes y extensiones áulicas. Alumnos de la educación superior, entre ellos

jóvenes campesinos, primera generación de estudiantes en la educación superior y construcción de nuevas identidades y territorialidades.

La organización de nuestro libro recupera parte de estos núcleos problemáticos y propone la estructura y capítulos que se presentan a continuación.

Políticas de educación rural desde las iniciativas estatales y las organizaciones sociales: apropiaciones, negociaciones y disputas

En el primer capítulo de este libro, titulado “Una aproximación a la política educativa en los espacios rurales desde diferentes escalas contextuales: el caso del Programa EMER”, **Mara Petitti** analiza en clave histórica una iniciativa que, con financiamiento internacional, fue diseñada e implementada para la atención de la educación de la población rural en Argentina. Junto al Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico-Agropecuaria (EMETA), estos se constituyeron como antecedentes a la hora de realizar los programas posteriores que buscaron extender la escolaridad en contextos rurales. En este capítulo, a la autora le interesa mostrar cómo la política educativa orientada a los espacios rurales se construye desde diferentes iniciativas escalares, desde la global, pasando por la nacional, la provincial (toma en consideración la provincia de Entre Ríos), para detenerse en el nivel local. Identifica la participación de los organismos internacionales en una reforma de alcance regional que supuso la propuesta de un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela, por medio de la descentralización y de la autonomía escolar.

A su vez, Mara observa las particularidades de esta iniciativa que implicó el endeudamiento externo; se diseñó e inició durante el periodo dictatorial, pero se desarrolló desde el advenimiento democrático con alcance nacional, gestión provincial y aplicación en determinadas localidades. A la autora le interesa dar cuenta de los diferentes tipos de apropiaciones de la que fue objeto el programa en estos niveles más allá de la lógica uniformadora que suponen las enunciaciones y los acuerdos entre organismos internacionales y las unidades ejecutoras nacionales.

Las perspectivas históricas etnográficas a la que apela Mara permiten justamente detenerse en estos procesos y reconocer las maneras diferen-

ciales en las que las políticas de educación rural se construyen históricamente y pueden ser analizadas también como el resultado de negociaciones en las diferentes escalas. Por ejemplo, en la determinación de las áreas que integrarían el programa y las finalmente incluidas, como así también entre los objetivos propuestos y las demandas concretas de los diferentes territorios. De este modo, identifica la reformulación y la apropiación de distintas acciones en materia de transporte intraescolar y nuclearización, el equipamiento y el perfeccionamiento docente y la mayor o menor continuidad de las propuestas de acuerdo a las demandas, intereses iniciativos, y correlaciones de fuerza de los distintos actores en los espacios locales.

Poniendo foco en otros de los actores que construyen políticas educativas, presentamos un conjunto de capítulos de este libro que analizan proyectos educativos puestos en práctica por movimientos y organizaciones campesinas. Se trata de los trabajos en colaboración de Guillermina Carreño, Conceição Coutinho Melo y Hernán Flores, el de Carolina Vélez Funes y el de Aylén Ochoa.

El primero de estos trabajos se titula “Aproximaciones al proceso de escolarización desde proyectos educativos alternativos en los inicios de dos movimientos sociales: el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)”. Los autores **Carreño, Coutinho Melo y Flores** se proponen indagar sobre los procesos de escolarización en las propuestas formativas de los dos movimientos mencionados. Y advierten en ambos casos ciertos puntos de encuentro en sus trayectorias iniciales, ligados las transformaciones estructurales regionales, la lucha por el acceso o permanencia en la tierra frente a los avances del capital y su entramado con el Estado, dando forma a reivindicaciones de derechos y resistencias que se concretan a través de la organización política. Remiten a los procesos fundacionales tanto del MST como de MCC para analizar la relación distintiva en cada caso con respecto a las propuestas formativas y su reconocimiento por parte del Estado.

Desde sus primeras instancias, el MST demandó al Estado una resolución del conflicto por las tierras incluyendo, entre otras cuestiones, demandas concretas por la educación. A través de disputas, diálogos y acciones específicas se logró delinear institucionalmente una política educativa que reconoce las especificidades de la Educación del Campo, que

se expresa en la existencia del PRONERA y se conforma a través de una tríada entre los movimientos, las instituciones educativas y el Estado.

En el MCC el proceso fue diferente, aunque también en este caso desde su inicio las reivindicaciones educativas surgen articuladas a la lucha por el territorio, la defensa de los recursos naturales que ante el avance del capitalismo agrario son expropiados y diezmados, comprometiendo la vida y producción campesina. Compartiendo la lucha a nivel nacional e internacional y participando de instancias organizativas y formativas, se forjaron una serie de reivindicaciones en torno al acceso a la educación cimentadas en la necesidad de construir escuelas alternativas a las oficiales, las que dieron en llamar “Escuelas Secundarias Campesinas”. Los autores muestran el proceso de construcción de estos espacios, las distintas alianzas que desplegaron con otras organizaciones y con la universidad y la negativa por parte del estado cordobés de su reconocimiento como una escuela con gestión comunitaria, organización institucional y una propuesta curricular propia. Frente a esta situación y aprovechando la nueva coyuntura que supone la existencia y puesta en práctica de Ley Nacional de Educación 26.206, el reconocimiento a nivel normativo de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario y las especificidades que suponen modalidades como la de rural y de educación de jóvenes y adultos, las escuelas campesinas cobran existencia real al convertirse en sedes de programas estatales de finalización de secundaria.

El trabajo de **Carolina Vélez Funes** “Las Escuelas Campesinas. Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural”, permite otro acercamiento al análisis de las propuestas educativas del Movimiento Campesino Cordobés. Resulta en un recorte de su trabajo de campo que dio como fruto su tesis de doctorado en Estudios Sociales Agrarios. La autora introduce el origen de las escuelas campesinas del MCC en el norte de Córdoba, analizando la propuesta educativa implementada en ellas mediada por una relación conflictiva con el Ministerio de Educación provincial. Esta situación da lugar, según lo plantea la autora, a diversas contradicciones vinculadas al carácter contestatario de las propuestas educativas alternativas de los movimientos y a la inserción de las mismas en una institución escolar regulada por Estado, que no solo es interpelado por la desigual participación política y el acceso a recursos económicos, sino al que también se le disputa la producción hegemónica de significados e interpretaciones de la realidad. Con la puesta en marcha de las

escuelas, la concreción de los principios orientadores definidos para éstas por el MCC, imbricados en propuestas políticas del movimiento, encuentran límites y posibilidades en las dinámicas escolares concretas. A su vez, el sostenimiento de la escuela en el tiempo hace necesaria la adaptación de estos principios a los nuevos desafíos que proponen los sujetos que cotidianamente participan del espacio, dando así lugar a una configuración singular de las experiencias educativas. Carolina va describiendo minuciosamente las condiciones en las que se van configurando lentamente distintos momentos de concreción de la propuesta educativa: las instalaciones físicas de las escuelas, los trayectos de movilidad hacia ellas, las tareas organizativas en su interior, la conformación de dinámicas y jornadas escolares disputadas, entre otras cuestiones. Intenta, además, realizar una comparación sobre las dinámicas escolares entre dos escuelas (El Quicho y Pichanas), lo cual les resultará útil a quienes lean este trabajo y luego avancen sobre el de Roberta Mina.

El trabajo de **Aylén Ochoa**, “Nosotrxs lxs jóvenes también marcamos las pautas: una aproximación etnográfica sobre trayectorias, experiencias formativas e identidad en la organización de la juventud en el Acampamento “Pátria Livre” del MST brasileiro (2019-2021)” nos aproxima a la experiencia de trabajo etnográfico que la autora despliega como parte de su trabajo final de licenciatura en Antropología. Muestra los caminos recorridos desde los primeros acercamientos a la problemática que le interesa explorar, al territorio seleccionado y a sus interlocutores en el trabajo empírico en un acampamento del MST perteneciente a la Regional Metropolitana en el estado de Minas Gerais, y que se termina configurando en una Antropología por demanda (Segato, 2015). Así, la autora presta atención a las estrategias puestas en marcha por el movimiento para la inclusión y permanencia de lxs jóvenes en el acampamento. Identifica las trayectorias (familiares, laborales, educativas, culturales y de participación política) y las condiciones de existencia de lxs jóvenes acampados en la migración entre espacios sociales urbanos periféricos y rurales metropolitanos para analizar luego las disputas, las negociaciones y las tensiones que se dan entre estos jóvenes y el MST en los procesos de apropiación de identidades rurales.

Jóvenes rurales, experiencias formativas, escolarizaciones y construcciones de futuro

En la actualidad, en los ámbitos educativos y académicos se habla de las “juventudes rurales” como nunca antes se había hecho. Es una categoría que aparece en los eventos científicos y da lugar a las primeras publicaciones. Se trata de una problemática que en los últimos años ha tomado relevancia, unida a las preocupaciones acerca del sentido y los alcances de la educación secundaria obligatoria que, sin embargo, excede ampliamente las discusiones sobre escolarización. Entendemos que estas sólo pueden ser cabalmente comprendidas yendo más allá de las paredes de las instituciones educativas, intentando comprender la integralidad de las vidas juveniles en el campo y reconociendo las particularidades de los diferentes contextos que configuran procesos que pueden observarse dentro las tendencias hegemónicas de las formaciones económicas y sociales.

Roberta Mina despliega, en su capítulo titulado “Desenlaces futuros: opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés”, la recuperación de su recientemente defendido Trabajo Final de Licenciatura en Antropología, en el cual analizó las experiencias formativas relacionadas al egreso en una escuela campesina (EC) del MCC. En su tesis, analizó las construcciones sobre y para el futuro de los jóvenes, atravesados por la dificultad de realizar estudios medios y superiores en contextos rurales y por procesos de transformación estructural del espacio social que los excluía. En esa oportunidad, la autora se detuvo en el modo en que los jóvenes de la EC, docentes y familias construyen estrategias para la vida generadoras de arraigo y permanencia escolar-laboral para las juventudes rurales. Repone lo que padres, estudiantes, egresados y docentes de la escuela relatan sobre las particularidades de las experiencias escolares y las proyecciones de futuro de los jóvenes.

La posibilidad de garantizar la educación como derecho inalienable para la población campesina se impone en una lucha que, articulada con otros derechos fundamentales (la conservación del territorio, sus recursos naturales, el trabajo y la vida campesina), se convierte en uno de los pilares centrales del MCC, como se verá también en los capítulos de Vélez Funes y Carreño, Coutinho Melo y Flores, pero que en este caso se encuentra relacionada también con una “responsabilidad individual”: de-

jar de dormirse, despertarse, organizarse, son actitudes que los jóvenes deben adquirir para poder salir adelante y egresar. La trayectoria escolar exitosa es aquella que culmina en el egreso, ya que el título sigue estando fuertemente ligado a la posibilidad de superar la propia condición económica, aunque, como veremos, no es lo que puede “obtenerse” en la escuela. El “ya saber hacer” que se ve involucrada en esta manera de concebir la responsabilidad individual es algo que la autora pudo rastrear en otros antecedentes sobre jóvenes rurales, ya que los estudiantes “mayores” se encontrarían idealmente en condiciones para terminar el trayecto educativo. Mina se involucra además con una descripción interesante acerca de la escuela como espacio de encuentro y vida juvenil y también con docentes que provienen de formaciones y experiencias educativas diferentes. Su texto brinda nuevos datos y análisis que permiten al lector adentrarse un poco más en los escenarios planteados anteriormente por otros autores.

Valeria Gili Diez, con su texto “Prácticas y experiencias formativas en los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes chacareros de Médano de Oro, provincia de San Juan”, comparte una aproximación a su trabajo de investigación doctoral en Estudios Sociales Agrarios donde analiza las experiencias formativas de jóvenes rurales del Médano de Oro, San Juan. En particular, se detiene en describir la incorporación de tecnología al proceso productivo como estrategia de reconversión social. Se preocupa por comprender la complejidad de la trama de relaciones sociales que contribuyen a la configuración de prácticas y sentidos, en lo que ella llama “transición a la vida adulta de los jóvenes”. Reflexiona sobre las comunidades de prácticas en las que ellos socializan y los sentidos permeados por las diferentes posiciones de clases en Médano de Oro, en tanto relaciones de poder familiares, generacionales y genéricas. La autora remarca que los hijos de chacareros van incorporando una serie de saberes acerca de las tareas y actividades que implican “ser chacarero”. La incorporación de tecnología al proceso productivo representa una experiencia formativa de reconversión social que involucra aprendizajes referentes a la actividad chacarera.

El trabajo de **María Emilia Schmuck**, “¿Quién soy en el campo?, ¿qué hago ahora con mis registros? Del trabajo del campo a la escritura de una etnografía sobre juventudes rurales”, aborda la problemática de las juventudes rurales, pero desde un lugar diferente al de los trabajos anteriores de esta compilación. Ella recupera reflexivamente parte del

proceso de trabajo de campo, construcción analítica hasta la escritura de su tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, defendida durante el 2020. Esta se refiere a los procesos de educación y escolarización de las juventudes rurales del norte de Entre Ríos, considerando las experiencias formativas de las y los jóvenes y sus familias en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo.

En el capítulo, sin dejar de introducir algunos resultados y desarrollos de su investigación, repone las estrategias empleadas durante el desarrollo del trabajo de campo, así como los modos de recuperación de la experiencia durante el proceso de análisis. Explicita los modos en que el enfoque histórico-etnográfico permeó las estrategias desarrolladas durante el proceso; introduce algunas discusiones conceptuales y supuestos para luego señalar el modo en que se vinculan con las estrategias de relevamiento empírico, considerando también las posiciones que ocupó: “estudiante-investigadora”, investigadora, “tallerista en comunicación”, “fotógrafa”, “etnografía de la fiesta de los estudiantes”. Se trata de una sólida e interesante reflexión sobre el “atrás” de las indagaciones que no mucha vez es presentada y que puede contribuir también para pensar los procesos formativos en investigación. Al detenerse en los “entretelones”, y buscando realizar aportes desde la particularidad de su experiencia, pudo dar cuenta de discusiones y puntos de llegada del trabajo que los lectores de este libro podrán encontrar en otras producciones de Emilia que son citadas en la bibliografía y que recomendamos visitar.

Educación universitaria, ruralidades y experiencias formativas

Así como mencionamos el incipiente desarrollo acerca de las indagaciones sobre juventudes rurales, son aún más escasos los trabajos que en las ciencias sociales y humanas ponen atención acerca de la educación universitaria, las ruralidades y las experiencias formativas. Presentamos a continuación tres capítulos que integrantes de nuestro equipo de investigación se encuentran desarrollando sobre la temática.

El trabajo en colaboración de **Verónica Ligorria y Roxana Mercado**, “Cuando el futuro es hoy. Experiencias de jóvenes rurales y/o campesinos en el puente de la secundaria hacia la universidad como proyecto de estudio” describe escenarios educativos escolares y universitarios. Muestra a la juventud rural como un sector dinámico, que se desplaza y

circula por los distintos espacios sociales tanto urbanos como rurales de sus territorios, con gran fluidez y que hace parte de la conformación de sus identidades. Las autoras señalan que se observa la alternancia de contextos y usos estratégicos de los mismos de acuerdo a situaciones y necesidades que van apareciendo en las diferentes etapas de su vida juvenil. Los relevamientos y análisis aportados por Ligorria, como parte de su tesis de Doctorado en Educación, muestran las continuidades entre la vida rural y urbana a raíz de la influencia de los medios de comunicación, del intercambio entre ambos ámbitos y del proceso de transformación económica y social en que se encuentra la ruralidad de la zona de traslasierras, en Córdoba. Desde esta perspectiva, proponen la categoría de “ruralidades maleables”, para caracterizar la manera en que el movimiento pendular, en tanto flexibilidad para transitar continuamente espacios urbanos y rurales, impregna las prácticas y sentidos de los jóvenes estudiados. Pero también en este capítulo y a partir de las contribuciones emergentes de la tesis de doctorado en Educación de Mercado se analizan las prácticas y sentidos construidos por aquellos jóvenes que desafían los destinos locales y se deciden a dejar el campo, cruzar las sierras y concretar su proyecto de ser estudiantes universitarios. Estos serán los primeros integrantes de sus familias de origen campesino que accedan a la universidad, y que, con trayectorias educativas diversificadas, transiten por niveles educativos impensados en las generaciones anteriores. Al respecto, analizan algunos aspectos referidos a las trayectorias educativas reales de estos estudiantes universitarios, identificando los puentes y desencuentros entre estos dos niveles e instituciones educativas. Se refieren también a la particularidad de los casos estudiados que se relacionan directamente con las experiencias de militancia política en una organización campesina, que luego son apropiados y reformulados en la nueva vida y experiencias construidas en la ciudad; las transformaciones en sus vidas cotidianas, entre el trabajo, el estudios y la militancia política estudiantil, en movimientos y organizaciones sociales que se constituye en una dimensión relevante de esta experiencia educativa que construyen en el acceso y paso por la universidad pública.

Mercedes Funes y Roberto Dacuña se encuentran ambos en procesos iniciales de estudios que reflexionan acerca de las ruralidades y la formación de Educación Superior. **Roberto Dacuña** presenta el capítulo “Interpelando los sentidos de las políticas de expansión universitaria en

contextos de ruralidad: El caso de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ". Se trata de una investigación que se propone explorar el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan en los valles. Propone reconocer la especificidad de sus procesos formativos, e indagar respecto a los sentidos producidos, reproducidos y reconvertidos por los múltiples agentes sociales comprometidos en esta experiencia formativa de nivel universitario. Se detiene en el sistema de relaciones intra e interinstitucional que hacen posible la creación y sostenimiento de este nuevo polo de estudios universitarios, mostrando la complejidad que suponen las relaciones entre autoridades universitarias centrales, Facultades y delegaciones, entre estas y la Secretaría de Políticas Universitarias, el Gobierno Provincial y Gobiernos Locales. Intenta reconocer los nexos profundos dialécticamente articulados y comprender las múltiples imbricaciones entre las experiencias formativas desplegadas en la Delegación, las dinámicas relacionales entre los actores mencionados y los múltiples agentes implicados en la institucionalización (comunidad universitaria, empresas, referentes sociales, poblaciones locales). Entiende que todo este sistema de relaciones, en definitiva, enuncia una determinada lógica hegemónica neoliberal. Y propone, que, en términos estructurales, las políticas que dan marco a la creación de la Delegación, sus antecedentes, los modos en que se conciben sus carreras y las dinámicas intra e interinstitucionales, como así también los procesos de subjetivación implicados, en gran parte expresan la desestructuración de muchos aspectos de la tradición democrática, gratuita y autónoma de las Universidades Públicas.

El capítulo presentado por **Mercedes Funes**, "Intelectuales, expertos y extensionistas rurales. Algunas aproximaciones sobre las conceptualizaciones de ingenieros/as agrónomos/as en Argentina", retoma desarrollos de su trabajo Final de Licenciatura en Antropología. En él, se propone realizar un estudio etnográfico sobre estudiantes del último año de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyo objetivo es describir las experiencias formativas de estos sujetos y, a partir de las mismas, analizar los procesos de legitimación social del modelo de agronegocios en la formación universitaria. Pretende aproximarse a estos procesos de legitimación de prácticas y conocimientos vinculados a la construcción de un perfil profesional y un alcance del título en las experiencias formativas de los y las estudiantes. Al intentar vincular el qué se dice en las clases y qué

se enseña respecto al o los ejercicios de la profesión, trata de reponer un conjunto complejo de ideas relacionadas a en qué se forma y en qué no se forma a los/las agrónomos/as y qué acciones están capacitados a realizar y mediante qué conjunto de conocimientos.

Para este artículo, recupera por un lado desarrollos bibliográficos y discusiones respecto a “intelectuales” y “expertos” pero también parte de algunos hallazgos surgidos en observación de las clases de Extensión Rural, una asignatura del tramo final de la carrera, a través de la cual pudo aproximarse a algunas nociones que circulaban en los intercambios entre estudiantes, docentes, ayudantes, entre otros, sobre el perfil y actividades o competencias atribuidas a los profesionales de las ciencias agronómicas, en particular a los extensionistas.

Configuraciones locales del modelo de agronegocios: conflictos, disputas y consensos en territorios rurales en transformación

Sofía Ambroggi aborda en este capítulo, las transformaciones del objeto de estudio de su tesis doctoral a lo largo del transcurso de su investigación. Parte de sus preguntas iniciales, referidas a las maneras en que las empresas del modelo de agronegocios se anclan en el territorio a partir del despliegue de políticas sociales empresariales, para luego adquirir un enfoque centrado en la recuperación de procesos históricos de más larga data de la construcción del vínculo empresa-comunidad. El capítulo “De empresas multinacionales a asociaciones técnicas: los recorridos de una investigación en curso” refleja el cambio de enfoque a partir de los devenires del trabajo de campo, las lecturas de antecedentes y el diálogo con colegas sobre la investigación doctoral, lo que se expresa, entre otras cuestiones, en el cambio de referente empírico: de Arcor y Monsanto a la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola. La autora introduce los últimos avances de su trabajo, deteniéndose en la descripción de tres espacios sociales donde analizará las experiencias formativas entre familias, productores, técnicos y “comunidad”.

El abordaje de las transformaciones que atraviesan los espacios rurales con los que nos hemos encontrado a lo largo de este libro no puede obviar las intensas problemáticas ambientales con las que se encuentra entrelazado. Si bien es una dimensión que fue señalizada en los capítulos anteriores, las dos últimas contribuciones con las que queremos cerrar

esta compilación la abordan de manera explícita. Tenemos por un lado el trabajo escrito por **Marina Espoturno** y **Lucía Caisso**, “Escuelas rurales fumigadas. Estado del arte y aportes teórico-metodológicos desde el marxismo”, quienes realizan un extenso relevamiento de antecedentes y lecturas de estudios socio-antropológicos que analizan desde una perspectiva crítica la problemática de las escuelas fumigadas. Centrándose en la dimensión de la politicidad o conflictividad cotidiana que se teje en las instituciones educativas rurales y a propósito de esta problemática socio-ambiental, les interesa reflexionar sobre los sentidos, los saberes y las experiencias que los actores educativos construyen en tanto sujetos políticos, en relación a las pulverizaciones con plaguicidas.

En el capítulo, las autoras presentan partes de estas lecturas considerando las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales se realizan y los focos de interés propuestos. También incluyen un corpus de categorías y los aportes teórico-metodológicos que consideran relevantes para desarrollar investigaciones de su interés desde una perspectiva dialéctica materialista. Por último, concluyen con reflexiones respecto de las tareas de investigación que se abren a partir de las lecturas de antecedentes y de la explicitación de elecciones teórico-metodológicas realizadas.

Cerramos este libro con el capítulo, “Notas para pensar las experiencias de militancia en la MH y las experiencias de isleños a raíz de los fuegos en las islas (2020-2021)” escrito por **Macarena Romero Acuña**, quien focaliza en un nuevo tema de interés que fue suscitado durante el contexto de conflictividad ambiental durante los últimos años en las regiones de humedales donde realiza su trabajo de campo desde el 2016. A partir de la bajante extraordinaria del río Paraná, las quemas intencionales que provocaron incendios generalizados en la zona del Delta medio y superior, y una escalada de conflictividad por la promulgación de una ley de humedales, poniendo aún más de manifiesto cómo este conjunto de islas es un territorio de disputa. Al respecto, la autora intenta recuperar antecedentes recientes en los desarrollos de investigadores que se encuentran trabajando y militando actualmente en los territorios. A partir de este relevamiento, Macarena reflexiona sobre cómo se disputa y construye desde la movilización ciudadana el pedido por una “¡Ley de Humedales YA!”, que se relaciona íntimamente con las formas en que es entendida relacionalmente la isla y la ciudad en medio de un contexto de conflicto ambiental. A partir del análisis de entrevistas y fuentes documentales diversas (artí-

culos periodísticos, materiales de difusión, podcasts, entre otros), la investigadora va relatando el inicio de la organización social y política de la Multisectorial Humedales (MH) en la ciudad rosarina en medio de la crisis sanitaria de COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Las preocupaciones por el humo del incendio y su relación con un virus que provoca profundas complicaciones respiratorias son retomadas en este texto como un indicio interesante a la hora de pensar las preocupaciones y los sentires de una población urbana en alerta. A su vez, la autora retoma cómo el fuego acerca a esta movilización de ciudadanos urbanos a las realidades isleñas, tejiendo vínculos, relaciones y estrategias que se articulan desde la MH en nuevas demandas que incluyen las de quienes habitan el territorio que busca defenderse.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2001). Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). Rosario: CEACU. En línea en: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11932> Consultado en mayo 2021.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio: Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología social*, 13, 53-64. En línea en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4664> Consultado en mayo 2021.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind. *Current Anthropology*, 42, (1), 125-138. En línea en: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/318437> Consultado en mayo 2021.

Políticas de educación rural desde las iniciativas estatales y las organizaciones sociales. Apropiaciones, negociaciones y disputas



Una aproximación a la política educativa en los espacios rurales desde diferentes escalas contextuales: *el caso del Programa EMER*

Eva Mara Petitti*

El objetivo de este capítulo es estudiar una política educativa orientada a los espacios rurales desde diferentes escalas de análisis. Se trata del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural. Se trata del primer programa diseñado e implementado para la atención de la educación de la población rural en Argentina (Jacinto y Caillods, 2006). Junto al Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico-Agropecuaria (EMETA) se constituyeron como importantes antecedentes considerados a la hora de realizar los programas posteriores que buscaron extender la escolaridad en contextos rurales (Jacinto y Goltzman, 2006).

En 1978 Argentina estaba atravesando la última dictadura militar. En el mes de enero la prensa comenzó a hacer referencia a un préstamo de 60 millones de dólares que el gobierno nacional solicitó al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) “para un programa de construcciones escolares para la eliminación de escuelas rancho” y que debía ser considerado antes de fin de año¹. Ese mismo año, se traspasaron alrededor de 6.500 escuelas pre primarias y primarias, supervisiones y juntas de clasificación que hasta entonces dependían del Consejo Nacional de Educación (CNE), a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y a la mayor parte de las provincias. Esta medida ocasionó grandes problemas a las jurisdicciones provinciales que tuvieron que incorporar las escuelas nacionales sin

¹ *El Diario*, 17/4/78, p. 1. Mariana Gudelevicius señala que la erradicación de “escuelas rancho”, particularmente en la región del noreste argentino, estuvo ligada a una cuestión de geopolítica en términos de frontera y a una política tendiente a evitar la “influencia cultural” de los países limítrofes (2013: p. 20).

* Investigadora Adjunta del Conicet con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios Sociales (UNER-CONICET).

disponer de los recursos económicos para su sostenimiento, derivando en el cierre de escuelas y la racionalización del personal (Gudelevicius, 2013; Rodríguez, 2008)².

En el mes de diciembre de 1978, el préstamo fue otorgado por un valor de 50 millones de dólares –con una contraparte similar por parte del Tesoro Nacional- y con una redefinición de los objetivos: “para el perfeccionamiento de la educación en áreas rurales”, dando lugar al Programa EMER³. El 24 de marzo de 1979, exactamente tres años después del golpe de Estado, por medio del decreto 1163 el Poder Ejecutivo Nacional aprobó el acuerdo firmado con el BID para poner en ejecución el Programa. Así, comenzó siendo un programa de infraestructura y finalmente devino en un programa destinado a la educación y el desarrollo rural. De esta forma, los objetivos fueron cambiando y la edificación escolar pasó a ser una condición necesaria para llevar a cabo el Programa de nuclearización de escuelas rurales. A pesar de que fueron variando, cabe destacar dos propósitos generales. Por un lado, incrementar los niveles de escolarización, disminuir el desgranamiento y la deserción, reducir la sobre edad y adecuar los contenidos curriculares a la realidad local. Por otra parte, la incorporación en el currículum de actividades de orientación e iniciación laboral.

Estuvo destinado a algunos departamentos o municipios de todas las provincias argentinas menos la de Buenos Aires y el territorio de Tierra del Fuego. Las provincias se incorporaron por etapas y el Programa tuvo diferentes ritmos y niveles de aplicación en cada una. En 1983 se aprobó el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA). Una vez finalizado el financiamiento, los programas continuarían sosteniéndose con recursos provinciales. Si bien no es posible establecer una fecha exacta de cierre, ya que varió según las provincias, a comienzos de los años de 1990 el programa dejó de funcionar en la mayor parte de los casos. De todas formas, en algunos conjuntos nuclearizados las actividades se extendieron⁴.

Son escasas las investigaciones que han profundizado en el Programa EMER. Su existencia ha sido mencionada en algunas investigaciones ge-

² Sobre la transferencia de escuelas en la provincia de Entre Ríos ver Petitti (2021).

³ *El Diario*, 26/12/78 p. 5.

⁴ En la provincia de Entre Ríos donde el programa a nivel provincial finalizó en 1992, algunos conjuntos nuclearizados continuaron hasta fines de la década de 1990. En la provincia de Misiones, en algunos casos siguió al menos hasta el año 2016

nerales sobre programas educativos (Caillods y Jacinto, 2006: 211) y como un antecedente directo del Programa EMETA. Este último ha recibido la atención de un mayor número de estudios que han profundizado en determinadas provincias como Córdoba (Cragnolino, 2000; Frankowski, et. al. 2019); La Rioja (Leguizamón 2013), Neuquén (Dubinowsky, et. al., 1999; Yantel, 2011), Salta (Navarro y Gutiérrez, 2013; Navarro, 2014; Leguizamón y Jorge Navarro, 2013), con algunas aproximaciones para el ámbito nacional (Gutiérrez, Navarro y De Marco, 2014; Plencovich, 2013)⁵.

Así, sabemos para el caso de Neuquén que, a fines del año 1983, coincidiendo con la asunción de la gobernación de Felipe Sapag, las actividades del EMER pasaron a la órbita del Consejo Provincial de Educación. Según señalan Susana Yantel (2011) y Dubinowsky, et. al. (1999), si bien continuó conformado por el mismo equipo, a partir de entonces comenzó su desarticulación. Entre aquellos que se han acercado al EMER, podemos citar para la provincia de Salta el trabajo de Marcelo Jorge Navarro (2015) que, si bien describe la política educativa durante la dictadura y los primeros años de democracia, así como algunas de las características del programa, no explica en qué medida atravesó esa transición. Otro texto reciente que estudia el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) y toma al EMER como antecedente, al señalar los objetivos de este último no especifica su inicio y cita un documento de 1987 (Olmos y Palladino, 2019).

Con el fin de conocer devenir de un programa educativo con financiamiento externo que se diseñó e inició durante el periodo dictatorial y continuó durante el periodo democrático, con alcance nacional, gestión provincial y aplicación en determinadas localidades, realizamos una investigación que se propuso estudiar las políticas educativas, distinguiendo en cada escala -internacional, nacional, regional, local- el desarrollo de procesos con determinada profundidad (Achilli, 2000; 2015; Rockwell,

⁵ Estos trabajos señalan que el programa EMETA marcó positivamente la vida de las escuelas que lo ejecutaron y que aunque haya finalizado, algunos de sus aspectos organizativos pervivieron. Pero también dan cuenta que tuvo importantes límites en lo que respecta a los condicionamientos institucionales y estructurales, las rivalidades políticas y la utilización de los recursos, lo cual pone en evidencia la existencia de disparidades entre la letra de los convenios y la realidad. Asimismo resaltan que la aplicación fue diferente según la provincia de que se tratara a pesar de haber recibido en todos los casos un fuerte impulso inicial. En algunos casos se incentivó la búsqueda de generación de recursos propios y se mantuvo la identificación como escuela EMETA una vez finalizado.

2009). Más precisamente, nos preguntamos en qué medida las acciones de orden institucional se mediatizaron en las prácticas de los funcionarios provinciales y los actores vinculados al espacio social rural (Cragnolino, 2004).

Así, siguiendo a Achilli, nos interesa prestar atención a los desafíos de identificar “diferentes *escalas contextuales*” que se ponen en juego cuando se intenta comprender y explicar las cotidianidades sociales en sus múltiples procesos. Es decir, “la distinción de las configuraciones témporo espaciales en las que se van desplegando particulares procesos según la *escala* de que se trate” (Achilli, 2015). Como señala la autora ello plantea “dificultades analíticas de distintos órdenes.” La primera es tener en cuenta que ninguna escala “implica autonomización o aislamiento.” La segunda es “distinguir en cada *escala* el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad.” Por último, distinguir la “*lógica hegemónica* que subyace como *nexo profundo* en esa dialéctica entre las diferentes escalas contextuales” que permite “*explicar* las contradicciones, conflictos y heterogeneidades cotidianas” (2015: p. 105)⁶.

Con el fin de “distinguir en cada *escala* el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad” teniendo en cuenta que ninguna escala “implica autonomización o aislamiento”, nos interesa poner en diálogo los resultados de una serie de trabajos que realizamos sobre el Programa EMER. Para abordar la escala provincial profundizamos en Entre Ríos, una de las provincias con mayor cantidad de escuelas incluidas y dónde el Programa se ha extendido durante al menos once años (1981-1992). De hecho, cabe destacar que la propuesta de estudiar el programa surgió desde este enfoque provincial y el objeto de estudio nos fue llevando a acercar y a alejar la lente. El presente capítulo se divide en cinco partes. Luego de realizar una breve descripción del Programa desarrollaremos los principales resultados vinculados a cada una de estas escalas. Comenzamos la presentación de los resultados desde la escala global, para luego pasar a la nacional, la provincial y finalmente la local.

Una aproximación al Programa EMER

La coordinación y administración a nivel nacional quedó a cargo de una Unidad Ejecutora Central (UEC) bajo dependencia del Ministerio de Cul-

⁶ El resaltado es tomado textual del texto original citado.

tura y Educación, que fue responsable de la evaluación del estudio que permitió avalar la solicitud de crédito y actuó como ente coordinador para la ejecución del programa. Por su parte en las provincias el programa dependía de Unidades Ejecutoras Provinciales (UEP) encargadas de la administración y ejecución en el plano local. La UEP eran entes descentralizados con jerarquía de Subsecretaría de Estado, en el caso de Entre Ríos dependiente del Ministerio de Economía, Obras y Servicios Públicos. En la Coordinación General del Programa EMER fue designado Eduardo Alberto Sola, docente de las cátedras de Historia I y II, en la facultad de Arquitectura. Con el retorno al gobierno democrático, Sola fue reemplazado en ese cargo y en abril de 1985 la contadora Emma Mercedes Fernandez Loureiro ocupó la UEC.

La distribución de los recursos estaba destinada en un 73% a infraestructura (construcción y refacción de escuelas) un 16% a equipamiento que incluía el transporte para realizar los traslados y el 11% restante a la formación docente y reelaboración de curricular. Si bien no sabemos si en todas las provincias se respetaron estos porcentajes, en Entre Ríos (que de los 100 millones de dólares recibió 6.3) hemos podido ver que la infraestructura ocupó un 69%, el perfeccionamiento docente un 15% y el equipamiento se mantuvo en un 16%. En el programa EMER, las provincias tuvieron la responsabilidad de financiar la investigación para realizar la propuesta que debía ser evaluada y de mantener y conservar con recursos propios los bienes y servicios afectados al programa. El número de escuelas y de distritos incluidos varió en cada provincia. La determinación de las áreas a considerar estuvo sujeta a condiciones previstas en el contrato del préstamo, que no refería a la cantidad de escuelas sino de alumnos, debiendo demostrar ser la alternativa de menor costo económico por egresado. En suma, zonas de nivel socioeconómico bajo con posibilidades de desarrollo.

Para llevar a cabo el Programa, la mayoría de las provincias optaron por la nuclearización. La nuclearización consistió en la organización de los establecimientos a partir de una escuela-núcleo o centro y varias definida como satélite o vinculada que entraban en relación con las primeras⁷. Los alumnos de los últimos grados de las escuelas satélites eran trasladados -en un transporte provisto con recursos del Programa- una o dos veces por

⁷ En otras provincias se llevaron a cabo otras acciones, como por ejemplo la creación de escuelas móviles en Neuquén.

semana generalmente a las escuelas núcleo. En ésta última, desarrollaban el cursado de materias correspondientes a las áreas estético-expresivo y una serie de talleres. Los temas de los talleres laborales variaban según las provincias.

La nuclearización estuvo precedida por una serie de actividades, las cuales con la excepción de las de investigación, estuvieron a cargo de un subprograma: 1) perfeccionamiento docente, 2) promoción comunitaria, 3) currículo, 4) edificación escolar y 5) equipamiento de escuela⁸. A su vez la coordinación del programa se dividió en cuatro áreas: 1) programación educativa (perfeccionamiento docente, investigación, currículum, promoción de la comunidad), 2) infraestructura y equipamiento (obras y equipos y materiales), 3) administrativo contable (contable y personal y patrimonio) y 4) seguimiento y evaluación (evaluación educativa, control obras, estadística, evaluación económica).

El sector perfeccionamiento docente se encargó de realizar capacitaciones sobre fundamentos del quehacer educativo, aspectos técnicos profesionales, organización y administración educativa. Las capacitaciones estuvieron destinadas a supervisores, directores, maestros de grado y aspirantes al dictado de talleres de orientación laboral. El sector investigación tenía como finalidad obtener un panorama lo más completo y objetivo de las características, recursos, necesidades de la zona y de los niveles de desarrollo madurativo de los niños". En lo que respecta al Diseño Curricular Regionalizado se integró por dos secciones. La primera, la correspondiente al desarrollo de los contenidos básicos de la escuela primaria para todo el país, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades tanto de la zona como de las personas intervinientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La segunda, correspondiente a las actividades de orientación y capacitación laboral (carpintería, electricidad, artes del hogar y actividades agropecuarias) orientada a los alumnos de los grados superiores. El sector de promoción comunitaria tuvo como objetivo la integración escuela-comunidad a partir de la formación de comisiones vecinales.

⁸ Estas secciones que también fueron priorizadas por otros programas orientados a la educación rural como el EDU RURAL y a la educación rural y urbana como en México con el PARE y en Chile el Programa de las 900 que estaba orientado para escuelas urbanas y rurales desarrolló 4 líneas: 3 de las cuales son similares: infraestructura, materiales didácticos y perfeccionamiento docente, a las que se sumaban talleres de aprendizaje.

El programa EMER visto desde una escala global

Desde una mirada en la escala global nos interesó estudiar la vinculación del programa de financiamiento externo con las políticas de descentralización antes de los años '90. Al igual que el Banco Mundial, el BID cobra mayor presencia en las políticas educativas, tanto en Argentina como en los demás países de América Latina, durante la década de los 90. Ahora bien, ¿cómo se explica por lo tanto el financiamiento del Programa EMER por el BID a fines de los años '70? Nora Krawczyk (2002) señala que para los organismos internacionales la reforma con más trascendencia en la región "fue la operación de un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela, por medio de la descentralización y de la autonomía escolar." (2002: p. 634). Ahora bien, nos interesa mostrar que la asignación de préstamos para respaldar la descentralización educativa encuentra antecedentes antes de los años '90.

Si bien se ha estudiado la relación entre la transferencia de los establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario en los 90 con los programas de financiamiento externo, se sabe menos del vínculo entre la transferencia de las escuelas primarias y los programas de financiamiento externo.

El crédito del EMER se contrajo a 25 años de plazo con un interés anual sobre saldos del 3% y la prensa enfatizó en las condiciones favorables "para cuya devolución emplearemos 22 años, a la mitad del interés usual en préstamos internacionales."⁹ El préstamo para el EMER constituía una partida mayor de 330 millones que abarcaba otro programa para ciencia y tecnología, un tercero para desarrollo pesquero y finalmente otro para las obras hidroeléctricas de Yacyretá Apipe. El año anterior se habían aprobado tres préstamos por 173 millones de dólares, destinados a la ampliación del gasoducto austral, un programa de abastecimiento de agua a zonas urbanas y rurales y una planta de celulósica¹⁰.

Los aspectos financiados por el Programa que hemos descrito en el apartado anterior no constituyeron una especificidad del EMER. El Proyecto *First Northeast Basic Education* (EDURURAL) que se llevó a cabo en Brasil durante los años de 1980 financiado por el Banco Mundial con un

⁹ "Cien millones de dólares para edificios escolares" Clarín, 12/7/78, p. 16.

¹⁰ "Tres préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo a nuestro país." *El Diario*, Entre Ríos, Argentina, 17/4/78 p. 1.

préstamo de 32 millones estaba destinado a la construcción de escuelas, la provisión de textos y materiales para la enseñanza y la capacitación docente (Ascolani, 2008: p. 149; Maia 1983; Gomes Netto, 1993). En Brasil, la década del '80 también estuvo marcada por un proceso de nuclearización de escuelas rurales que se hizo en torno a comunidades rurales centrales en relación a las demás y el transporte escolar ocupó un lugar central, dejando fuera del proceso a aquellas localidades sin comunicación y condujo al cierre de las escuelas aisladas y unidocentes (de Souza, 2013: p. 163)

Asimismo, en México, en 1991 se firmó un convenio para el Programa Para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y comenzó a ejecutarse para el ciclo lectivo 1991-1992. La duración se definió a 4 años, concluyendo el 30 de junio de 1995, a lo cual se sumó uno de prórroga, por lo cual se extendió hasta 1996. Su operación fue financiada por un préstamo del Banco Mundial por 250 millones de dólares y una contraparte del gobierno mexicano de 102 millones. Fue administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado por la Secretaría de Educación Pública en 1971 (Moreno, 1997; Ezpeleta y Weiss 2000; Méndez Rodríguez 2012; Martínez Vences, 2013). Poco después de la firma del convenio del PARE, en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, consecuencia del cual el Ejecutivo Federal traspasó a los gobiernos estatales los establecimientos escolares “con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles”¹¹, así como los recursos financieros utilizados con los cuales la Secretaría de Educación Pública prestaba los servicios educativos en cada estado.

El PARE al igual que el EMER fueron financiados por créditos contraídos con organismos internacionales y una contraparte aportada por los gobiernos nacionales, focalizados en algunos municipios de ciertos estados/provincias con altos índices de marginalidad, destinados a la población en edad de concurrir a la escuela primaria y a sus familias, y con los objetivos de incrementar los índices de alfabetización y reducir la deserción. Más allá de estas cuestiones, nos interesó destacar que el Programa EMER –que se comenzó a implementar en 1981- si bien es anterior a la conferencia mundial Educación para Todos, de Jomtien, convocada en

¹¹ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Martes 19 de mayo de 1992. Diario Oficial. En línea <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

1990 fue coetáneo a la política de descentralización y transferencia de escuelas llevada a cabo por la última dictadura militar (1976-1983), del mismo modo que el PARE fue paralelo al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB) realizado en México en mayo de 1992 que descentraliza el sistema e implanta programas compensatorios y nuevas formas de financiamiento (Petitti y Muñoz Palacio, 2021). Si bien la Conferencia de Jomtien implicó el desplazamiento de la UNESCO por el Banco Mundial como principal organismo interesado en la educación (Oreja Cerruti y Vior, 2016), el EMER constituye su antecedente. De esta forma, la relación entre la propuesta descentralizadora y el financiamiento externo nos lleva a articular esta escala global con la escala nacional.

El programa EMER visto desde una escala nacional

Desde una mirada en la escala nacional nos interesó estudiar en qué medida el Programa EMER fue una herramienta legitimadora para el gobierno dictatorial que transfería las escuelas sin consenso por parte de las provincias. Como señalamos en el apartado anterior, partimos de la hipótesis acerca de la vinculación entre el Programa EMER y la descentralización: transferencia y regionalización de los contenidos. Así, nos interesó relacionar el financiamiento internacional de la educación en el marco del proceso de descentralización educativa –transferencia de escuelas primarias y regionalización de los contenidos– que se llevó a cabo durante la última dictadura militar argentina y que continuaron durante los '90: la transferencia del nivel medio y la sanción de la ley federal de educación.

Si partimos de la hipótesis de que el EMER se vincula con la transferencia, deberíamos suponer que se incluyeron más escuelas en aquellas provincias y departamentos donde era mayor el peso de la transferencia. ¿Hasta qué punto esto fue así?

En principio podemos señalar que, aunque con excepciones, las escuelas nacionales estaban ubicadas en áreas rurales donde el programa tenía su foco. Ahora bien, se transfirieron aproximadamente 6.500 escuelas y las incluidas en el programa fueron alrededor de 700¹². En 1978 cuando se informaba de los pasos previos al préstamo, se señalaba que estaba

¹² Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memorias años 1976-1983, Buenos Aires, octubre 1983.

destinado a mejorar la infraestructura en el área rural “con excepción de las zonas ubicadas dentro de la llamada pampa húmeda, ya que sus condiciones eran consideradas superiores a las del resto del país.” Sin embargo, solo la provincia de Buenos Aires no lo hizo. En 1979 se firmaron los primeros convenios entre el Ministerio de Educación de la Nación y nueve provincias: Corrientes, Formosa, Misiones, Tucumán, Catamarca, Chaco, Neuquén, San Luis y Santiago del Estero. En 1981 se habían realizado convenios con ocho nuevas provincias: Entre Ríos, Ríos Negro, Chubut, Santa Cruz, San Juan, Jujuy, Salta y La Rioja. En 1983 se incorporaron: Mendoza, La Pampa y Córdoba. La Memoria señalaba que, si bien escapaban al criterio de selección, contaban con “áreas definidas de menor grado de desarrollo.” Finalmente, en 1984 se agregó Santa Fe, pero no hay datos de que la provincia haya recibido recursos¹³.

Las regiones donde más escuelas nacionales se transfirieron (noroeste y noreste) fueron las que más participación tuvieron del programa EMER. En cambio, las regiones con menos escuelas transferidas (sur y centro) fueron las que menos escuelas incluyeron en el programa. Sin embargo, al interior de las regiones se dieron diferencias. Entre Ríos, la provincia con menor porcentaje de matrícula nacional dentro de la región del NEA, fue la provincia de la región donde más escuelas se incluyeron para construir (aunque el dinero recibido fue un poco menor)¹⁴. Nos preguntamos entonces si al interior de cada provincia la elección de los departamentos tuvo relación con la cantidad de escuelas nacionales. Ciertamente, en el caso de Entre Ríos no. En los cuatro seleccionados, que poseían los mayores índices de ruralidad, analfabetismo y deserción escolar, las escuelas nacionales tuvieron escasa presencia.

El hecho de que la cantidad de escuelas incluidas en el programa por provincia y los departamentos seleccionados al interior de cada una no estuvieron directamente relacionados con las escuelas transferidas, puede dar cuenta que no se trató, al menos en la mayor parte de los casos, de una compensación económica que la nación a partir de un préstamo interna-

¹³ En 1980 Santa Fe designó a una representante para participar de las jornadas de la Dirección del Proyecto EMER realizadas entre el 29 de septiembre y el 1 octubre en la ciudad de Buenos Aires. Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución 865, 26/9/1980.

¹⁴ El sector de obras civiles estuvo destinado a 95 establecimientos de los 114 incluidos en Entre Ríos. De los 95 establecimientos 22 se construyeron totalmente y los 73 restantes fueron objeto de ampliaciones y reparaciones.

cional daba a las instituciones afectadas. No obstante, ello consideramos que existió una vinculación entre la transferencia y el Programa EMER que se puede evidenciar tanto en la correlación temporal de ambos fenómenos¹⁵ como en el ámbito discursivo, tal como pasaremos a desarrollar a continuación.

Al analizar las publicaciones de *El Diario* de Paraná durante 1978 encontramos que las noticias sobre la transferencia fueron seguidas de información sobre el Programa EMER. Ello constituyó una evidencia para argumentar el intento por parte del gobierno dictatorial de legitimar la transferencia, a partir de una inversión proveniente de un crédito internacional destinado a una política pública focalizada en determinadas zonas. En el mensaje sobre la gestión de 1978, el interventor de la provincia de Entre Ríos, al referirse a la provincialización anunciaba una acción orientada al “mejoramiento de su maltrecha infraestructura” y notificaba la asignación de un crédito del BID, por el cual le correspondía a Entre Ríos un monto de 6 millones de dólares que se invertirán en infraestructura escolar en cuatro departamentos del norte de la provincia (Entre Ríos, 1979: p. 13).

Por otra parte, observamos que el acuerdo firmado entre la Nación y el BID preveía como primer punto entre las acciones para la ejecución del Programa la elaboración del currículo a partir de los contenidos mínimos establecidos por el Consejo Federal de Educación uniformes para todo el país. Además, tanto los seminarios nacionales de regionalización como una publicación de 6 tomos sobre regionalización educativa en Argentina refirieron al programa EMER como el principal antecedente. A ello se suma que, en la mayoría de las provincias, el diagnóstico del estado de la regionalización se hallaba vinculado al desarrollo del Programa EMER y que la comisión “Currículum” de los seminarios nacionales estuvo presidida por la encargada del área educativa del EMER en Entre Ríos, asumida en diciembre de 1983, Lidia Dumett. Por su parte el Programa EMER se presentaba como “un sistema de trabajo curricular que tiene como centro la implementación del currículo regionalizado” (Petitti, 2020a). La comisión “Currículum” de los seminarios nacionales estuvo presidida por la encargada del área educativa del EMER en Entre Ríos, asumida en

¹⁵ En relación a ello en los considerandos de una resolución del gobierno de Santa Fe se señala la necesidad del Ministerio de Educación y Cultura de presentar el anteproyecto de estudios de factibilidad para el proyecto EMER antes del 30 de junio, coincidiendo con la fecha de transferencia. Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación y Cultura. Resolución 658.

diciembre de 1983, Lidia Dumett. Como muestra Laura Rodríguez, en plena democracia las autoridades educativas de 1988 anunciaban que se estaba “elaborando un proyecto de Regionalización, Descentralización y Nuclearización Educativa destacando el carácter democratizador del mismo y evitando mencionar la experiencia descentralizadora que se llevó a cabo durante la dictadura” (2010: 458). En una publicación sobre la reforma educativa en Córdoba basada en los pilares de la “Regionalización Educativa” y de “Descentralización Administrativa” es posible observar el lugar central que ocupa el Programa EMER en dichas políticas. Sin embargo, se enfatiza en los ajustes y redefiniciones realizadas en el marco del gobierno constitucional (Prada, 1989).

El Programa EMER visto desde una escala provincial

En Entre Ríos se seleccionaron cuatro departamentos ubicados en el norte (Feliciano, Federal, La Paz y Federación). Es decir, aquellos, sobre todo los tres primeros, que poseían los mayores índices de ruralidad, analfabetismo y deserción escolar. Se incluyeron 114 de las 210 escuelas rurales ubicadas en esos cuatro departamentos. Si bien los departamentos del norte donde se desarrolló el EMER en Entre Ríos cumplían con los criterios de elegibilidad (zonas de nivel socioeconómico bajo con posibilidades de desarrollo), otra posibilidad residió en la zona que hoy corresponde a las Islas del Ibicuy y se pretendió integrar a los departamentos Villaguay, Colón y Gualaguaychú, aunque sin éxito (Villaguay y Concordia se integraron posteriormente al Programa EMETA).

El Programa EMER en la provincia de Entre Ríos atravesó tres etapas. La primera entre 1978 y 1981, período en el que se realizaron estudios de factibilidad, se creó la UEP y se firmó el convenio. La segunda, entre 1981-1986, durante la cual dependió de la UEP y se llevaron a cabo actividades de investigación, perfeccionamiento docente, promoción comunitaria, reforma curricular y construcción, refacción y equipamiento de escuelas. Finalmente, entre 1986-1992 pasó al CGE y luego a la UEP del Programa EMETA. Durante esos años tuvo lugar la puesta en funcionamiento de la modalidad nuclearizada.

Para comprender las dinámicas y sujetos de la escala provincial (Achielli, 2015) profundizamos en el diseño institucional y los funcionarios y técnicos que conformaron las distintas reparticiones que se encargaron

del programa. Siguiendo a Germán Soprano y Ernesto Bohoslavsky pretendemos abordar el Programa EMER “desde adentro”, como un “espacio polifónico en el que se relacionan y se expresan grupos” (2010: p. 24). Desde esa óptica, al abordar un programa que atravesó diferentes gobiernos y que estuvo a cargo de diferentes reparticiones, nos preguntamos acerca de los permanentes acomodamientos al interior del Estado y la interlocución con otros actores estatales y no estatales.

La UEP del Programa EMER se constituyó sobre la base de la UEP destinada al financiamiento del Programa de Salto Grande a la cual se incorporó el área educativa que estaba conformada exclusivamente por mujeres. Revisando documentos del COPRESAG y resoluciones del EMER de 1983 encontramos que el personal que se desempeñaba en uno también lo hacía en otro. Si bien dependían jerárquicamente del coordinador de la UEP, que era hombre y militar, el programa EMER se asentó sobre el área educativa. Con el retorno al gobierno democrático, buena parte del equipo responsable se mantuvo a pesar de los cambios en el personal jerárquico que implicó la transición a la democracia. A diferencia de lo que sucedió en otras provincias como Neuquén, el principal quiebre político que significó la transición del gobierno dictatorial a la democracia no implicó en la provincia de Entre Ríos transformaciones en el programa.

En julio de 1985 el gobernador de la provincia manifestaba que ese año culminaban las acciones de la puesta en marcha del Programa y que habían llegado la mayor parte de los elementos que debían distribuirse, los cuales se preveía entregar el 13 de julio aprovechando la llegada del presidente Alfonsín a la provincia. Además, agregaba que la terminación del Programa implicaba la necesidad de disolver las entidades administrativas que estaban a su cargo y que su personal sería reabsorbido en otras reparticiones¹⁶. Si en 1985 el gobernador se refería al programa EMER en un apartado diferente al de la educación, en el mensaje de 1986 al hablar sobre educación señalaba que “en el desarrollo de las acciones programadas para el mejoramiento de las escuelas rurales, se destinaron más de 800.000 australes en libros, mapas, globos terráqueos... y la provisión de 11 vehículos nuevos para transportes escolares”¹⁷, sin mencionar al programa EMER.

¹⁶ Mensaje a la legislatura del gobernador Sergio Montiel 1985, p. 4

¹⁷ Mensaje a la legislatura del gobernador Sergio Montiel 1986 p. 21

La principal transformación, el traspaso de UEP -creada por el Banco Interamericano de desarrollo en las diferentes provincias para ejecutar el programa- al CGE de Entre Ríos se dio en 1986, cuando finalizaron los recursos del BID. Así, en 1986 quienes trabajaban en el programa pasaron de la UEP que funcionaba en un edificio propio a un grupo de oficinas, cuyo número se fue reduciendo con el tiempo, en el Consejo General de Educación. El vínculo personal entre las encargadas del Área Educativa y el personal del Consejo fue tenso y las integrantes del Programa entrevistadas manifestaron no solo sentirse hostigadas por las nuevas autoridades sino también haber tenido que luchar para mantenerlo en marcha.

A mediados de 1986 la directora del Programa EMETA a nivel nacional aprobó la presentación del proyecto por parte de Entre Ríos. En 1987 las integrantes de los sectores educativos fueron trasladadas a otra oficina, como parte de una pequeña sección del EMER que quedó dependiente del Programa EMETA y continuaron allí hasta que finalizó. Luego, algunas de ellas regresaron al CGE y trabajaron principalmente en programas con financiamiento. Si bien el programa pasó por diferentes dependencias institucionales, se siguió desarrollando hasta entrada la década del '90.

A partir de estos antecedentes y en diálogo con los postulados de Soprano y Bohoslavsky (2010) dejamos planteados los siguientes interrogantes. ¿Quiénes fueron, cómo se legitimaron y contra quienes tuvieron que competir, los encargados de diseñar y llevar a cabo el programa EMER en la provincia de Entre Ríos¹⁸ a lo largo de los diferentes gobiernos que se sucedieron entre 1978 y 1991?

Que las responsables del área educativa se hayan incorporado al programa en el período de la dictadura no significa que hayan acordado con sus políticas. Por el contrario, intentaron llevar a cabo acciones independientes en la medida que los límites normativos lo permitían. En tanto las caras visibles del EMER, tuvieron un rol central en la definición y la ejecución de las actividades, lo cual da cuenta de su capacidad de mediación entre los actores locales y la dirección de la UEP. Algunas de las responsables permanecieron en la transición a la democracia y debieron competir con la burocracia del CGE en busca de legitimidad. Por otra parte, a pesar de las modificaciones en los gobiernos y en los organismos encargados de ejecutarlo, la permanencia de buena parte de su personal fue un punto central en la continuidad del Programa. Quienes siguieron trabajando en

¹⁸ Mensaje a la legislatura del gobernador Sergio Montiel 1986 p. 21

el área, tuvieron la intención no tanto de conservar su empleo, sino de mantener el proyecto en el que habían colaborado desde un primer momento. De todas formas, reconocer el peso de sus figuras en la trayectoria del programa implica dejar de considerar aspectos estructurales como la posibilidad de extender el financiamiento a través de un remanente (Petitti, 2020b).

Si bien el programa EMER tenía un diseño institucional con requerimientos definidos por el BID, las encargadas del Área Educativa, que fueron su cara visible, tuvieron cierto margen de acción para intervenir tanto en las actividades como en los contenidos y lo utilizaron para dar lugar a sus propias aspiraciones. Una de las encargadas afirmaba que “a pesar de que se decía que los programas del BID bajaban enlatados nadie impuso un contenido.” Sin embargo, la existencia de diseños curriculares adaptados a las escuelas de personal único y reducido y a las condiciones institucionales de esas escuelas, paralelos a los elaborados por el CGE generó tensiones. Según expresa una de las entrevistadas “esa fue la gran guerra.” Las encargadas del área educativa en la UEP de Entre Ríos, manifiestan en las entrevistas realizadas, que dictaron cursos que no estuvieron incluidos en el programa, publicaron resultados de investigaciones cuyas cifras hablaban de las limitaciones de los resultados de la política educativa hasta el momento, hicieron participar de las reuniones con docentes y directivos, a los jefes municipales y a los curas, e instaron a que las mujeres no solo asistieran a los de talleres de labores del hogar sino que también concurrieran a los de carpintería. (Petitti, 2020b).

Laura Rodríguez señala que “no existió una correspondencia lineal y unívoca entre el hecho de ocupar un cargo en el gobierno autoritario y de hacer literalmente lo que solicitaran el ministro o gobernador” (2010: p. 458), en este caso el coordinador de la UEP. Las encargadas de dictar los cursos de perfeccionamiento docente, de diseñar el currículum, de establecer vínculos con la comunidad y de investigar, tuvieron un margen de acción importante en relación a los lineamientos del BID que financió el programa. Pero, además, entre las encargadas del programa y los alumnos, mediaron las maestras, los conductores encargados de hacer los traslados, los instructores de los talleres, los directores de escuelas núcleo y satélites y los supervisores que dependían de la Dirección General de Escuelas, todos ellos con expectativas diferentes tanto en el plano personal como respecto al programa. Esto nos lleva a mirar la escala local.

En 1992 tanto el EMER como el EMETA dejaron de tener un espacio en el CGE. Pero dicha experiencia fue capitalizada para encarar programas integrados, como el denominado “Educación, Trabajo, Producción” que fue aprobado por la UNESCO. Por otra parte, se creó una unidad especial para proyectos con inversión externa, con la “responsabilidad de canalizar y/o formular los diversos proyectos del área de Educación que cuentan con financiamiento externo.” Hacia 1994 se encontraba abocada a “la elaboración de las nuevas exigencias solicitadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.” (Entre Ríos, 1994: s/p). Además, en 1992 se creó en la provincia la Unidad Ejecutora Provincial que tenía como finalidad administrar y supervisar los proyectos financiados por el BIRF y el BID.

El programa EMER visto desde una escala local

Los diferentes actores entrevistados manifestaron disímiles respuestas ante la pregunta sobre el inicio y la finalización del programa. Elisa Cragolino llamó nuestra atención al respecto y nos incentivó a seguir profundizando en esta cuestión. Por lo tanto, nos interesó abordar las tensiones vinculadas a la reformulación y la apropiación de las políticas educativas provenientes del programa EMER por parte de los actores involucrados. Para ello tuvimos en cuenta las tramas de relaciones de poder entre los principales actores implicados: responsables del programa, jefes de departamentos, supervisores, directores de escuelas núcleos y satélites, conductores encargados de hacer el traslado, maestros, instructores de talleres, alumnos y familias.

Indagando en las diferencias respecto a la periodización del programa, consideramos que la duda que precedía todas las respuestas, así como las diversas apreciaciones sobre la fecha de inicio y cierre podría explicarse de tres maneras. La primera se refiere a que el programa se desarrolló con diferentes dependencias institucionales y estuvo conformado por cinco subprogramas los cuales tuvieron diferentes momentos de implementación y la identificación con alguno de ellos, que a la vez es correspondía con la propia trayectoria de la persona entrevistada, pudo haber influido en la elección de un punto de partida. La segunda, se vincula a que el programa adquirió ritmos desparejos no solo en cada departamento –sobresalieron en los testimonios las diferencias principalmente entre Federación y Feli-

ciano- sino también en cada conjunto nuclearizado –mientras que algunos llegaron a su fin en junio de 1992 cuando las responsables del programa a nivel provincial fueron trasladadas a otras áreas, en otros continuaron hasta fines de la década de 1990-. Por último, debemos tomar en cuenta la dificultad de asociar el inicio del programa desarrollado durante los años '80 al periodo de la dictadura militar, colocando el hincapié en las acciones que se llevaron a cabo durante el periodo democrático o mezclando las fechas. Ahora bien, estos factores tienen en común las tensiones vinculadas a la reformulación y la apropiación de las políticas educativas provenientes de un programa nacional con financiamiento externo, por parte de los actores involucrados. Así, indagamos en la reformulación y la apropiación de las diferentes acciones llevadas a cabo en el marco del programa EMER.

En primer lugar, pudimos ver de qué manera los técnicos, directivos, docentes, conductores, instructores de talleres, alumnos y familias dieron lugar a un funcionamiento del programa más complejo y desordenado que el planificado a nivel nacional e internacional. Tanto los traslados en la camioneta, como los talleres, las exposiciones y los encuentros, han sido resaltados como aspectos fundamentales del programa, los cuales han tenido poco que ver con el dinero del BID que se destinó principalmente a las edificaciones y en menor medida al equipamiento y el perfeccionamiento docente. El uso previsto para la camioneta fue cobrando otras funciones. Uno de los conductores del programa a quien hemos entrevistado, relata que como no había ambulancia, usaban la camioneta si había que llevar enfermos al hospital más cercano. También la utilizaban para llevar de paseo a los niños a fin de año “se hacía con las cooperadoras, los llevábamos a Concordia, pasábamos a Uruguay, a Santa Fe, el túnel, esos chicos de Las Achiras no conocían ni Cimarrón y acá se integraban.” Por otra parte, las iniciativas que surgieron de las comunidades, han llevado a que el programa se extendiera en algunos conjuntos nuclearizando, realizando actividades para financiar los talleres y posibilitando la incorporación nivel inicial.

En segundo lugar, en lo que respecta a las edificaciones, que tuvieron el mayor aporte de los recursos externos y fueron el aspecto que más se vinculó al Programa, fue poco el margen que les quedó a los actores locales para participar, ya que se utilizó un diseño uniforme y las recomendaciones no fueron tenidas en cuenta. Sin embargo, en las otras aristas

del programa, que también fueron financiadas con recursos externos, los docentes y directivos encontraron espacios para apropiarse de las decisiones que tomaban quienes estaban a cargo del programa a nivel nacional y provincial. Si bien las escuelas no eligieron el equipamiento que iban a recibir, el mismo no fue incorporado de acuerdo a lo planificado en el Programa y lo esperado por las responsables del área educativa. Mientras que en algunas escuelas el equipamiento fue conservado como señal de prestigio, en otras, fue objeto de disputa. Por otra parte, a pesar de que maestros/as, directores/as y supervisores/as no participaron en la planeación de los cursos de formación, se valieron de la realización de los mismos para pedir traslados a la ciudad o para ascender en la escala jerárquica, llegando en ciertos casos a desempeñarse como jefes departamentales. Así como muchos fueron críticos con la obligación de realizar los perfeccionamientos los días sábados, otros aprovecharon el puntaje que otorgaban los cursos para ascender en el escalafón y llegaron a supervisores y jefes de departamento (Petitti, 2021).

La posibilidad de abordar el EMER desde una escala local nos permitió observar en qué medida, desde el diseño del programa no se tuvieron en cuenta los problemas estructurales del territorio. Uno de los choferes señalaba “A las escuelas del campo le hicieron mucha reforma el EMER, les llevaban heladera, lamentablemente le llevaban heladera eléctrica y no había luz.” También relativo a la electricidad, un ex maestro de una escuela satélite del departamento de Federal recordaba ante la pregunta sobre si los chicos aplicaban los conocimientos que recibían en los talleres: “El sistema de huerta sí, pero electricidad, en este caso no porque no teníamos como.” En este mismo sentido, un ex instructor de los talleres manifestaba que “lo que enseñaba en la Encierra [una de las escuelas núcleo] era más productivo, porque se enseñaba carpintería y acá [otra de las escuelas núcleo] se enseñaba un circuito, pero no tenían electricidad” (Petitti, 2020c).

Por otra parte, cabe resaltar la incorporación de nuevos conjuntos nuclearizados por parte de escuelas que demandaban ser incluidas en el Programa, pero utilizando los transportes disponibles. Además, a pesar de que la nuclearización del nivel inicial, no estuvo incluida en los objetivos del programa, la misma surgió como una demanda por parte de las familias para dar una respuesta a la escolarización inicial. Así se utilizó el mismo transporte que trasladaba a los alumnos de sexto y séptimo grado y permitiendo que en algunas escuelas los traslados se extendieran hasta fi-

nes de los años '90. La iniciativa y participación de la comunidad, también se reflejó en algunas escuelas que dieron lugar a formas asociativas de producción o que se constituyeron en centros comunitarios. Es el caso de una escuela núcleo de La Paz que tenía una guardia todos los días desde las 7 de la mañana y hasta la medianoche, para solicitar remedios del botiquín, un tensiómetro o un nebulizador, a la vez que tenía un club deportivo: “todo aquello que el Programa EMER no pudo dotar a esta escuela, lo fue dando la comisión de madres y la comisión cooperadora. También la Dirección de Cultura Municipal de La Paz participó junto al programa EMER en la organización de un taller cultural rural¹⁹.”

Reflexiones finales

¿Por qué el Programas EMETA concentró la atención de los investigadores y el Programa EMER no? Puede deberse al sesgo centralista de las investigaciones que no han reparado en un programa que no tuvo lugar en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, esta explicación pierde fuerza si tenemos en cuenta que se llevaron a cabo investigaciones sobre el EMETA para diferentes provincias del país. Es posible suponer, en cambio, que el vínculo del Programa EMER que se inició a fines de los años '70 con el gobierno de la última dictadura militar, explique la ausencia de trabajos, más aún si tenemos en cuenta que el Programa EMETA comenzó a ejecutarse durante el gobierno democrático (aunque el crédito se contrajo antes).

Ahora bien, qué aporta indagar en un programa educativo con financiamiento externo que se diseñó e inició durante el periodo dictatorial y se desarrolló durante el periodo democrático, con alcance nacional, gestión provincial y aplicación en determinadas localidades. Estas características nos permitieron observar un mismo objeto de estudio desde diferentes escalas de análisis. Sin dejar de lado la “*lógica hegemónica* que subyace como *nexo profundo*” (Achilli, 2015), es decir, que se trató de un programa que se dio en el marco de las políticas educativas descentralizadoras en América Latina -que implicó la transferencia de las escuelas que dependían de los gobiernos nacionales a los subnacionales y que afectó especialmente a las escuelas ubicadas en los espacios rurales-, nos interesó dar cuenta de los

¹⁹ Entrevista al ex director realizada en el marco del Programa EMER por la Unidad de Seguimiento y Evaluación, junio 1992.

diferentes tipos de apropiación de que fue objeto el programa tanto a nivel nacional, provincial como local.

En lo que respecta a la escala nacional exploramos la vinculación entre el Programa EMER y el proceso de transferencia de escuelas primarias que se realizó en 1978 y de regionalización de los contenidos. Concluimos que el Programa EMER menos que constituir una forma de financiamiento a las provincias que debían afrontar la transferencia de las escuelas nacionales, fue una herramienta que utilizó el gobierno dictatorial para legitimar una política que había generado importantes rechazos y para introducir la regionalización de los contenidos a partir de las áreas rurales.

En lo que concierne a la escala provincial analizamos los/as funcionarios/as, normas y acomodamientos institucionales de la UEP en un contexto atravesado por fuertes transformaciones políticas. Indagamos en las modificaciones en los organismos encargados de ejecutarlo, los vínculos con otras reparticiones y los márgenes de acción de los/as responsables. Concluimos que los actores que dan forma a las propuestas institucionales y los criterios impuestos por los organismos internacionales, no solo se desenvuelven ante una realidad concreta -distante de la imagen homogénea plasmada en los diseños- y las intenciones de la clase política de mostrar resultados dentro de sus periodos de gobierno, sino también ante sus propias aspiraciones.

En relación a la escala local vimos que el programa EMER adquirió ritmos desparejos, no solo en cada departamento sino también en cada conjunto nuclearizado. Identificamos la reformulación y la apropiación de las diferentes acciones llevadas a cabo en materia de transporte intraescolar y nuclearización, el equipamiento y el perfeccionamiento docente. Hemos observado que las iniciativas que surgieron de las comunidades, han llevado a que el programa se extendiera en algunos conjuntos nuclearizando, realizando actividades para financiar los talleres y posibilitando la incorporación del nivel inicial. Más allá de los objetivos propuestos en los documentos oficiales las poblaciones rurales involucradas dieron diferentes utilidades al modelo que se buscó imponer y cada conjunto nuclearizado presentó un escenario diferente que se adueñó de diversa manera del transporte y los talleres, transformando la identidad del programa al punto que no existe consenso sobre la fecha de inicio y ni la de fin. Asimismo, identificamos el resultado de las políticas como el resultado de negociaciones en las diferentes escalas. Por ejemplo, en la determinación

de las áreas que integrarían el programa y las finalmente incluidas, como así también entre los objetivos propuestos y las demandas locales.

Prestando atención a la “*lógica hegemónica*” también pudimos advertir aquellas acciones que no contemplaron las necesidades locales vinculadas a problemas estructurales como la electrificación y construcción de caminos. Así se llevaron heladeras a escuelas ubicadas en zonas sin tendido eléctrico y en épocas de lluvia las camionetas se vieron impedidas de transitar ante el anegamiento de las rutas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*. 6 (9), 103-107. En línea en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a01.pdf Consultado en mayo 2021.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericano. *Educação*, 31 (2), 139-156. En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84819177004.pdf> Consultado en mayo 2021.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cragnolino, E. (2000). La modernización de la escuela Agrotécnica. *Cuadernos de Educación*, 1 (1), 179-190. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/636> Consultado en mayo 2021.
- Cragnolino, E. (2004). Escuelas, maestros y familias en el espacio social rural tulumbaro. *Revista Etnia*, 46 (47), 1-18.

- De Souza, M. A. (2013). La educación del Campo en la experiencia colectiva de los movimientos sociales: Indagando sobre la Educación Rural en Brasil. En L. Lionetti, A. Civera y F. Correa Werle (Comps) *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 163-175). Rosario: Prohistoria.
- Dubinowsky, S. et. al. (1999) Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia de Neuquén. En S. Vior (Dir.) *Estado y educación en las provincias* (pp. 73-158). Madrid: Miño y Dávila.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000) *Cambiar la escuela Rural. Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. Ciudad de México: CINESTAV.
- Frankowski, T., et. al. (2019) *Educación popular y Rural. Análisis y reflexiones de la experiencia del EMETA en Córdoba*. III Jornadas académicas HEAR. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Gomes Netto, João Batista, et. al. (1993). Investimentos Autofinanciáveis em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 11-25. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208821> Consultado en mayo 2021.
- Gudelevicius, M. (2013). *Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Gutiérrez, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3), 1-14. En línea en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1435> Consultado en mayo 2021.
- Gutiérrez, T; Jorge Navarro, M. & De Marco, C. (2014). Historia, cultura y memoria en el mundo rural. Educación agraria del Centenario al Bicentenario, 1910-2010. Cuadernillo de difusión. En línea en:

<https://www.aacademica.org/rosa.maria.celeste.de.marco/12.pdf> Consultado en mayo 2021.

- Jacinto, C. y Caillods, F. (2006). Tensiones, lecciones e interrogantes en los programas de equidad en educación básica. En: Caillods, F. & Jacinto, C. (Coords.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (pp. 21-55). Paris: IIEP-UNESCO.
- Jacinto C. y Golzman, G. (2006). El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina. En F. Caillods, F. y C. Jacinto (Coords.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, (pp. 199-258). Paris: IIEP-UNESCO.
- Jorge Navarro, M. (2015). *La implementación del programa de expansión y mejoramiento de la educación rural (EMER) en la provincia de Salta 1980-1989*. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- Leguizamón, L. & Jorge Navarro, M. (2013). Programa EMETA en Salta y La Rioja: diagnósticos e implementación 1987- 1993. En: L. Blacha & Poggi, M. (Coords). *Redes y representaciones del poder rural* (pp. 155-174). Rosario: La quinta pata & camino ediciones.
- Leguizamón, L. (2013). *Programa E.M.E.T.A. Política nacional aplicada con perspectiva local. El caso de la Escuela Agrotécnica de Machigasta (Departamento Arauco-La Rioja)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Maia, A. M. (1983). A qualidade do ensino básico na zona rural problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. Cadernos de Pesquisa, 46, 16-22. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209008> Consultado en mayo 2021.

- Martínez Vences, E. (2013). *EL PIARE. Tanto para tan poco. El caso del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo en la región sur del Estado de México, 1995-2000*. Editorial Académica Española.
- Méndez Rodríguez M. (2012). *Políticas educativas para Abatir el rezago, el caso del PARE y PAREIB*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Moreno, M. (1997). *Evaluación de la acción educativa del gobierno federal. Estudio de caso El Programa para Abatir el Rezago Educativo 1991-1995*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Escuela Nacional de Estudios Profesionales ACATLAN, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Olmos, A. y Palladino, L. (2019). Gestionar la mejora de la educación rural en un país federal. Planificación, financiamiento y administración de un programa socioeducativo en la República Argentina. *Estudios rurales*, 9 (17), 1-18. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7678323> Consultado en mayo 2021.
- Oreja Cerruti, M. y Vior, S. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 18-37. En línea en: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5663> Consultado en mayo 2021.
- Petitti, E. M. (2019). *El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural en Argentina (1978-1983)*. Jornada. XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Petitti, E. M. (2020a). Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992). *Avances del Cesor*, 17, 2-22. En línea en: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/AvancesCesor/article/download/1292/1619/5444> Consultado en mayo 2021.

- Petitti, E. M. (2020b). Estado, políticas públicas y funcionarios en un contexto de transformaciones políticas: El EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992). *Población y Sociedad*, 27, (1), 89-113. En línea en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/4178/4812> Consultado en mayo 2021.
- Petitti, E. M. (2020c). Procesos de apropiación local del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en los años '80 (Entre Ríos, Argentina). *History of Education in Latin America, HistELA*, 3, (1), 1-18. En línea en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CRBM3kmrHL8kPQVLMhSYssp/?lang=es> Consultado en mayo 2021.
- Petitti, E. M. (2021). Edificaciones escolares, equipamiento de escuelas y perfeccionamiento docente en el marco del Programa EMER. *Revista Tiempos de Gestión*, en prensa.
- Petitti, M. y Muñoz Palacio, V. (2021). Programas de financiamiento externo para la educación básica en México y Argentina: una perspectiva analítica. En *Cambios y permanencias*. En prensa.
- Prada, A. M (1989). La educación rural en la reforma educacional de la provincia de Córdoba, Argentina. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, Abril, n. 38.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez, L. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y concentración de escuelas rurales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), 58-102. En línea en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf Consultado en mayo 2021
- Yantel, N. (2011). *Cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso*.

(Tesis de Maestría publicada). Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En línea en: [http://
repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2806](http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2806) Consultado en
mayo 2021.



**Aproximaciones al proceso de escolarización
desde proyectos educativos alternativos
en los inicios de dos movimientos sociales:
*el caso del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST)
y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)***

Conceição Coutinho Melo*

Guillermina Carreño**

Hernán Flores‡

Este capítulo tiene como objetivo indagar sobre los procesos de escolarización en las propuestas formativas de dos movimientos sociales: el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). La elección de ambas experiencias se relaciona con ciertos encuentros o cruces en sus trayectorias iniciales y que nos revela potentes historias, que, a pesar de conformadas inicialmente de forma distintas en cada país, hay ciertos puntos que les aproximan porque están inscriptos en territorios rurales atravesados por transformaciones estructurales regionales. Será presentado a lo largo del trabajo, cómo estas transformaciones pueden generar de manera particulares, reacciones locales a los avances del capital y su entramado con el Estado, dando forma a resistencias que se cristalizan en organizaciones sociales. En este sentido, numerosas investigaciones de grado, posgrado y proyectos de extensión realizan sus trabajos en Argentina y Brasil desde el Proyecto de Investigación titulado *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación: estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina* y el Voluntariado Universitario *La escuela campesina como derecho*.

* Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH). Núcleo de Estudios, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA - UNESP). Doctoranda en Estudios Sociales Agrarios (CEA - UNC)

** CIT Rafaela (UNRaf - CONICET) y Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC).

‡ AEI - Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico Profesional. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC)

A su vez, este equipo comparte una historia de articulación con ambos movimientos a través de los trabajos de extensión e investigación, en este sentido el lector podrá reconstruir a lo largo de este e-book, aunque sea de manera parcial, algunas temáticas salientes problematizadas a raíz de dicha articulación. A partir de una preocupación colectiva por la comprensión de los diversos modos en que se configuran las experiencias formativas de sujetos históricos concretos en los espacios rurales, proponemos una reconstrucción en términos históricos desde distintos trabajos para abordar esta propuesta.

Partimos de la premisa que el MST y el MCC son movimientos sociales que disputan la hegemonía educativa. Retomamos el concepto de hegemonía de Gramsci (1999) como una categoría política y filosófica que une la dirección y la dominación de una clase social, imponiendo de distintas formas su concepción del mundo. La relación entre hegemonía y educación se traduce en la utilización de dispositivos de transmisión ideológica a los individuos, en contrapunto, la contra-hegemonía educativa forma sus propios intelectuales. En la hegemonía educativa, por lo tanto, está incorporada la ideología de la clase dominante en las políticas educativas. Partimos del presupuesto que los movimientos disputan esta hegemonía a través de proyectos formativos alternativos, proponiendo una reivindicación de saberes, conocimientos, determinada por la vida campesina y para su reproducción en los territorios. Nos posicionamos desde una perspectiva que aborda a las políticas educativas *en sentido amplio*, que supone el reconocimiento de otro espacio público de construcción de políticas (Achilli, 1998). Esta mirada reflexiva nos permite hacer lugar a las experiencias formativas divergentes por parte de los movimientos sociales aquí analizados, es decir, las interacciones, conflictividades y contradicciones que emergen en los procesos sociopolíticos. En este sentido, realizamos una distinción con lo que llamamos políticas educativas estatales que son instauradas desde diversos estamentos burocráticos.

Comprendemos que MST y MCC son organizaciones de diferentes escalas, instancias de organización y a su vez magnitud, sin embargo, ambas surgen a partir de problemáticas concretas en regiones que sufren transformaciones estructurales de agro y que dieron origen a formas de resistencias singulares por parte de las familias del campo. Las mismas adoptan caminos diferentes a la hora de construir sus políticas educativas en relación con sus frentes de luchas más amplios. A partir del análisis,

observamos que el MCC construye experiencias formativas alternativas a través de la Educación Popular para la construcción de poder popular, con empoderamiento individual y colectivo de sus miembros. El MST en el marco de reclamos por reforma agraria demanda al Estado una escuela formal en donde la organización escolar y el currículum acompañe las formas organizativas y de vida del campesinado. Esta divergencia inicial entendemos que puede explicar algunas diferencias en torno a la política educativa y sus disputas con la educación hegemónica y que van más allá de las diferencias de alcance y magnitud de los movimientos estudiados.

En el primer apartado explicitamos el contexto sociopolítico de la década de los ochenta para explicar el surgimiento del MST y sus primeras demandas al Estado en lo educativo que culminaron en la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). Posteriormente describimos el contexto de los noventa para analizar el surgimiento de MCC en el marco del avance de la frontera agropecuaria sobre territorios campesinos y en un tercer apartado buscamos relacionar las políticas educativas de cada uno de los movimientos con su estrategia de lucha más amplia.

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST): la década del ochenta en Brasil, el surgimiento de la organización y los inicios de las propuestas formativas¹

El proceso de construcción del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra se remonta al período comprendido entre 1979 a 1984. Según Stédile y Mançano Fernandes (2005) surgió “en esencia [...] como un movimiento campesino que tenía como bandera tres demandas prioritarias: tierra, reforma agraria y cambios generales en la sociedad” (p. 31). Desde el año 1984, fecha de su creación en carácter formal y nacional, este movimiento campesino de masas viene buscando nuevas tácticas para recrear estrategias en la lucha por la recuperación de tierras y la Reforma Agraria.

En el gobierno de João Goulart de 1963 estaba pauta la propuesta de reforma como respuesta a las demandas de las Ligas Campesinas surgidas en el Noreste de Brasil, pero se vio interrumpida por la dictadura militar

¹ A lo largo de este subtítulo expondremos algunas palabras en portugués, debido a que consideramos pertinente esta estrategia a los fines de complejizar el proceso analítico del presente capítulo.

(1964-1985). Posteriormente al golpe militar, las Ligas Campesinas, la Unión de los Labradores y Trabajadores Agrícolas de Brasil (ULTAB) y el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra (MASTER) fundado en el Río Grande del Sur (RS), fueron fuertemente reprimidos inaugurando una larga ausencia de ocupaciones de tierra hasta el año 1979 que se suscitó un conflicto de tierras debido a la ausencia de una resolución eficiente por parte del Estado en torno a la Reforma Agraria. A partir de este momento, se retoman las ocupaciones en los territorios propiciando la génesis del MST.

En la primera década del militarismo en Brasil se experimentó el “milagro brasileño” con la consecuente modernización agrícola a través de las formaciones de los Complejos Agroindustriales (CAI) en relación dependiente con la industria y la agricultura con incentivos gubernamentales (Graziano da Silva, 1996). De esta manera, el capital industrial pasó a comandar la economía del país con un carácter excluyente con respecto a regiones geográficas como de agricultores menos capitalizados. El gobierno brasileño ofrecía préstamos a través del Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) que privilegiaban los *commodities* de dos grandes regiones del país: el Sur y el Sureste recibieron cerca del 78% del crédito disponible a todo país. A finales de la década del setenta ambas áreas alcanzaron niveles ascendentes de mecanización en la agricultura, pero con consecuencias profundas de desigualdades y éxodo rural, siendo cada vez más urgente la realización de cambios en la estructura agraria. A pesar de la creación del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) en 1972, frente a la expectativa de realización de reforma agraria que pudiera contener el avance de la modernización en la agricultura, o sea, el avance del capital en el agro, lo que se realizó fue una alternativa de colonización en tierras públicas, sin alterar la estructura agraria latifundista (Mendonça y Stedile, 2006).

Llegado el fin del “milagro brasileño”, el país comienza a enfrentar un decrecimiento económico con endeudamiento externo y llega al desgaste del gobierno militar. Entonces, desde finales de la década del setenta hasta la década del ochenta, se reanudó la apertura política, la re-democratización y la discusión de una nueva Constitución Federal². En este clima de

² La discusión de la Constitución Federal fue un largo proceso con representantes de la sociedad civil y solamente fue aprobada en 1988 y sigue en vigor hasta la actualidad.

redemocratización del país, en algunos estados³ los movimientos campesinos pudieron articular sus demandas con apoyos puntuales de gobiernos locales y sociedad civil.

Como expresamos antes, existió una larga ausencia de ocupaciones de tierra desde 1964 hasta 1979 frente a la violenta represión dictatorial y el período de conformación del MST abarca los años 1979 y 1984. En esta época, la industrialización de la agricultura alcanzó su auge principalmente en sur y sudeste de Brasil. También ocurrieron algunas concesiones de tierras a empresas de manera irregular, como ocurrió en el caso de la hacienda Macali en el municipio Ronda Alta (RS). Se trató de tierra pública arrendada a la empresa Madereira Carazinhense para la producción de maíz y trigo. Cuando se tomó conocimiento de este delito, se encontró una salida en los Sin Tierras⁴ para resolver un gran problema de disputas en los territorios de RS.

En contraposición, en 1978 se tornó un problema público la expulsión de más de mil familias de colonos que vivían en un territorio que después pasó a ser la Reserva Indígena Kaingang de Nonoai (RS). Tras constantes conflictos desde la creación del Estatuto del Indio de 1973 que prohíbe la permanencia de vivienda en tierras indígenas, el gobierno del RS preocupado por esta situación que circulaba en los medios de comunicación traslada 750 familias al Parque de Exposiciones de Esteio (RS) de forma provisoria y bajo vigilancia militar, hasta lograr definir locaciones definitivas para ellas. Luego, el gobierno consiguió llevar 550 familias hacia un proyecto de colonización en el estado de Mato Grosso del Sur (MS) y 130 fueron emplazadas en un asentamiento de reforma agraria en Bagé (RS). Las restantes familias montaron un acampamento⁵ cerca de la tierra indígena de la cual fueron expulsados, pues no deseaban salir del estado o irse a municipios tan lejos de sus trayectorias de vida. Entonces, la irre-

³ En Brasil es llamado estado -con minúscula- a lo que en Argentina equivale a provincia.

⁴ Está escrito con mayúscula porque este término surge como categoría empírica utilizada tanto para los acampados como asentados organizados en la lucha por la reforma agraria. Además, más allá de una categoría construida socio-históricamente, Sin Tierra caracteriza un modo de actuar y pensar, constituye una identidad social (Coutinho Melo, 2007).

⁵ Utilizamos las palabras "acampamento" y también "assentamento" porque son categorías empíricas ya consolidadas en Brasil. En cuanto que el Acampamento es un espacio de lucha y resistencia para presionar los gobiernos a realizar la Reforma Agraria, también son tiempos de transición en dicha lucha, resultante de las ocupaciones, el Assentamento rural hace parte del proyecto reforma agraria, constituyéndose como una nueva unidad productiva en el marco territorial, donde emerge una nueva categoría de sujetos sociales: el assentado/la assentada (Salette Caldart et. al., 2012).

gularidad que se presentaba en la hacienda Macali fue determinante para que los sin tierra decidieron ocupar el área. En la madrugada del día 7 de septiembre de 1979, víspera de un feriado que encontró a los medios de comunicación y los militares con preparativos para el día en el que se conmemora la Independencia del Brasil, 110 familias ocupan la hacienda Macali, y el 25 de septiembre más 70 familias ocupan la hacienda Brihante, ambas en el municipio de Ronda Alta (RS) (Mançano Fernandes, 1999; Pasquetti, 2007). Este fue un punto de partida para la rearticulación de ocupaciones de tierra por los movimientos campesinos en Brasil. Esas dos ocupaciones significaron al conjunto de campesinos del país la posibilidad de nuevamente realizar tomas de tierra, aún estando bajo el gobierno militar. Vale aclarar que las ocupaciones se dan en glebas estatales y la lucha inicialmente fue por tierras para la supervivencia de las familias desplazadas en el conflicto en la reserva indígena. Es decir, la semilla del MST no se gesta en contra el avance del capital en el agro, pero si por una defensa de la propia condición de ser campesino, vivir y trabajar en la tierra y retornarla su territorio. Meses después de estas primeras ocupaciones 150 familias ocupan la hacienda Annoni, en el municipio de Sarandi (RS) pero son duramente reprimidas y desalojadas. De esta lucha nace en 1981 el histórico acampamento de Encruzilhada Natalino (RS) con la participación de 600 familias sin tierra. En respuesta el gobierno constituyó un asentamiento provisorio en Ronda Alta (RS) en 1982, reemplazando estas familias.

Estos hitos de lucha por tierra y la discusión nacional por la defensa de realización de reforma agraria fueron imprescindibles para expandir la lucha en otros estados del país en inicio de los 80, expandiendo también el sentido de las ocupaciones, buscando cambios en la estructura agraria, enfrentando al Estado y a los latifundios. Tomando como referencia e inspiración las experiencias del MASTER en RS, otros movimientos campesinos fueron recreados en los estados, cuando deciden realizar el 1º Encuentro Nacional de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en el periodo de 20 al 22 de enero de 1984 en Cascavel(PR). Este encuentro tuvo la presencia de cerca de 92 campesinos, representantes de 12 estados. Hay que resaltar que las dos mayores delegaciones fueron de Río Grande del Sur y Paraná con 26 y 24 personas respectivamente. En dicho encuentro se firma la creación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, con carácter nacional, de masa, campesino y con 4 objetivos

generales de lucha: reforma agraria; sociedad justa sin capitalismo; integración de las categorías de los sin tierra – Trabajadores rurales, aparceros, arrendatarios, pequeños propietarios, etc. y tierra para quien en ella trabaja y vive.

La lucha por la Reforma Agraria es vista por el MST hoy, no solamente como una lucha económica por la pose de la tierra, pero como una lucha social más amplia que visa conquistar la hegemonía (dirección política) para un nuevo proyecto de desarrollo social que tenga por sujeto principal la clase trabajadora organizada, en el campo y en la ciudad (Kolling y Salete Caldart, 2017:15, traducción nuestra)

En el documento final del referido encuentro nacional ya se percibe la preocupación con lo educativo en por lo menos 3 puntos: primero cuando apunta que después de la conquista, hay que buscar formas de permanecer en la tierra y que necesita organizar el asentamiento con base en otro sistema de producción y de educación; según cuando apunta que uno de los errores de los acapamientos/asentamientos es la falta de estudio sobre los derechos y leyes -en especial sobre el Estatuto de la Tierra de 1964, aún en vigor hasta la actualidad- y por último, cuando elenca la necesidad de buscar junto a la Central única de los Trabajadores (CUT) y la CPT la realización de palestras, cursos, formación política y elaboración de materiales de divulgación. Para el MST, la educación siempre fue una importante herramienta en la lucha de clases, justamente porque es un vehículo fundamental de la ideología. Pero históricamente la educación ha quedado a servicio del proyecto de las clases dominantes (Kolling y Salete Caldart, 2017). En estas disputas hegemónicas se gestionan políticas públicas, las cuales no son construidas o gestionadas por el Estado estricto, más bien poseen una perspectiva plural en su constitución. Inscrito en esta idea que retoma al pensamiento gramsciano, las construcciones de experiencias pedagógicas contra-hegemónicas de los movimientos campesinos, apuntan procesos de apropiación, elaboración, creación, ejecución o rechazo a leyes y políticas educativas hegemónicas

al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales-hegemónicos como desde los distintos sujetos implicados, ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas (Achilli, 1998:2).

Del 29 a 31 de enero de 1985, en Curitiba (PR), el MST realiza su 1º Congreso Nacional y a partir de entonces, se inaugura en Brasil una nueva fase de lucha campesina por la tierra y territorios, donde la reforma agraria es la respuesta urgente que el MST exige del Estado, juntamente con los demás derechos políticos, ambientales, sociales. Es decir, una reforma agraria donde la tierra es el triunfo, pero no es la única demanda. Meses después del primer Congreso, el primer presidente civil post golpe de 64, electo indirectamente vía parlamento, José Sarney (1985-1990) presenta el Primer Plan Nacional de Reforma Agraria del Brasil (I PNRA).

Desde el momento de creación del MST surge la preocupación sobre qué hacer con los niños y niñas de los campamentos y primeros asentamientos creados. Según Benjamin y Salete Caldart (2000) casi al mismo tiempo que se empieza a luchar por la tierra, los y las Sin Tierra también pasan a luchar por escuelas, y, sobre todo, cultivar en sí mismo el valor del estudio y del derecho de luchar por acceso a ello. Salete Caldart (1997) apunta que una gran motivación para que la preocupación colectiva gane cuerpo fuera que en algunas escuelas de asentamiento los y las profesores desconsideraban la historia de lucha campesina y de las familias de los territorios de estas escuelas. Aún según la autora, muchas veces las prácticas pedagógicas de estos profesionales -que por supuesto las entendemos también como prácticas políticas- tenían un hondo ideológico contra la reforma agraria. La educación rural hegemónica bajo la premisa que la educación es neutral - con lo cual no estamos de acuerdo, todo al revés, la educación es política, sea la hegemónica, sea la contra-hegemónica- era voltada al desarraigo campesino, para la formación de mano de obra a las industrias, comercio, etc.

En julio de 1987, el MST realiza el *I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos*, en la ciudad de São Mateus, provincia de Espírito Santo. Entre los objetivos de este encuentro estaban la socialización de experiencias educativas desarrolladas por el movimiento en las provincias y también iniciar una sistematización de la propuesta pedagógica del MST, que más tarde va a ser denominada Pedagogía del Movimiento (Salete Caldart y Villas Bôas, 2017). En este momento se consolida el colectivo nacional de educación de este movimiento, que surgió con la mirada crítica que la lucha no debería ser solamente por escuelas, sino por cambios en la educación en general. En el relatorio síntesis del dicho encuentro los y las educadores cierran el documento diciendo que esperan de la direc-

ción del MST y todas sus instancias esfuerzo para priorizar la educación en los asentamientos, como medio de fortalecer la organización de los y las trabajadores y que este tema sea tan importante en la lucha, cuanto la conquista de la tierra (Kolling y Salete Caldart, 2017). En las primeras ocupaciones de tierra, antes mismo de la creación formal del MST, ya había la presencia de escuelas en los Acampamentos. Estas experiencias fueron las semillas de la conformación del Sector Nacional de Educación del MST en 1988.

La dificultad de acceso a la educación básica en el campo y las prácticas pedagógicas en las escuelas que no atendían a los anhelos campesinos, fueron denunciados por un período intenso de movilizaciones de los movimientos sociales. en los 90. Este período fue enmarcado también por violencia y asesinatos de campesinos. En agosto de 1995, 12 personas fueron brutalmente asesinadas en la provincia de Rondônia (RO), cuyo episodio se quedó conocido como “La Masacre de Corumbiara”. Meses después, el 17 de abril de 1996, 19 Sin Tierras fueron muertos en la Masacre de Eldorado de Carajás (provincia de Pará-PA). Estos hechos generaron duras críticas a la forma como los campesinos estaban siendo tratados. Frente a ello el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso crea el Ministerio Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), nombrando a Raul Jungmann como ministro.

Un año después de la masacre de Eldorado, el MST organizó la histórica Marcha Nacional por Empleo y Justicia, donde se sumaron más de mil trabajadores Sin Tierra. La lucha por la reforma agraria y la educación rural desde mediados de la década de 1990 gira en torno a reclamos que van más allá de la tierra y la escolarización. Lo que se ha dictaminado, en otras palabras, es la búsqueda de justicia social, redistribución y reconocimiento de la gente del campo y de sus derechos. Como respuesta a las repercusiones negativas que esta marcha impuso a la imagen del gobierno, el ministro del MEPF, Raul Jungmann, convoca al Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB) para, junto con el gobierno federal, pensar y proponer acciones para la Reforma Agraria.

Después de algunas reuniones entre el MEPF y la presidencia del CRUB, fue articulado el Primer Fórum de las Instituciones de Enseñanza Superior en Apoyo a la Reforma Agraria. La primera acción de este Fórum fue la realización del Censo Nacional de los Proyectos de Asentamiento de Reforma Agraria en Brasil, realizado por las universidades a partir de

un convenio con el INCRA. Este estudio cuantificó las familias asentadas hasta el 31 de octubre de 1996 (Castagna Molina, 2003) y observó que los índices de escolarización en los asentamientos eran extremadamente bajos (Dos Santos, Castagna Molina, Dos Santos Azevedo de Jesus, 2010). Luego, fue realizado el II Fórum de las Instituciones de Enseñanza Superior en Apoyo a la Reforma Agraria, con la decisión de proponer al gobierno federal la participación de las universidades en la asistencia técnica a los asentamientos, a través del Proyecto Lumiar, creado por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso en 1997.

Para conmemorar los 10 años del Sector Nacional de educación del MST, fue organizado en julio de 1997 el Primer Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras na Reforma Agrária (I ENERA), organizado por el MST, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), la Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). y la anfitriona del evento, la Universidad de Brasília (UnB). Este encuentro fue el gran marco inicial hacia la implementación de la educación planteada por el MST, o sea, una educación que valoriza el modo de vida campesina, una educación del campo, al contrario de la educación rural hegemónica que invisibiliza estos sujetos y niegan su cultura.

La fuerza política de la representatividad del Encuentro, reforzada por el apoyo que articuló, junto con las condiciones establecidas por el fuerte apoyo de la sociedad brasileña a la Reforma Agraria, fue determinante para una acción más ofensiva al Estado, en el campo de la educación. Una acción articulada entre el movimiento social y las universidades representadas en el III Foro de Instituciones de Educación Superior, orientó al gobierno federal ese año sobre la necesidad de crear un programa específico para atender las exigencias educativas en las áreas de Reforma Agraria (Dos Santos, 2012: 45-46).

En julio de 1998, em Luziânia (Goiás), estas organizaciones del I ENERA promovieron la Primera Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo. A partir de este encuentro se dio inicio a la Articulación Nacional por una Educación Básica del Campo. Anterior a la conferencia nacional, fueron realizados 20 encuentros provinciales que resultaron en la elaboración del documento final que traen los objetivos de esa articulación nacional de

movilizar a los pueblos del campo para conquistar/construir políticas públicas en el área de la educación y, principalmente, la educación básica [...]; contribuir a la reflexión político-pedagógica de la educación básica del campo, partiendo de las prácticas existentes y proyectando nuevas posibilidades (Arroyo y Mançano Fernandes, 1999: 51).

Por lo tanto, en la década de 1990, los movimientos sociales rurales acumulan prácticas y discusiones e inician un movimiento hacia una nueva forma de educar, surgiendo una articulación social en torno a una educación que valora la cultura campesina, autonomía y especificidades, es decir, una que no sea solo una transferencia de los contenidos de la ciudad al campo, sino que es una educación del campo, en el propio campo y hecha horizontalmente con los campesinos.

Frente a este movimiento por la Educación del Campo⁶, fue editada una ordenanza del Ministerio Extraordinário de la Política Fundiária nro. 10 de 16 de abril de 1998, la cual enmarca el inicio de la institucionalización de la Educación del Campo con la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). Así, el Estado asume una política pública hecha de bajo para arriba (Silva Rodrigues, 2020) a cargo del INCRA ejecutar juntamente con las universidades y los movimientos sociales.

El PRONERA tiene como objetivo garantizar el acceso a la escolarización para jóvenes y adultos que viven en Acampamentos y Assentamentos de Reforma Agraria en Brasil. Son ofrecidos cursos de enseñanza básica y media, cursos técnicos, cursos de graduación y posgraduación (especialización y maestría). Es realizado en conjunto con Instituciones educativas públicas (Universidades, Escuelas Técnicas Agrícolas, Institutos Tecnológicos, Secretarías de Educación de Gobiernos Provinciales y Municipales), movimientos sociales y sindicatos de trabajadores rurales. Cuando este programa completó 20 años, ya había realizado más de 500 cursos, en los cuales participaron cerca de 192.000 estudiantes, involucrando a más de 100 instituciones educativas estatales y de los movimientos sociales. (Coutinho Melo, 2018). Es decir, el PRONERA es el marco de apropiación

⁶ Para conocer los documentos desde 1998 hasta 2018 de esta articulación nacional, fue publicado recientemente un Dossier de la memoria histórica de la Educación del Campo, con prefacio de Miguel Arroyo, donde afirma que Traer esas historias-memorias de resistencias colectivas asumen un significado político radical en tiempos de golpe (se refiere al momento político brasileño en 2016) de afirmar esas memorias y a los movimientos involucrados (Dos Santos *et. al.* 2020).

ción de prácticas y experiencias formativas de base popular en disputa con espacios estatales para conformación de políticas públicas de Educación del Campo en Brasil.

Movimiento Campesino de Córdoba (MCC): la década de los noventa en Argentina, los orígenes del movimiento y las Escuelas Campesinas

La última dictadura militar en la Argentina instauró las bases para el arribo de políticas neoliberales en la década de 1990 (Cavarozzi, 1997). Con la vuelta de la democracia en 1983 y desde el Consenso de Washington (1989) fueron adoptadas políticas de estabilización económica (Pereira, J. M. M. 2018). Particularmente, en la década del noventa se consuma el auge de las implementaciones de las políticas neoliberales recomendadas por el Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI) a los países que accedieron a sus préstamos. En el área de educación, las sugerencias estimulaban la competencia entre escuelas, alumnos y maestros, tras la justificativa del discurso de cualidad e inclusión.

Concretamente, el cumplimiento de los principios del mencionado “consenso” a partir del año 1989 demandaba una serie de medidas tendientes a la privatización, la desregulación, la liberalización al mercado externo, la reducción de los aranceles y la adopción del plan de convertibilidad. Particularmente, en el ámbito agropecuario se tradujo en el cierre de varios organismos e instituciones que buscaban la regulación de productos agropecuarios⁷. Todas estas medidas fueron acompañadas por nuevos modos e instrumentos de producción, nuevas tecnologías incorporadas en los procesos productivos de cereales y oleaginosas, las cuales impactaron de manera sustancial en el Norte de la Provincia de Córdoba. En este sentido, muchas explotaciones dedicadas a la producción ganadera (en especial a la cría) comenzaron a dedicarse a la producción del monocultivo de soja debido al alza en los precios de los *commodities* (Suárez, 2010).

⁷ Se tradujeron en “la disolución de la Junta Nacional de Granos, la Junta Nacional de Carnes, la Corporación Argentina de Productores de Carnes, el Mercado Nacional de Hacienda de Liniers, la Dirección Nacional del Azúcar, el Mercado Consignatario Nacional de Yerba Mate, el Instituto Forestal Nacional y el Mercado de Concentración Pesquera, también se eliminaron los impuestos y tasas sobre las exportaciones y los aranceles a las importaciones de productos agropecuarios e insumos fueron reducidos” (Barsky y Gelman; 2009 en Espoturno, M. 2012).

En este contexto, reconocemos que los modos de territorialización del capital en la agricultura no son homogéneos. Por el contrario, adoptan nuevas maneras de colonizar los espacios para reproducir el modelo extractivista en su versión sojera (Giarraca y Teubal, 2008). La incursión del capital en el norte de Córdoba incorporó la implementación de la siembra directa, acompañada por la aplicación de grandes volúmenes de agrotóxicos y el uso de semillas de la soja transgénica. En este contexto de transformación de la estructura agraria a partir de la incursión de este modelo hegemónico de producción, las familias campesinas resisten el avance de la frontera agrícola. Muchos espacios de Norte de Córdoba históricamente marginados, y en donde predominaron las producciones en torno al monte chaqueño para el autoconsumo y la subsistencia (Espoturno, 2010) se ven acorralados por nuevos propietarios que ante este escenario reclaman la tenencia a las familias poseedoras por generaciones de estos territorios. En este marco, la organización en torno a la defensa del territorio de los agrotóxicos, los derechos de posesión de las familias campesinas y el sostenimiento de formas de producción respetuosas con el medio ambiente, comienza a gestar la semilla de las organizaciones campesinas de Córdoba.

El inicio de la organización se remonta al año 1999 con la conformación de la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) en el departamento de Cruz del Eje. Se trató de la primera central conformada con la presencia de distintos grupos de actores que estuvieron vinculados a proyectos productivos promovidos por la Municipalidad de Serrezuela y el Programa Social Agropecuario (PSA) a nivel nacional (Decándido, 2010 y 2020). Actualmente, el movimiento es una organización de tercer grado constituido por seis centrales que nuclean nueve organizaciones zonales de segundo grado⁸ y agrupa más de 1500 familias campesinas en comunidades de base con la presencia de técnicos universitarios, tales como abogados, ingenieros agrónomos, trabajadores sociales, entre otros.

Históricamente las escuelas secundarias de la región se localizaron en ciudades o pueblos con mayor densidad demográfica, pero en 1997 se iniciaron los Ciclos Básicos Unificados Rurales (CBUR) que correspondieron al tercero de la Educación General Básica (EGB) establecidos por la

⁸ La Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS), Valle Buena Esperanza, la Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC), Unión Campesina del Norte (UCAN), Unión Campesina del Oeste Serrano (UCOS), y APENOC que incluye además la zona de Bajo Riego (Villa de Soto).

Ley de Educación Federal Nro. 24.195. Para el 2003 es complementado mediante los Ciclos de Especialización Rural (CER) correspondientes al último tramo de formación secundaria con obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional Nro. 20.206 (LEN). No obstante, a partir de la lucha por el territorio se forjaron una serie de reivindicaciones en torno al acceso a la educación cimentadas en la necesidad de construir escuelas alternativas a las oficiales, principalmente porque estas últimas no contemplan un trayecto pedagógico que recupere particularidades de la vida campesina.

Concretamente, las reivindicaciones educativas surgen a partir de la participación en organizaciones como el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) como en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) nucleada a la Vía Campesina, que visibilizaron otras formas pedagógicas y contenidos que fueron gestados por organizaciones en Argentina, pero orientados por prácticas de otros movimientos consolidados como el MST de Brasil (Cragnolino, 2009 y 2015). Concretamente, se consideran relevantes los intercambios realizados con otras organizaciones que inscriben propuestas formativas en la Educación Popular, principalmente con la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE).

Tres centrales del MCC para el año 2004 contaban con datos concretos sobre el gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos que no accedían a la educación media como también los altos niveles de deserción. Además, a partir de este diagnóstico se pudo identificar la ausencia de acompañamiento a las familias desde las prácticas escolares (Mina y Flores, 2020). En el 2007 se comienzan a desplegar acciones para la creación de la Escuela Secundaria Campesina (ESC) la cual abordaría las demandas productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades locales. Para su estructuración se trabajó con estrecha vinculación con la Universidad Nacional de Córdoba (Ambroggi, Carreño y Cragnolino, 2017) a través de acciones como: diálogos para acordar los requerimientos, características y dinanismos de la escuela, relevamientos estadísticos tendientes a advertir los desfases entre la oferta y demanda por educación, reconstrucción de antecedentes normativos y el estudio de alternativas pedagógicas existentes.

A pesar de obtener en primera instancia un “visto bueno” por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, finalmente la pro-

puesta fue rechazada (Cragnolino, et. al. 2010). En este sentido, Cragnolino (2017) analiza las dificultades que encontró la vehiculización del proyecto que se vinculan con correlaciones de fuerzas existentes en el campo educativo, el campo económico y del poder. Sin embargo, la autora pone en evidencia cómo los intersticios históricos de la modalidad permitieron construir acuerdos con la Dirección de Jóvenes y Adultos para la apertura de tres Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA) en el año 2009.

Si bien se trató de un gran avance en materia de derecho al acceso educativo, un número importante de jóvenes con menos de 18 años quedaron por fuera de esta posibilidad. Por ello, se gestionó la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) en las localidades de La Cortadera (San Alberto) y El Quicho a fines del año 2011. El proyecto formativo se concretó con la creación de estas Escuelas Campesinas (EC).

Es importante mencionar que, en lo cotidiano las EC vivencian heterogéneas tensiones, las cuales se desprenden de implicancias que supone conjugar el proyecto alternativo con la gestión estatal, como los requerimientos administrativos. Puede advertirse en controversias entre los docentes orgánicos con aquellos administrativos o maestros que arriban por orden de mérito, la relación entre las familias y los estudiantes o en la misma comunidad (Cragnolino, 2017).

En términos de Vélez Funes (2014) se trató de un espacio ganado comunitariamente, siendo la educación una contribución para la lucha en la construcción de poder público y popular afianzado en la formación política de los jóvenes campesinos. Además, como se contempla la deserción que históricamente tuvo este nivel, se proponen cursados, estrategias pedagógicas y requerimientos más adaptables y sensibles a las posibilidades del alumnado. Recientemente, Vélez Funes (2020) expresa la bidimensionalidad imperante en los intercambios del proyecto educativo alternativo con el Estado. Más allá de encontrarse inmerso en marcos limitantes, la vehiculización del espíritu y principios propuestos en la propuesta inicial desde disputas por las políticas educativas e intercambios con otras organizaciones, posiciona al MCC como sujeto colectivo emergente en el campo de la educación rural cordobesa.

Organizaciones Sociales y Estado: entre la lucha reivindicativa y las propuestas pedagógicas

El propósito de las siguientes líneas es trazar una serie de reflexiones finales en torno a lo expuesto. No pretendemos presentar “conclusiones” en un sentido estricto, sino que incluiremos interrogantes que nos interpelan para poder abordarlos en otras futuras instancias.

Si bien las vinculaciones entre el Estado y los movimientos son multi-escalares, queremos remitir a los procesos fundacionales tanto del MST como de MCC para analizar la *relación distintiva* en cada caso con respecto a las propuestas formativas y su reconocimiento por parte del Estado.

Desde sus primeras instancias, el MST demandó al Estado una resolución del conflicto por las tierras incluyendo, entre otras cuestiones, demandas concretas por la educación. De este modo, el MST, por intermedio de disputas, diálogos y acciones concretas se logró delinear institucionalmente una política educativa que reconoce las especificidades de la Educación del Campo. En este sentido, desde el PRONERA se conformó una tríada entre los movimientos, las instituciones educativas y el Estado. Sin embargo, en la conformación del MCC se expresa una resistencia o estrategia de lucha frente al avance de la frontera agropecuaria y la introducción del capital sobre el territorio, no frente al Estado en primera instancia. El MCC no logró una aprobación oficial del proyecto de ESC circunscrita al ámbito estatal. Sin embargo, frente a la imposibilidad de concreción fueron constituidas un conjunto de estrategias tendientes a la recuperación de un derecho históricamente quebrantado de acceso a la educación. La Escuela Campesina no puede ser desligada del reconocimiento de las Modalidades Educativas introducidas por la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206 (LEN) como también la Ley de Financiamiento Educativo Nro. 26.075. Es importante señalar que también se suscitaron una serie de articulaciones con organizaciones autónomas de la Universidad Nacional de Córdoba. Podría ser contemplado como un escenario que dinamiza la materialización de estas iniciativas, pero reconocemos que el MCC no modifica su posición en el campo político por las mencionadas coyunturas. Más bien, con la apertura de estos espacios en la arena conflictiva se genera la apropiación de políticas educativas estatales de un modo que acompañen las reivindicaciones sostenidas desde su surgimiento.

Partiendo de la premisa que sin tierra el campesinado no puede subsistir y por lo tanto no puede reproducirse en el espacio rural, las estrategias iniciales sobre lo educativo conformaron experiencias formativas que buscaban sobre todo reafirmar las formas de vida campesina en contrapunto a la educación hegemónica que en sus *currículas* y conformaciones escolares promovía el desarraigo, y por lo tanto, atenta contra defensa de los territorios. De este modo ambos movimientos, desde sus inicios, se encuentran atravesados por dos reclamos cruciales: la falta de escuelas en el ámbito rural y la ausencia del reconocimiento de la vida campesina entre los contenidos curriculares. Ahora bien, consideramos que ambas experiencias manifiestan los márgenes con los que cualquier política pública, programa social o educativo puede ser resignificado, apropiado o incluso rechazado por los “beneficiarios”. Esto implica reconocer la capacidad de acción, que aún en condiciones de subalternidad y dominación, conservan los agentes sociales rurales (Cragnolino, 2009).

Creemos que el proceso de escolarización del MST en sus prácticas formativas iniciales está centrado en la preocupación de la alfabetización de niños y niñas en los campamentos y asentamientos de forma autónoma. A partir del acúmulo de prácticas de formación política y escolarización, este movimiento en articulación con otros agentes sociales, disputan la hegemonía educativa frente al Estado, a través de propuestas educativas contra-hegemónicas y logra la constitución de un programa nacional (PRONERA) donde se constituye la principal política pública de Educación del Campo en Brasil. Por su parte el MCC, en sus inicios, construye su política educativa en torno a las necesidades que se le presenta la construcción política de base (horizontal), por lo tanto, se vinculan a la producción, a la problemática del agua, a la posesión de la tierra. Son instancias de formación, en la que participan adultos y donde la propuesta se construye desde Educación Popular. La Escuela Campesina en primera instancia recogía estas experiencias con la que se presentó inicialmente esta propuesta, sin embargo, en el marco de las negociaciones con el estado provincial para su oficialización se vio obligada a sufrir una serie de transformaciones en pos de su reconocimiento. Desde este punto de vista la Escuela Secundaria Campesina recoge algunas experiencias educativas propias del MCC y se apropia de otras prácticas propias de la escuela tradicional hegemónica.

Este trabajo no pretende ser una recopilación exhaustiva de las historias de las experiencias formativas de los movimientos citados, sino las primeras aproximaciones para que desde ahí puedan retomarse las discusiones en torno a la problemática propuesta.

Referencias bibliográficas

- Ambrogio, S., Carreño, G. y Cragnolino, E. (2017). La escuela campesina como derecho: trayectorias y vínculos entre Universidad y Movimiento Campesino. En *XVI Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*, Rosario.
- Arroyo, M. G. y Mançano Fernandes, B. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo.
- Benjamin, C. y Salette Caldart, R. (2000). Projeto popular e escolas do campo. *Coleção por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.
- Castagna Molina, M. (2003). *A Contribuição do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. (Tesis de doctorado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cavarozzi, M. (1997). Autoritarismo y democracia (1955-1996): La transición del Estado al mercado en la Argentina. Buenos Aires: Ariel.
- Coutinho Melo, C. (2018). Os 20 anos do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé Movimentos Sociais - Instituições de Ensino - INCRA. En Guimarães Guedes, C. et. all. (2018). *Memória dos 20 anos da educação do Campo e do PRONERA* (pp.22-35), Brasília: UNB.
- Coutinho Melo, C. (2007). *A organização do Assentamento Nova Canaã sob os princípios organizativos do MST*. (Trabajo final de especialización



- no publicada). Centro de Ciencias Agrarias, Facultad Economía Agrícola/Facultad Economía Doméstica, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- Cragnoilino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas: luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 671-688. En línea en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353321009>. Consultado en junio de 2021.
- Cragnoilino, E. (2015). Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). En *Educação em Perspectiva*, 6 (2), 199-226. En línea en: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6799>. Consultado en julio del 2021.
- Cragnoilino, E.; Del Prato, M.; Brumat, M.; Caciorga, L.; Ominetti L. y Picconi, A. (2010). Desde la investigación a la extensión en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural. *E + E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 2 (2), 77-85. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7890>. Consultado en junio 2021
- Cragnoilino, E. (2009). Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas. En M. Manzanal y G. Neiman (Comps.), *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas* (pp. 182-204). Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Decándido, E. (2020). *Un abordaje sociológico de las relaciones políticas en el espacio rural (UCOS y APENOC, Movimiento Campesino de Córdoba)* (Tesis de doctorado sin publicar). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Decándido, E. (2010). *Lo simbólico, lo político y lo social: su confluencia en las significaciones y valoraciones* (Tesis de licenciatura sin publicar).

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

- Dos Santos, C. A. (2012). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil. O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura da educação do Campo na UNB*. Brasília: UnB.
- Dos Santos, C. A.; Castagna Molina, M. Dos Santos Azevedo de Jesus, S.M. (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Dos Santos, C. A., et. al. (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del “agronegocio”: el caso argentino. En B. Mançano Fernandes (Comp.). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agraria atual* (pp.139-164). San Pablo: Expressão Popular.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do Cárcere 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Graziano da Silva, J. F. (1996). *Nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: Instituto de Economia.
- Kolling, E. J. y Salette Caldart, R. (2017) *Educação no MST - Memória documentos 1987-2015*. São Paulo: Edição MST.
- Ley Nro. 26.206, Ley Nacional de Educación, de 14 de diciembre del 2016, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-30.
- Ley Nro. 24.195, Ley Federal de Educación, de 14 de abril de 1993, del Ministerio Nacional de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-16.

Ley Nro. 26.075, Ley de Financiamiento Educativo, de 9 de enero de 2006, del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, pp. 1-7.

Mançano Fernandes, B. (1999). Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro. Formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999) (Tesis de doctorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Stedile, J. P. y Mançano Fernandes, B (2005). *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Mina, R. y Flores, H. (2020). El problema del agua: un abordaje etnográfico en torno a los proyectos de futuro de los jóvenes en el Movimiento Campesino de Córdoba. En *MILLCAYAC VII* (1), pp. 305-322.

Pasquetti, L. A. (2007). Terra ocupada: identidades reconstruídas (1984-2004). (tesis de doctorado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

Pereira, J. M. M. (2018). Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. *Ciência & saúde coletiva*, 23, 2187-2196.

Silva Rodrigues, S da. (2020). *PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo*. Marília: Lutas Anticapital.

Salete Caldart, R. y Villas Boas, R. L. (2017). Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular.

Mendonça, S. R. y Stedile, J. P. (2006). *A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária - natureza e comportamento 1964-1990*. São Paulo: Expressão Popular.

- Salete Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P. y Frigotto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Salete Caldart, R. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.
- Suárez, M. (2010). *Procesos de territorialización de la Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) en torno al régimen de tenencia y posesión de tierra en el noroeste de Córdoba: el proceso de ocupación de las Parcelas en El Paso Viejo* (Tesis de licenciatura publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de la lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba* (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Vélez Funes, C. (2014) La multiplicidad de actores en la construcción del espacio educativo de una escuela campesina. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario.



Las Escuelas Campesinas. *Propuestas alternativas de educación secundaria en el espacio rural*

Carolina Vélez Funes*

Los proyectos políticos de los movimientos sociales cuestionan a través de sus demandas no solo condiciones objetivas consideradas injustas sino también las representaciones sociales que circulan y se instalan en discursos y prácticas, a partir de las cuáles se interpreta, ordena y clasifica el mundo social (Piñeiro, 2004). Es por eso, que la cultura y la educación también son considerados espacios de lucha y disputa ya que, en ellos, a través del lenguaje y las categorías simbólicas que éste provee, se ponen en juego las distintas maneras de nombrar, definir y comprender la realidad. Los movimientos sociales llevan adelante proyectos educativos vinculados a sus proyectos políticos, a sus procesos de lucha y de organización que exigen no solo la accesibilidad al derecho universal de la educación sino también que esos espacios se construyan a partir de su identidad colectiva.

En el caso del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), sobre el que se centra nuestro análisis, la educación también es expresión de la lucha política que despliega en el territorio y que tiene como objetivos centrales la defensa del modo de vida y producción campesina.

Es por ello que frente a la escasa e inapropiada oferta educativa en el norte y noroeste de la provincia¹, el MCC intenta contribuir a que se garantice ese derecho a través del diseño, apertura y sostenimiento de Es-

¹ Los datos que nos permiten realizar las afirmaciones presentadas forman parte de un relevamiento realizado por miembros del Programa de Investigación Educación rural y educación básica de jóvenes y adultos del Centro de Investigaciones de la FFyH dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino en el marco del Proyecto "Bases para el ordenamiento territorial comunitario" Línea de Trabajo "La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable" Dirigido por la Dra. Alicia Barchuk - FONCYT PICTO'S 2005 - UNC Res 142/07 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica.

* Doctora en Estudios Sociales Rurales por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora egresada del proyecto de investigación en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba. carolinavelezf@gmail.com

cuelas Campesinas en diferentes parajes rurales del norte y noroeste de Córdoba.

El punto de partida de este proceso es la demanda de oferta educativa secundaria en el campo que el MCC presenta al Ministerio de Educación de la provincia. Y ante la apertura de la escuela, la necesidad de que los conocimientos obtenidos sean acreditados inicia instancias de negociación con el Estado para que se certifiquen las trayectorias educativas que se realicen. Esta situación da lugar a diversas contradicciones vinculadas al carácter contestatario de las propuestas educativas alternativas de los movimientos y a la inserción de las mismas en una institución escolar regulada por ese Estado.

Siendo, como dijimos, el campo educativo un espacio socialmente disputado (Rockwell, 2005 y Cragnolino 2010), los diversos actores que en él se encuentran -no solo docentes, alumnos, directivos y funcionarios públicos, sino también organizaciones sociales, familias, gremios, gobiernos locales, entre otros -van configurando y reconfigurándolo a partir de las interacciones que establecen entre ellos y con las políticas educativas y/o disposiciones oficiales. En este marco, el espacio escolar es un ámbito privilegiado donde las interpretaciones de la realidad circulan, son discutidas, asimiladas, apropiadas, resistidas y reconfiguradas (Rockwell, 1995; Achilli, 2003 y Neufeld, 2000, entre otros) pudiendo a su vez incorporarse a

“...una dinámica de reclamo social por recuperar y construir espacios de poder y generar instancias de producción de conocimiento desde la disputa sociopolítica llevada al campo de la organización social.” (Elisalde 2008, p. 76).

Los principios de la Escuela Campesina

A partir del relevamiento en la zona, que pone en evidencia la inexistencia y/o insuficiencia de establecimientos educativos en el norte y noroeste de la provincia de Córdoba donde se encuentran las distintas centrales que componen al MCC², comienza el diseño de una propuesta de escuela: la

² El MCC está integrado por nueve organizaciones zonales. En las sedes de Ocut, Ucan, Apenoc, Ucatras funcionan Escuelas Campesinas. En las tres primeras funcionan programas de terminalidad educativa para adultos y en Ucatras, un programa de terminalidad para jóvenes. En la escuela de Apenoc funcionan ambos programas.

Escuela Campesina que tenga en cuenta en los distintos aspectos de su funcionamiento y organización las particularidades de la vida en el campo³. Uno de los principios de la propuesta fue que la gestión de las escuelas sea pública, es decir, que el Estado asuma la obligación que le corresponde como garante de la educación básica en la zona rural y que la escuela esté abierta a todo aquel que quiera incorporarse. Otro principio de la propuesta fue que las escuelas se encuentren en el territorio, o sea que en el lugar de pertenencia de las familias: donde residen y trabajan. Frente a los procesos de creciente migración del campo a pueblos y ciudades, el MCC considera que la escuela tiene que contribuir para que quienes asisten a ella puedan continuar viviendo donde viven. Si bien se entiende que la problemática es estructural, se propone una educación que favorezca el arraigo al campo.

Vinculados a la “Educación territorial” están los principios de “Educación de alternancia” y de “Contenidos contextualizados y socialmente útiles”, la modalidad de alternancia responde al propósito de integrar la asistencia a la escuela con las tareas productivas que se realizan en el hogar y no pueden descuidarse. A su vez, la dificultad de acceso por las distancias a recorrer, por la falta de transporte y por el estado de los caminos, impide que diariamente se pueda concurrir a clase.

Por su parte, la inclusión de contenidos contextualizados y socialmente útiles responde al convencimiento de que son las situaciones y problemáticas que resulten relevantes en el territorio, las que orientan la selección y jerarquización de contenidos de la escuela.

Considerando que la propuesta fue promovida por un movimiento social, la formación para la cooperación y organización está estrechamente vinculada a la trayectoria política del MCC. Este principio se orienta a la exigencia y defensa de derechos básicos en los territorios entendiendo que problemáticas comunes deben ser abordadas de manera colectiva.

Con la apertura de las escuelas, la concreción de estos principios orientadores encuentra límites y posibilidades en las dinámicas escolares concretas. La heterogeneidad de actores, prácticas y discursos que construyen el espacio educativo en cuestión, revelan las tensiones y contradicciones que entre ellos existen y a partir de las cuales el espacio toma forma. A su vez, el sostenimiento de la escuela en el tiempo, hace necesario la adap-

³ Ver Documento Escuela Secundaria, 2008. En este documento también se presentan los principios directrices de las Escuelas Campesinas.

tación de estos principios a los nuevos desafíos que proponen los actores que construyen cotidianamente el espacio. De las cuatro escuelas campesinas que actualmente funcionan en el territorio cordobés centraremos nuestra atención en una de ellas, gestionada por la central de APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba). Ésta comienza a dar clases oficialmente⁴ el 17 de abril del año 2009, día en que mundialmente se conmemora la Lucha Campesina. A partir de ese momento, hasta la actualidad, múltiples dimensiones de la dinámica escolar se han ido transformando, dando lugar a un entramado singular. Para abordar el análisis quisiéramos estructurar el recorrido de la escuela en tres etapas: la primera, cuando comienza el programa para adultos, una segunda etapa cuando se abre el programa para jóvenes de 14 a 17 años y la tercera, cuando se consolida el programa para jóvenes y comienzan a funcionar el aula extendida de adultos en otro paraje cercano, Pichanas.

A lo largo de esos tres momentos quisiéramos examinar algunos aspectos de la dinámica escolar -los sujetos que participan de la escuela, modalidad y contenidos, transporte, espacio físico y geográfico donde funciona la escuela, entre otros- para comprender las características de estos procesos educativos secundarios en parajes rurales.

Los primeros pasos de la Escuela Campesina

Como se mencionó, frente a la demanda del MCC, la contraoferta ministerial fue la finalización de la escuela media para adultos y jóvenes mayores de 18 años a través de un programa de terminalidad educativa secundaria que dependía de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia. Este programa se inserta como una de sus sedes en el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos) Villa de Soto, que funciona como CENMA base. Así, el nombre oficial de la Escuela Campesina será CENMA Villa de Soto – Sede Los Escalones.

La distancia existente entre el reconocimiento del derecho y el goce efectivo del mismo se manifestó en dos situaciones muy concretas: si bien el Ministerio autorizó la implementación del programa, no garantizó el espacio físico ni el transporte de los estudiantes. Por estar en el campo,

⁴ La escuela comenzó a funcionar en el año 2008 como un espacio formativo, pero sin reconocimiento oficial hasta el año 2009, cuando el Ministerio de Educación autoriza la implementación del programa de terminalidad secundaria para adultos.

estas escuelas se encuentran en lugares de difícil acceso, lejos del pueblo y sin transporte público. A su vez, los caminos no están en buen estado y se vuelven intransitables si llueve. Uno de los principales impedimentos para continuar en la escuela una vez que los chicos terminan el primario es la distancia ya que las escuelas secundarias no se localizan en los parajes rurales sino en pueblos o ciudades. El traslado diario a los centros educativos es impensable por el costo económico que representa y porque la ausencia diaria es incompatible con la dinámica productiva familiar.

A ambas situaciones tuvo que dar respuesta la sede APENOC, lo que implicó la definición política de sostener la escuela en el campo, frente a la ausencia del estado provincial. La tarea de conseguir un lugar donde las clases pudieran darse fue asumida por la comunidad. El primer lugar en el que funcionó la escuela fue la casa de unos vecinos por lo que la infraestructura con la que se contaba no era la de una institución escolar sino de una vivienda. Después se traslada a un puesto de salud recuperado por APENOC. Este espacio tampoco era el adecuado para la escuela ya que solo contaba con una sala muy pequeña. Como dentro del puesto no había lugar suficiente, las clases se daban afuera: en la galería (en una de las paredes había un pizarrón verde) o bajo los árboles. Si el clima acompañaba, el día transcurría sin inconvenientes, pero si hacía frío o demasiado calor, la jornada resultaba muy difícil de sobrellevar debido a la cantidad de horas afuera.

Con respecto al transporte, dos camionetas que pertenecían a la sede entraban todos los viernes al campo, juntando a los estudiantes en el camino, en puntos de encuentro acordados. Es importante destacar que durante la gobernación de José Manuel De la Sota (2011-2015) se implementó como política pública provincial el boleto educativo gratuito para garantizar el transporte sin cargo a quienes estudiaban o trabajaban en una institución educativa. Sin embargo, la política estaba pensada para cubrir tramos y recorridos para los cuales hubiera líneas de transporte tanto urbano como interurbano, pero no para los traslados que no contaran con transporte público. A la marginalidad social, se suma la marginalidad geográfica; o en todo caso, esta última es una de las tantas manifestaciones de la primera. Estas dos situaciones presentadas demuestran que, aunque el discurso oficial diga otra cosa, el Estado no contempla todas las situaciones posibles a la hora de garantizar la universalidad del derecho a la educación.

En este primer momento, el equipo docente y de gestión del programa se conformó en su totalidad por miembros del MCC. En su mayoría, personas con formación terciaria o universitaria que han vivido en ciudades grandes (Buenos Aires y Córdoba capital) y desde hace más de diez años viven en ciudades más chicas o pueblos como: Villa de Soto, Paso Viejo y San Marcos Sierras. Algunos tenían experiencia docente previa y otros no, por lo cual en algunas áreas se trabajaba en parejas pedagógicas. Una particularidad de la escuela es que los docentes que dan clases, están presentes durante toda la jornada escolar, es decir, además de dar las clases que les corresponden, participan de otros espacios y ayudan a coordinar las distintas actividades previstas. Esto responde a dos situaciones, por un lado, al posicionamiento del equipo docente respecto del conocimiento y la educación. En un sistema que fragmenta el conocimiento en áreas y en tiempos, la propuesta de la Escuela Campesina es integrarlo a través del trabajo interdisciplinario y la participación en los distintos momentos de la jornada. Por otra parte, compartir toda la jornada en la escuela es una respuesta concreta a la dificultad de “entrar al campo” por un período corto de tiempo dada la falta de transporte.

Si bien la escuela es una escuela pública, abierta a cualquiera que quiera educarse en ella, los primeros estudiantes pertenecían a la organización: participaban de sus actividades y en los distintos proyectos que ésta promovía. Eran gente que vive y trabaja en el campo, en los parajes cercanos a la escuela. Aunque algunos de ellos se dedican a la producción de carbón, la actividad productiva predominante en la zona es la cría de ganado caprino. En este contexto socio-geográfico, las cabras se constituyen en el principal recurso de subsistencia para las familias campesinas, quienes consumen una parte de la producción y venden e intercambian otra, al mismo tiempo que producen derivados como quesos y dulce de leche. Además de desempeñar una función económica fundamental, la producción caprina históricamente tuvo influencia en la configuración de los lazos sociales de las familias de la zona, en tanto, la crianza y pastaje de los animales se realizaba en campos comunes o compartidos. Con la llegada del alambrado hace 60 años atrás, esos campos de uso común comienzan a desaparecer, modificando a su vez las relaciones sociales en el lugar. La actividad productiva también va a impactar en el funcionamiento de la escuela, estableciendo los ritmos de la jornada escolar ya que a partir de las primeras pariciones y hasta que terminan de nacer los cabritos, el horario

de entrada se atrasa y el de salida se adelanta debido a que el trabajo en el corral se intensifica en tiempo y esfuerzo.

Además de docentes y estudiantes, otros sujetos significativos en la escuela son *las visitas*. La Escuela está abierta a ser visitada y conocida por personas, organizaciones y grupos articulados a APENOC. Entre ellos podemos nombrar periodistas, productores de documentales, miembros de otras organizaciones campesinas, tesistas y profesores de la universidad, estudiantes del profesorado de Cruz del Eje, miembros del equipo de voluntariado de la UNC, practicantes de Trabajo Social, miembros del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), talleristas y músicos, entre otros. En algunas oportunidades, *las visitas* proponen una actividad para un espacio curricular específico. Otras veces, van a conocer el espacio y a darlo a conocer, como en el caso de periodistas y documentalistas o estudiantes que realizan alguna investigación sobre aspectos específicos de la organización o la escuela. En otras oportunidades *las visitas* llegan de otros países, lo que genera gran curiosidad. Estos intercambios, suponen la posibilidad de que por la escuela circule gente muy variada, proveniente de realidades similares o muy distintas, cercanas o lejanas geográficamente, lo que a su vez introduce situaciones de novedad en la rutina escolar. Así, la presencia de *las visitas* también es un elemento dinamizador de la jornada que ofrece otras posibilidades de socialización, entendiendo que ese intercambio permite conocer y reconocer lo que otras realidades tienen en común o no, ampliando así los horizontes de comprensión y favoreciendo la difusión en la ciudad de los modos de vida y problemáticas rurales.

Con respecto a la propuesta educativa, una de las primeras tensiones a resolver para el MCC, fue la redefinición del proyecto de escuela campesina en el marco de un programa de educación a distancia que el Ministerio de Educación ofrecía para adultos que no habían realizado o terminado su escolaridad secundaria, cuya duración era de tres años y medio aproximadamente dejando por fuera de la oferta a todos los jóvenes menores de 18 años con lo cual un grupo etario importante seguía sin poder acceder a la educación. Otra situación problemática durante esa etapa y las siguientes, se vincula a los contenidos y actividades del programa. El material previsto para la modalidad a distancia supone un trayecto por once módulos con contenidos correspondientes a las principales disciplinas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y al idioma Inglés. Como se

mencionó en el capítulo anterior, los contenidos disciplinares elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia, no solo se utilizaban en todo el territorio provincial, sino que también habían sido adoptados por el Programa FinES⁵. Esto demuestra un reconocimiento explícito tanto de la propuesta curricular como del material teórico por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Esta posibilidad de extender el uso de los módulos a toda la provincia, e inclusive a todo el país, da cuenta de que la propuesta supone un nivel de generalidad en sus contenidos lo suficientemente amplia como para “acomodarse” a espacios socio-geográficos diversos, lo cual si bien puede ser entendido como una fortaleza en tanto se gana en superficie, también puede considerarse una debilidad en tanto se pierde en especificidad y adecuación. Aunque los módulos se vieron sujetos a varias revisiones debido a la necesidad de sumar nuevas orientaciones al Área Técnico Profesional requeridas por nuevos destinatarios⁶ no se previó su uso para contextos rurales, por lo cual las referencias presentes están orientadas a la vida urbana, sin ofrecer adaptaciones a la realidad rural ni materiales diferenciados para abordarla.

Esto generó una distancia importante entre los contenidos propuestos por los módulos y los contenidos que los equipos de formación del MCC consideraban que debían trabajarse y la manera en que debía hacerse por lo cual fue necesario realizar adecuaciones para facilitar el acceso y la comprensión de los contenidos. A esa distancia se suma otra que incidirá de manera significativa en la selección de contenidos: la distancia ideológica existente entre la propuesta educativa del ministerio y la diseñada por el MCC. Dado que el Programa de Educación a Distancia supone la firma de un convenio entre entidades interesadas y el Ministerio de Educación de la Provincia, está previsto que la especialidad de la orientación sea definida por la organización conveniente y ésta elabore su propio material teórico. Ante esta posibilidad, el MCC diseñó dos módulos: primero el módulo 11: *Manual de producción campesina* y después el 4: *Cuaderno para la participación*. Estos materiales elaborados en conjunto con todas las cen-

⁵ Un programa ofrecido a nivel nacional para completar de forma semipresencial los estudios primarios o secundarios teniendo más de 18

⁶ La orientación del Área técnico- profesional es definida por el Módulo 11, que ofrece una serie de variantes previamente acordadas con las entidades convenientes. Entre ellas podemos mencionar: Turismo, Alimentación, Metalmecánica y Bienes y Servicios, que son las orientaciones seleccionadas para el Plan FINes. (Martínez, 2013)

trales del MCC, dieron lugar a un nuevo espacio formativo en la sede Los Escalones: las Tecnicaturas de Producción, un viernes al mes. La particularidad de este espacio fue que, si bien era parte del trayecto de la escuela, con el que se acreditaba el módulo 11, estaba abierto a todo aquel que quisiera participar. No hacía falta ningún requisito educativo y se abría a los miembros de las otras centrales del MCC. Según cuáles fueran los temas del módulo (modelos productivos y vida campesina, agua, manejo de bosques, agricultura, ganadería campesina, pasturas, etc.) se definía el lugar para la tecnicatura, que se organizaba en dos momentos, uno teórico, donde se presentaban los temas y otro de taller donde se realizaba la práctica de los contenidos teóricos. El espacio no solo ofrecía nuevas experiencias de aprendizaje por fuera del formato áulico sino también la posibilidad de encuentro entre miembros de las diferentes centrales para intercambiar perspectivas y discutir temáticas tales como defensa de la tierra, de la identidad como pobladores de esas tierras, defensa del bosque nativo frente al desmonte y la recuperación de saberes populares sobre producción y salud.

Otro desafío importante que continúa interpelando al equipo de la escuela, fue el desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas para que lo enseñado pudiera ser efectivamente aprehendido. Para ello fue clave conocer la diversidad de trayectos educativos previos con que contaban quienes asisten a las escuelas. Inicialmente la estrategia fue agrupar a los estudiantes según el año de ingreso a la escuela y unificar los contenidos, atendiendo las dificultades particulares, lo que a su vez también permitía que el abordaje de los contenidos y la resolución de las actividades fuera compartido, favoreciendo así que los integrantes de los grupos colaboren entre sí para la comprensión de los temas que se desarrollaban. También se implementaron proyectos de extensión universitaria cuyo objetivo era el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos educativos que se estaban desarrollando en las escuelas. Esta articulación entre miembros del MCC y miembros de la universidad (docentes, alumnos, egresados e investigadores) posibilitó en algunas áreas como Lengua y Literatura o Matemática, la planificación de actividades, la reflexión y el intercambio de impresiones sobre el diseño de estrategias conjuntas. Esto dio lugar a una lectura de la realidad compartida en términos educativos sobre las limitaciones y posibilidades de la propuesta y de su implementación.

Del puesto de salud a la escuela primaria Rubén Darío

El 5 de agosto de 2011 la escuela campesina se traslada del puesto de salud a la escuela primaria Rubén Darío, ubicada en el paraje El Quicho, a 25 km de Serrezuela. El inspector zonal ofrece ese establecimiento al equipo de docentes para que la escuela primaria que allí funcionaba no tuviera que cerrarse por falta de alumnos. El traslado coincide con la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT) que depende del IPEA n° 6 de Paso Viejo.

En este caso, el programa exige mayor asistencia: tres días a la semana, uno de los cuales sigue siendo el viernes. De esta forma, de lunes a viernes funciona la escuela primaria; los sábados, miércoles y viernes la terminalidad secundaria para jóvenes y el viernes la terminalidad de adultos.

Con el traslado al paraje “El Quicho” se inaugura el funcionamiento paralelo de tres dinámicas educativas. Dos días a la semana, coincidían la escuela primaria y el programa de jóvenes y los días viernes se sumaban a estas dos propuestas educativas la terminalidad secundaria de adultos. Esta convergencia complejizó el funcionamiento de la escuela de muchas maneras, no sólo en relación a la organización del espacio y de los tiempos escolares sino también en relación a la distribución de los docentes, al traslado, la adecuación de contenidos y a los acuerdos entre los diferentes sujetos.

Una de las primeras medidas fue distribuir el espacio físico para que cada nivel tuviera un lugar diferenciado. Es interesante destacar que la correspondencia entre cantidad de alumnos y tamaño de los espacios no fue el criterio que se tuvo en cuenta para asignarlos. La prioridad de uso la tenía el nivel primario por lo que la maestra y su única alumna utilizaban el salón grande, quedando para los otros dos programas, una sala pequeña y el predio de la escuela. A partir del mediodía, cuando la primaria terminaba su jornada, se volvían a distribuir los grupos ubicándose algunos en el salón grande, espacio que también se utilizaba para las actividades colectivas como talleres y asambleas de las que participaban todas las personas que ese día estaban presentes en la escuela.

Con la apertura de la terminalidad para jóvenes, se suman nuevos actores al espacio: además de la maestra de primario, su alumna y la cocinera, se incorpora el personal administrativo previsto por el programa:

la coordinadora, una asistente técnica administrativa y una preceptora. La coordinación queda en manos de una mujer de Serrezuela, que, si bien es la titular del cargo, en términos prácticos no asume la tarea, siendo su permanencia en la escuela mucho menor a la cantidad de horas correspondiente a su cargo docente. A eso se suma que no demuestra tener manejo de ninguna de las cuestiones que competen al funcionamiento del programa. Por este motivo, el equipo docente y el resto del personal del programa siguen asumiendo la resolución de las cuestiones pedagógicas y administrativas que se presentan. La vinculación entre los docentes pertenecientes al MCC y el personal que no era parte del movimiento fue lenta y trabajosa. La principal dificultad era que ni la coordinadora, ni la preceptora, ni la secretaria conocían el proyecto político del MCC ni el proceso de diseño y apertura de la escuela y no acordaban con la manera de gestionar el espacio. Entendían a la escuela y a la educación de una manera más tradicional y esperaban que el funcionamiento de la misma respondiera a esos esquemas por eso no compartían muchas de las prácticas que se realizaban (o se dejaban de realizar): que no se formara al iniciar la jornada, que no se izara ni bajara la bandera, que parte de la jornada se destinara a talleres en los que participaran los estudiantes de ambas terminalidades y que éstos no estuvieran directamente relacionados con la currícula del PIT, entre otras. Por otra parte, inicialmente el equipo docente de la escuela campesina tampoco contribuyó a la inclusión del nuevo personal. Parecía que quienes recién se incorporaban tenían que sumarse a algo ya en marcha y que no estaba muy claro su funcionamiento. Esta tensión se sostuvo durante mucho tiempo.

En el espacio escolar se percibían distintas propuestas de escuela, que se expresaban en prácticas diferentes. Por su parte, la preceptora y la asistente técnica reconocían como “adecuadas” las que respondieran a las normas establecidas, generando en ciertas situaciones tensiones y malestares, pero también negociaciones y acuerdos de trabajo. En cada jornada se percibía la resistencia de la escuela burocratizada - que en esa formalidad buscaba solidez institucional y legitimidad a través de indicaciones tales como:

hay que pedir permiso para que los chicos puedan ocupar el espacio grande, los profesores nos tienen que avisar si no vienen, yo les voy a dar el nombre de nuestra coordinadora para que ustedes le hagan una notita

para que le digan qué es lo que van a hacer, para que quede asentado...
(Reg. de clase 19.8.11)

Y a su vez, se hacía presente también un modelo de escuela que a través de sus prácticas escolares y sus contenidos interpelaba la propuesta oficial y proponía otro modo de pensar la educación y el lugar de la escuela en el espacio social pero que, a su vez, también estaba atravesada por las experiencias de escuela “tradicional” tanto de los docentes como de los alumnos y por las disposiciones y reglamentaciones de los programas.

Además del nuevo personal, con el cambio de sede también se sumaron nuevos estudiantes, en su mayoría jóvenes de parajes cercanos. Un aspecto importante generador de tensiones en la disputa por la ocupación del espacio educativo local es, que, si bien en el pueblo no hay terminalidad educativa para jóvenes, allí si funciona un CENMA al que deberían concurrir quienes viven allí. Esa disputa por el espacio se materializa, por ejemplo, en la obstaculización del transporte. A pesar de insistentes gestiones, la comuna de Serrezuela, no proveyó fondos ni vehículos para que los estudiantes pudieran ingresar del pueblo al campo para estudiar.

Durante 2012 y 2013, el primer grupo de adultos que había sostenido de manera constante su recorrido escolar, termina el trayecto por los módulos y deja de asistir a la escuela. Mientras que la matrícula de adultos disminuye en la escuela del Quicho, la del PIT aumenta ampliamente. Se incorporan muchos estudiantes nuevos. Algunos de ellos viven en el campo, en parajes cercanos a la escuela, pero otros viven en el pueblo, Serrezuela, y vienen con experiencias de fracaso escolar o problemas disciplinarios. A su vez, algunos son miembros del MCC y otros no. Con estas incorporaciones, la mirada de los docentes se centra fuertemente en el PIT. En las reuniones de planificación se discute largamente qué actividades hacer para que se interesen los chicos, se preocupan por la indisciplina y las problemáticas sociales que viven, en algunos casos situaciones de violencia o adicciones.

Al detenernos sobre la estructura de la jornada escolar, vemos que en esta etapa continúan como momentos definidos el trabajo en grupos y los talleres, pero se va modificando su dinámica ya que los miembros de ambos programas participaban conjuntamente en las actividades de taller generando nuevas interacciones. Además de los talleres, otros momentos colectivos fueron las tecnicaturas y posteriormente las asambleas. Éstas

surgen como una nueva práctica de la escuela. Desde sus inicios, la Escuela Campesina fue pensada como un proyecto de construcción colectiva, donde todos sus participantes contribuyeran a su sostenimiento a través de sus distintas funciones o roles, responsabilidades asignadas, actitudes y comportamientos.

Inicialmente las reflexiones sobre la escuela y el consecuente compromiso expresado ante los demás tenían lugar con las *místicas* que se realizaban al inicio de la jornada. Eran espacios que a través de actividades ligadas a lo afectivo buscaban consolidar y fortalecer la identidad de la escuela y la apropiación por parte de sus asistentes. A su vez, al final de cada jornada, había una instancia de evaluación sobre el día de trabajo. Esos momentos son recuperados y reformulados en la Asamblea. Si bien ésta se enmarca en la materia de Ciudadanía y Participación que tienen que cursar los jóvenes de 14 a 17 que hacen el trayecto del PIT, como los temas que se discuten incumben a todos los miembros de la escuela, es un espacio donde todos están presentes: no solo los alumnos y docentes del PIT sino también los alumnos y docentes del CENMA y el personal administrativo. Para los docentes, las asambleas se presentan como actividades educativas en las que la participación a través del diálogo es uno de los aprendizajes centrales. “...es un lugar para poder hablar, para poder escucharnos, para poder pensar, para poder reflexionar, para poder hacer acciones.” (Reg. Asamblea 31.05.13) Y, por tanto, una oportunidad para tomar la palabra en un espacio público. Ese es el mensaje que se refuerza permanentemente: “*aprovechemos a decir ahora, hacer escuchar nuestra voz*” (Reg. Asamblea 26.04.2013). Los temas a discutir se refieren al funcionamiento de la escuela partiendo de la premisa de que la escuela es de todos y que de todos depende el desarrollo de las jornadas escolares. Sentados en ronda y con distintos niveles de participación se comienzan a proponer los temas a discutir: limpieza de la escuela, transporte, propuestas de talleres, uso de los espacios, evaluaciones, medidas a tomar si no se respetan los acuerdos, etc. Una vez definidos, los presentes se reúnen en grupos y cada grupo discute el temario y formula propuestas. Luego, vuelven a reunirse los grupos para hacer un plenario del que surjan conclusiones y acuerdos. Esos acuerdos marcan el pulso del funcionamiento del espacio y su legitimidad se basa en el consenso a través del cual se logran y su revisión periódica en las asambleas posteriores para verificar su cumplimiento o proponer los ajustes necesarios. Por otra parte, las discusiones de la asamblea tam-

bién ponen de manifiesto que no solo el personal administrativo resiste ciertos aspectos de la escuela campesina, los alumnos también. En algunos casos exigen la aplicación de sanciones - amonestaciones y suspensiones - o menos flexibilidad de parte del equipo docente con quienes no prestan atención en clase y molestan. Por otra parte, algunos estudiantes llegan a la escuela considerando que lo prioritario es avanzar en los conocimientos establecidos por el programa, desinteresándose por otros conocimientos, actividades o discusiones que se proponen en la escuela. Esa resistencia a participar de actividades que no ven estrictamente relacionadas a lo curricular, evidencia que, aunque la propuesta de la Escuela Campesina sea vincular ambos programas, los estudiantes desarticulan esa integración. Se establece así una tensión entre lo que el equipo de formación de la escuela quiere transmitir

Todo conocimiento es importante. No hay ninguna actividad que no nos forme. Esta asamblea es re-formativa, nos constituye como ciudadanos. Esto está siendo un momento muy escolar. Las noticias son muy formativas. Se aprende de mil formas. (Reg. Ceci 26.04.13)”

y la apropiación que efectivamente hacen de esa propuesta los estudiantes.

La apertura del aula extendida en Pichanas

Durante esta etapa, se produce la apertura de un aula extendida en Pichanas, un paraje ubicado a 28 kilómetros de Serrezuela. Una de las mujeres que participaba de la terminalidad de adultos, Zoila, oriunda de ese paraje, llega a la escuela con la inquietud de que en la zona hay gente interesada en terminar el colegio secundario, pero sin posibilidades de llegar hasta la escuela del Quicho. A partir de esa demanda, se comienza a pensar y a discutir la posibilidad de dar respuesta a esa demanda.

La escuela se oficializa en el año 2013 como aula extendida del CEN-MA que funcionaba en El Quicho, ya que lo que se autoriza no es la apertura de un nuevo programa, sino de un nuevo lugar de funcionamiento del programa que estaba siendo implementado.

Con la apertura de esta escuela podemos decir que además se amplía el alcance territorial de acceso a la educación, ya que a partir de ese momento, la Escuela Campesina, no solo cuenta con dos programas sino también

con dos sedes. Esto trajo aparejados ajustes en las dinámicas desarrolladas por el equipo de formación: mayor planificación de las actividades y de la distribución de recursos humanos, conjuntamente con nuevas estrategias pedagógicas y logísticas. El desdoblamiento del programa de adultos, incidió en el seguimiento de los procesos de los alumnos y exigió aumentar la comunicación entre los miembros del equipo para estar al tanto del desenvolvimiento de cada grupo, no sólo en orden a conocer la trayectoria académica de los alumnos en la escuela sino también al desarrollo del espacio para poder seguir pensando propuestas.

El momento inaugural de la escuela campesina en Pichanas coincide con la finalización de la primera cohorte de adultos del programa de terminalidad secundaria en El Quicho. Al observar ambos momentos en simultáneo, es relevante señalar que no sólo la apertura de sedes y programas implican negociaciones y dificultades a resolver, sino que el término del trayecto escolar también se ve atravesado por la necesidad de demandar y exigir el avance de procesos de acreditación. El seguimiento de los trámites que certifican los aprendizajes realizados también es parte de la disputa por acceder a la educación tal como señala Santiago, uno de los docentes:

En esta escuela todo es una lucha. Desde el principio, la existencia de esta escuela es una lucha, lo vivimos con las cosas que pasan cada día. Eso también es un aprendizaje de la escuela. Hay que luchar también para terminarla. (Reg. de Asamblea 23.11.12).

Esta situación junto con otras nos permite pensar la escuela como un ámbito donde no solo se concientiza y se reflexiona sobre los derechos y sobre el esfuerzo que implica garantizarlos, sino que también se “vivencia” esa lucha de manera concreta al intentar hacer efectivo el cumplimiento de lo que se demanda.

Si bien el espíritu de la Escuela Campesina es el mismo para ambas sedes, la dinámica de la escuela de Pichanas se fue conformando con algunas variantes con respecto a la escuela del Quicho. Esas variantes se manifiestan en los horarios, materiales teóricos y los ritmos de trabajo que fueron instalándose. En ciertos casos, algunos alumnos se retiran antes de que finalice la jornada porque tienen obligaciones familiares o laborales que atender. Y en otros casos porque la escuela queda cerca de las viviendas de los alumnos, lo que permite volver hasta ellas para almorzar, situación

totalmente impensada en el Quicho, donde los traslados hacia y desde la escuela son más largos y más difíciles de resolver.

Con respecto a los materiales de estudio, podemos decir que, si bien se comparten, cada escuela establece dinámicas propias para el trabajo en el aula. En Pichanas, el material de trabajo de los alumnos en algunas áreas se compone, además, de “guiones”, es decir, guías de estudios desarrolladas y utilizadas en México por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)⁷ y de materiales elaborados por miembros del MCC. En la búsqueda de materiales vinculados a la ruralidad y adecuados para el trabajo con adultos, el equipo de formación accedió al material elaborado por el INEA. Estos “guiones”, como los módulos del Ministerio contienen explicaciones y ejercicios cuya resolución y aprobación significa la habilitación para rendir el examen que permite pasar al módulo siguiente.

Distintas características del espacio escolar contribuyeron a definir esta metodología de trabajo. Por un lado, los estudiantes no llegan siempre a la misma hora, por lo que si se propone una clase o un taller en que los contenidos se presentan oralmente, esta dinámica se ve interrumpida varias veces, dejando sin explicación a los recién llegados o haciendo que quienes sí llegaron a horario tengan que escuchar repetidamente lo mismo. Por otra parte, atendiendo a que en esta escuela hay menor cantidad de gente porque funciona un solo programa, también es menor la cantidad de docentes. A su vez, los guiones buscan solucionar el problema de la discontinuidad de la asistencia ya que los que faltan no se atrasan ni se pierden las clases y pueden retomar desde donde dejaron la última vez que estuvieron en la escuela, facilitando un trabajo más autónomo. Los espacios colectivos siguen siendo un desafío, por ahora el almuerzo y la ronda de noticias semanales son los momentos en que todos los presentes comparten la misma actividad.

Lo antes dicho nos permite postular que la experiencia del aula extendida aporta valiosa información sobre el funcionamiento de las escuelas campesinas y sus dinámicas. La participación de los docentes en ambas escuelas también contribuye a integrar las experiencias y conocerlas en profundidad, lo que a su vez permite modificar las prácticas y adecuarlas a la condición de los estudiantes como adolescentes o adultos, teniendo en

⁷ Es una institución educativa pública orientada a brindar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria a personas mayores de 15 años; promoviendo a su vez la formación para el trabajo en jóvenes y adultos. <https://www.gob.mx/inea/>

cuenta sus intereses, ritmos de aprendizaje y las significaciones que atribuyen a la escuela. Remarcamos también como algo a considerar que, aun tratándose de condiciones edilicias similares, de los mismos docentes y de un mismo programa, de los mismos contenidos y de la misma estructura burocrática, todos esos elementos se redefinen en la escuela de Pichanas. Allí se configura una dinámica diferente a la escuela de El Quicho en función de las expectativas de los estudiantes y la originalidad con la que se insertan en el espacio dando lugar a características singulares.

Palabras finales

La lucha política del MCC se orienta a garantizar el acceso a derechos básicos y, por tanto, a crear las condiciones necesarias para que esos derechos no solo sean reconocidos en documentos y leyes sino que se efectivice el acceso y el goce de los mismos.

A través de las experiencias educativas que se están llevando a cabo en las Escuelas Campesinas en el plano provincial y a través de la articulación de estas escuelas con las escuelas agroecológicas de otras organizaciones sociales, todas pertenecientes al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) en el plano nacional, el MCC va emergiendo como un nuevo actor en la educación rural cordobesa.

Observando el plano local, también encontramos diversas circunstancias que contribuyen a legitimar y consolidar su posición en el campo educativo. Por un lado, el gran conocimiento que se tiene del territorio y del estilo de vida de quienes lo habitan: de los distintos parajes de la zona, la ubicación de las comunidades y la cantidad de familias que ahí viven. Por otro, las diferentes vinculaciones que los equipos de la escuela han establecido con las autoridades de las escuelas base, los funcionarios del Ministerio de Educación, los jefes comunales y los vecinos de las comunidades, ha permitido dar a conocer el proyecto de la Escuela Campesina y los principios que la inspiran, fortaleciendo la identidad de las escuelas campesinas. A eso se suma, un amplio conocimiento del funcionamiento de los programas, de las problemáticas que los cruzan y la elaboración como equipo docente de estrategias desarrolladas a partir de la experiencia de trabajo.

Aun siendo un proyecto con características propias funciona en el marco de programas educativos estatales y las problemáticas que la escuela

la enfrenta en términos estructurales, pedagógicos e institucionales son compartidos no solo por las escuelas rurales sino también por los programas de terminalidad educativa para adultos por lo cual, el conocimiento producido en estas escuelas puede contribuir no solo a la formación de docentes rurales sino que también puede ser recuperado para pensar la educación de jóvenes y adultos.

Otros aspectos, como el aumento de la matrícula, la apertura de nuevos programas, la expansión a otras comunidades con el aula extendida, estudiantes que terminan sus ciclos de estudio, el trabajo sostenido de docentes y autoridades y la producción de materiales propios- módulos 4 y 11- que otras terminalidades de adultos también utilizan, pone de manifiesto la capacidad de las Escuelas Campesinas para dar respuesta a la demanda real y concreta de educación secundaria en los parajes rurales.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cragnoilino, E., Del Prato, M. F., Brumat, M. R., Caciorgna, L., Ominetti, L., & Piccioni, A. (2013). Desde la investigación a la extensión, en la construcción colectiva de políticas públicas en educación rural. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 2 (2), 77-85. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/7890>. Consultado en mayo 2020.
- Cragnoilino, E. (2010). La noción de espacio rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti, M. (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba: Vaca Narvaja Editores.
- Cragnoilino, E. et al (2009). "Condiciones y alternativas de la educación rural obligatoria en el Norte de Córdoba". Exposición presentada en Foro de Educación Rural, organizado por Programa de



Investigaciones en ERYJA, MCC y Programa Espacio Social de la SEU- UNC.

Documento Escuela Secundaria Campesina – MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008). Córdoba.

Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Martinez, M. (2013). *El para quién del Estado educador*. (Tesis de licenciatura no publicada). Escuela de Letras, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Ensayos y experiencias. Familias y escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*, 7 (6), 3-13.

Piñeiro, D. (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Programa de Educación a Distancia. Nivel Medio Adultos, (2009) Córdoba.

Programa de Inclusión y Terminalidad educativa Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. (2010). Córdoba

Paredes, M. (2010). Informe final de Beca de Secretaría de Extensión Universitaria, 2010

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos, en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía, 1*, 28-38. En línea en: https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes_bk/Educaci%C3%B3n%20para%20indigenas/2005%20La%20apropiacion%20un%20proceso%20entre%20muchos%20que%20ocurren.pdf Consultado en mayo 2021

Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba* (Tesis de doctorado no publicada). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba

Vélez Funes, C. Registros de Escuela Campesina años 2011 a 2015



Nosotrxs lxs jóvenes también marcamos las pautas:
*una aproximación etnográfica sobre trayectorias,
experiencias formativas e identidad en la organización de
la juventud en el Acampamento “Pátria Livre”
del MST brasileiro (2019-2021)*

Aylén Ochoa*

Estoy convencida que mi regreso no fue coincidencia, una parte de lo que creo que soy lo aprendí viviendo en Brasil. Pero esta vez sería diferente: en 2019 había postulado para hacer un intercambio en varias universidades latinoamericanas, y finalmente fui aceptada en la Universidad de la capital del estado de Minas Gerais en el interior brasileiro. Una vez más el funky y el samba, el olor a ajo del arroz y el *feijão*¹, el enredo de las palabras en otro idioma y el calor tropical. Cuando llegué allí me sentí joven de nuevo, como hacía mucho no me pasaba. Un poco cansada de la rutina cordobesa casa-trabajo-facultad, me convencí a mí misma de que definitivamente no era casualidad. Excepto un viaje corto, hacía casi 4 años que no volvía: la última vez fue en 2015 cuando viví con el pueblo indígena Pataxó en el extremo sur del estado de Bahía. Fruto de esa experiencia es que nacen mis ganas de estudiar Antropología.

Un tiempo después, ya en mis últimos años de carrera, llegaba a Belo Horizonte para estudiar en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ahí, pude explorar diversas materias de Antropología y Pedagogía y dar mis primeros pasos hacia el conocimiento político y metodológico de la Educación Popular. Fue la profesora de esa materia quien sugirió visitar el Acampamento Pátria Livre (El Acampamento) del Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Y fue ella misma

¹ Se usa la *cursiva* para hacer alusión a palabras nativas. Muchas de ellas, y otras, se presentarán en portugués como lengua madre, porque considero que la traducción al español modifica el significado de las mismas.

* Estudiante de grado en Antropología. “Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba”.

aylen.ochoabr@gmail.com

también quien me contactó con R., uno de los profesores que trabajaba en aquel entonces en la escuela de allí.

Ubicado en el municipio de São Joaquim de Bicas, también cercano a la capital mineira, El Acampamento forma parte junto a otros dos acampamentos (Zequinha e Maria da Conceição) de lo que se denomina la Regional Metropolitana, por su cercanía a ciudades periféricas de la capital. Tuvo su comienzo en la jornada de lucha del día 26 de julio de 2017 llamada “*Corruptos devolvam nossas terras*”, día en que el MST lleva adelante la ocupación de tierras improductivas de empresarios vinculados a la corrupción. La presencia de lxs militantes del MST y de las familias acampadas transforma el paisaje local, convirtiendo las antiguas áreas sin uso en lotes, plantaciones y huertas.

La primera vez que estuve allí fue a principios de noviembre de 2019, cuando R. me presentó con otrxs profesorxs y con el personal de la escuela. Me permitió también no solo entrar, sino participar y conversar con lxs estudiantes en la clase de ese día. Se había planificado continuar enseñando la división regional brasileira, y aprovechamos esto para hacer un paralelo con las de Argentina. Recuerdo el clima de alegría y festejo: el sector de la escuela es el único que hasta entonces contaba con electricidad, y se estaba instalando un bebedero de agua fría justo al frente de las aulas, perfecto para hacerle frente al calor del verano. Sin darme cuenta, me vi repentinamente en el rol de profesora, contando un poco de donde yo venía y por qué estaba ahí.

¿Y por qué estaba ahí? Para ese momento, buscaba poder encontrar un referente empírico que me permitiese indagar en torno a los movimientos sociales vinculados a la lucha por el acceso a la tierra y a la vida campesina. Este interés estaba marcado por mis experiencias en proyectos de Voluntariado y Extensión², y por participar desde 2017 en calidad de investigadora en formación del Proyecto “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina”³. Conocía al MST brasileiro, no solo porque es un

² Primero en el Proyecto de Voluntariados Universitarios “Escuela Campesina como Derecho”, evaluado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (2017/2018), que implementa en conjunto con el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) la atención a necesidades pedagógicas y socioeducativas en las escuelas de las diferentes centrales; después como colaboradora en el Proyecto de Extensión “Taller Retratando Géneros: producciones audiovisuales colectivas” (2018), en donde formé parte del equipo de trabajo y producción audiovisual en conjunto con la Escuela Popular de Género del MCC.

³ Aprobado por Resolución SECyT 455-18 de la UNC en 2018.

movimiento reconocido a nivel mundial, sino también por la bibliografía y las lecturas compartidas desde estos diferentes espacios universitarios.

Luego de esta primera vez, y en medio de algunas visitas más, preparo lo necesario para comenzar con el trabajo de campo. Ya instalada en Belo Horizonte, me organizo de tal manera que pueda ir y venir constantemente entre la ciudad (que es donde trabajo y estudio) y el campo. Pero en marzo de 2020 esta parte del mundo se ve obligada a parar cualquier tipo de actividad con la llegada del COVID-19. En El Acampamento se cancelan las aulas presenciales y se restringe el acceso para aquellas personas que no viven allí, hasta conformar una organización entendida como segura en términos sanitarios. Solo podré retornar unos meses después, cuando en agosto N. (otra de las profesoras de la escuela) se contacta conmigo para juntas limpiar el lote y el *barraco*⁴ de lo que sería su nueva casa. Fueron semanas de mucho trabajo y confianza para lo que vendría: para N. ese sería el espacio en donde vivir con sus hijxs, estar más cerca del trabajo, comprometerse aún más con su militancia y poder escaparle a la pandemia en la ciudad; para mí sería aquel lugar en donde llegar y hacer base, en donde sentirme segura, compartir con otrxs, pero también estar sola en los momentos en los que lo necesité. Mi amistad con N. fue imprescindible.

Más que nunca, a partir de ese momento fue necesario hacerle frente a la diferencia de idiomas: no porque fuese un mayor desafío (ya había conseguido familiarizarme con aquello que considero es necesario para entender la lengua y sus formas en el interior), sino porque en Brasil si sos extranjera, independientemente de donde vengas, siempre serás *gringa*. Recuerdo mis primeros meses en la tierra de la caña de azúcar, la rabia que me generaba que me llamaran *gringa*, siempre que lo asociaba a lo peyorativo del *green go*. Con el tiempo no solo ya no me molestaba, sino que lo usaba para diferenciar a lxs brasilerxs de lxs extranjeroxs con lxs que me vinculaba. Pero en esta ocasión fue diferente, porque era la única *gringa* de El Acampamento: escuché historias de personas que habían ido a investigar o simplemente a estar ahí, pero durante todo mi trabajo de campo yo fui la única. Y me gustó.

Cuando conocía algunx acampadx por primera vez, y apenas notaban que mi lengua madre definitivamente no era el portugués, me decían:

⁴ Estructura de madera y lona con la que se construyen las primeras casas en los acampamentos.

“Ahhhh! Você é a gringa. O que você está fazendo aqui?”. Parece que ya se había corrido la noticia de que una *gringa* estaba en El Acampamento, pero lo que yo creo fue lo más importante es que eso me daba siempre el pie para poder explicar realmente qué estaba haciendo ahí, cuál era mi interés, mi investigación, qué estudio. No fue difícil hacerlo, no solo porque las familias de las diferentes ocupaciones del MST reciben constantemente investigadores asociados a centros de estudios y Universidades, sino también porque pude ver como la palabra Antropología resuena con frecuencia. Está presente en las charlas entre profesorxs, o cuando algunx joven hablaba sobre sus estudios en Ciencias Políticas, o cuando la vecina me contaba lo que había leído en uno de los libros publicados por el movimiento.

Tampoco fue difícil mi presentación con lxs diferentes dirigentes del movimiento. En una de nuestras primeras charlas le conté a B., el vicedirector de la escuela, que estaba interesada en investigar lo que había sucedido después del crimen ambiental de Brumadinho y la contaminación del Río Paraopeba con los desechos de la mineradora Vale a comienzos del 2019. En tanto acontecimientos históricos relevantes, este año marca un antes y un después en la vida de El Acampamento. En enero se rompe el dique de contención que funcionaba como reservorio de las aguas utilizadas para filtrar los residuos sólidos de los minerales extraídos por la empresa en el Córrego do Feijão de Brumadinho, ocasionando el segundo crimen ambiental⁵ de este tipo en el estado de Minas Gerais⁶. Las aguas contaminadas bajan por los cerros y localidades cercanas, y contaminan varios ríos, entre ellos el Río Paraopeba cuyo cauce atraviesa El Acampamento. El río queda de esta manera completamente contaminado, imposibilitando el uso de su agua, antes destinada para consumo, pesca, baño, preparo de alimentos y riego de huertas y plantíos.

Pero para ese momento, B. me responde que otrxs profesionales, técnicos y *moradores*⁷ ya estaban poniendo el foco en esto, y me propone prestar atención a lo que sucede en torno a la juventud y su forma de organi-

⁵ El MST utiliza la categoría de *crimen ambiental*, para hacerle frente en la batalla de las ideas a lo que los medios de comunicación hegemónicos denominan *accidente ambiental*, haciendo alusión a una catástrofe que podría considerarse natural y que no es responsabilidad de la empresa que la ocasiona.

⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/nao-foi-acidente-e-crime-o-rompimento-da-barragem-em-brumadinho-mg-no-brasil>

⁷ Viene del verbo *morar*, define a las personas que viven en El Acampamento.

zación. De esta manera, la construcción de la problemática implica pensar desde una Antropología por demanda (Segato, 2015), una propuesta que conlleva la construcción de conocimiento colectivo no impuesto, y de una configuración de las actividades a realizar en conjunto con el movimiento.

A partir de estos primeros encuentros, me propuse indagar en torno de las trayectorias, prácticas y experiencias formativas rurales de lxs jóvenes que viven en el Acampamento “Pátria Livre”, perteneciente a la Regional Metropolitana en el estado de Minas Gerais (Brasil) durante el transcurso de los años 2019 a 2021. Esta temporalidad no es un dato menor, ya que el trabajo de campo se verá atravesado por una crisis sanitaria a nivel mundial. Mis aportes específicos hacen referencia a la investigación en la región suroeste del estado de Minas Gerais donde el MST es el movimiento social referente del campesinado, relevando y documentando las diferentes prácticas, políticas, trayectorias, procesos y experiencias formativas que se configuran y se disputan socialmente en los espacios sociales rurales (Cragnolino, 2011).

Como consecuencia de la demanda acordada, decidí dirigir mi atención al espacio pensado desde y para la juventud: el CCJ LGBT. Por sus siglas Comunicação-Cultura-Juventude, fue creado por un grupo de jóvenes acampadxs ante la necesidad de generar un espacio en donde pudieran reunirse para dialogar, debatir, crear y promover su participación dentro del movimiento. Resulta una novedad para la construcción organizativa del MST en todo Minas Gerais, ya que es el único de su tipo a nivel estadual: existen agrupaciones de jóvenes dentro de los diferentes sectores, pero estas no se dan de manera independiente como en la Regional Metropolitana.

Parto de la idea de comprender que las experiencias rurales que se dan en el CCJ LGBT deben ser vinculadas de manera relacional con los procesos económicos, políticos, sociales, históricos y culturales en los que se desarrollan. Considero el desafío de relacionar esto con la construcción de representaciones identitarias y de tensión de sentidos acerca de lo que implica ser *jovem sem terra* hoy en un Brasil en donde existe una fuerte campaña de oposición a los movimientos sociales por parte del Estado y medios hegemónicos⁸ (inclusive de persecución y asesinatos a sus militantes).

⁸ <https://latinta.com.ar/2019/06/el-gobierno-de-bolsonaro-no-va-a-acabar-con-los-cam-pamentos-del-mst/>

El foco de análisis de la investigación está puesto en las formas que asumen y las maneras en que se configuran las experiencias formativas rurales (muchas veces experiencias que trascienden los espacios escolares), relacionándolas siempre con las transformaciones estructurales y políticas, y analizadas en sus diferentes escalas internacionales, nacionales, regionales y locales. Me interesa, también, analizar estas dimensiones en el marco de las transformaciones estructurales vinculadas con la expansión del agronegocio y actividades extractivas primarias (minería), las formas de resistencia emergentes que llevan adelante organizaciones y movimientos sociales en la región, y el lugar de la política pública en ese escenario.

Sin embargo, este escrito no pretende hablar exclusivamente de lxs jóvenes, sino de cómo las personas que viven en El Acampamento en particular y lxs militantes del MST en general me hablaron (permanentemente, en cada una de las charlas cotidianas y en las entrevistas acordadas) acerca de la lucha por la dignidad, la vivienda y el territorio, el deseo de escapar al hambre y la importancia de juntarse con otrxs para construir un destino en común. No les interesaba mucho contarme acerca de los conflictos y contradicciones, aunque era inevitable saber de ellos en otras conversaciones más confidentes o percibirlos en mis observaciones. Por lo contrario, querían que yo supiera lo mucho que les había costado y todavía les costaba estar en donde estaban, y de cómo el hecho de vivir en El Acampamento lxs había liberado, inclusive de la depresión.

El MST de Brasil

El Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra es un movimiento campesino de larga trayectoria, que se organiza en 24 estados de las diferentes regiones de Brasil. Sus principales objetivos son la lucha por la Ocupación y el Derecho a la tierra, por la Reforma Agraria y por la Transformación Social, pilares fundamentales para la realización de un Proyecto Popular para el país. La ocupación como estrategia “consiste en la distribución masiva de tierras a campesinos, democratizando la propiedad de la tierra en la sociedad y garantizando su acceso, distribuyéndola a todos los que quieran hacerla producir y de ella usufruir” (Pereira et al., 2020).

La premisa de Transformación Social es defendida por más de 30 años de lucha y resistencia, contando con la ocupación de tierras improductivas

o invadidas de manera ilegal como uno de los métodos más importantes a partir de los cuales se crean *acampamentos* y *assentamentos* en espacios rurales o periurbanos. Existe en esta acción una denuncia política con miras a presionar y obtener respuestas del Estado en relación a la concentración de tierras. En una primera instancia, las familias *Sem Terra* *acampam* en estructuras construidas con materiales como madera y lona negra. Las familias pasan a ser *assentadas* cuando consiguen el derecho de la tierra y comienzan a construir sus casas con material y cemento, asegurando la continuidad del proceso de cosecha y producción de alimentos. En este caso, se procede a la legalización del territorio, impidiendo el desalojo de las personas que allí viven.

En estos *acampamentos* y *assentamentos* existe una estructura democrática en núcleos de participación para la toma de decisiones, en donde se plantean y discuten las principales necesidades. Muchas de estas necesidades tienen sus razones en las características propias de las tierras ocupadas, como son entre otras no contar con energía eléctrica o agua corriente. Estos espacios están pensados para garantizar la amplia participación de hombres y mujeres, como también así la voz y el voto de la diversidad generacional. De aquí surgen lxs futuros coordinadorxs de núcleo, forma de organización que se repite a nivel local, regional, estadual y nacional.

Al mismo tiempo, las familias se organizan en sectores para la realización de tareas específicas y que tienen injerencia en diferentes niveles del MST, dependiendo de las propuestas presentadas. Encontramos sectores de Formación, Educación, Producción, Comunicación, Proyectos, Salud entre otros. Además, existen distintos espacios de decisiones colectivas como son los Congresos Nacionales que se realizan cada 5 años aproximadamente. Además de estos, y cada 2 años, se realiza un encuentro nacional que permite evaluar y actualizar las decisiones tomadas en los Congresos.⁹

Al mismo tiempo y en la búsqueda de concretar los objetivos propuestos, el MST articula con otras organizaciones y participa de ciertos espacios, como es el FNRA (Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo), la Coordenação dos Movimentos Sociais y diferentes campañas que pueden ser permanentes o coyunturales (como es el caso de Mãos Solidárias, en donde en contexto de pandemia del COVID-19 se reparten viandas, barbijos y alimentos a personas que se encuentran en situación de

⁹ Esta información sobre el MST está disponible en: <https://mst.org.br/quem-somos/>

calle o barrios periféricos)¹⁰. Ya a nivel regional continental el MST forma parte de la CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo), y a nivel internacional de la Vía Campesina.

La CLOC articula a movimientos campesinos, de trabajadorxs, indígenas y afrodescendientes de América Latina. Tiene al año 1994 como fecha emblemática de nacimiento, acompañando una diversidad de luchas sociales que venían sucediendo en América Latina para esta época. Sin embargo, entre los años 1989 y 1992 se realiza su registro de organización, junto con la “Campana Continental 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular”. Se cuentan 26 años de organización para la lucha social y “los derechos humanos, económicos, culturales, sociales y políticos de los pueblos en la defensa de la producción y vida campesina. Asumiendo la lucha de clases como medio para lograr una sociedad democrática y plural sin explotados ni explotadores, soberana e independiente” (CLOC, 2020). El MST es uno de los tantos movimientos y organizaciones nucleados en torno a la CLOC, en un total de 18 países Latinoamericanos y del Caribe, que se autodeterminan como anticapitalistas, antineoliberales y antimperialistas. Para conseguir avanzar con los objetivos en torno a la bandera de soberanía alimentaria con base en la agroecología, la CLOC forma parte también de La Vía Campesina a nivel mundial.

Bajo el lema “¡Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza!”, La Vía Campesina actúa y se organiza en torno a la defensa de la agricultura campesina, retomando en escala internacional los mismos objetivos propuestos por el MST. Conformada en Bélgica en 1993, campesinxs y pequeñxs agricultorxs de diferentes países de África, Asia, América y Europa se encuentran para construir narrativas y propuestas que puedan articular y generar acciones concretas en torno al avasallamiento de una agricultura asociada cada vez más a empresas transnacionales.

En la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de 1996, La Vía Campesina da a conocer su posición política sobre la bandera levantada en torno a la “Soberanía Alimentaria”, lo que implica asociar esta con el derecho de una alimentación nutritiva, que tiene en cuenta los contextos culturales de producción en pequeña escala y su sustentabilidad local. Cada cuatro años se realiza la Conferencia Internacional, donde los miembros se

¹⁰ Para mas información sobre esta campaña: <https://www.campanhamaossolidarias.org/>

encuentran para debatir y tomar decisiones sobre futuras acciones a ser realizadas¹¹.

Ahora bien, en Minas Gerais la primera ocupación del MST data de 1999, realizada en el municipio de Betim ubicado a poco menos de 40 km de la capital belorizontina. Al día de hoy, el movimiento en este estado cuenta con “42 *assentamentos*, 4 cooperativas de producción y comercialización, 41 *acampamentos* y tres mil familias acampadas” (Pereira et al., 2002). El territorio mineiro está caracterizado no solamente por la explotación agropecuaria y la posesión de las tierras en manos de pequeños y medianos latifundistas, sino también por la explotación histórica de extracción minera. Estas dos actividades se combinan y forman parte del paisaje en esa parte del país.

El Acampamento no escapa a esto. El territorio pertenecía a la minero MMX, cuyo dueño es Eike Batista quien, según relatos de algunxs de lxs militantes del Movimiento, obtuvo varias de esas tierras de la mano de su padre -Eliezer Batista da Silva-, ex-presidente de la “Companhia Vale do Rio Doce” y ex-ministro de Minas e Energía durante el gobierno de João Goulart (1961-1964). En la actualidad, El Acampamento es el territorio hacia donde se trasladan diferentes familias desde centros urbanos periféricos ante la posibilidad de construir sus viviendas y ser poseedorxs a futuro de la tierra donde habitan.

C. es dirigente de área del Acampamento Maria da Conceição de la Regional Metropolitana, y también coordinadorx regional del CCJ LGBT. A comienzos de marzo de este año, ante la imposibilidad de encontrarnos de manera presencial, tuvimos una charla virtual con la que pude entender mejor la configuración de la Regional Metropolitana. En particular, las familias que conforman El Acampamento tienen características propias de espacios más urbanos. Ellas vienen de “las contradicciones de la periferia, de la negación de derechos, del alquiler caro, del subempleo”. Solo que si observamos un poco más de cerca, la mayoría de estas familias tienen historias vinculadas al trabajo en el campo, ya sea de sus generaciones pasadas o de una infancia de trabajo rural. Muchxs *moradorxs* me relataron cómo había sido su travesía cuando de jóvenes y en diversas circunstancias, migraron del campo a la ciudad. “Y aquí en este contexto, aquí en Belo Horizonte, estar en la periferia aquí en Minas, de la ciudad

¹¹ Toda esta información sobre La Vía Campesina está disponible en: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>

de Belo Horizonte, no es solo estar en las favelas de Belo Horizonte, es estar en Sarzedo, es estar en São Joaquim de Bicas, es estar en Contagem, en Betim. Entonces nuestras familias son de todo esos territorios” me dijo una vez más C.

Una de las primeras demandas que surgen, después de la demarcación de los lotes para cada familia, fue la construcción de la escuela para lxs niñxs y lxs jóvenes. De esta forma, lxs *sem terrinha* no tendrían la necesidad de salir del campo para estudiar en la ciudad. Cercana a una de las *portarias* de acceso, existía una estructura habitacional ya construida, que fue reformada para uso colectivo asambleario y pedagógico. La escuela recibe el nombre de Elizabeth Teixeira, en homenaje a una de las grandes líderes de las *Ligas Camponesas* de Paraíba, casada con João Pedro Teixeira, quien comenzó a poner en práctica en tierras paraibanas aquello que había aprendido en los movimientos sindicales pernambucanos. João Pedro fue asesinado en 1962. “El MST solo existe hoy porque aprendió con las *Ligas Camponesas*”, nos dice unx militante del MST en un material audiovisual producido en conmemoración por la memoria de Elizabeth.

La escuela comienza a funcionar por medio del acuerdo entre el Gobierno de Minas Gerais, la Fundação Helena Antipoff y el MST. Fue inaugurada en marzo de 2018 y cuenta con series de educación primaria, secundaria y jóvenes y adultos (*ensino fundamental, ensino médio y EJA*). Sigue el modelo de educación popular pensado para la *Educação do Campo*, donde tanto educadorxs como educandxs y toda la comunidad participa de las decisiones en torno a lo que se piensa y se planifica en educación. En sus primeros años, la escuela funcionaba como una escuela estadual, ligada a la Escola Técnica Sandoval Soares de Azevedo (primer polo de Educación Integral de Minas Gerais, teniendo convenio con 8 escuelas estaduais y 13 municipios).

Los primeros galpones de la escuela fueron construidos con el trabajo de las propias familias de El Acampamento, siendo en un comienzo su estructura de madera. Pero ya para junio de 2019, y con la ayuda de algunos colaboradores, una vez más las familias construyen con sus propias manos lo que hoy es la estructura de material y cemento. El 2021 representa una serie de cambios para la escuela en cuanto a los acuerdos institucionales con el Estado. La última vez que estuve en El Acampamento, N. se había hecho responsable de la coordinación del sector de educación y me contó que no sabía si iban a continuar siendo anexo de esta escuela técnica

o pasarían a ser la segunda escuela de otra institución educativa de São Joaquim de Bicas. Esto implica un proceso de lucha para que la Escuela Elizabeth Teixeira no cierre sus puertas.

Trabajo de campo y propuestas a futuro

En el trabajo de campo me interesé por poner el foco en aquellxs jóvenes que acompañan y llegan con sus familias, considerando que en este movimiento de migración, lxs jóvenes viven en el cotidiano procesos que son particulares y que están vinculados al pasaje entre espacios sociales diferenciales. Para dar cuenta de esto, mi interés fue explorar etnográficamente el espacio CCJ LGBT y los diferentes espacios de participación, que tienen entre sus objetivos la articulación de estxs jóvenes para con la vida rural. Pretendo así identificar, generar aportes y reflexionar en torno a las estrategias puestas en práctica por el movimiento para que lxs jóvenes acampadxs participen y se apropien de la *propuesta política* que se construye.

En base a estas primeras aproximaciones al tema, a mis primeras estadías y a las primeras conversaciones con lxs jóvenes del CCJ LGBT, me propuse caracterizar las configuraciones que asumen las experiencias formativas rurales en los espacios juveniles y organizacionales del Acampamento Pátria Livre del MST. Para eso, resultó necesario prestar atención a las estrategias puestas en marcha por el movimiento para la inclusión y permanencia de lxs jóvenes en El Acampamento. Identifiqué trayectorias (familiares, laborales, educativas, culturales y de participación política) y de las condiciones de existencia de lxs jóvenes acampados en la migración entre espacios sociales urbanos periféricos y rurales metropolitanos.

Resulta de real importancia analizar las disputas, las negociaciones y las tensiones que se dan entre lxs jóvenes y el MST en los procesos de apropiación de identidades rurales. Se buscó de esta manera identificar al mismo tiempo porqué en el interior de Minas Gerais, la forma de vida campesina disputa por ciertos recursos y sentidos con otras formas relacionadas con los agronegocios y la extracción minera, que tensionan los límites de la propiedad del suelo.

Comencé a preguntarme: ¿Qué hacen lxs jóvenes en El Acampamento? ¿Cuáles son las trayectorias y experiencias de vida que me permiten afirmar el pasaje de dos espacios sociales como diferenciales? ¿Qué ex-

pectativas tienen en relación a las actividades del CCJ LGBT? ¿Cómo se dan los procesos de apropiación de identidades rurales entre lxs jóvenes? ¿Cómo son llevadas a cabo y cuáles son las estrategias del MST para acompañar la llegada y permanencia de lxs jóvenes? ¿Cuál es el vínculo que estos últimos tienen o tuvieron con el MST y cuáles son sus apreciaciones de la organización?

Parto de la hipótesis de que el cambio de forma de vida y lugar de vivienda de las familias que llegan a El Acampamento generan ciertas tensiones y desafíos con los objetivos planteados por el MST para la lucha por la tierra, la reivindicación de la producción rural, la vida campesina y la Reforma Agraria como propuesta de ordenamiento territorial comunitario. Mi anticipación hipotética sugiere que lxs jóvenes que migran se encuentran en el presente habitando un espacio que lxs desafía a vivir otras experiencias propias de las zonas rurales periféricas metropolitanas.

Durante el trabajo de campo, me propuse realizar registros etnográficos a partir de mi permanencia prolongada en El Acampamento; así, la perspectiva etnográfica es la adecuada y elegida para mi investigación. Siguiendo a Rockwell (2009), la observación participante implica la labor delx etnógrafx de documentar lo no-documentado de determinada realidad social. Retomo la noción que esta autora elabora, al entender al trabajo etnográfico como aquella labor que permite reflexiones situadas y fechadas, lo que equivale a la imposibilidad de transpolar este método a cualquier otra situación o pesquisa como un modelo delimitado a seguir. Intervienen en el trabajo de campo muchos procesos que tienen relación con estructuras subjetivas e inconscientes, como pueden ser las maneras en que manejamos nuestras angustias y las interpretaciones inmediatas que hacemos de las situaciones en nuestras interacciones con aquello que las personas quieren (o no) mostrarnos de su mundo social.

Utilicé mi cuaderno de campo como forma de registro, entendiendo que mi presencia en el campo y la recolección de datos y análisis, también son una característica de la etnografía. En este registro de campo, hice una descripción de lo observado y sentido, además de las actividades, expresiones y toda aquella información que consideré relevante para la investigación.

Por otra parte, realicé entrevistas a quienes participan y conforman los espacios de juventud, de las familias que integran el Acampamento y de al-gunxs dirigentxs de diversos sectores que componen el Movimiento. Las

entrevistas fueron grabadas, siempre que existió consentimiento, no sin antes hacer explícitos el alcance de mi investigación y el empleo de la información, al mismo tiempo preguntando acerca del deseo de anonimato (o no) de quien fue entrevistdx. Al mismo tiempo, y al entender las experiencias formativas más allá del espacio escolar, consideré de real importante conocer la conformación e historia de las unidades familiares, como así también participar de otros encuentros, asambleas, reuniones, fiestas o ferias que se realizaron dentro El Acampamento. Para poder comprender la complejidad de la trama social desplegada en el territorio, y partiendo desde una concepción relacional histórica, propongo en un futuro analizar documentos (escolares, archivos periodísticos, estadísticos, censales, análisis bibliográfico) que me permitan caracterizar el espacio social rural en vínculo con procesos históricos y coyunturales más amplios.

Mi propuesta metodológica se ve favorecida, además, por mi trayectoria personal como Técnica en Producción Audiovisual. Siguiendo esto, escribí los primeros lineamientos de lo que sería mi propuesta de Taller de Cortometrajes para el CCJ LGBT y en vinculación con la currícula de la Escuela Elizabeth Teixeira. Dicho taller será realizado de manera virtual y propone producir realizaciones auto-referenciales, guionados y producidos por lxs jóvenes, a los fines de promover intercambios, diálogos, reflexiones colectivas en torno a los modos en que ellxs viven y significan la vida campesina. Esto cobra importancia, ya que invierte los signos en el canal de comunicación y representación de imágenes entre quiénes y cómo las elaboran, y quiénes y cómo las reciben. Considero que la realización de materiales audiovisuales permite, a través de un lenguaje comunicacional familiar para las juventudes, repensar el espacio social, las contradicciones percibidas y las resistencias, contribuyendo a la apropiación de estrategias comunicacionales colectivas y locales; las imágenes como proceso de producción cultural representan la forma en que pueden producirse política y simbólicamente ciertos discursos sobre lo social.

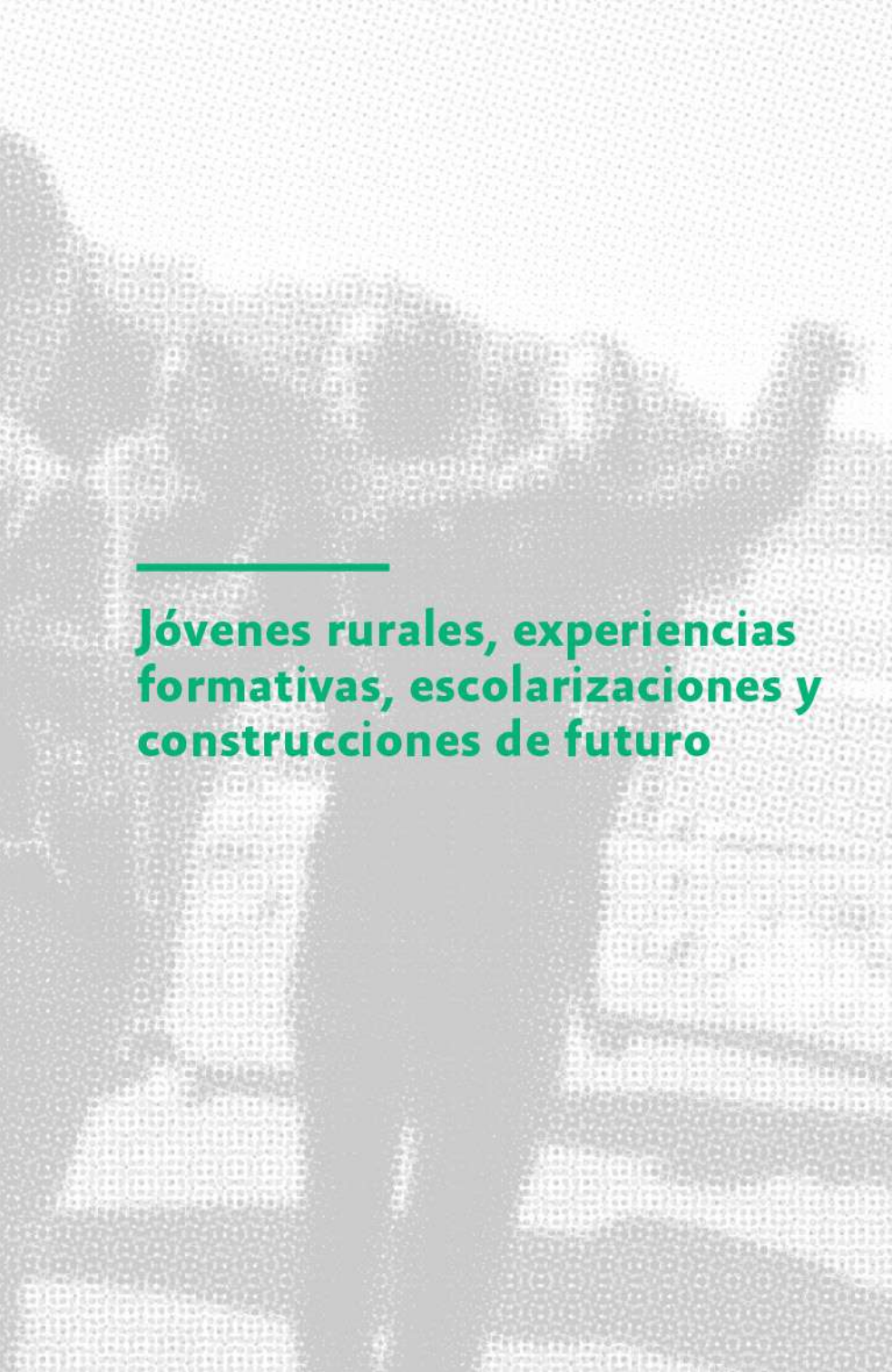
Consideraciones finales

Con todo lo esbozado hasta ahora, propongo seguir indagando en las líneas desarrolladas anteriormente, con miras a la escritura de mi trabajo final de Licenciatura en Antropología. Con esto pretendo dar respuestas a la demanda y poder contribuir a las discusiones y debates en aquellos espacios considerados rurales donde el MST es la organización social referente del campesinado, relevando y documentando las diferentes prácticas y experiencias formativas de la juventud que se configuran en el territorio. Sin embargo, considero que mi bibliografía y problematizaciones vinculadas a la pesquisa de transformaciones estructurales, modelo de agronegocios y explotación minera, movimientos y organizaciones sociales y políticas públicas representan también líneas troncales de mi investigación.

Referencias bibliográficas

- Brasil de Fato. (30 de junio de 2020). *Porque é preciso assentar famílias?* YouTube. Por que é preciso assentar famílias? - YouTube
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.
- Coordinadora Latinoamericana para la Organización del Campo - CLOC. (01 de junio de 2020). ¿Qué es la CLOC-Vía Campesina?. <https://cloc-viacampesina.net/que-es-la-cloc-via-campesina/>
- Cragolino, E. (2010). La noción de espacio rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En Lorenzatti, M. (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191-209). Córdoba: Vaca Narvaja Editores.
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. En Educación, desarrollo rural y juventud, UNESCO-IIEP.

- La Vía Campesina. (2021). *La Vía Campesina: La voz de las campesinas y los campesinos del mundo*. <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: estudio sobre el Movimiento Campesino de Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. (2021). *Quem somos? Quem Somos - MST*
- Pereira, B. M., Bretas, F. P. y Fernandes, M. S. (2020). *A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre-MST*. VIII Simpósio Internacional SITRE. Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. Brasil.
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Memoria, conocimiento y utopía. Ciudad de México: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schmuck, M. E. y Ligorria, V. (2018). *Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad*. IV Seminario Taller Red de Antropología y Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.



Jóvenes rurales, experiencias formativas, escolarizaciones y construcciones de futuro



Desenlaces futuros: *opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés*

María Roberta Mina*

“¿Qué queda de la escuela después de la escuela?”

Dominique Julia (1995)

El presente capítulo retoma parte de un capítulo de mi Trabajo Final de Licenciatura, “Al final en la Escuela Campesina sí se aprende”: experiencias formativas, apropiaciones y estrategias para la vida en el proceso de egreso de jóvenes rurales en El Quicho. Éste fue elaborado bajo la modalidad de Práctica Profesional Supervisada, en el marco del convenio entre la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), central del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC).

En 2007, tres de las centrales del Movimiento Campesino de Córdoba¹ (en adelante MCC) realizaron un diagnóstico donde se registró un gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos que no accedían a la educación media y un alto índice de deserción de quienes comenzaban a cursar. En el diagnóstico, a su vez, identificaron que muchas de las prácticas escolares no acompañaban a las familias. Por este motivo, el MCC se propuso crear escuelas secundarias en los territorios para que jóvenes y adultos tuvieran y condiciones de acceso y permanencia en el nivel medio.

A partir de relaciones establecidas previamente por trabajos de investigación con equipos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), militantes del MCC se acercaron al Programa Espacio Rural de la Secretaría

¹ Se trata de La Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), la Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC) y la Unión Campesina del Noreste de Córdoba (UCAN).

* Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja como investigadora en formación en un proyecto del Área de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC).

mariarobertamina@gmail.com

de Extensión Universitaria para el desarrollo de una propuesta de Escuela Secundaria Campesina (EC). Este trabajo de investigación conjunta implicó la escritura de un proyecto que propuso la creación de escuelas campesinas de nivel medio de alternancia, cogestionadas por las familias de las poblaciones locales y ubicadas en territorios del MCC.

Como ha documentado Cragnolino (2017), la propuesta se presentó ante el Ministerio de Educación Provincial en octubre del 2008, pero la misma no fue aprobada. La negativa generó diversas instancias de negociación, entre el Ministerio y el Movimiento, acordando de manera provisoria la apertura de sedes anexas donde se implementaría un programa educativo a distancia y tutorial (véase Cragnolino, 2017). En 2009, se concretó la apertura de tres Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA) que el MCC organiza y gestiona. Un año después, el Movimiento gestionó una solicitud para la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT) destinado a jóvenes de 14 a 17 años.

Este capítulo, recupera algunos aportes de mi tesis de licenciatura recientemente finalizada y desarrollo el modo en que los jóvenes de la EC, docentes y familias construyen *estrategias para la vida* generadoras de arraigo y permanencia escolar-laboral para las juventudes rurales. De ahí que estos tres actores sociales asignan sentidos a la formación y las posibilidades futuras en su paso por la EC. Estas construcciones se entrelazan y a veces se tensionan.

Los jóvenes rurales en la Escuela Campesina

Para comenzar a indagar las relaciones entre jóvenes y adultos de la EC, es preciso pensar la categoría de juventudes rurales. Para ello, retomaré la perspectiva que considera las juventudes una construcción histórica y relacional; es decir, construida por sujetos y estructurada por las configuraciones histórico-institucionales específicas.

En relación con la noción de juventud recupero el aporte de Pierre Bourdieu (1990), quien sostiene que es una construcción que varía en cada sociedad y se encuentra condicionada por el género y la clase social. Bourdieu la define como un producto histórico que resulta de relaciones sociales, relaciones de poder y de producción.

En América Latina, la juventud rural fue invisibilizada durante largo tiempo, tanto en las ciencias sociales como en las políticas públicas (Cragolino, 2017). Esta situación se comenzó a revertir desde mediados de los años ochenta, cuando se conformó un incipiente campo de investigación. Desde entonces y de modo creciente, la categoría de juventud rural ha sido incorporada en las últimas décadas a los debates teóricos y se han ensayado diferentes definiciones en torno a ella. Por ejemplo, Gabriel Kessel señala que son “jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales” (2006, p. 24).

Superar esta invisibilización requirió reconocer que el fenómeno de las juventudes en el campo es complejo. Siguiendo a Ligorria y Schmuck (2018), interesa destacar que no hay sólo una, sino diversas y desiguales formas de *ser joven rural*. En consonancia con esta mirada, me referiré a las juventudes rurales en plural, para no caer en generalizaciones que invisibilizan sus particularidades (Saintout, 2009; Reguillo, 2000). Un gran número de trabajos presentan a las juventudes rurales como agentes de desarrollo en los territorios, con un rol central en la innovación productiva vinculado a la capacidad de cambio y acceso a la educación e información (Kessler, 2006). A partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), se consideró a las juventudes como actores estratégicos para el desarrollo local. Estos aportes teóricos presentados permiten tensionar y reflexionar de manera crítica sobre las imposiciones identitarias y en la insistencia de referir a los jóvenes solo en tiempo futuro (González Cangas, 2003; Roa, 2017).

Pérez Expósito (2008) y Hirsch (2010) consideran que los jóvenes no sólo representan y proyectan el futuro, sino que lo hacen día a día, mientras dialogan con múltiples interlocutores. El sociólogo y pedagogo Eduardo Weiss, cuyos planteamientos superan la unilateralidad de los estudios sobre estudiantes, por un lado, y juventudes por el otro, propone enfocar también en el *proceso de subjetivación*, señalando que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización. Weiss señala que tanto las familias como los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio mayor libertad para “decidir”, por ejemplo, sobre el uso de su tiempo. Esta libertad es consecuencia de un creciente proceso de subjetivación de los estudiantes, es decir, “del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emanci-

pación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión” (Weiss, 2012, p. 146).

“La EC no se agota en la formación de militantes ni mucho menos”: jóvenes, trayectorias y el MCC

Durante mis visitas a la EC en 2018 acompañé el grupo de estudiantes “más grandes” conformado por cinco varones, de los cuales cuatro egresaron ese mismo año: Facundo, de Cachiyuyo; Bruno y Gonzalo, que son hermanos y Esteban. Este grupo de estudiantes se mostraba tímido a la hora de interactuar conmigo, por lo general dirigían sus miradas hacia abajo y sus respuestas eran breves. Si bien en las instancias de entrevistas grupales eran más desinhibidos para responder, las charlas que establecimos por fuera de estas no eran tan fluidas. Me di cuenta, desde la primera entrevista grupal, que estaban muy familiarizados con este tipo de encuentros con practicantes o investigadores, grabaciones y toma de notas. Un día, Facundo dijo: “*ya se nos secó la garganta de tanto contar*”, refiriéndose a lo que se relaciona con la asistencia frecuente de practicantes o investigadoras a la EC: una jornada llegamos a ser tres visitantes en la escuela.

Después, en 2019 acompañé al grupo de “los medianos”, los que asistían con más frecuencia a este grupo eran Maribel, Dalila, Tamara, Johana, Cesar, Emilio y Salomé. Con este grupo logramos “mayor confianza”, ya que pude acompañarlos en más clases. Me sumé a algún grupo de trabajo, comentando sobre lo que venía trabajando. También pude asistir a actividades extraescolares con algunos jóvenes de este grupo, como campamentos o reuniones territoriales. A diferencia del grupo con el que trabajé el año anterior, “los chinwenwenchas” o “los medianos” se mostraban mucho más predispuestos a charlar, comentar y preguntarme cosas en instancias que no fueran entrevistas formales.

Me propuse trabajar con los grupos que estaban cercanos a egresar. De ahí que los interrogantes que realizaba a docentes y familias estuvieran orientados y vinculados a esa preocupación. Mis preguntas intentaron recuperar sentidos y prácticas que se tejen en las trayectorias de los jóvenes, sin dejar de lado que, como señala Rockwell (2005), la apropiación que ellos construyen en el transcurso de sus vidas escolares rebasa la “trayectoria escolar” y los destinos que la institución les marca “formalmente”.

Este tipo de apropiación informal contiene gran parte de los aprendizajes requeridos por los mecanismos sociales y escolares. Además, estos itinerarios tejen redes más allá de la escolarización para “unirse a las configuraciones emergentes en la sociedad civil. Ciertamente, este proceso no siempre garantiza el “éxito escolar; los itinerarios reales son múltiples” (Rockwell, 2011, p. 36).

Durante las charlas sobre el egreso con docentes, estudiantes y familias se mencionó en reiteradas ocasiones a un joven llamado Santino, a veces apodado “el Negro”, que estudió en la EC de El Quicho, pero no logró titularse porque le quedó pendiente la entrega de un trabajo, al parecer de matemáticas. Esta situación lo ubica en el grupo de los “sacha egresados”. La categoría nativa “sacha egresado” se asocia a aquellos estudiantes que han tenido un “paso incompleto” por la escuela, se refiere a jóvenes que por algún motivo (trabajo, salud, familia) no han podido continuar, o aquellos que experimentaron frustraciones en algún área de su trayecto escolar y abandonaron en el tramo final, tal como conversamos con una docente miembro del Movimiento en el Área de Formación

Marta: Bueno, con los egresados creo que todas las expectativas son que les sirva, que no les quede corto lo que vieron y todas esas cosas... Si creo que también de muchas más cosas, además de lo que sucede acá, pero me parece que es una posibilidad que nosotros estamos tratando de construir es esto de las ansias de conocimientos y saber que ellos pueden aprender y formarse para otras cosas. A veces esas otras cosas no son con un título, no son en el marco de la formalidad... lo que nos pasa con el Negro Santi es que él no se recibió todavía

Marta: Es un exalumno, ¿lo conocés?

Roberta: Me lo nombraron, lo tengo anotado, pero no lo conocí... ¿Y estudió acá?

Marta: Sí, nunca se recibió... por esto de que te digo que nunca se quedaba sentado, no había forma. Era tema de todos los meses de las reuniones acá, qué hacemos con los que boyan, entre ellos, el Negro. Bueno y el Negro... yo sí me doy cuenta de que le sirvió un montón su paso por acá y aprendió un montón de cosas, porque él, aunque nunca se sentaba siempre estaba con la oreja parada, por ejemplo: de inglés sabe un montón, tiene facilidad para los idiomas en general y lo aplica. Él ahora está haciendo una columna sobre realidad internacional y el tipo aplica su conocimiento sobre idiomas general, sobre interpretación de textos en un idioma que no es de tu origen (Marta. Docente de Inglés, 31 octubre de 2018).

Las docentes me comentaron que Santino vive en Santiago del Estero, que es parte del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero). En reiteradas ocasiones intenté ponerme en contacto con Santino, pero no logré concretar una entrevista. Su caso, además, me permitió indagar sobre la categoría “sacha egresado”. Pero ¿por qué el equipo docente se refiere a Santino, a diferencia de otros sacha egresados, como un estudiante “oreja parada” y “despierto”, pero también como “inquieto” o “boyante”? ¿Por qué su trayectoria es retomada como “ejemplar” siendo que tiene un “paso incompleto” por la escuela? Si bien este joven no finalizó sus estudios, es decir, no alcanzó el supuesto “éxito escolar”, en su trayecto por la EC se apropió de conocimientos que aplicó en su militancia y su trabajo como columnista para el MOCASE. Considero que las apropiaciones que el joven realizó hacen que el equipo docente observe su trayectoria como “ejemplar”.

Cuando conversé con Marta², me comentó que suelen discutir con otros docentes sobre este tema *“el Negro tiene que terminar, porque ¿cómo no va a terminar? Es importante que tenga el título”*. Marta considera que *“está bueno el título, es una herramienta”*, pero *“es una forma y hay otras maneras de vivir la vida y otros laburos y otras cosas que son también igual de importantes e interesantes”*. Marta dejó en claro que se puede trabajar sin necesidad de tener un título. Esta cuestión es un debate dentro del Movimiento, se reconoce la importancia de titularse, pero no tenerlo no se considera una limitante:

Marta: “no es que él no está haciendo nada y por ahí algún día le sale el título... el Negro está haciendo cosas y yo creo que algún día va a terminar. Es una decisión y nosotros también hemos “abonado” esa decisión de vivir la vida por fuera del modelo hegemónico. A mí me parece genial... De las expectativas: de que les sirva y de que les sirva para saber que hay otra opción más que ser policía (Marta. Docente de inglés, 31 octubre de 2018).

Las familias y docentes también me comentaron casos de estudiantes “aplicados” o “responsables” que “completaron” su paso por la escuela, es decir se titularon; pero no continuaron estudios superiores ni militan en

² Marta estudió Trabajo Social en La Plata y es docente de la EC desde fines del 2012. Después de que los chicos estuvieron casi un año sin inglés –porque la profesora de Inglés que había no era del movimiento–, ella se fue a vivir a Salta y no se lograba cubrir el cargo “porque eran pocas horas”, por lo tanto, le ofrecieron el cargo a Marta.

el Movimiento, ni participan de las actividades. Silvana, egresada de las primeras camadas de la EC de Quicho, dijo:

Silvana: Me hubiera gustado que la Vale siga algo, la Camila también quedó ahí.... le pasó como a la Vale, se puso de novia y se juntó.

Susana (docente de la EC): ¿Tienen ganas de seguir estudiando algo?

Silvana: No se les nota ganas...Yo les decía que hagan cursito de peluquería, cursito de algo; pero nada, no se les da por nada (Silvana, egresada de la EC, 30 octubre de 2018).

Estas dos jóvenes fueron presentadas por las docentes como estudiantes que “cumplían con las actividades, participaban en todos los proyectos que organizaba el Movimiento y la escuela”. Las jóvenes terminaron de estudiar y se recibieron, pero en palabras de algunos de sus familiares y conocidos cada una de ellas se “juntó”, formaron sus familias y no siguieron con la militancia, ni con los estudios.

A lo largo de las charlas, comentarios y conversaciones con docentes de la escuela identifiqué que existen tensiones acerca de cómo abordar la formación política de militantes. En este sentido, pude registrar que las propuestas específicas de formación política a nivel territorial “costaban mucho”, las acciones específicas de formación “no convocaban”; también mencionaron que “cambian las estrategias, es decir incorporan espacios de formación, en reuniones de “comunidad”³ o plenarios del MCC. También distinguen que es importante reflexionar al interior del Movimiento no sólo sobre los logros de las EC, sino sobre los desafíos y tensiones en torno a la formación política de militantes. Identifican cuestionamientos que, en sus palabras, “aún no terminan de cerrar”; algunos de ellos son: ¿Cómo contribuyen las EC en la lucha por los derechos campesinos? ¿Fortalecen las EC al Movimiento Campesino de Córdoba? ¿Forman militantes políticamente? Ellos no intentan dar respuestas absolutas; es decir, si fortalecen o no, si sirven o no los procesos educativos de las EC para la formación política, porque entienden que esta pregunta abarca una complejidad de construcciones y procesos.

³ Categoría nativa empleada por docentes del Área de formación de la EC.

La Escuela Campesina como una “oportunidad”

La perspectiva de las familias con relación a la escolaridad de sus jóvenes es heterogénea. Algunas priorizan que los jóvenes trabajen y que avancen en el tiempo restante con sus estudios, otros (en general la mayoría) incentivan y apoyan a los jóvenes a estudiar, apelando a las oportunidades que esto supone y a sus experiencias personales, ya que muchos de ellos no tuvieron la posibilidad de estudiar en su juventud. Es común escuchar en los comentarios de las familias el deseo de que los chicos estudien y terminen la escuela para que puedan acceder a un “buen trabajo”. Pude observar que se establece una asociación entre el nivel de estudios de los jóvenes y las posibilidades de ascender en la estructura socioeconómica. Es decir, se piensa la educación como la principal vía para el “desarrollo”, lo que determina el potencial ingreso en el mercado laboral y una consecuente movilidad social, entendida como un proceso que lleva a personas, individuos o grupos a desplazarse de una posición social a otra con base en la ocupación (Guerra y Guerrero, 2012).

Respecto a este tema, algunos docentes en un ciclo de charlas sobre las EC compartieron el relato en primera persona de un joven y su recorrido por la EC de Quicho. El joven comentó que esta escuela era diferente a otras secundarias:

Había mucho trabajo en equipo y rondas de presentación (...) me iba bastante bien, pero después empecé a noviar con una chica y me empecé a alejar del estudio y del compromiso con las tareas del colegio, en un momento terminé con esa chica y me di cuenta que estaba perdiendo todo lo bueno que hacía en el colegio, y retomé mis estudios (...) me iba bastante bien aunque en el último año me empezó a ir mal, por más que iba con todas las pilas no podía avanzar, mi cabeza se sentía como trabada por más que me explicaran miles de veces, veía que no podía avanzar y termine abandonando.

El joven terminó el relato contando que retomó los estudios nuevamente, dijo que su principal motivo fue porque su novia quedó embarazada:

iba a tener una familia y pensé en nuestro futuro, si termino el colegio, podré tener en algún momento un buen laburo y podré darle a mi familia un futuro mejor y aquí estoy, avanzando con mi estudio hasta poder terminar”.



De este modo, pude identificar que los jóvenes asocian tener el título de educación secundaria con mayores posibilidades laborales. Uno de los principales motivos que encuentran para estudiar se relaciona con la posibilidad de superar la propia condición económica: *“tener una vida mejor”* ; *“hoy para hacer cualquier trabajo te piden el secundario completo”*, entre otras expresiones que registré. Gran parte de los estudiantes trabajan con sus familias o en changas informales: como choferes de la comuna, en la leña o en los periodos de cosecha. En este sentido, el hecho de que la EC esté organizada en torno a tres días de cursado a la semana permite a los jóvenes trabajar y estudiar, cuestión que es frecuentemente destacada. José, el padre de un estudiante me dijo: *“Lucas [su hijo] nos facilitó mucho la distancia, lo importante es que aprendan cosas y a los chicos grandes les facilita ir trabajando... por las horas de clases”*.

Tanto las familias como el equipo docente dejan en claro que el mayor beneficio de asistir a la escuela es para los jóvenes y depende de cómo ellos se comprometan; es decir, si aprovechan o no la “oportunidad de tener una escuela en los territorios”. Silvana, egresada de la EC y tía de una de las estudiantes, me dijo que:

...la organización es parte de la escuela y como vecina, y como veo los niños... creo que hay varios chicos que van y varias familias que no tienen oportunidad de hacerlos estudiar en otros lados o porque uno se apega de los chicos y no los quiere mandar a otro lado, o porque es todo un gasto... yo les decía a los chicos, los hermanos de la Tamara, que vayan [a la escuela] (Silvana, egresada de la EC, realizada en el territorial de Los Escalones. 30 octubre de 2018).

Silvana refiere a dos motivos que dan cuenta de la importancia de *tener* escuela en el territorio. Por un lado, para aquellos jóvenes que por relaciones de “apego” no pueden permanecer en escuelas secundarias como internos o irse a la casa de algún familiar que vive en la ciudad; por otro, aquellos jóvenes que no pueden estudiar porque deben recorrer grandes distancias para asistir a las escuelas secundarias cercanas, lo que significa un gasto considerable y posibilidades de movilidad, además de la frecuencia con que hay que asistir (cinco días de la semana).

Como parte de sus luchas sociales y políticas, las demandas por educación del MCC pretenden que jóvenes y adultos tengan acceso y posibilidades de permanencia en el nivel medio en sus territorios. Las principales expectativas de los jóvenes (y de sus familias) se asocian a conseguir un

empleo formal, con buen salario y seguridad social. Encuentro que estos actores definen su relación con la escuela en términos de que, ante el aumento de la escolaridad, el título de la educación secundaria completa no es una garantía, pero es considerado una herramienta que permite ciertas oportunidades laborales y mejores condiciones de vida. Por eso, *tener y hacer* escuela en el territorio, como dice Cragolino, se vincula con que el MCC “se configura en el marco de la ‘lucha por el territorio’ y la defensa de la vida campesina frente al avance del agronegocio” (2017, p. 672).

Además, para los jóvenes la EC es una oportunidad para ellos, porque “*es una ayuda muy grande... porque nos queda más cerca, nos quedamos cerca de nosotros*”. Pero reconocen que hay una “*responsabilidad individual*” en decidir, por ejemplo, “*quedarse afuera sentado tomando algo o entrar a clases*”:

Facundo: Nosotros estuvimos unos años sin hacer nada, quedamos afuera de clases... y que el año pasado, mitad del año pasado, recién ingresamos

Gonzalo: Nos quedamos jugando al fútbol, al vóley...

Facundo: Quedarnos fuera de clases, bañarnos con El Chorro⁴. Todos los días y recién ahí empezamos a poner las pilas...

Roberta: ¿Y qué fue eso que dijeron “¿Uy, hay que ponerse las pilas”? ¿Qué los despertó?

Gonzalo: Y, ya se están poniendo viejitos...

Facundo: Nos estamos poniendo viejos...

Gonzalo: Empezaron a llegar los años de golpe (Entrevista grupal a grupo de egresados, 2018)

Los docentes suelen hacer referencia a la idea de *despertarse*, principalmente a aquellos estudiantes que presentan menos iniciativa, son “desorganizados” con el tiempo de las actividades y las estrategias de estudio. Tal vez por ello relacionan la “*condición de jóvenes*” y la idea de “*despertarse*” en este sentido:

⁴ El Chorro es una vertiente de agua termal que se encuentra a escasos metros de la escuela.

Bruno: Vos Esteban qué vas a estudiar...

Docente: ¿Vos sabés Esteban qué tenés ganas de hacer o no?

Esteban: Todavía no sé... me falta...

Docente: Bueno, no tanto... Cuando te despertés, apenas te despertés, ponete a pensar ¿Qué voy a hacer cuando termine el secundario? (Entrevista grupal a grupo de egresados, 2018)

En una reunión escolar entre familias y docentes se presentó una discusión que describiré a continuación. Anteriormente había generado un acuerdo en asamblea entre estudiantes y docentes para no consumir alcohol durante los recreos de la jornada escolar. Al lado de la escuela, se encuentra un camping que tiene un kiosco y en algunos recreos los estudiantes van a comprar gaseosas o algo para comer. Semanas anteriores a la reunión, algunos jóvenes compraron cervezas para el recreo. Una de las docentes se enojó porque rompieron el acuerdo de no consumir alcohol durante el periodo de horas que comprende la jornada escolar. Ella les remarcó que aquellos que son mayores de edad pueden consumir bebidas alcohólicas después de la jornada:

Ustedes son mayores de edad, muchos son mayores de edad. Si consumen alcohol durante la hora de clase y pasa algo nos compromete a nosotros y ustedes están bajo nuestra responsabilidad. Terminado el horario escolar pueden quedarse a consumir porque ya no nos involucran.

La discusión tenía varias aristas, mientras que algunas familias acompañaban y se manifestaban de acuerdo con la medida decidida en asamblea, otras estaban en desacuerdo, argumentando que los jóvenes “*ya son grandes*”.

En la escuela se generan concepciones del mundo, es decir, “una serie de interpretaciones de la realidad y de ordenaciones valorativas” (Rockwell, 1995, p. 45). En este sentido, por ejemplo, “*ponerse las pilas con las cosas de la escuela*” o entrar a clases en lugar de quedarse afuera, los jóvenes apelan a una suerte de “libertad con responsabilidad” (Saccone, 2016). Asimismo, esto se relaciona con un modelo de moralidad para el cual los seres

humanos tienen la “capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opiniones diferentes” (Latapí, 1999, p. 27).

Podemos asociar estas concepciones ligadas a “libertad con responsabilidad” a determinadas construcciones sobre los jóvenes que identificamos en los programas de finalización de la secundaria (PIT), donde se considera a los jóvenes como personas que “ya saben que hacer”, con códigos comunes, intereses y expectativas propias y vivencias compartidas que se generan al interior del centro escolar (Guerra y Guerrero, 2012), que “planifican” su tiempo y construyen estrategias, como de permanencia para finalizar sus estudios a pesar de las dificultades que atraviesan.

La “mayor libertad” que brinda la EC (frecuentemente mencionada por estudiantes y las familias) aparece asociada a la responsabilidad, la maduración y la formación de los estudiantes. Dicho margen de libertad y decisión propia no es homogéneo entre las diferentes familias ni entre los diferentes tipos de escuela, como sostiene La mayor capacidad de decisión propia de estos jóvenes permite vivir la “vida juvenil” en sus diferentes manifestaciones y experimentarla con sus riesgos, y los riesgos siempre han atraído a los jóvenes (Weiss, 2012).

Más allá de las funciones que social e históricamente son atribuidas, los jóvenes significan de diversas maneras el hecho de “ir” y de “estar” en la escuela (Guerra & Guerrero, 2012). No sólo asisten para obtener una formación, encontrarse con diferentes estilos de vida, ideologías y formas de pensar, sino para encontrarse con compañeros, amigos y novios. La escuela aparece como un medio para seguir estudiando o conseguir un puesto de trabajo formal y demostrarse a sí mismos y a la familia que pudieron realizar estudios, pero también como un espacio de encuentro y de vida juvenil (Weiss, 2012). Este autor dice que es un espacio de subjetivación y que los significados varían en relación con el contexto sociocultural de los sujetos, por lo tanto, son variados y heterogéneos, como también lo son las escuelas y modalidades educativas.

Vivir y hacer la propuesta educativa de la EC

En mis viajes al campo dormía generalmente en casas de docentes del MCC, por eso mis encuentros con las familias siempre ocurrieron mediados o en el ámbito de la escuela, como actos escolares, fiestas patronales, campamentos de jóvenes, asambleas del Movimiento, jornadas, talleres,

visitas médicas a la escuela y reuniones de familias, actividades que reúnen a familias, docentes de la escuela y jóvenes estudiantes. Observé que esos encuentros eran un espacio de intercambio y discusión entre los tres actores: jóvenes, docentes y familias, donde se tensionan los sentidos que cada uno de ellos construyen sobre la propuesta educativa de la EC:

Docente: Yo me acuerdo de que en una época la mamá les revisaba la carpeta y si no tenían escrito, me decían: “¡hágame escribir, hágame escribir! estábamos hablando... no escribimos nada y les preguntaba por qué quieren escribir, porque mi mamá dice que no hacemos nada, si no escribimos” (risas)

Estudiante: Sí (risas)

Roberta: Ah, la mamá esperándolos ¿a ver qué hiciste hoy?

Docente: Sí, nos decía “hacelos escribir un poco hoy”

Docente: Tuvimos asamblea: “¡No, no escribimos nada...!” , por eso hay que escribir en las asambleas (Grupo de egresados y su docente de PIC, 31 octubre 2018).

Esta cuestión nos remite a lo que Rockwell menciona acerca de que las poblaciones rurales tienen sus propias agendas para la escuela, que muchas veces conservan valores locales que entran en discusión con algunas propuestas y enfoques de enseñanza. De ahí que “las escuelas se convierten en sitios donde entran en juego diversas representaciones de la educación, que se asumen, refutan o reelaboran en el proceso” (Rockwell, 2005, p. 31).

En relación con la escritura en el aula, además, pude registrar diversas situaciones. Entre ellas, cabe destacar la situación de Emilio, un estudiante que manifestaba que no le gustaba escribir y, en cambio, durante las clases sacaba fotografías de lo escrito en el pizarrón. Principalmente en las horas de Lengua y PIC (donde más se escribe usualmente), siendo matemáticas donde más escribía (ejercicios y números). Podemos sostener que esto se relaciona con que escribir “expresiones matemáticas” es muy distinto a redactar una oración o elaborar y argumentar un texto, además el joven tenía que resolver los ejercicios matemáticos en su carpeta, pero ¿por qué

escribir una consigna como “subrayar ideas principales”, “separar en párrafos” u “ordenar cronológicamente”? A Emilio no le gustaba copiar las consignas, prefería tomar una foto con su celular y después intervenir la fotocopia resolviendo directamente las actividades. Si por algún motivo no llegaba a terminirlas en la hora de clase, le quedaba en su registro fotográfico. A veces él también fotografiaba la carpeta de otros compañeros. Pero sus maestras le insistían en que escribiera, lo que él cuestionaba: ¿por qué debía escribir si tenía las imágenes como un registro? Sin embargo, para las docentes era necesario escribir las consignas y tomar notas porque era también una manera de “mejorar su caligrafía y ortografía”.

En cuanto a los sentidos que las familias atribuyen a las prácticas de lectura y escritura, consideran que es un medio y una condición para evidenciar los “aprendizajes”. Es decir, para algunas familias –y, podemos agregar, en algunos casos para docentes la lectura y escritura- tienen un fin “instrumental”, mientras otros docentes le atribuyen un “sentido político”. Si bien el MCC desarrolla y trabaja mucho más el lenguaje oral, también reconoce la importancia de leer y escribir. Las docentes del Movimiento abordan las prácticas de lectura y escritura con relación al entretendido de la cultura local, es decir, a sus “usos ciudadanos”, por ejemplo, a la defensa de las tierras ante los desalojos. Por ese motivo, como sostiene Julia Dominique (1995, en Rockwell, 2002), las culturas escolares son permeables a las prácticas culturales del entorno social. De ahí que los procesos de apropiación de la cultura escrita sean una “herramienta para defenderse”, a decir de una egresada de la EC.

En las clases observé que los estudiantes por lo general leen materiales breves. En una ocasión, un estudiante que estaba asistiendo al “precurso” para el terciario me comentó que se le dificultaba el ritmo de lectura y la comprensión de los textos: *“es mucha lectura, no estoy acostumbrado, a veces no tengo donde imprimir los materiales y después no llegó a leer”*. Una de las profesoras me dio una opinión sobre el caso de este joven: *“el Bruno no me preocupa, ahora se recibe y yo sé que lo que hizo le va a servir y se va a ir acomodando con lo que le falta, no es un chico que me preocupe. Ya está encaminado, digamos”*.

En relación con las diversas construcciones que es posible advertir en la escuela, también identifiqué una tensión entre la orientación hacia la educación “popular” de los docentes del MCC y las formas “tradicionales” de escuela que los jóvenes estudiantes y sus familias tienen en su imagi-

nario. En una conversación sobre este tema, una docente me comentó que los contenidos curriculares han sido “un ensayo-error” del cuerpo docente, que busca responder a lo formal porque “ordena” “sobre todo a los chicos, están esperando esa trayectoria, tal como lo plantea el sistema formal. A partir de ahí, incorporan sus propuestas enfocadas a la educación popular, a decir de Marta, orientan su trabajo en función de “[lo que] nosotros queremos con los enfoques que nosotros queremos, los analizamos y los integramos o no”.

El “ensayo-error” al que refiere la docente da cuenta del proceso complejo de organizar la enseñanza, de acompañar a un grupo, involucrar a los jóvenes en las actividades y tomar en cuenta sus intervenciones. Estos son “saberes docentes” que se generan y de los que se apropian los maestros en su vida profesional (Mercado, 1991). De hecho, estos saberes se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991, p. 60).

La propuesta educativa de la EC caracteriza una práctica docente atravesada no sólo por las luchas del Movimiento y la población local, sino también por las características de las diversas formaciones de las que provienen sus docentes. Un día, conversando, una docente me comentó que había trabajado en nivel medio en otra escuela y que “no la pasó bien”, sobre todo por la relación con los demás profesores “era un bajón, los pibes no te daban ni bola, y los profes... en continua competencia”. Me contó que le resultaba difícil tener que dar clases a jóvenes que no conocía, porque no identificaba una “línea” o un “objetivo” a seguir en esa propuesta educativa: “es difícil pilotar sin saber hacia dónde”.

También refirió que, en su actual recorrido como docente de la EC, generó vínculos “más cercanos con los estudiantes”, lo mismo con sus compañeros de equipo docente: “nos juntamos a leer y vamos discutiendo sobre lo que leemos y está rebueno, es reformativo para mí”. También destacó que las horas de camioneta hasta llegar a la escuela son un espacio formativo que fortalece y abona al aprendizaje y al compartir desde otro lado: “en la camioneta hablas de todo y eso hace que acá podamos laburar distinto”, dijo. Por estos motivos la EC es el único espacio de “dar” clases que sostiene.

Otro docente dijo que para él dar clases en la EC había sido “otro terciario más”, es decir, otra instancia de formación; también destacó el “tra-

to con los chicos” y las diferencias con otras escuelas: “yo estaba acostumbrado a la escuela convencional donde el trato es de una determinada manera”. Del mismo modo que su compañera enfatizó la apertura del equipo docente para debatir y pensar las clases.

Las formas como los docentes organizan el trabajo en las aulas se entranan con las tradiciones, las diversas huellas de su formación y sus experiencias de trabajo (Rockwell, 2007b). Los relatos presentados dan cuenta de las significaciones sobre la escuela que hacen jóvenes, docentes y familias. Dichas significaciones están delimitadas por las características estructurales y curriculares de las instituciones escolares a las que asisten (organización curricular y uso del tiempo escolar), o bien, con las oportunidades de participación que derivan de propuestas institucionales formales e informales, así como de los recursos en general de los que disponen dentro de la escuela (Guerra y Guerrero, 2012).

Con relación a las significaciones sobre la escuela, en una entrevista grupal los jóvenes que estaban por egresar me comentaron:

Facundo: Me imaginaba que la secundaria era “los profes malos”, profes que sean crueles con nosotros... y son bastante buenos, para aceptarnos a nosotros, son bastantes buenos...

Roberta: eh que tienen ustedes...

(Risas)

Gonzalo: Yo no sé... que iba a ser muy difícil...

Bruno: Yo fui a otra escuela, también aparte... pero sí, me parece más difícil, como que hay que ser mucho más responsable, digamos... el desempeño, bah... ser más responsable, más recto

Susana: Varios de ellos empezaron la secundaria en otras escuelas

Roberta: ¿Que me pueden contar de eso, tuvieron experiencia en dos escuelas distintas?

Gonzalo: Sí, esta es mucho mejor...



Esteban: Yo fui un año a Tuclame y después me cambié acá

Roberta: Y te cambiaste porque...

Esteban: No me gustaba, no me gustaba mucho, era una semana completa, era tipo interno, primer y segundo año era una semana y la otra semana era tercero, cuarto, quinto y sexto y primero y segundo descansaba una semana, a fines de primero me pase para acá (Entrevista al grupo de egresados, 2018)

Son frecuentes los comentarios entre algunos estudiantes y familias que refieren a que la EC “*es más fácil*”, remarcando eso como una “oportunidad” una “ventaja”: “*aprovechen que los profes son buenos*”, “*no son exigentes cómo en las otras escuelas*”. Sin embargo, algunas familias sugieren una “mayor exigencia”:

Docente: ¿Se te ocurre alguna sugerencia que puedas hacer para la escuela?

Familiar de un alumno: Que tendrían que ser más exigentes, más disciplina... el Lucas tiene que ser más responsable con las cosas de la escuela. (Entrevista a padre de un joven estudiante, 2019)

En entrevistas realizadas a algunas familias me comentaban que les gustaría más “disciplina”. Charlando sobre un tema con un docente, me dijo que esa disciplina o “mano dura” surge mucho en las demandas de las familias, “*están chapados a la vieja escuela y hoy las cosas vienen cambiando con el uso de un montón de cosas*”. El docente me contaba que a veces ha tenido diálogos “fuertes” con sus estudiantes:

En el último recreo, el Lucas y la Maribel, si han sido quince veces que les dije que se fijen de no meterse en El Chorro cuando faltan 5 minutos para entrar, porque después llegan tarde, empapados... entonces, se genera una discusión... es como tratar de poner un límite, pero ser muy consciente de cómo.

Otra docente que participaba de la charla reforzaba la idea de que hay que saber marcar cuáles son los límites importantes “*como no meterte El Chorro cinco minutos antes porque no llegás a las clases, mojás todo y ensucias todo*” y cuáles no, “*límites huevones*”, como “*la remera no sé qué o la bombacha no es del color del uniforme, entonces los estás retando por todo*”. La docente

sostenía que “*eso es mano más dura, si vos quieres*” pero destacaba el riesgo que se corre al no entenderse cuál es el límite que importa y cual no: “*hay que tener cintura para hacer la gambeta de que eso no vaya a llevar a que el chico te termine abandonando la escuela porque los venís cansando*”. Me comentaron que, por ejemplo, el tiempo en el saludo a la bandera o llevar el uniforme como corresponde evidencia una importancia para algunas “concepciones” en torno a la experiencia escolar y, como sugieren, “*claramente para la nuestra no es importante*”. También se destacó que en la EC los acuerdos se consensuan y construyen con los jóvenes:

Lo que está pasando en la mayoría de las escuelas es que se vuelven exclusivas porque tienen esto... a ver: el límite de faltas. Vos tenés un límite de faltas, el proceso y todo lo que quieras... pero la realidad es que muchos de estos chicos no pueden sostener... si nosotros les contamos las faltas formalmente: están todos libres, porque no es posible sostenerlo con las realidades que viven. (Marta, docente de Inglés. 31 octubre de 2018).

En una charla con una docente se evidenciaron estas interpretaciones⁵ en las “lógicas de escolarización” con otras escuelas, la profesora hizo hincapié en que la EC pone el foco en las cuestiones productivas porque “eso se labura bastante”, “se labura desde otra mirada, se problematiza la práctica”, marcando una diferencia en la manera de abordar estos contenidos en las escuelas agrotécnicas: “lo que está pasando, que se plantea un tipo de laburo que no es real en esta zona, que no es posible... lo que nosotros laburamos es esto de un laburo que problematice el porqué de nuestras prácticas y cómo las mejoramos”. La docente remarcó que los “únicos” que estaban pudiendo producir en la zona y en “condiciones tan adversas” son los campesinos de la zona “y lo hacen con *mucho* conocimiento”. También lo que problematizan en los contenidos curriculares es “el *porqué* de las prácticas y a partir de ver *porqué* cómo podés mejorar”:

porque siempre se hizo así, ¿por qué? En algún momento alguien observó que así era mejor y porqué, qué se hizo... A eso nosotros sí le damos mucha bola y en eso después pasan cosas como las del Negro Sebas, como las del Bruno... ellos después

⁵ En la vida cotidiana de las escuelas se construyen lógicas donde se pueden identificar tensiones, tradiciones y diversos flujos culturales que van tejiendo una trama compleja (Ezpeleta & Rockwell, 1983; Rockwell & Mercado, 1986). Los actores escolares se apropian de los “usos”, “formas” y “tradiciones” que dan continuidad a la escuela, al mismo tiempo crean interpretaciones a partir de sus referentes culturales y sus propias trayectorias personales.

*se van a ir acomodando en sus vidas pudiendo elegir. No sé, la preocupación, de acá, de la mayoría de los secundarios es que los chicos no tengan más perspectiva que cana*⁶ (Marta, docente de Inglés. 31 octubre de 2018).

Pude identificar una construcción crítica hacia lo que ellos entienden por “educación tradicional”. Dicha comprensión genera conflictos y tensiones con lo que consideran que otras escuelas entienden y proponen en las maneras de educar, como por ejemplo algunos abordajes de las escuelas agrotécnicas, que entran en tensión con las “lógicas de escolarización” de la EC. Si bien las docentes de la EC mantienen la educación formal, usándola de manera “selectiva”, trabajan y abordan contenidos que no son exclusivamente instrumentales, sino que se relacionan con el “mundo vivido”. Es decir, que el contexto sociocultural es un “contenido” en su propuesta educativa, al que le asignan sentido: “aprender para la vida”. Por eso, las actividades prácticas y productivas muchas veces se proponen para contribuir al bienestar material y social del entorno en el que viven. Sin embargo, las lógicas son heterogéneas. El cuerpo docente de la EC articula los programas y las acciones realizadas bajo los términos de la *educación popular*: lógicas que trascienden las escuelas, y que procuran conectar lo que ocurre en la sociedad a gran escala con lo que ocurre en las aulas (Rockwell, 2018, p. 806).

Considero que el funcionamiento institucional y las lógicas de escolarización que esta EC propone tiene una función política *desde abajo* que a menudo trasciende la visión instrumental que a veces se genera. Esto se observa en las distintas actividades propuestas por el Movimiento, así como en los materiales abordados durante las clases, los proyectos propuestos y el interés de que los jóvenes estudiantes se involucren en las actividades de su contexto social y cultural inmediato, lo que se vincula a las actividades y propuestas del Movimiento.

¿Y después de la Escuela Campesina? Las elecciones de los jóvenes

El análisis de las estrategias locales implicadas en las construcciones para el futuro de los jóvenes implica varias cuestiones. Porque, siguiendo a Hirsch (2017), esas construcciones casi siempre articulan deseos, mandatos sociales, responsabilidades familiares y proyectos sobre el futuro de los

⁶ Uso coloquial para referirse al oficio o la institución de policía.

jóvenes tanto en la escuela como fuera de ella y que, por esa razón, es central tener en cuenta la relacionalidad de esas construcciones. Para la autora “los proyectos de vida y las expectativas se transformaron en opciones en detrimento de las prácticas cotidianas” (2017, p. 220).

Hirsch diferencia, por un lado, las construcciones sobre el futuro y, por otro, las preguntas y proyectos sobre el futuro. Sostiene que estos últimos se legitiman antes de su realización y están marcados por el objetivo que deben cumplir. Las expectativas en torno a los proyectos y preguntas no siempre corresponden al contexto social en el que se construyen, por eso, “en muchos casos, las preguntas y los proyectos construidos son tensionados en la práctica cotidiana en tanto estructuraciones hegemónicas producidas en el marco de las relaciones escolares y familiares, como con otros jóvenes” (Hirsch, 2017, p. 19).

Luego del recorrido teórico que surgió a partir de mi acercamiento al trabajo de Hirsch, alejé mi mirada de la noción “expectativas” y decidí seguir adelante con mi investigación centrándome en las construcciones sobre futuro, porque implican prácticas cotidianas muchas veces invisibles para los sujetos que las realizan, mientras que las expectativas están ancladas en un “deber ser” social hegemónico.

Roberta: ¿Qué tienen pensado hacer después de terminar la escuela?

Facundo: Yo quiero estudiar para policía

Roberta: ¿Eso dónde se estudia?

Facundo: En Valle Hermoso

Bruno: Y en Córdoba creo... bueno yo estoy haciendo una carrera desde hace cuatro meses y voy a ir todos los meses, son 9 días ahí en Mendoza, maestro rural

Gonzalo: Yo creo que me voy a dedicar a la vagancia... na algo voy a estudiar, pero no pensé todavía

Susana: Gonzalo, ¿qué necesitas para pensar? Yo te lo traigo el miércoles ¿Querés que hagamos como un abanico de todas las cosas que hay para estudiar cerca? ¿Eso te serviría? (asiente). Bueno. Ayer charlábamos con Rober de las tecnicaturas que hay en Córdoba a distancia, de la Universidad que es gratuita y yo pensé



en vos ... hay una que se llama Comunicación y Turismo (como a él le gusta todo lo de las computadoras y... es todo "TICs") (uno de los varones pregunta si es distancia): Es a distancia, sí, solo por internet; pero bueno ahora que tenemos internet acá en la escuela se puede estudiar si no te tenés que ir solamente para rendir algunos prácticos y después el final. Bueno, ya vamos a traer más información el miércoles.

Bruno: Vos Esteban que vas a estudiar...

Susana: ¿Vos sabés Esteban que tenés ganas de hacer?

Esteban: Todavía no... me falta...

Susana: Bueno, no tanto... Cuando te despertés, apenas te despertés, ponete a pensar "¿Qué voy a hacer cuando termine el secundario?" (Entrevista grupal al grupo de egresados, 2018)

En 2019, al año siguiente de esa conversación durante un recreo me crucé en el patio de la escuela a uno de los jóvenes, Facundo, que estaba sentado junto al Chorro, se estaba despidiendo de una estudiante que se dirigía a clases porque ya estaba por terminar el receso. Me acerqué a saludarlo y le pregunté cómo estaba, qué andaba haciendo por la escuela, ya que él había egresado el año anterior. Facundo me saludó, y me comentó que cada tanto pasaba por la escuela porque estaba de novio con Johana, una joven del grupo de "los chinwenwenchas". Retomamos la entrevista grupal que el año anterior le había hecho a él y a sus compañeros que también ya habían egresado, me contó que había intentado entrar a estudiar policía, pero que por el momento estaba todo en pausa, había intentado, pero había dejado, también mencionó dificultades en torno al traslado. Más tarde ese día, durante el viaje de regreso en camioneta una docente me dijo que en realidad él estaba pasando una situación familiar muy complicada y que eso repercutió en que Facundo no pudiese "salir" de su casa. Me dijo que estaba trabajando en la leña con su papá.

También le había preguntado a Facundo por Bruno, si había continuado estudiando el profesorado para maestro de campo en Mendoza, me contó que no, que al principio había estado muy enganchado, porque también estaba viajando y estudiando con otras chicas de Soto "*se habían armado un grupo de estudio*" y que tenían como proyecto estudiar eso, pero

las chicas dejaron el proyecto de seguir estudiando y esta decisión afectó a Bruno, que terminó dejando. Facu me dio a entender que no se animó a continuar estudiando sólo, que cuando dejaron sus compañeras se desanimó. También le pregunté por Gonzalo, me dijo que estaba trabajando temporalmente en una carnicería.

Ese mismo año, mientras el grupo de “valientes” limpiaba la cisterna de la escuela, charlé con Esteban, a quien también había entrevistado el año anterior junto con Facundo y los demás jóvenes, y a quién las docentes le enfatizaban que se “despertara”; es decir, que se preocupara y participara más en las actividades de la escuela, y pensara “qué quería hacer cuando terminara la escuela”. Esteban me dijo que ahora estaba en sexto año, que es el anteúltimo, porque el PIT es hasta séptimo año. Me comentó que le gustaría estudiar algo relacionado a contaduría, que había averiguado algunas opciones y los dos lugares más cercanos donde se puede cursar es en Cruz del Eje y en la Universidad Nacional de Córdoba. Charlamos sobre las modalidades de cursado y le comenté que ese día había llevado un mapa de Argentina y Córdoba donde señalé algunas universidades y terciarios, a fin de que en algún momento de la jornada anotáramos más opciones, para que vieran las distintas posibilidades para continuar sus estudios; algunas están relativamente cerca de donde viven y otras un poco más lejos. Decidimos que el mapa iba a quedar en la escuela para que fuese enriquecido agregando otros puntos de referencia y sea un material de consulta con relación al tema.

Es necesario destacar que desde hace tiempo el alto índice de migración de juventudes rurales a la ciudad constituye una preocupación principalmente para las organizaciones sociales campesinas. Esta problemática se asocia, en gran parte, a las dificultades que los jóvenes experimentan a la hora de conseguir puestos laborales y a los bajos ingresos que caracterizan a estos.

En otra charla que tuve con Maribel, una estudiante de ese grupo, me comentó que considera la posibilidad de estudiar turismo a distancia o en la zona más cercana. También le gustaría seguir estudiando:

Yo creo que está bueno esforzarse. Mi idea es seguir estudiando lo que sea, pero seguir estudiando es muy difícil, sí... más para nosotros porque estamos como muy aislados, vamos hacia un lugar donde no conocemos y es muy difícil para muchos padres hacernos estudiar; pero mi idea es seguir estudiando, ojalá pueda, así que... y sino producir y seguir en la organización. En la organización

también se ganan títulos, haciendo cosas, proyectos... Yo creo que siempre hay oportunidades de seguir con la organización (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

Quisiera agregar que el MCC, en este caso la central de APENOC, gestiona cursos y jornadas de capacitación para formar en distintas áreas y temáticas a los miembros del Movimiento y vecinos de la zona, como por ejemplo las distintas tecnicaturas que ha gestionado sobre producción, bosques o suelos. El “telón de fondo” (Vélez Funes, 2020) de las tecnicaturas es la preocupación por la defensa del territorio campesino, van más allá de las preocupaciones por cómo producir de manera más eficiente y se inscriben en la búsqueda de estrategias que permitan seguir en el espacio social rural.

Hay muchas implicaciones para los estudiantes en el trabajo productivo familiar, cuestión que se aborda en la EC y APENOC. En este sentido, Maribel me dijo que en la EC mientras estudian algunos de sus compañeros ayudan trabajando en la casa, con la producción de animales, principalmente en la producción caprina, que puede ser atender a los cabritos, a sacar leche. Otros, principalmente los jóvenes varones, ayudan a sus padres en la poda, tal como nos aporta Maribel: *“acá se trabaja mucho la poda de árboles, hacer picada contra el fuego, trabajar en la poda los hijos con los padres y ahí sí estamos implicados algunos de nosotros”*.

De acuerdo con la organización propuesta por la EC, los estudiantes asisten tres días de la semana de 9:00 a 17:00 en el verano y de 10:00 a 17:00 en el invierno, lo que se relaciona con el frío y la atención que deben dar a los cabritos, pues en esa época se producen muchos cabritos; entonces, la EC consignó alargar el horario de la mañana: *“nos dan una hora más para poder ayudar en nuestras casas”*. Según expresa la joven, lo que hacen y aprenden en la escuela, principalmente en agroecología, les *“ayuda a aprender a producir mejor sin agroquímicos, y en nuestras casas porque algunos de nosotros producimos”*. Me comentó que Lucas, su novio, y el padre compran vacas, animales, los engordan y los venden; a veces tienen cría de pollos y los venden. Estas actividades hacen, a decir de ella, que la EC y la organización se involucre con algunas familias, porque *“ayuda a que esos pollos sean bien campesinos, sean producidos un tiempo con alimento y en otro tiempo criado a maíz, mezclando, para que sea sano”*. No es menor que ella considere una relación entre el trabajo productivo familiar y su

escuela, pues la EC y APENOC se ha encargado de recuperar y defender la idea de que para estas familias productoras, estas actividades no son una mera actividad productiva, sino una producción de tradición familiar, que la organización y la EC considera como un “patrimonio familiar” tanto material como simbólico, y también una actividad que genera ingresos económicos, porque ubica a la independencia como un valor central (Balsa, 2012).

En algún momento de nuestra trayectoria escolar, sobre todo cuando vamos a finalizar nuestros estudios secundarios, nos encontramos con la presión, las ganas, las posibilidades y las preguntas sobre el camino a continuar. Con una presión constante de que debemos continuar estudiando. Los jóvenes de El Quicho no son ajenos a estas presiones, pues expresaron preocupaciones como *“debo seguir estudiando”*, *“mi familia quiere que siga estudiando”*, familiares también expresaron *“me hubiera gustado que la Vale siga algo”*, *“que salga con una orientación... con algo claro”*. Asociada a la constante búsqueda de oportunidades, identifican en el estudio una posibilidad de acceder a *“algo mejor”*. *“Todos soñamos con estudiar”*, me dijo Maribel. Lo que ella expresa es que muchos de sus compañeros después de que salen de la escuela, cuando egresan, atraviesan las presiones sobre qué camino continuar. *“Hay algunos que logramos estudiar, otros que no por el tema de que es muy difícil dejar nuestras casas, y es muy difícil para nuestros padres también conseguir ayudarnos y pagar nuestros estudios”*.

La EC difunde y construye propuestas para que continúen sus estudios y permanezcan en sus espacios de origen. Es decir, algunos estudiantes han accedido a cursadas a larga distancia, aunque con problemas recurrentes de conectividad debido a la infraestructura de la zona. Es posible, por caso, recuperar la situación de un joven que egresó hace tres años y estaba estudiando magisterio a partir de una oportunidad conseguida a través de las redes de la EC, el MCC y como parte de la prioridad política que promueve que los jóvenes continúen estudiando. El cuerpo docente de la EC acompaña el egreso de los jóvenes, e incluso da clases de apoyo en la sede de Serrezuela una vez a la semana para aquellos que adeudan dos o tres trabajos, también acompañan a quienes deciden seguir estudiando, con tutorías y apoyo para conseguir los materiales o bibliografía:

Tengo varios compañeros que han seguido estudiando y otros que se han quedado en el campo a seguir produciendo y organizarse, que la organización de APE-

NOC también está involucrada con la EC, porque nuestra escuela es conseguida a través de ellos. Es todo muy complejo, estamos todos como muy... somos como la misma cosa (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

Una estrategia del MCC para que los jóvenes que deciden ir a Córdoba a estudiar puedan trabajar es vender la producción local. El MCC gestionó un almacén donde venden la producción de la zona. El nombre del almacén es “Monte Adentro Almacén Campesino” y tiene a la venta alimentos provenientes de la agricultura familiar del noroeste cordobés. Se abrió en 2017, con la finalidad de acortar la distancia entre producción familiar y consumidor, y fortalecer canales de comercialización donde tanto productores como consumidores accedan a un comercio justo. En el almacén, que está en el centro de la ciudad, se ofrecen cabritos, mermeladas, arrope de algarroba, de mistol, de chañar, de tunas, quesos de cabra y vaca, salsa de tomate, yerba de Misiones y distintas variedades de té, con hierbas cordobesas.

Maribel me relató que para un trabajo de la EC estaba haciendo entrevistas a jóvenes que dejaron el campo para estudiar en la ciudad:

Esta semana estaba haciendo entrevista a unas chicas campesinas que antes vivían y eran como yo, claramente acá y se fueron a estudiar a Córdoba con la ayuda de los padres. Hace tres años atrás se hizo el local Monte Adentro, en Córdoba, donde llevan todos productos campesinos de acá (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

A partir de un proyecto caprino se construyó ese local para llevar leche y queso de cabras. Luego se fueron agregando varios productos, se empezaron con ocho y hoy en día, me dijo,

Son 30 productos campesinos de distintos productores que se están vendiendo ahí en ese lugar y hace estudiar a chicas, bah, la mayoría son chicas que están laburando ahí ahora, y venden los productos campesinos que llevan, que venden desde los productores hacia allá.

Para ella, es una estrategia de trabajo que generó la organización que “está ayudando a las personas, a las chicas a estudiar, a los que deciden estudiar en la ciudad... así que ahí también está implicado el trabajo, la organización y la escuela, es todo como lo mismo”.

Las experiencias en la UNC y en otros espacios de educación superior, como el Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba de un grupo de jóvenes campesinos egresados en escuelas de la zona, pero no de la EC, fue sistematizada por Roxana Mercado (2017). Ella presenta a la universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de militancia y participación política de jóvenes que pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba que ingresan a la UNC en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), proyecto que se propuso como una de las acciones consideradas para implementar dentro de un convenio que se firmó en 2010 entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba. Mercado resalta que, a pesar de las dificultades que atraviesan estas juventudes, es interesante reflexionar cómo construyen estrategias para vivir en la ciudad y en la universidad, una de ellas es la militancia estudiantil y barrial, militancia que “adquirieron” en el Movimiento Campesino, “recreando nuevos sentidos que les permiten atravesar estas enormes dificultades que encuentran cuando deciden migrar para estudiar” (Mercado, 2017, p. 138).

En el abanico de estrategias para la vida que se despliegan, considero que la apertura del almacén Monte Adentro es una *estrategia económica* en pos de tejer redes de comercio justas y posibilidades laborales para los jóvenes en su territorio, como, por ejemplo, la agricultura familiar y el trabajo autogestivo, para que no migren a las ciudades. Esto se enmarca en un plan que define “hacia dónde quieren que el territorio avance”, por ejemplo, el plan “Compre lo nuestro”. Pero también puede pensarse, en el marco de tales estrategias, como *estrategias de militancia y de participación sociopolítica* para jóvenes que pertenecen al Movimiento Campesino y que deciden ir a la ciudad a estudiar, donde tejen articulaciones entre el MCC y distintas agrupaciones estudiantiles, que pertenecen a diferentes facultades u organizaciones, a través de las cuales se difunden.

Conclusiones

Al igual que otras juventudes rurales latinoamericanas, los jóvenes de la EC se enfrentan a la dificultad de realizar proyectos de futuro que les permitan permanecer en escuela, y por lo tanto, en sus localidades. Las trayectorias de estos jóvenes están atravesadas por la dificultad de realizar estudios medios y superiores en contextos rurales y por procesos

de transformación estructural del espacio social que los excluye. En este sentido, “la juventud” debe concebirse como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales.

Algunos estudiantes de la EC con los que compartí son jóvenes situados en sus condiciones materiales, también en sus planos personales, familiares y sociales. En algunos casos, me mencionaron qué era lo que querían “lograr en su vida”, “el estilo de vida” que querían o a las condiciones laborales a las que deseaban acceder. Como se lee en la entrevista a Maribel, sus compañeros y ella no están ajenos a las presiones de seguir estudiando. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que entrevisté no consideran el estudio después de la escuela secundaria como un proyecto individual, sino como un proyecto familiar atravesado por las condiciones económicas necesarias para seguir estudiando: *“es muy difícil dejar nuestras casas”, “es difícil para nuestros padres hacernos estudiar”*.

Para estos jóvenes, trabajar para ayudar a la familia es una característica cultural y, como señalaron algunas familias –al igual que sus hijos–, en su momento asumieron la responsabilidad y deuda de trabajar para contribuir en el gasto familiar, esto se encuentra dentro de un sentido de “reciprocidad familiar” (Tapia & Weiss, 2013). Así, la dimensión cultural cobra un peso fundamental en los significados que estos jóvenes rurales otorgan a la escolaridad y al trabajo. En este contexto, trabajar es más importante que estudiar.

Desde un enfoque histórico-etnográfico, preguntarse por el futuro de los jóvenes es preguntarse por su presente y su pasado a fin de desnaturalizar las prácticas y las representaciones cotidianas para insertarlas en un marco social más amplio que establece relaciones entre lo singular y lo estructural (Hirsch, 2017). En esta línea, las elecciones y decisiones cotidianas en torno a la finalización de la escuela secundaria permiten analizar las tensiones que se manifiestan entre sujeto y estructura; es decir, la del joven (sus aspiraciones y deseos personales) y la de su familia, sus grupos de pares, docentes, e incluso las políticas estatales, que orientan y norman algunos aspectos de la cotidianeidad escolar.

Todo esto, visto en conjunto, demuestra la complejidad de este proceso. Una tarea vital a la que se deben enfrentar muchos jóvenes rurales que pueden contar con la posibilidad de seguir estudiando. Me parece que esta elección puede aparecer en cualquier momento de sus vidas después

de la EC (si es que cuentan con las condiciones); pero en muchos de los casos sucede con un intenso proceso deliberativo, con momentos álgidos de cavilación, preocupación e indecisión, que no deberían entenderse como ausencia de reflexión en sus construcciones sobre el futuro.

Referencias bibliográficas

- Balsa, J. (2012). Agricultura familiar: Caracterización, defensa y viabilidad. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 36 (1), 1-28. En línea en: https://ciea.com.ar/uploads/files/Agricultura_familiar:_caracterizaci%C3%B3n_defensa_y_viabilidad_180.pdf Consultado en mayo 2021
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Comp), *Sociología y cultura* (pp. 163–173). México: Grijalbo/CONACULTA.
- Cragnolino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba. *Educ. Soc., Campinas*, 38 (140), 671–688.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70–80. En línea en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>. Consultado en mayo 2021
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva antropología*, 19 (63), 153–175. En línea en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0185-06362003000200008. Consultado en mayo 2021
- Guerra, M. I., & Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33–62). México: ANUIES.

- Hirsch, M. M. (2010). ¿Ya decidiste? Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria. En M. R. Neufeld, L. Sinisi, & J. A. Thisted (Eds.), *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 201–217). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras
- Hirsch, M. M. (2017). *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, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16–39. En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf> Consultado en mayo 2021.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela: Reflexiones sobre la ética en la educación mexicana*. México: UNAM.
- Ligorria, V., & Schmuck, E. (2018). Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. En IV *Seminario-Taller de Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)*. Córdoba.
- Mercado, R. (2017). Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas. En *X Jornada de Investigación en Educación*, 184–192. Córdoba.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 59–72. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>. Consultado en mayo 2021

- Pérez Expósito, L. (2008). *Cultura y Representaciones de Futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. (Tesis de doctorado no publicado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Roa, M. L. (2017). *Juventud rural y subjetividad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Rockwell, E. (2018). Educación popular y las lógicas de escolarización. En E. Rockwell (Comp) *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias* (pp. 783–809). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Somehide (Ed.), *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28–38). Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2007a). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México*. México: COLMICH/CIESAS/DIE-Cinvestav.
- Rockwell, E. (2007b). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Rockwell, E. (2002). Imaginando lo no documentado: Del archivo a la cultura escolar. En A. Civera, C. Escalante, & L. E. Galván (Eds.), *Debates y desafíos de la historia de la Educación en México* (pp. 209–233). Toluca: El Colegio Mexiquense.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar*

del trabajo docente. Descripciones y debates (pp. 115–141). México: DIE-Cinvestav.

Saccone, M. (2016). *La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior* (Tesis de doctorado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México.

Saintout, F. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.

Tapia, G., & Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1165–1188.

Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de la lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba*. (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34 (135). En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf> Consultado en mayo 2021



Prácticas y experiencias formativas en los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes chacareros de Médano de Oro, provincia de San Juan

Valeria Gili Diez*

El presente capítulo centra su atención en el análisis de los procesos de transición a la vida adulta (TVA) de jóvenes chacareros del espacio social rural de Médano de Oro de la provincia de San Juan. El estudio se enmarca en una perspectiva socio antropológica crítica, dialéctica-relacional (Achilli, 2005) que se diferencia de la lógica disyuntiva de producción de conocimiento y que concibe a los actores como sujetos activos, productores de prácticas y sentidos.

Los procesos de TVA se desarrollan en el marco de las transformaciones del espacio social rural de Médano de Oro con trayectos particulares de las familias y jóvenes estudiados. La selección de estos jóvenes chacareros, no se efectuó de manera escindida de la unidad doméstica. En tanto organización social con una estructura de poder y un sistema de autoridad, devela posiciones, relaciones y responsabilidades diferenciales, y tiene por principal propósito la reproducción y/o mantenimiento de quienes la componen.

En virtud de ello, entendemos las juventudes como una dimensión que se construye diferencialmente según el contexto socio histórico, el género, la trayectoria de clase de la familia, y que implica fundamentalmente relaciones de poder hacia el interior de la unidad doméstica y del espacio social rural.

El trabajo anuda en la conjugación de dos planos analíticamente relacionales: la dimensión estructural y la simbólica. Esto fue posible prestando especial atención a la vida social en términos relacionales, fundamentalmente hacia “la participación conflictiva, generativa de personas en la práctica, donde los sujetos están en parte troquelados y, sin embargo, se troquelan a sí mismos de maneras histórica y culturalmente específica” (Holland y Lave, 2001, p. 4).

* Facultad Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de San Juan.
valeriagili@unsj-cuim.edu.ar.



Entendiendo que todo aprendizaje constituye una práctica social situada y no la mera incorporación de habilidades y conocimientos por parte de los agentes, el presente artículo tiene por objetivo indagar en los aprendizajes situados de los jóvenes medaneros. En lo específico, reconocemos diversas prácticas y experiencias formativas haciendo énfasis, en esta oportunidad, a las que refieren propiamente a la incorporación de tecnología al proceso productivo como estrategia de reconversión social. Ello supone un intento por comprender la complejidad de la trama de relaciones sociales que contribuyen a la configuración de prácticas y sentidos en la TVA de los jóvenes, sentidos permeados por las diferentes posiciones de clases en Médano de Oro, en tanto relaciones de poder familiares, generacionales y genéricas.

Consideramos que los procesos de transmisión y apropiación de saberes exceden lo estrictamente escolar y el conocimiento designado como formal. En lugar de ello, proponemos una ruptura con aquellas perspectivas que privilegian la educación formal y junto con ello los discursos y prácticas de las instituciones en las que dicha educación se objetiva. Sin desconocer la importancia que posee la escuela en la TVA –en tanto historia hecho cuerpo e incorporada–; el énfasis está puesto en aquellos espacios formativos conocidos y reconocidos por los jóvenes chacareros en su vida cotidiana.

Caracterización del espacio social rural de Médano de Oro

La colonia Médano de Oro se encuentra ubicada al sureste de la capital de San Juan y está emplazada en el departamento Rawson. Investigaciones locales (Servetto y Castilla, 2000; Gili Diez 2010; Dacuña, 2013) señalan que el asentamiento poblacional de Médano de Oro es mayoritariamente de origen europeo. Por política estatal, entre 1920 y 1930 el territorio fue subdividido en parcelas pequeñas con fines agrícolas y vendidas a inmigrantes que poblaban el lugar.

Médano de Oro se caracterizó históricamente por una fuerte presencia en el sector primario, a través de una heterogeneidad de productos agrícolas, especialmente hortalizas, propios de las propiedades climáticas, tipo de suelo y acceso al agua.

La producción agrícola se basa en una importante diversificación y rotación de cultivos estacionales y las explotaciones de los entrevistados

oscilan entre 5 y 20 hectáreas. La chacra es, al mismo tiempo, unidad de residencia y de producción lo que conlleva a que la esfera productiva condiciones los tiempos, ritmos y características de las actividades domésticas y de los tiempos de ocio y trabajo. Se destaca el uso de mano de obra intensiva, sobre todo en la etapa de cosecha.

Se dedican fundamentalmente al cultivo y producción de cebolla, ajo, tomate, pimiento, lechuga, acelga, entre otros. La producción es comercializada principalmente en el Mercado Concentrador de Frutas y Hortalizas¹ que se combina con la venta directa en la chacra, transacciones a intermediarios o en verdulerías de la zona.

Históricamente ha predominado la pequeña y mediana propiedad, sin embargo, en la actualidad tiene lugar un proceso progresivo de concentración de la tierra y de reducción de las explotaciones con fines agrícolas. El perfil socioeconómico como paisajístico se encuentra en profunda transformación, fruto del avance de proyectos inmobiliarios en la zona, en detrimento del uso productivo de las tierras del Médano.

En cuanto a la caracterización y selección de los casos, se trata de grupos familiares de tipo nuclear conformados generalmente por un máximo de tres hijos. En términos del ciclo de desarrollo del grupo doméstico, el abordaje se centró en la etapa de dispersión o fisión y en tránsito a la de reemplazo. Focalizamos en chacareros jóvenes varones en proceso de adultez con posibilidades de heredar la tierra y la producción familiar; es decir, que se hallaban transcurriendo el proceso de TVA durante el trabajo de campo. En la mayoría de los casos, los jóvenes se encontraban viviendo en la unidad doméstica – productiva familiar conformada por una vivienda espaciosa y luego, en el mismo predio, la explotación.

Los itinerarios en espacios formativos de los jóvenes de Médano de Oro

En este apartado, nos referiremos a los itinerarios formativos en los procesos de construcción de los sujetos sociales jóvenes, reconociendo la permanencia y/o variaciones de las relaciones entre estos y el mundo productivo y doméstico en la TVA.

¹ En donde funciona la Sociedad de Chacareros Temporarios de la que forman parte muchos de los chacareros entrevistados. Uno de los servicios que presta esta sociedad a sus socios es el asesoramiento técnico gratuito a cargo de un ingeniero agrónomo que pertenece a la institución.

Desde el enfoque socio antropológico desde el que construimos el objeto de estudio, consideramos que los procesos de transmisión y apropiación de saberes exceden lo estrictamente escolar y el conocimiento designado como formal. Solo es posible dicho discernimiento a través de la recuperación de uno de los grandes aportes de los estudios sobre Antropología Educativa que distinguen las personas educadas de las escolarizadas. Diferenciar la educación de la escolaridad nos permite comprender que, por fuera de la escuela, en los ámbitos más diversos del mundo de la vida,

otros tipos de “personas educadas” son también producidas culturalmente. La gente ocupa creativamente el espacio de la educación y la escolarización. Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder (Levinson y Holland, 1996: p. 13).

Sin desconocer la importancia que posee la escuela en la TVA –en tanto historia hecho cuerpo e incorporada-; el énfasis está puesto en aquellos espacios formativos conocidos y reconocidos por los jóvenes chacareros en su vida cotidiana, registrando “las consecuencias ideológicas y subjetivas de los mandatos decretados desde el poder” (Rockwell, 2009, p. 208).

En Médano de Oro las estrategias de transmisión – apropiación de saberes prácticos, presentes en todas las familias, tienen una relevancia significativa no solo para la reproducción de la unidad doméstica sino también en las modalidades que asumen los procesos de TVA de estos jóvenes. Dimensiones como la clase, el orden de nacimiento de los hijos, la edad y el género permean constantemente los espacios de producción de conocimiento y la posición que ocupan los jóvenes al interior de la organización familiar y productiva.

Por ello, reconocemos la unidad doméstica y productiva en Médano de Oro como una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 2003; Padawer, 2010; Cragnolino 2011; Dacuña, 2013). Todo aprendizaje es antes que nada una práctica social situada, adquirida por los jóvenes en determinadas circunstancias específicas. En este marco, deviene trascendental recuperar la categoría de adiestramiento propuesta por Lave y Wenger (2003) la que nos admite a comprender las relaciones que tienen lugar entre el conocimiento y las prácticas sociales.

Junto a ello, que los jóvenes formen parte de prácticas sociales en tanto procesos de aprendizajes situados, pone en el centro de nuestro análisis el concepto de participación periférica legítima la que refiere al

proceso mediante el cual los novatos se vuelven parte de una comunidad de práctica, donde están implicadas las intenciones del sujeto de aprender, y el significado del aprendizaje es configurado a través del proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural (Lave y Wenger, 2003, p. 40 citado por Padawer, 2011, p. 83).

La importancia de recuperar este bagaje conceptual en un estudio que pone a los jóvenes rurales en el centro de nuestra indagación se relaciona, por un lado, con la posibilidad de superar los posicionamientos acerca de la transmisión lineal y pasiva de conocimientos de un sujeto hacia otro, por aquellos que reconocen la naturaleza conflictiva y siempre en disputa de toda práctica social. Por otro, nos habilita a complejizar la mirada acerca de las juventudes no ya como una definición, en tanto categoría clasificatoria, sino a abordarla como una configuración que resulta de los procesos sociales. Es en las prácticas sociales en el que se define y redefine constantemente el sistema de clasificación social. Asimismo, nos permite reconocer que las categorías de participación periférica legítima y participación guiada echan luz sobre las relaciones entre aprendices y veteranos (Padawer, 2009) como procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano.

En este caso, los jóvenes en su totalidad residen y provienen de familias del espacio social rural de Médano de Oro. Trayectorias de vida de generaciones ligadas al trabajo agrícola en la chacra que son posibles de ser pensadas como comunidades de prácticas en donde los integrantes de cada unidad doméstica ocupan posiciones diferenciales en función a las relaciones de poder que se inscriben hacia su interior.

La participación en una comunidad de prácticas supone el dominio cercano de conocimientos accesibles para quienes se inician en el dominio de la práctica, implicando una vía progresiva de incorporación de saberes desde el involucramiento de los agentes y la creciente legitimidad y control de los recursos. En Médano de Oro, la participación en una comunidad de prácticas conlleva el adiestramiento de los novatos, la transmisión intergeneracional de saberes a través de los cuáles los jóvenes incorporan progresivamente la condición de chacareros, al tiempo que garantiza la

construcción de sucesores en la actividad, proceso orientado por los adultos, especialmente hombres, de la unidad doméstica.

Pertenecer a una comunidad de prácticas, el contacto temprano con las labores culturales y productivas del quehacer en la chacra, la observación y rutinización de las prácticas, entre otros factores, aparecen como condición *sine qua non* en el proceso de construcción de la persona, de aquellos agentes habilitados a “jugar” en el campo. Elías, quien se incorporó a la actividad agrícola a los 9 años, especialmente en la época de receso escolar, y posee 9 hectáreas de chacra dedicadas principalmente a la horticultura, relata este proceso “Porque mi viejo es chacarero y porque vengo de acá. Si no viniera de acá, mi viejo fuera que se yo médico y caigo acá, yo creo que tendría mucho menos seguridad y mucha menos experiencia. Yo le veo la experiencia, ponele yo con mi viejo laburo desde no sé... los seis años, yo he vivido con esos cultivos. Mi viejo me decía de chiquito, che mira anda traete la uria, entonces yo sé lo que es la uria, che anda traete aquel producto, años de experiencia que uno va teniendo”.

Los jóvenes medaneros no son recién llegados dispuestos a acopiar conocimiento, sino que el aprendizaje es una práctica social que se genera en la relación activa con otros, en la vivencia y diversidad de experiencias formativas de las que son parte.

El conocimiento productivo se ha construido generacionalmente a través la división familiar del trabajo, la que excede las relaciones de producción, -por más dominantes que éstas sean. En la división social y sexual del trabajo que organiza y posiciona diferencialmente a los jóvenes, encontramos que mayoritariamente es el padre el encargado de guiar el aprendizaje de las actividades prediales. El conocimiento sobre los quehaceres prediales no constituye una práctica exclusivamente verbal, teórica, involucra siempre la observación junto a la imitación de los adultos de la unidad doméstica. Este proceso es el que incluye la apropiación paulatina del “repertorio de conocimientos especializados útiles para resolver problemas prácticos -conocimiento de los ciclos climáticos, operaciones necesarias para el cultivo, manejo de instrumentos, ciclo de vida de los animales” (Cragnolino, 2006). En relación a ello Esteban, quien posee 20 hectáreas de tierra las que trabaja junto a su hermano y su padre, expresa que “Por ejemplo regar, él me dice cómo voy regando y ya le agarras, lo mismo con el tractor, al principio te cuesta y ya le vas agarrando”.

En este proceso, los hijos de chacareros van incorporando, sin ser totalmente conscientes de ello, una serie de saberes acerca de las tareas y actividades que implican “ser chacarero”. En relación a ello, la incorporación de los aprendices es significada por casi todos los entrevistados como una actividad lúdica, como parte del juego de constituirse en chacarero y como parte del proceso de incorporación del sujeto a la práctica situada. Marcos, se desempeña desde los 7 años en la actividad agrícola, contaba que él “iba a la escuela y los días libres yo iba a trabajar... como a jugar con mi papá. Yo iba porque yo quería. Nunca a matarme en el campo, pero sí a enseñarme”.

La importancia de las experiencias formativas tiene relación directa con la preparación futura de los jóvenes medianeros, para el desempeño como futuros adultos autónomos. En este proceso, la posición ocupada por los padres en el aprendizaje de sus herederos varones es fundamental y se expresa en todos los discursos de los jóvenes entrevistados. León se refiere a que “de chiquitito siempre agrandado, siempre iba al lado de mi papá para ir escuchando lo que hablaban del campo” y Luis, el primer hijo varón de una familia integrada por padre, madre, su hermana menor y él, recordaba que “me han enseñado, con mi viejo, eso viene de años, te explican un trabajo y vos vas viendo cómo hacerlo”.

La condición de masculinidad –como la de clase– conjeturan una diversidad de ideas acerca de lo esperado para cada hijo en relación a su edad y género, las que confieren un conjunto de responsabilidades diferenciales. En su obra *La Dominación Masculina*, Bourdieu (2000) expresa que

La división entre los sexos parece estar «en el orden de las cosas», [...] hasta el punto de ser inevitable. Se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas [...] como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción (p. 21).

Estas responsabilidades diferenciales responden a la realidad estructural de las unidades domésticas medianeras, al estado de fuerzas propio del campo, junto a determinadas condiciones objetivas externas a ellas. Junto a ello, tienen lugar construcciones simbólicas que no son particulares de cada familia chacarera, sino que se vinculan a una determinada clase social. Estas condiciones externas objetivas y construcciones simbólicas

Suponen definiciones acerca del comportamiento esperado y esperable de una familia [...] como conjunto y especificaciones acerca de las responsabilidades y necesidades de cada integrante según su posición, (padre, madre, hijos, según su ubicación en la escala de hermanos) edad y género (Cragnolino, 2011, p. 22).

En Médano de Oro, la incorporación de los primogénitos varones es una práctica que se sostiene hasta la actualidad. En tanto estrategia de reproducción, los esfuerzos formativos de los padres recaen primeramente sobre el primer hijo varón, en muchas oportunidades y por diversos motivos, la opción de constituirse en el sucesor, recae sobre otros hijos, aunque siempre como segunda opción. Los motivos son diversos y responden a las habilidades incorporadas para el trabajo en la chacra, las expectativas de formación escolar, las propias dinámicas del mercado de trabajo e incluso “de condiciones subjetivas” y la fortaleza para enfrentarse a decisiones del padre que quiere “ligarlos a la tierra” (Cragnolino, 2011, p. 22), lo que incide de manera diferencial en las TVA ligadas o no a la actividad agrícola entre los jóvenes varones del Médano. Este proceso de “selección” de sucesores no está librado de disputas hacia el interior de la unidad doméstica, es decir, no conforma un proceso lineal, sino que tiene lugar a través de negociaciones cotidianas entre los agentes familiares.

Si bien las experiencias formativas son igualitarias para todos los hijos varones, identificamos la existencia de obligaciones diferenciales en relación a la posición ocupada por cada joven en la unidad doméstica. Simultáneamente, cuando el hermano mayor no elige la actividad agrícola, otros hermanos asumen el legado familiar, es decir, heredar la tierra, las herramientas, maquinarias y tomar la posta en el manejo de la unidad doméstico-productiva, garantizando así la reproducción de la misma.

El desarrollo de determinadas tareas y actividades al interior de la unidad doméstica no se encuentra únicamente atravesado por el género o la primogenitura. La edad biológica es otro de los factores presentes, que habilitan o no, a determinadas experiencias formativas y que opera como un principio facultado para la asunción progresiva de responsabilidades de aquellos jóvenes que devienen en adultos en términos de participación periférica legítima.

Cada sociedad establece la relación entre la edad y el tipo de responsabilidades a las que los sujetos pueden acceder, lo que marcará modalidades de TVA diferenciales en cada espacio social. El tipo de tareas que realizan

los agentes, sus características, frecuencia en las que las realizan o como se distribuyen al interior de la unidad doméstica permiten apreciar los alcances de la participación periférica legítima de los jóvenes medaneros, no como un mandato cultural cerrado sino en el marco de un contexto socio histórico que lo habilita.

Aquí operan también construcciones de sentido acerca de lo que se entiende por juventud y adultez, en tanto conceptualizaciones relacionales, es decir, las significaciones en torno a ser joven varón y ser un joven adulto apto para asumir las responsabilidades de reproducción de la unidad doméstica productiva. “En el campo hasta los doce, trece años sigue siendo un niño, ya después es más adolescente, hasta los quince, dieciséis, ya después es un joven. Para trabajar bien el campo es a partir de los quince, antes medio que no” señalaba Ismael de 22 años y el único hijo de tres hermanos/as que decidió continuar con la chacra familiar.

La asunción de responsabilidades por género y edad constituye una estrategia de reproducción tendiente a garantizar la vida de la familia y de sus integrantes. A través de ellas, las familias chacareras evalúan –aunque no de una manera totalmente consciente– los recursos con los que cuentan y los transmiten a las generaciones venideras. En este sentido, son estrategias por las cuales las familias chacareras buscan reproducir y mantener su posición en el espacio social rural.

La incorporación de tecnología al proceso productivo como experiencia formativa de reconversión social

En el proceso de TVA los jóvenes de Médano de Oro se vinculan, además de la escuela y de la chacra, con otros espacios de aprendizaje que son percibidos como instancias que brindan nuevas posibilidades, si se las compara con las trayectorias de vida de las generaciones anteriores.

mis padres, mis abuelos, venían con otra crianza, no había tanto estudio. Los hijos nacían en la finca y eran agricultores y los hijos de esos también, los nietos, trabajaban en la finca, era ya como una conducta, ahora las cosas se han abierto, hay más posibilidades

reflexionaba Esteban. La percepción acerca de proyectos probables ligados al trabajo en el campo y fuera de él, permea las comunidades de prácticas, representando un quiebre de los mandatos familiares.



La profundización de la lógica de mercado en la ruralidad, el avance de la tecnológica en el proceso productivo, como así también las propias transformaciones que atraviesa Médano de Oro permean los itinerarios formativos de los jóvenes en su TVA. Así, en el marco de un capitalismo agrario avanzado, los horizontes de actuación de las unidades chacareras han sufridos diversas transformaciones de toda índole. Una serie de elementos característicos de los chacareros son los que les permiten sobrevivir ante la imposición de nuevas reglas del juego.

Algunas de estas cualidades se relacionan con una ética del trabajo y un modelo austero de consumo (Balsa, 2006), la supervivencia de elementos típicamente campesinos (Pardías, 2013), una tendencia sostenida al ahorro constante y a la inversión cauta, un modo de vida no orientado al lucro o la renta, la ausencia de cálculo de los costos de su fuerza de trabajo (Kautsky, 2002), un sentido de pertenencia de los miembros de la familia que prescinde de la supervisión externa (Kautsky, 2002), que se vincula directamente con sus expectativas fundantes, en tanto sujetos sociales, de obtener ascenso social, la importancia de las estrategias intergeneracionales de traspaso de patrimonio. Asimismo, una mano de obra principalmente familiar y altamente flexible que les permite diversificar la producción y reducir costos de producción y/o domésticos.

La polaridad histórica y latente que encarnan las fuerzas tradicionales del agronegocio por un lado y, de la pequeña producción agrícola por otro, se sostiene actualmente en nuevos espacios de conflictualidad sobre las estrategias de desarrollo rural, nos referimos a la cuestión de modelo del desarrollo socio territorial en disputa y sus relaciones con los sentidos asociados a las juventudes en el campo. Como sostiene Azcuy Ameghino (2011) en nuestro país ya para los años '80 comienza a tomar fuerza un modelo productivo conocido hoy como agronegocio. Éste hegemoniza la estructura agraria a mediados de los años '90 reestructurando los territorios de diversas maneras y subordinando otras formas de producción agraria de forma tal que las pequeñas y medianas explotaciones, que se enfrentan a dificultades estructurales casi completamente infranqueables para adaptarse a estos cambios, comienzan a desaparecer exponencialmente.

La lógica del agronegocio se ha establecido en todo el territorio chacarero, el discurso del desarrollo -en tanto crecimiento económico- ha impregnado el espacio de vida de los jóvenes medaneros. Diversos or-

ganismos internacionales promueven el imaginario de la juventud como protagonista para alcanzar el mentado progreso en los países desarrollados, pero, fundamentalmente, en aquellos que desde una mirada hegemónica son denominados como “en desarrollo”.

Estos organismos internacionales sostienen que existen sobrados argumentos para considerar la participación juvenil como instancia trascendental en cualquier agenda dirigida a aliviar la pobreza. La juventud como agente de desarrollo tiene como primer objetivo fomentar la innovación social juvenil como herramienta del desarrollo, situación que se plasma en las políticas de diversos organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

Estos discursos, plasmados en las más diversas políticas públicas, han significado en los espacios rurales la capacitación de la juventud rural y la dotación de recursos técnicos con el objetivo de aumentar la efectividad de los procesos agrícolas. Estos propósitos no se desarrollan de manera homogénea en todos los espacios sociales. En este marco, la actividad agrícola en Médano de Oro tiende hacia su profesionalización, lo que supone al menos la puesta en cuestión de ciertas prácticas y sentidos que han sido incorporados por medio del habitus, en la unidad doméstica y de generación en generación. Es decir, la incorporación de tecnología aplicada al trabajo agrícola conlleva a la articulación de conocimientos prácticos y científico técnico que en la praxis no se dan de manera pura, lineal y de manera perfectamente ensamblada.

Si bien entendemos que históricamente tiene lugar una disputa generacional entre los jóvenes medaneros y sus padres, disputa que encuentra su centro de conflictualidad en las maneras de entender y proyectar “el campo” y la actividad agrícola, el abordaje que hacemos de ello intenta apartarse de miradas dualistas que escinden espacios escolares y experiencias formativas, lo moderno con lo tradicional, lo rural versus lo urbano y así sucesivamente.

En Médano de Oro, la incorporación de tecnología al proceso productivo representa una experiencia formativa de reconversión social que implica, en la mayoría de los casos, el cuestionamiento de un conjunto de saberes, disposiciones incorporadas, por parte de los jóvenes en relación a los aprendizajes referentes a la actividad chacarera.

En la unidad doméstica se dan procesos de articulación de saberes y conocimientos que conforman un proceso de sociabilidad técnica (Padawer, 2019) que tienen lugar en diferentes espacios, la unidad doméstica, la cuadrilla rural, encuentros con técnicos, la escuela, instancias autodidactas, experiencias asociativas, entre otros, que implican un “redescubrimiento guiado, en el que la información se vuelve conocimiento, con base en la participación en actividades con aquellos más experimentados” (Padawer, 2019, p. 295). En alusión a ello, es importante señalar que la sociabilidad técnica se compone de relaciones de saber, experiencias sensibles, las verbalizaciones entre aprendices y experimentados sobre el quehacer cotidiano, la escritura, entre otros aspectos que tienen lugar en diferentes espacios institucionales de práctica.

La utilización de siembra mecánica -en algunos casos-, de agroquímicos - “el mata yuyo” - como de fertilizantes y abonos en todos los casos, forma parte de un proceso experiencial de prueba y error que conjuga diversas estrategias en Médano de Oro. En referencia a ello, Miguel explicaba que “no se des-basura jamás, es todo “mata yuyo, que eso lo manejo yo, voy viendo, voy probando, por ahí ¡hago cada prueba!”.

Uno de los espacios en donde la sociabilidad técnica tiene lugar es a través de la participación en charlas y talleres propuestas por instituciones públicas como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) o empresas privadas destinadas a la venta de insumos y/o maquinarias agrícolas. Ismael comentaba su experiencia en torno a la participación en jornadas organizadas por INTA “Por ejemplo charlas sobre el tomate, todas esas cosas he ido, todo lo que puedo saber lo hago. Charlas de salud... charlas de buenas prácticas agrícolas, todas esas cosas he ido, es importante porque hay muchas cosas que uno no tiene en cuenta, porque uno es medio ignorante, hay cosas que uno no se da cuenta como trabajarlas y no trabajarlas”.

Durante el trabajo de campo observamos la importancia estratégica que posee el INTA en lo que refiere a espacios de sociabilidad técnica. Asistimos a la Estación Experimental de dicha institución emplazada en las cercanías de Médano de Oro y mantuvimos encuentros con diferentes profesionales y técnicos, como así también docentes de la carrera de Ingeniería Agronómica que se encuentra también ubicada en la Estación antes mencionada. Durante el año 2016 concurrimos a una conferencia denominada El estudio de las políticas públicas en INTA: Aportes y apli-

caciones a cargo de M. Mercedes Patrouilleau, coordinadora del Proyecto Estratégico de Políticas Públicas, dependiente del Instituto de Investigación Prospectiva y Políticas Públicas del INTA.

En la presentación se señala que en el Decreto – Ley 21.680/56 que establece la creación del INTA, se indica como misiones principales “impulsar y vigorizar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuarias y acelerar con los beneficios de estas funciones fundamentales la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria y de la vida rural”. Añade a continuación que

el INTA organizará, desarrollará y estimulará la investigación, experimentación y extensión agrícola, como aspectos fundamentales, a cuyo efecto promoverá directamente o por medio de otras entidades:

a) investigaciones sobre problemas relacionados con los recursos naturales y con la técnica de la producción,

b) investigaciones sobre la conservación y transformación primaria de los productos agropecuarios,

c) la extensión agraria mediante la asistencia educacional técnica y cultural del productor rural y su familia y el mejoramiento de las comunidades que integran,

d) las acciones de fomento necesarias para su aplicación y difusión de los resultados de sus investigaciones y experiencias. (Patrouilleau, 2016).

En cuanto al punto c, se identifican algunas políticas públicas específicas, de actuación en Médano de Oro, a saber, programas como PRO-HUERTA y Programa Federal de Reconversión Productiva para la Pequeña y Mediana Empresa Agropecuaria: Cambio Rural. Con el propósito de profundizar en ello, en el año 2016, mantuvimos una entrevista con una ingeniera agrónoma de INTA responsable de los dos mencionados programas. En dicho encuentro, indagamos específicamente en los programas y proyectos que desde la institución se dinamizan para el trabajo concreto con jóvenes de la zona.

La ingeniera agrónoma nos relataba que el programa Cambio Rural en la zona de Médano de Oro trabaja con grupos de productores y emprendedores con énfasis en las audiencias más jóvenes para que éstos puedan comenzar a “armarse un proyecto de vida”. De manera complementaria, en la institución tiene lugar el programa nacional Jóvenes Emprendedores desde “una decisión nacional tiene como focalizado, como priorizado el tema de la juventud rural... son como programas que buscan muchas herramientas para bajar al territorio”. En cuanto al programa PROHUERTA, desde sus orígenes el aporte principal fue la puesta en marcha de huertas orgánicas en los hogares y escuelas.

En Médano de Oro, desde hace aproximadamente 5 años que INTA trabaja principalmente con el programa Cambio Rural en la escuela Los Pioneros, que cuenta con una huerta orgánica. La ingeniera agrónoma comentaba que “hacemos algunas actividades de capacitación básicamente con ellos digamos como apuntalando un poco la actividades que hacen los docentes ahí y bueno con este grupo de Cambio Rural que hay productores que están en el rango de los 30 años de edad, son ellos los que toman la decisión digamos porque por ahí lo que suele pasar es que están el padre y el hijo y que el padre es como que le está delegando la actividad al hijo pero el hijo tampoco tiene tanta autonomía para tomar decisiones y bueno y un poco siempre son consultadas con el padre digamos”.

Aquí los conceptos de mediaciones sociales y sociabilidad técnica adquieren todo su vigor ya que suponen que los sujetos tienen posiciones y poder diferenciales (Padawer, 2019), como es la relación que se establece entre jóvenes y adultos y entre ellos y los técnicos en el terreno. En Médano de Oro la posesión de determinados conocimientos que provienen de las instituciones educativas supone una barrera divisoria entre aquellos jóvenes que poseen determinado capital cultural y quienes no, incluso dentro de la unidad doméstica, entre padres e hijos. Situación que se ve reforzada cuando el profesional, el agrónomo, el técnico proviene de alguna institución del Estado o empresa privada.

El orgullo de los chacareros, lo que los identifica, es el saber hacer que se da en una comunidad de prácticas y que es de algún modo resguardada de quienes no poseen dicho capital. El punto de conflicto más álgido se presenta cuando son los propios hijos, los jóvenes, quienes ponen en cuestión los saberes y prácticas incorporadas a través de experiencias formativas en el marco de la unidad doméstica.

Es importante señalar que la asistencia de los jóvenes chacareros a la universidad, no sólo confiere prestigio, sino que conforma un campo de posibilidades para las familias medaneras y supone, al mismo tiempo, una estrategia que posiciona diferencialmente a los sujetos al interior del espacio social.

De este modo, para las familias chacareras de Médano de Oro, la escolaridad en sus diversos niveles constituye una apuesta. Ahora bien, el relacionamiento de ese campo de saberes se plasma en la praxis, en el oficio chacarero, con los conocimientos provenientes de otros espacios institucionales de práctica. Situación que observamos cuando los chacareros planifican el ciclo productivo, enfrentan algún obstáculo referente al manejo de plagas o enfermedades, o sobre qué producir, cómo, cuánto y a qué precio. En estos intersticios, se produce un choque entre aquellos saberes “ilustrados”, técnicos y/o profesionales con aquellos saberes que han garantizado una participación legítima en la unidad doméstica y en el espacio rural, en general.

Este foco de tensión no representa una disputa individual entre padres e hijos en una unidad doméstica, sino que encarna una tensión entre los sistemas de clasificación del mundo que versa en la disyuntiva, expuesta en términos dicotómicos, entre los saberes expertos y la doxa. Padawer (2019) retoma la discusión sobre las oposiciones epistémicas científicas y populares, a través de una recuperación de “las perspectivas agroecológicas de los últimos diez años, que profundizaron en la idea del *diálogo de saberes* como manera de producir un cambio sustantivo en la forma en que los seres humanos nos apropiamos de la naturaleza” (p. 272).

La autora propone el *diálogo de saberes* como un enfoque que habilita a pensar los saberes tradicionales sin romantizarlos

recreación nostálgica de prácticas ancestrales- sino como un derecho social e individual fundamental que reconoce las posiciones diferenciales que ocupan los agentes en el espacio, con autonomía –relativa- para que puedan elegir “sus opciones tecnológicas, dándoles legitimidad a las formas empleadas por generaciones anteriores, y reapropiarse de los recursos [...] en el marco de las investigaciones científicas (Padawer, 2019, p. 272).

El agronegocio², condena lo viejo, lo atrasado y todo saber que no provenga de fuentes científico – técnicas, distribuyendo diferencialmente a los agentes en el espacio social rural. De manera progresiva, se transforma en ideología incorporada en los cuerpos y en las formas de ver el mundo, en las prácticas y estrategias que despliegan los jóvenes del Médano de Oro.

De ello dan cuenta las disputas que señalamos entre generaciones de chacareros acerca de las estrategias de reproducción de la unidad doméstico – productiva en Médano de Oro. Estas disputas corren el velo, desnaturalizan progresivamente la posición que históricamente ha ocupado la figura paterna en los espacios rurales, en tanto varón adulto, se lo identificaba como el poseedor por excelencia y encargado de la transmisión generacional de saberes prácticos. Se establecía así una relación simbólica directa que asociaba asociación padre -sabiduría- experiencia, configurando una posición a los jóvenes de aprendices, de recién llegados al campo, en tanto jóvenes-inexpertos.

Cabe destacar que con ello no intentamos afirmar que estas posiciones y las relaciones asociadas a ellas se han visto modificadas en su totalidad en Médano de Oro. Más bien, lo que intentamos advertir es que

cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y, por lo tanto, las condiciones sociales y materiales de producción de nuevos miembros, es cuando se producen diferencias de generación: los nuevos miembros son generados de manera distinta. (Cragnolino, 2001, p. 350).

Así, los jóvenes al confrontar los modos históricos de hacer con aquellos provenientes de otros espacios de instituciones de práctica, permiten desnaturalizar las posiciones históricamente ocupadas por determinados integrantes de la unidad doméstica, y de manera concomitante, las prácticas y sentidos vinculados a ella. En este sentido, las reflexiones de Juan Pablo ilustran nuestras interpretaciones “Como que estoy metido más, es otra función más, aparte más joven como que entiendo más... mi viejo está metido ya más en la chacra, más chacarero. Hay diferentes maneras

² Un modo específico de expresar esa dicotomía en el campo de la agricultura ha sido la oposición entre los agro negocios y la agroecología, donde la agricultura familiar suele ubicarse en el segundo polo asociada a los pequeños productores, anclados en el territorio, usuarios de baja tecnología; por oposición a la agricultura a gran escala, basada en la concentración de los recursos naturales, la mecanización, la informatización y la conexión con el mercado internacional (Padawer, 2017, p. 297).

de trabajar de un chacarero viejo y la de un chacarero joven. Con las cosas nuevas que vienen, ya un chacarero viejo ya no te lo incorpora”.

Otro espacio de sociabilidad técnica tiene lugar a través de la consulta con otros chacareros vecinos acerca de las formas de aplicación de determinado producto y su efectividad práctica. También están aquellos jóvenes que se acercan a comercios destinados a la venta de insumos agrícolas y es con la consulta al vendedor como comenzaron a aplicarlos.

Algunos jóvenes señalan también que recurrieron a internet buscando- de manera autodidacta- experiencias de otros productores en la incorporación de agroquímicos a sus chacras.

por ejemplo, yo soy muy estudioso en el tema del Google, o sea, yo todos los mata yuyo los miro en el Google y sé para qué es, porque con el mismo mata yuyo puedes secar una siembra o la enfermas y no la levantas más ¿entendés? Y a donde compramos los insumos ahí muchas veces te asesoran” señalaba León, el hermano varón menor.

Padres e hijos chacareros de Médano de Oro entienden como un aspecto positivo a destacar que la incorporación de estas innovaciones al proceso productivo supone un ahorro de mano de obra, para aquellos que contratan, especialmente en épocas de cosecha. En estos encuentros de mediación social entre chacareros y técnicos, la contratación de asesoramiento para el manejo de la chacra representa un gasto innecesario para los primeros no sólo en términos materiales-económicos, sino que muchas veces es percibido como un saber que ellos ya poseen sin tener las credenciales formales habilitantes. Luis se refería de la siguiente manera “No, no ¡pagar no, jamás!

En estos espacios de sociabilidad técnica se nutren de procesos de negociación y mediación social entre técnicos y chacareros jóvenes y adultos en función de la posición diferencial que cada uno de ellos posee. Aquí construyen y elaboran además consensos y compromisos más o menos duraderos que se relacionan con un sistema de posiciones diferenciales socialmente reconocidas y muchas veces cuestionadas.

En este sentido, adherimos a las reflexiones de Ana Padawer (2019) vertidas en una reciente publicación sobre el Ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos en la selva paranaense. Allí la autora plantea que existen numerosos trabajos que han abordado los procesos de mediación social entre técnicos y cam-

pesinos en programas de desarrollo, mostrando que el papel de los primeros no puede considerarse como el de meros conectores entre el mundo científico y el campesino, en tanto los propios mediadores construyen e intentan imponer sus perspectivas acerca del mundo.

Esta distinción deviene central en nuestro análisis ya que nos invita a romper con aquellas ideologías del desarrollo que proponen una mayor legitimidad a los espacios científico técnicos de producción de conocimientos. Tendemos a pensar que en determinados espacios de sociabilidad técnica hay sujetos que ocupan de manera alternada y diferenciada posiciones centrales y periféricas, en tanto, como señalamos de manera precedente, se estructuran comunidades de prácticas (Lave y Wenger 2007) en las que se articulan una diversidad de experiencias formativas.

En lo concreto, la observación y análisis de espacios de sociabilidad técnica en Médano de Oro, nos permitieron identificar que tanto en la relación entre jóvenes y adultos (aprendices y experimentados) como así también en la relación entre chacareros y técnicos tienen lugar procesos de participación periférica legítima (Lave y Wenger 2007) en la que cada uno de ellos adquiere y comparte conocimientos basados en sus experiencias cotidianas a través de la observación y la práctica.

Como sostiene Padawer (2019) es posible pensar que en ocasiones

cuando los productores y los técnicos atraviesan los espacios sociales de prácticas que no les son habituales (por ejemplo, un técnico en una chacra o un productor en una estación experimental), se apropian de formas y objetos de conocimiento como novatos, aunque probablemente en otro espacio sean expertos (p. 273).

La negativa o rechazo a recibir asesoramiento no es únicamente basada en criterios económicos, suponiendo un gasto para ellos, sino que además pone en tensión dos universos que evalúan como separados: el de la formación práctica, basada en la experiencia, en el contacto directo con la chacra y sus laborales y el de la formación teórica, formal incorporada a través del paso por instituciones educativas habilitantes.

De esta manera, los chacareros reconocen y valoran los saberes en el marco de una comunidad de prácticas, lo que está por fuera de ello aparece en algún sentido como foráneo. Sin embargo, muchos de esos padres son los mismos que incentivan a sus hijos para que se formen en instituciones educativas para que reciban la titulación que acredite formalmente la po-

sesión de determinados saberes y destrezas agrícolas. Como sostiene Fernandes (2008) “Las intencionalidades proponen diferentes lecturas para una realidad, generando conflictualidades materializadas por las disputas en la interpretación de los hechos”.

El hijo joven chacarero que se ha constituido en persona en el marco de una comunidad de prácticas y que posteriormente ha incorporado las credenciales educativas habilitantes constituye el nuevo perfil de chacarero al que muchos de los entrevistados aspiran a ser, marcando una TVA diferencial entre aquellos jóvenes que no pueden alcanzar el perfil propuesto. Esta situación se observa en la siguiente expresión de sentido: “pasa que uno acá tiene la práctica y allá va a la teoría. Muchos de los que van a ingeniería tienen la teoría y no la práctica y en realidad acá en el campo lo que hace falta mucho es la práctica, por eso cuando un ingeniero se recibe y ha sido hijo de un productor o vive en el campo, tiene mucha más salida laboral que otro” comentaba Ismael, quien tiene dos hermanos estudiando carreras de grado en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

La actualización de las prácticas productivas evidencia la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales y los sentidos asociados a ellas, al tiempo que muestra las diversas intencionalidades en disputa que cohabitan los territorios. En el caso de los jóvenes medaneros, la intencionalidad como opción histórica, como posición política no refiere únicamente a una determinada clase, sino que la dimensión generacional es central para entender las disputas en las estrategias de reproducción social al interior del espacio rural.

Omar, se refería a las disputas generacionales:

es como la arrogancia de que ellos son más grandes, vienen como de una cultura más bien así, el más grande siempre es el que ha mandado, el padre siempre ha mandado a los hijos, y como que en los últimos años se ve esa revolución acá de que el hijo toma decisiones, el hijo quiere crecer, justo estamos ahora en la revolución de no, yo quiero hacer esto.

“La revolución del no” de alguna manera sintetiza lo que venimos describiendo, la disputa generacional por imponer determinada forma de hacer y de entender la actividad agrícola en Médano de Oro.

Las tensiones y disputas generacionales que expresan las relaciones entre los saberes científico –técnicos y las experiencias formativas confor-

ma entonces una actualización de las prácticas productivas que supone, la incorporación de un determinado conjunto de capitales (sociales, simbólicos, económicos, etc.) a la estructura y volumen de capital presente en el espacio social de Médano de Oro.

Es un triple proceso que tensiona, por un lado, la relación padres -hijos y su posición al interior de la unidad doméstica y productiva, por otro, tensiona la posición de la unidad doméstica y productiva en relación a los demás agentes chacareros que despliegan también sus estrategias al interior del espacio y por último, tensiona, clasifica y diferencia a los jóvenes del Médano de Oro, es decir, entre aquellos que han podido incorporar un conjunto de saberes científico -técnicos y quienes no cuentan con dicho capital.

Este “juego” de relaciones de poder que se expresan de manera simultánea en la práctica, marca procesos diferenciales de TVA en el espacio rural de Médano de Oro. A partir de ello se comprende cómo los procesos de identificación y distinción se van configurando desde las dinámicas sociales que involucran procesos de clasificación social, definidos a partir de las estructuras de relaciones de fuerza inscriptas en el espacio social global (Dacuña y Gili Diez, 2014).

Reflexiones Finales

Las reflexiones que aquí presentamos surgen del análisis de los procesos de subjetivación a partir de los procesos de producción de los agentes jóvenes, el contexto familiar y sus experiencias formativas inscriptas al interior del espacio social rural de Médano de Oro, provincia de San Juan.

El proceso de TVA y las modalidades que asume son imposibles de ser abordados sino es en términos de disputas de poder, reproducción y reconversión de las estrategias que los actores ponen en práctica y de las rupturas que ello conlleva en términos generacionales. Esta situación configura un universo de prácticas y sentidos que se encuentran atravesadas por un conjunto de disposiciones de clase, generación, género, edad y momento del ciclo doméstico, los que, en tanto criterios de clasificación y distinción social, configuran modalidades diferentes de TVA.

No sólo problematizamos la perspectiva de la transición en lo que refiere a las relaciones que los jóvenes establecen con los demás actores e instituciones sociales, como por ejemplo la escuela; sino que lo abordamos

primeramente desde el seno de la unidad doméstica y las rupturas hacia su interior como resultado de cambios en el ciclo doméstico, en donde muchas veces implica reacomodamientos de los habitus, de los esquemas de conocimiento heredados y las nuevas prácticas que se integran a ellas; no como una intencionalidad de cambio racionalmente mentada sino más bien como una anticipación práctica.

La TVA y la conjunta conformación de un proyecto de vida propio fuera o dentro del sector agrícola es fortalecido por las diferentes especies de capital de la unidad doméstica de procedencia. En ella se realizan una serie de inversiones a largo plazo, tendientes a garantizar la reproducción social. En Médano de Oro la educación posee reconocimiento simbólico, operando –en tanto capital cultural incorporado– como dispositivo de diferenciación hacia el interior del espacio social rural y entre los jóvenes que lo habitan. Apuntamos que, si bien las familias alientan la escolarización de sus hijos, los saberes aprehendidos en el marco de una comunidad de prácticas –como experiencia formativa apropiadas generacionalmente– son siempre habilidades principales al momento de decidir acerca de organización de la unidad doméstica y, con ella, sobre los proyectos de vida de los jóvenes. De allí la expresión *“Lo de la finca se aprende en la finca”*.

Atendiendo a la complejidad de las prácticas sociales situadas, observamos de manera contemporánea una creciente profesionalización y tecnificación de las estrategias productivas en Médano de Oro. La reconfiguración de las relaciones de poder en términos de mayor o menor grado de conflicto al interior de la unidad doméstica se observan con mucha claridad en este aspecto. Se produce la pervivencia entre saberes tradicionales, arraigados y transmitidos generacionalmente con habilidades técnicas y profesionales que otorgan mayor protagonismo a los jóvenes al poseer el predominio de determinados capitales válidos en relación a la estructura y volumen del capital.

La incorporación de nuevas prácticas de manejo de las unidades domésticas y productivas no configura un hecho aislado en el espacio social rural en estudio. Deviene como un proyecto político hegemónico, una ideología del desarrollo que es propia del capitalismo agrario. Estas lógicas impregnan a nivel material y simbólico las prácticas en Médano de Oro. Sin embargo, es preciso señalar que los jóvenes no abandonan en “manada” el trabajo ni el espacio rural, ni tampoco rechazan los saberes aprehendidos en tanto experiencia formativa, más bien lo que se produce

es una resignificación y actualización de sus prácticas en tanto estrategias que en virtud de las condiciones objetivas del campo son reproducidas y/o reconvertidas intergeneracionalmente.

La TVA entonces nunca es un proceso individual, ni ligado al mérito, ni a credenciales educativas, sino a la posición que ocupan en el espacio social de Médano de Oro las familias de procedencia de los jóvenes en estudio. La juventud es una posición, que deviene del sistema de posiciones y de la lucha por definir las.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Azcuy Ameghino, E. (2011). *Una historia casi agraria. Hipótesis y problemas en torno a una agenda de investigación sobre los orígenes y desarrollo del capitalismo en Argentina*. Buenos Aires: PIEA.
- Balsa, J. (2006). *El desvanecimiento del mundo chacarero. Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Cragnolino, E. (2001). *Educación y Estrategias de Reproducción Social en Familias de Origen Campesino del Norte de Córdoba*. (Tesis Doctoral no publicada). FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Cragnolino, E. (2006). Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 28, Nº 1. P.p. 101-121. En línea en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365006> Consultado en julio de 2017.
- Cragnolino, E. (2011). Espacios formativos de habilitación para el trabajo y la vida campesina en el norte de Córdoba. Ponencia presentada

en el *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Dacuña, R. (2013). *Experiencias formativas e identidades laborales de trabajadores y productores agropecuarios de Médano de Oro, Provincia de San Juan*. (Tesis Doctoral no publicada). FFyH, UNC., Córdoba.

Dacuña y Gili Diez (2014). Reflexiones en torno a la “Historia en Persona”: procesos de identificación y distinción en el espacio social de Médano de Oro. En *III Seminario Taller de la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE)*. Buenos Aires.

Gili Diez, V. (2010). *El mundo del trabajo de jóvenes Horticultores: Una aproximación a sus prácticas y representaciones sociales*. (Tesis de Grado no publicada). FACSQ, UNSJ, San Juan.

Holland, D. y Lave, J. (2001). *History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities*, pp. 3-32. Chapter 1. Santa Fe, N.M.: School of American Research Press Oxford: James Currey.

Kautsky K. (2002). *La Cuestión Agraria*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXII.

Lave J. y Wenger E. (2003). *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.

Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Levinson B.L. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: Una introducción. En Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C (Comps). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp 1 - 25). State University of New York.

Servetto, L. y Castilla, A. (2000). La cultura del trabajo como marcador de identidad de pequeños productores. Informe Final Proyecto Investigación. IISE. FACSQ. UNSJ.



- Padawer, A. (2019). El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos en la selva paranaense. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 55. N° 1.
- Padawer, A. (2017). Una mirada antropológica acerca del desarrollo. La agricultura familiar como protagonista de las transformaciones en el agro del SO misionero. En *Apuntes para el desarrollo de Argentina* (pp.299 - 329). Programa Interdisciplinario de la UBA para el Desarrollo. PIUBAD. UBA. Secretaría de Ciencia y Técnica. Buenos Aires.
- Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos...Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. En *Educação e Contemporaneidade*, Vol. 20. N° 36. 79-92.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. En *Horizontes Antropológicos*. Año 16. N° 34. 349-375. Porto Alegre.
- Padawer, A. (2009). Expandiendo los alcances del aprendizaje situado fuera de la escuela: la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis para las experiencias formativas en la producción familiar-doméstica rural. Ponencia presentada en el *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Mar del Plata.
- Pardías, S. (2013). Una mirada a las estrategias reproductivas de familias y unidades tamberas en Entre Ríos. Ponencia presentada en el *V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Santa Rosa.
- Patrouilleau M. (2016). Power Point de la conferencia: "El estudio de las políticas públicas en INTA: Aportes y aplicaciones". Instituto de Investigación Prospectiva y Políticas Públicas del INTA. FACSO – UNSJ. San Juan.

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



**¿Quién soy en el campo?,
¿qué hago ahora con mis registros?**
*Del trabajo del campo a la escritura de una etnografía
sobre juventudes rurales*

María Emilia Schmuck*

En este capítulo me detengo en algunas aristas del proceso de producción de una etnografía sobre juventudes rurales y educación secundaria rural que realicé en el marco de una investigación doctoral¹. En el trabajo me propuse comprender los procesos de educación y escolarización de las juventudes rurales considerando las experiencias formativas de las y los jóvenes y sus familias en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo. A lo largo de la investigación me posiciono en la línea de los estudios latinoamericanos de antropología y educación desarrollados desde el enfoque histórico-etnográfico (Achilli, 2000; Batallán y Neufeld, 1988; Cragnolino, 2003; Ezpeleta y Rockwell, 1986) que retoma aportes de la antropología y la historiografía. Desde este enfoque se busca recuperar la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico del que los sujetos forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que cada contexto imprime (Achilli, 2015; Cerletti, 2013).

El referente empírico corresponde a un espacio poco abordado por las ciencias sociales como es el norte entrerriano, particularmente una población rural dispersa creada como colonia oficial en el Departamento La Paz, que en adelante llamaremos “la colonia”. El “norte”, que en los

¹ La tesis titulada “‘Somos jóvenes y estudiantes del campo’. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano” (2020) fue realizada en el marco de una beca de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER). El trabajo fue dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y co-dirigido por la Dra. Eva Mara Petitti y construyó una permanente interlocución con el resto de las integrantes del proyecto Secyt “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina” (UNC).

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

estudios sobre la región pampeana es señalado como un área marginal a diferencia del resto de la provincia (Barsky, 1997), se caracteriza por condiciones agroecológicas y productivas particulares, como su tradicional especialización ganadera, así como por porcentajes de población rural superiores a la media provincial y la situación socioeconómica y educativa desfavorable de sus habitantes. En correspondencia con las transformaciones ligadas a la hegemonía del modelo agronegocios (Gras y Hernández, 2013), desde mediados de la década de 1990 en el territorio se destaca el avance de la actividad agrícola con la incorporación de tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos, el avance de la frontera agrícola a partir del desmonte y la concentración de la propiedad y la producción de la tierra. La consiguiente expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario, en este marco, profundiza las dificultades de las nuevas generaciones para acceder a la tierra, que no obstante se remontan a los años de creación de esta y otras colonias oficiales aledañas en la década de 1960 (Schmuck y Petitti, 2021).

En esta ocasión, me interesa comprender las estrategias empleadas durante el desarrollo del trabajo de campo, así como los modos de recuperación de la experiencia durante el proceso de análisis. De este modo, más que desarrollar los resultados de la investigación, aquí me detengo en sus “entretelones”, aunque, dado que busco realizar aportes desde la particularidad de mi experiencia y no en abstracto, en algunos segmentos necesité dar cuenta de discusiones y puntos de llegada del trabajo para reconstruir los matices de su proceso de su producción.

A sabiendas de que las disciplinas y sus paradigmas son condicionantes de la mirada y la escucha (Cardoso De Oliveira, 2004), considero oportuno iniciar este capítulo refiriendo a los modos en que el enfoque teórico metodológico elegido ha permeado las estrategias desarrolladas durante el proceso. De este modo, en las próximas páginas me detendré en algunas discusiones conceptuales y supuestos del enfoque histórico-etnográfico para luego señalar el modo en que se vinculan con las estrategias llevadas adelante en el campo y las posiciones que ocupé como investigadora.

De acuerdo con el enfoque etnográfico, así como el procedimiento de análisis del trabajo de campo no responde a modos de proceder previamente estructurados o posibles de ordenar en pasos estandarizados, no se trata de una fase posterior y separada del proceso sino que se encuentra presente desde la formulación de las primeras preguntas y a lo largo de

todo el trayecto como continua modificación de las preguntas iniciales (Rockwell, 2009), por lo que esta diferenciación solo puede realizarse con fines analíticos. Al mismo tiempo, si acaso la discusión sobre la presencia del antropólogo en el campo se encuentra presente desde los inicios de la disciplina, así como disponemos de amplias discusiones sobre la autoría y autoridad en los textos etnográficos, resulta más dificultoso contar con reflexiones que se sitúen en los procedimientos de análisis. Quizás por estos motivos, muchas veces se trata de aspectos que permanecen solapados y aparecen como “un pase de magia” dentro del proceso de investigación (Boix y Welschinger, 2018, p. 223).

De este modo, en segundo apartado me centraré en las decisiones privilegiadas que, a partir de emergencias en el campo, me permitieron analizar la relación entre las familias y la escuela a través de la construcción de episodios sociales dramáticos. Luego, en el tercer apartado desarrollaré mi vinculación con las y los jóvenes estudiantes en la escuela y la Fiesta del Estudiante, incluyendo necesariamente una reflexión sobre la propia participación y las sucesivas instancias de análisis y escritura hasta la producción del documento final de la tesis. A modo de cierre, señalaré algunas reflexiones finales, así como nuevos desafíos para continuar la indagación.

Estrategias y posiciones durante el trabajo de campo

El enfoque histórico-etnográfico se propone recuperar el punto de vista y las prácticas de los sujetos desde una perspectiva que, en lugar de estudiarlos en tanto acciones aisladas o que remiten a una dimensión “micro” de los fenómenos sociales, se interesa por el modo en que están permeados por huellas de distintos tiempos y espacios. Desde esta mirada, entonces, además de privilegiar determinadas estrategias de producción de datos que suelen asociarse a la etnografía, la práctica investigativa requiere la historización de los procesos en vistas a analizar el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas (Neufeld, 1996). Esto supuso que la comprensión de las experiencias formativas de las juventudes rurales implique la consideración del modo en que en torno a estas experiencias se articulan fenómenos de distintas escalas espaciotemporales. Este abordaje de diferentes sujetos y dinámicas, no obstante, no significa su autonomización,

sino la búsqueda por comprender las “condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares” (Achilli, 2015, p. 105).

Así, en primer lugar me interesó atender a los procesos que marcan una tendencia hegemónica estructural, entre los que identifiqué el modo en que el modelo de agronegocios condiciona migraciones definitivas de jóvenes del campo, las transformaciones en las políticas marcadas por las recomendaciones y programas de organismos multilaterales que buscan avanzar en la masificación de la escolarización de los jóvenes en el país y las diferencias sociales y de género que estructuran el espacio social. No obstante, asimismo, entendí estos procesos en perspectiva histórica y entonces intenté atender a los cambios, al tiempo que desde una concepción dialéctica era necesario considerar lo hegemónico como aquello que es continuamente renovado y defendido pero también resistido y desafiado (Williams, 2009).

En sintonía con este planteo, la educación y los procesos de escolarización de las y los jóvenes se estudian en tanto producción cultural (Willis, 1999) y no solo como reproducción, entendiendo que las nuevas generaciones se apropian, “seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela” (Rockwell, 2018, p. 168). No me acerqué a la escuela, entonces, en tanto institución difusora de un sistema de valores dominantes que se transmiten sin modificación, sino que busqué estudiar la “construcción social escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1986), considerando a “los sujetos, maestros, alumnos, familias, destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que ocurren en los contextos rurales” (Cragno-lino, 2007a, p. 2). La categoría de experiencias formativas, en la misma línea, resultó fértil para la investigación: recupera el carácter transformador de la agencia humana y permite pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen² (Achilli, 2000; Rockwell, 1995), abordar las estructuraciones hegemónicas pero también los procesos conflictivos, contradictorios y las transformaciones de la vida social.

² En esta categoría resuenan discusiones de la historiografía social y los estudios culturales británicos en su debate con las versiones deterministas de la tradición marxista, con aportes centrales de autores como Thompson (1989) y Williams (2009) para complejizar la relación entre sujeto y estructura social.

A partir de estas primeras consideraciones teóricas y por lo tanto metodológicas, me interesa señalar el proceso del trabajo de campo que desarrollé bajo la premisa de reconstruir las relaciones sociales a diferentes niveles contextuales y, al mismo tiempo, documentar las cotidianidad escolar y familiar y los modos en que jóvenes, docentes y familias se apropiaron de distinta manera de “los espacios, los tiempos, las palabras y los saberes en la escuela” (Rockwell, 2011, p.33).

A lo largo de mi participación sostenida en actividades en la colonia y la escuela entre 2017 y 2019, asumí distintos lugares en relación con las tareas y las personas con que me fui encontrando. Esto respondió a estrategias que había previsto o fui desplegando durante los primeros pasos en la colonia pero se trató principalmente de lugares que ocupé y actividades que surgieron a partir de los modos espontáneos de actuar en la cotidianidad compartida y aquello que en la escuela y entre las familias me fueron proponiendo durante el recorrido. De este modo, las distintas posiciones en el campo, que a veces se fueron solapando y otras sucediendo, caracterizan los modos de participación a lo largo del proceso de investigación.

En primer lugar, puedo identificar la participación en la colonia y la escuela en tanto “estudiante-investigadora”. Este posicionamiento, que atravesó todo el recorrido, caracterizó particularmente mi presencia en las instancias iniciales, en las que necesité recurrir a la estrategia de entrevista. Me encontré a conversar con docentes, directivos, asistentes escolares, jóvenes estudiantes y ex estudiantes, adultos y adultas que habían estudiado en la escuela y/o son madres y padres de estudiantes, ex trabajadores de la institución y demás habitantes de la colonia que compartieron relatos sobre sus vidas, sus familias y la escuela. Además, entrevisté a trabajadores del Estado con incidencia en el territorio y la implementación de las políticas educativas. Aunque estas entrevistas muchas veces se asemejaron a una conversación libre, se trató de situaciones que claramente podían ser reconocidas como instancias de indagación: charlas en las que, muñida de un grabador, con anotador en mano y preguntas que iba formulando permitieron que se comprendieran mis intenciones como investigadora en el espacio rural, aun cuando los interrogantes que me habían llevado hasta la colonia se iban construyendo y reformulando paso a paso. Esto, sostengo, clarificó mis objetivos desde el comienzo, que se desdibujaban en otras instancias en que la posibilidad de compartir la vida me desplazaba hacia

diversos lugares y variados propósitos que podrían hacer(nos) olvidar de que había llegado para realizar una investigación. Al mismo tiempo, valoro especialmente esos encuentros por haber sido un medio propicio para generar los primeros contactos, darme a conocer, explicitar los objetivos y alcances de la investigación en el campo y comenzar a tejer relaciones basadas en la confianza y la escucha.

En función del interés por realizar un análisis historizado del presente, necesité caracterizar el espacio social rural en relación con las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa desde la fundación de la colonia. Aunque esto significó abordar variadas fuentes secundarias –desde el análisis de memorias ministeriales, legislación, documentos de políticas educativas y fuentes hemerográficas al procesamiento de datos estadísticos demográficos y del sector agroindustrial–, buena parte del trabajo consistió en la recuperación, la digitalización y el análisis del “archivo escolar” de la escuela primaria y la secundaria a partir de documentos producidos por las instituciones y materiales que aportaron las familias. Para docentes y sobre todo para algunos y algunas jóvenes, esta tarea de rastrear documentos y hacer entrevistas les recordaba a un ejercicio de investigación que hacen en una asignatura y entonces muchas veces, identificando mi tarea con la de una estudiante, prestaron su colaboración brindando información y participando de las entrevistas para “ayudar a terminar el trabajo práctico”. Además, realicé la consulta y digitalización de archivos escolares en forma silenciosa y durante horas en una habitación que ofició como sala de profesores y al mediodía también como comedor, por lo que se erige como el centro de la vida escolar. Esto a su vez me permitió, aunque al comienzo no me diera cuenta, ser partícipe de lo que sucedía a mi alrededor y transformarme paulatinamente en una presencia habitual, cada vez menos llamativa y anómala en la escuela.

A medida que fueron transcurriendo los meses, el trabajo de campo comenzó a basarse fundamentalmente en la participación en actividades de la cotidianeidad escolar y familiar de la colonia. En cada viaje, el trabajo de campo comenzaba a bordo del auto particular de las y los docentes, con quienes nos trasladábamos desde la ciudad más cercana hasta la colonia, compartiendo charlas y tejiendo lazos que fueron fundamentales para el desarrollo de la tarea. Al comienzo no fue sencillo generar estos vínculos, pero compartir el viaje, los gastos de la nafta y posicionarme como una trabajadora más facilitó la cercanía. Una vez en la escuela, más que estar

presente durante las clases en espacios áulicos, privilegié la participación en otras instancias, aprovechando las frecuentes horas libres, las actividades en el predio bajo los árboles que proponían algunas docentes o los momentos en los que estudiantes esperaban su turno para volver a sus casas en los distintos recorridos que hacía el mismo transporte escolar cada mediodía, lo que significaba compartir un tiempo prolongado (a veces horas) en la galería de la escuela.

En esta línea se fue constituyendo la segunda de las posiciones ocupadas en el campo, que elijo nombrar en relación con la figura de “tallerista”. A partir de mi propuesta inicial que fue resignificada de diversos modos según las demandas de la directora y las dificultades vinculadas con los contratiempos y cambios de planes propios de la cotidianeidad escolar, coordiné un taller de comunicación destinado a estudiantes que tuvo una periodicidad y convocatoria muy diversa en sus distintas ediciones en 2017 y 2018. En este punto, así como a partir del enfoque histórico etnográfico en la investigación es necesario realizar cruces entre aportes de la antropología, la educación y la historia, fue interesante recuperar parte de mi recorrido previo, que hasta entonces parecía totalmente desligado de este trabajo: la formación de grado en el campo de la comunicación social y la experiencia de participación en tanto educadora popular en talleres con jóvenes en escuelas y organizaciones sociales durante los últimos diez años. Con el tiempo, además, al volver sobre los primeros registros en el campo, pude identificar que mi primer interés por la escuela de la colonia estaba estrechamente relacionado con estos recorridos que me hicieron prestar atención a la experiencia de un periódico escolar realizado por estudiantes que se había desarrollado en la escuela y que, por otro lado, se constituía como una excepción en un contexto de invisibilización de las juventudes rurales en las políticas públicas, los estudios sociales y el discurso mediático en la provincia.

Para esta investigación etnográfica también ha sido fundamental la participación en dos espacios que entendí como particularmente significativos en la vida de las y los jóvenes y sus familias: la noche de graduación, que reúne a todas las familias de la colonia en torno a un acto, una cena y un baile nocturno, y la Fiesta del Estudiante, celebración en la que me detendré más adelante. Particularmente en la Fiesta del Estudiante de 2018, a pedido de la directora y como continuación de los talleres de comunicación, formé parte de la producción del videoclip que realizó la escuela para

competir en uno de los certámenes, al tiempo que en 2017 y 2018 estuve a cargo del registro fotográfico durante el desarrollo de las jornadas. Este posicionamiento en tanto “fotógrafa oficial” del evento significó un acceso privilegiado a los modos en que las y los jóvenes querían “mostrarse ante las cámaras” y, fundamentalmente, generó un motivo para acercarme y compartir el festejo con el estudiantado sintiéndome parte del festejo y el proceso previo de preparación para aquel día tan esperado.

A continuación, me interesa detenerme en los modos en que estas estrategias implicaron determinados procesos de análisis y escritura en torno a los cuales se fue construyendo el entramado de aportes del trabajo. Comenzaré por referir al modo en que decidí abordar las disputas sociales en la escuela.

Episodios sociales: *las disputas entre familias y escuela*

Como dijimos, la persistencia de la participación en la escuela me permitió ser parte de la cotidianeidad escolar. Cuando comencé la investigación movilizada por el interés por las y los jóvenes en los espacios rurales, los interrogantes iniciales no se encontraban ligados al estudio de la escuela secundaria. Sin embargo, desde los inicios del trabajo de campo, la pregunta por las juventudes me llevó una y otra vez a la escuela secundaria de la colonia, incluso al registrar la preocupación de las familias por aquellos jóvenes que, constituyendo una excepción, no estaban escolarizados. Además, desde las primeras jornadas en la escuela secundaria, la atención se centró en una serie de conflictos que me interpelaban: a cada paso me encontraba con peleas entre familias, diferencias entre las directoras de la primaria y la secundaria, problemas entre padres, madres y docentes. Así, me interesó comprender el modo en que las escuelas y la educación, como espacios de disputas y en disputa que tienen una significación particular en el medio rural, cobran nuevas particularidades con la creación de la secundaria.

El modo en que elegí analizar e incorporar la comprensión de estas disputas en el documento final de la tesis fue a través del relato de tres episodios de la escuela secundaria que se me presentaron como momentos particularmente significativos por el modo en que ponían en escena conflictos que, de maneras más o menos explícita, atraviesan la cotidianeidad en la escuela. Así, retomando un concepto de Turner recupera-

do por Achilli (2010), desarrollé estas escenas en tanto episodios sociales dramáticos:

...entendiendo por ello un proceso de interacción acotado en tiempo y espacio que puede diferenciarse analíticamente de un proceso mayor por cierta condensación de conflictividades sin que ello suponga una autonomización del episodio en sí. (Achilli, 2010: p. 283-284)

Como señalé en relación con el enfoque histórico-etnográfico, para comprender el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas se considera necesaria “su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias o apasionamientos” (Neufeld, 1996, p. 150). Así, a la hora de proceder al análisis, atendí a las huellas que estos episodios presentaban de diferentes momentos de la institución y su población: para comprender los conflictos que emergían era necesario tirar “de la punta del ovillo para historizar” (Cerletti y Santillán, 2015, p. 116) y reconstruir los procesos que habían dado lugar a los conflictos documentados.

A continuación, me detendré brevemente en uno de los episodios sobre los que trabajé, que refiere a un conflicto entre la directora de la secundaria, por un lado, y un grupo de jóvenes y sus padres y madres, por el otro, en torno a la organización de la fiesta de graduación en el espacio escolar. La discusión surge particularmente por la venta de alcohol durante la noche y es posible reconstruir tensiones entre las transformaciones en la reglamentación escolar, la responsabilidad del personal directivo y las tradiciones de festejo en la escuela. No obstante, el conflicto gravita centralmente en torno a la pregunta por quiénes pueden y deben tomar las decisiones en la escuela, lo que remite a la participación de las distintas familias desde la creación de la institución. El episodio, de este modo, me fue llevando a la reconstrucción de la historia de la escuela, a las formas de participación y toma de decisiones a lo largo de los años y con ello a los sentidos construidos en torno a la secundaria en la colonia.

Así, al tiempo que por otra vía reconstruí el proceso de expansión de la cobertura del nivel medio que abonó a la construcción de la escuela secundaria como el espacio legítimo “en el que deben estar” los jóvenes, en este punto fue posible comprender que la presencia del “Estado educador” ha estado condicionada por la participación e iniciativas locales. En lo que refiere particularmente a la secundaria, además de la participación

en reuniones y la presentación de notas a funcionarios y representantes educativos para concretar la creación de la escuela, esta participación implicó inversiones de las familias, organización de eventos de recaudación y hasta la construcción de aulas con mano de obra aportada por un grupo de padres. A partir de lo referido, entonces, se entiende que las familias que organizan el evento de recepción de sus hijos e hijas en la escuela sientan que están en un espacio propio en el que pueden tomar decisiones. Más allá de algunos señalamientos de las y los docentes en relación con su “intromisión” en cuestiones educativas, identifiqué que es particularmente en torno a la organización de los eventos sociales como la noche de graduación, la Fiesta del Estudiante y otras celebraciones, donde se generan los mayores conflictos: aunque se realicen en el predio que pertenece a la escuela, allí los límites de la institución y el espacio social se vuelven porosos.

Este episodio, a su vez, comenzó a entrelazarse con otros episodios en los que también me detuve: a partir de un conflicto transcurrido en el marco del proyecto de huerta escolar analicé el devenir de los proyectos educativos institucionales considerando la relación entre distintos procesos: los lineamientos de la currícula conformados en los distintos niveles del Estado, las transformaciones en el espacio social rural y las diversas concepciones locales sobre la función de la escuela en el campo. A los efectos de dilucidar el episodio dramático en torno a este evento también necesité considerar otro elemento fundamental. Las familias de la colonia no constituyen una “comunidad” rural homogénea sin rupturas, por lo que los conflictos entre las familias y trabajadores de la institución –quienes, en ocasiones, como es el caso del cocinero, la asistente escolar y la docente del ciclo básico, viven y ocupan determinadas posiciones en el espacio social rural³– también están atravesados por alianzas locales entre algunos grupos docentes para la conquista de diferentes objetivos. De este modo, fue necesario reconstruir las diferencias y desigualdades entre las familias

³ Esto constituye una excepción en relación con el resto de los trabajadores de la primaria y la secundaria. En otro de los episodios referimos a un enfrentamiento en el que se pone en discusión la dedicación, así como el tiempo que docentes y directivos permanecen en la institución, lo que nos lleva a reconstruir las transformaciones en las trayectorias docentes que se advierten a lo largo de la historia de la escuela primaria y, con mayor fuerza, a partir del surgimiento del EGB3 y la escuela secundaria en la colonia desde comienzos del siglo XXI (Schmuck, 2019a).

que remiten a posiciones ocupadas en el campo social y político local y regional (Cragno, 2007b).

En torno a este conflicto, así como en diferentes momentos de la cotidianeidad escolar, es posible identificar dos grupos de familias en pugna. Los “gringos”, quienes suelen encontrarse en mejores condiciones económicas, a lo largo de las generaciones han desarrollado estrategias para continuar trabajando sus tierras y suelen ser “patrones” de los “criollos”, quienes perciben alguna asistencia del Estado y/o trabajan como peones o, en el caso de las mujeres, empleadas domésticas en las casas de los primeros. En consonancia con la perspectiva histórica y relacional privilegiada, también desarrollé el entramado de relaciones sociales que constituye la colonia y se asienta sobre sedimentos de las transformaciones que se produjeron en la provincia –y particularmente en el norte– desde los inicios de su proceso de poblamiento, por lo que recuperar las distintas experiencias de colonización oficial, la relación con Corrientes y la llegada a la zona de familias de ascendencia italiana pertenecientes a la Iglesia Evangélica Valdense permitió rastrear la configuración de la relación histórica entre colonos extranjeros y la población rural criolla que se manifiesta en las diferencias entre las actuales familias. A propósito del encuentro entre las y los estudiantes que pertenecen a las diferentes familias del espacio social rural en la escuela, me propongo ahora detenerme en las estrategias que tejí para trabajar junto con las y los jóvenes estudiantes.

Ser parte de la Fiesta: *etnografiar junto con jóvenes*

Cuando inicié el trabajo de campo a comienzos de 2017, faltaban varios meses para la celebración de la Fiesta del Estudiante Rural, que desde 2000 reúne a jóvenes de las secundarias rurales del norte entrerriano cuando el 21 de septiembre se celebra el día del estudiante y el inicio de la primavera. Sin embargo, y aunque ese año (y el siguiente) la escuela de la colonia no oficiaba de institución anfitriona, las anécdotas de lo que había dejado el año anterior, las expectativas y los preparativos para la venidera ya se hacían presentes entre jóvenes y docentes. La Fiesta esperada todo el año se realiza en forma alternada en las distintas instituciones y consta de una jornada de competencias deportivas y concursos artísticos varios entre las escuelas que suele finalizar a la tarde noche con un baile, del que participan también las familias que acompañan a las y los jóvenes.

La forma de participación en la Fiesta, en la que fui asumiendo paulatinamente tareas que me permitieron sentirme cada vez más parte del evento, se posibilitó a partir del desempeño previo como coordinadora del taller de comunicación, por lo que me interesa detenerme en esta propuesta. El taller se integró a las actividades de la escuela de dos formas distintas. En algunos casos, la experiencia se posibilitó a partir de la ausencia de alguna docente y la consiguiente determinación por parte de la directora de que las y los estudiantes debían ocupar el tiempo en nuestra propuesta. En otras oportunidades, invité a participar del taller de forma optativa a estudiantes que se encontraban en horas libres, en el momento de espera para ingresar al comedor y cuando quedaban grupos “desobligados” de las clases de Educación Física u otras materias a fin de año. Entre las actividades más significativas que desarrollamos se destaca un ejercicio que tuvo el objetivo de formar a las y los jóvenes en la realización de entrevistas periodísticas e incluyó su participación en calidad de entrevistados y también entrevistadores de sus propios compañeros. Más allá de las respuestas obtenidas en las entrevistas, que se proponían reconstruir las experiencias de cada joven, su participación en los eventos escolares, sus intereses y proyecciones, resultó interesante analizar los interrogantes realizados a partir de lo que se conocía o suponía del compañero o compañera. Por lo demás, sobre todo aquellas entrevistas que se transformaron en charlas espontáneas, resultaron instancias en las que las y los jóvenes reflexionaron sobre sus experiencias formativas sin atender a lo que se esperaba de ellos en el marco del espacio institucional. Entre otras dinámicas planteadas en el taller, trabajé en torno a los diferentes elementos que componen el lenguaje radial y propuse un ejercicio de narración de la rutina diaria de cada joven utilizando sólo efectos de sonido y música: “un día de mi vida en sonidos”. El acompañamiento del proceso de producción y las conversaciones que ello habilitó también generaron insumos muy provechosos para el análisis.

Particularmente en 2018, luego del receso de invierno, momento del año en que la concentración en el evento se vuelve más evidente, me involucré junto a otras docentes en el acompañamiento al estudiantado que se encontraba preparándose para los distintos certámenes de septiembre. Como continuidad de lo realizado el año anterior y ante la posibilidad de contar con una cámara de fotos semi réflex que solía llevar a los talleres –y muchas veces las y los jóvenes utilizaban para sacar sus propias fotos–,

quedé “a cargo” junto a una docente de las horas de clases que serían destinadas a la realización de un videoclip para uno de los concursos. Al mismo tiempo, aunque inicialmente el objetivo era realizar un registro fotográfico de la Fiesta propiamente dicha, busqué estar presente, sacando o no fotos, del proceso de preparación para las variadas actividades, sobre todo durante el mes anterior, en el que se transformó en tema de preocupación central para las y los jóvenes y comenzó a ocupar gran tiempo de desarrollo de la jornada escolar. Así, profundicé la construcción de relaciones de cercanía y confianza con estudiantes, al tiempo que se facilitaron espacios de expresión y protagonismo de las y los jóvenes que me permitieron contar con su propia palabra: creo que esto ha abonado a la adopción de una mirada que escape a las construcciones sociales adultocéntricas a la hora de comprender las juventudes y los sentidos que dan a sus prácticas (Alvarado et al., 2009).

Esta posibilidad de formar parte de la Fiesta permitió documentar de primera mano cómo las y los jóvenes se apropiaban de los “espacios, los rituales y las rutinas escolares” para producir sus estrategias, propios valores y formas culturales (Levinson, 2002, p. 193). Aunque en otros tramos del trabajo fue posible identificar que las experiencias formativas vinculadas con la escolarización secundaria no necesariamente inciden en los crecientes desplazamientos de las jóvenes generaciones a la ciudad, sino que prolongan la estadía en el campo y facilitan la acreditación de un título que invita a continuar los estudios o “probar suerte” en otros espacios (aunque eso no significa que no se pueda regresar más adelante), también advertí que la escuela no es solo un lugar “de espera” o postergación de la partida sino que se constituye como espacio privilegiado de sociabilidad y de construcción de identificaciones juveniles⁴. Precisamente la Fiesta permite dar cuenta cabalmente del modo en que la condición de juventud se encuentra imbricada con la condición de estudiante y la escuela se constituye como espacio privilegiado de encuentro para las y los jóvenes

⁴ En otros trabajos (Schmuck, 2019b) desarrollé las apropiaciones de las y los estudiantes en el espacio escolar que permiten pensar que la escuela tampoco se limita a reproducir las relaciones sociales dominantes del espacio social rural. Recuperando nuevamente su participación en la Fiesta, identifiqué “juegos de inversión de las desigualdades” a partir de instancias como la elección del Rey y la Reina y el desarrollo de las asambleas y conformación de grupos de trabajos entre jóvenes en los que las estudiantes mujeres, en algunos casos de familias “criollas”, adquieren protagonismo.

del campo, como lugar en el que disfrutan permanecer, divertirse entre compañeros y amigos en tanto jóvenes.

Entre las competencias centrales durante la Fiesta se encuentran los torneos deportivos de cuya cobertura fotográfica participamos, instancias para los que se conforman equipos que entrenan todo el año. Esto implica que la escuela de la colonia, que desde mediados de año centra sus esfuerzos en el evento de primavera, también participe de otros torneos enmarcados en diferentes actividades institucionales y deportivas de la zona que muchas veces implican competir con escuelas de la cabecera departamental u otras localidades intermedias. En estas ocasiones, se destaca el orgullo que las y los jóvenes expresan al resaltar los esfuerzos y logros de su escuela y construir una clara rivalidad con los equipos “de la ciudad”. La rivalidad que se construye frente a las escuelas rurales vecinas también reviste suma centralidad durante el desarrollo de la Fiesta, aunque la identificación entre pares rurales parece erigirse con mayor fuerza a la hora de diferenciarse de las y los estudiantes que no son del campo. Así, la construcción discursiva del “nosotros”, en tanto jóvenes y estudiantes de la colonia, se constituye a partir de su diferencia con esos “otros” equipos rivales de la ciudad, los “otros” estudiantes de la ciudad.

Aunque en el deporte estos procesos de identificaciones y fronteras adquieren centralidad, también los analicé en torno al resto de las competencias. De esto pude dar cabalmente cuenta reconstruyendo cada momento del proceso de producción del videoclip para el concurso que proponía producir contenido audiovisual a partir de una canción. Luego de discusiones poco mediadas por las adultas que estábamos presentes, las y los jóvenes definieron el argumento partiendo del interés en que la historia, en palabras de uno de los jóvenes, “tenga que ver nosotros, los estudiantes del campo”. De este modo, definieron un relato en el que una chica que se mudaba desde la ciudad al campo, comenzaba a estudiar en la escuela de la colonia y tenía problemas para adaptarse al nuevo lugar por desconocer las particularidades y las bondades del medio rural, partiendo de prejuicios y desprecio que, desde la perspectiva de las y los estudiantes de la colonia, los estudiantes –y, a veces en general, las personas de la ciudad– suelen tener sobre el campo. En tanto persona proveniente de la ciudad, hice preguntas para entender el punto del argumento, fui interlocutora de las y los jóvenes a la hora de desarrollar la historia e incluso interpelada en tanto “otra” durante la fundamentación de la importancia

de la trama. El desenlace de esta historia, según se fue definiendo, ocurría cuando la joven lograba apreciar la belleza de estudiar al aire libre y participar de eventos escolares caracterizados por la diversión entre pares estudiantes.

Una arista fundamental del trabajo de campo fue el ejercicio de escritura. En cada situación compartida, tomaba notas de campo –a veces acompañadas de grabaciones cuando eso era autorizado–, que luego ampliaba para construir registros detallados de la experiencia, que procuraban “anotar todo, aunque de hecho esto sea imposible” (Rockwell, 2009, p. 54), y diarios que también incorporaban reflexiones personales como el primer paso al trabajo analítico que implicaba recuperar lecturas, discutir conceptos y tomar decisiones respecto al rumbo de la indagación.

Este ejercicio permanente de escritura permitía reconstruir paso a paso la experiencia de compartir la vida en la colonia, dar cuenta del juego incesante entre compromiso y distanciamiento (Elías, 1990) con los hechos y personas con quienes compartía la experiencia ocupando esas diversas posiciones a las que he referido. Esta búsqueda de reflexión sobre la propia subjetividad y su implicancia en las observaciones, los registros y las construcciones teóricas (Rockwell, 2009) se constituyó como eje fundamental durante el trayecto: si acaso la realización de una investigación desde el enfoque etnográfico supone una investigación que no se hace sobre una población, sino con ella y a partir de ella, esto también implica considerar la relación objeto-sujeto de conocimiento, que se encuentra atravesada por la reflexividad de los actores y también del investigador o investigadora (Fasano, 2014).

Asimismo, el proceso de escritura, en tanto trabajo de “artesanía intelectual” (Quirós, 2014), implicó volver una y otra vez para retomar, resignificar, vincular de diferente modo y reescribir una y otra vez esos primeros textos. En este camino, en lugar de preocuparme por la fidelidad con la experiencia etnográfica y el material construido en los registros y diarios, entendí el documento de la tesis en tanto resultado de un trabajo de composición al servicio del análisis, producto de procedimientos de “montaje, edición y manipulación narrativa de los tiempos y los espacios etnográficos” que permita construir el texto al servicio de “determinada economía [...] necesaria para transmitir al lector la *atmósfera* –en el sentido maussiano del término (Mauss 2007 [1925])– que hace al universo social estudiado” (Quirós, 2014, p. 59). Esta reflexión también vale para

la construcción de los episodios sociales dramáticos a los que referí, cuya composición implicó un trabajo de montaje basado en diferentes fragmentos de registros que, en tanto trabajo que buscó realizarse con permanente rigurosidad y respeto a las emergencias del campo, puse al servicio de la presentación de los argumentos en que basaba la construcción de las evidencias.

De este modo, a la hora de comenzar a construir el documento final de la tesis –así como otras producciones previas que abonaron a ese proceso de escritura final, como ponencias, artículos y producciones que intercambiamos con pares– aquellas notas y registros no fueron dejados de lado: incluí fragmentos enteros de los talleres con jóvenes, de las conversaciones significativas en la galería de la escuela, de las charlas en el auto junto a docentes, de mi participación en las diferentes instancias de producción del videoclip, de la observación de las asambleas estudiantiles. Si acaso la etnografía también se define por la producción de un tipo de texto, una descripción etnográfica que es producto de un proceso analítico, entonces identifiqué la importancia de conservar e interpretar aquello que se observó, con descripciones analíticas concentradas y detalladas (Rockwell, 2009). En el texto final, de este modo, incluí descripciones, detalles y fragmentos de conversaciones de los registros de campo que, a mi parecer, fueron significativos para el análisis y también aportan a comunicar sus resultados. Siguiendo a Restrepo,

Un texto etnográfico suele detenerse en la filigrana de una práctica o actividad, recrear con sutilezas los escenarios e interacciones suscitadas en una situación específica. Esto con la clara pretensión de ilustrar un argumento, de fundamentar una interpretación. No es descripción por descripción, sino descripción para la comprensión. (2016, p. 78)

A modo de cierre

De acuerdo con la perspectiva en la que me he posicionado, la etnografía se define como un proceso que a partir de la recuperación de lo cotidiano permite documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009). Desde esta mirada, se parte del interés por valorar y luego considerar el conocimiento local, lo que implica estrechar lazos con quienes protagonizan las prácticas sociales que nos interesa indagar. Pero los

emergentes en el propio campo, como vimos, también se construyen en diálogo con las preguntas y afirmaciones originadas a lo largo de la propia trayectoria y las lecturas que se desarrollan en el camino, en torno a la búsqueda por construir una relación dialéctica entre sistemas conceptuales y la experiencia del trabajo de campo. Esta vinculación, que se constituye como el horizonte del proceso etnográfico y se va delineando durante el propio devenir de la aventura de investigar, sin embargo, puede ser muy difícil de establecer y, a veces sintiendo que avanzamos a tientas, resulta como producto de un trabajo artesanal que vale recuperar hacia el final del recorrido.

De este modo, en este trabajo me he dedicado a reconstruir algunas aristas del proceso de producción de la etnografía partiendo de la certeza de que toda investigación social merece reflexionar sobre sus puntos de partida, las decisiones que atravesaron su desarrollo y las transformaciones que han emergido durante el recorrido. A partir de los diferentes elementos que elegí analizar fue posible identificar los distintos hilos que se han ido anudando en torno a la construcción del objeto de estudio: los supuestos y discusiones teóricas y metodológicas, la experiencia durante el trabajo de campo en su encuentro con la experiencia de las y los actores, las estrategias y las posiciones asumidas desde el primer acercamiento al tema y las operaciones de análisis mediante las cuales los datos construidos se fueron transformando.

La decisión de “sumergirnos” en la cotidianeidad social de los espacios que investigamos desde la perspectiva etnográfica nos invita a abrirnos a una variedad de prácticas y modos de intervención posibles en las que el acto de investigar puede desarrollar límites porosos con otras experiencias posibles. En mi caso, al etnografiar en la escuela rural me encontré recuperando, casi sin quererlo ni buscarlo demasiado, mi recorrido previo como comunicadora social y jugando a ocupar diversas posiciones que desde una primera mirada. A su vez, realizar una investigación desde la mirada etnográfica y una perspectiva relacional puede significar constantes desafíos durante el trayecto. Los supuestos que solemos enunciar y fundamentar recurriendo a lecturas y remitiendo a los trabajos que se constituyen como las grandes referencias en el campo pueden volverse un ideal que parece inalcanzable cuando nos encontramos en medio de la investigación, mirando a nuestros registros y diarios de campo y preguntándonos por dónde comenzar y qué camino seguir para dar cuenta de la

complejidad social que no queremos reducir a una mirada simplista, una reconstrucción determinista o un trabajo que se detenga solamente en fenómenos aislados. De allí el interés por desentrañar los modos que encontré en esta etnografía, no sin vueltas, contramarchas ni angustias, para identificar y luego seguir aquellas “huellas” que me permitían reponer los procesos sociales a diferentes escalas espaciales y temporales sin perder la riqueza de la particularidad del trabajo de campo en el camino. En este proceso analítico, estrechamente ligado a la experiencia de campo desde sus inicios, el permanente ejercicio de escritura ha sido fundamental: desde los primeros registros, los diarios que releí y fui reconstruyendo hasta la elaboración del documento final de la tesis. Considero, entonces, que los propios aportes y conclusiones de mi etnografía, su riqueza, pero también sus limitaciones, cobran nuevos sentidos a la luz de esta reflexión.

Al privilegiar el análisis de tramos del recorrido, las decisiones que se tradujeron en el abordaje de algunas dimensiones de análisis y se corresponden con la escritura de determinados fragmentos de la tesis, dejé de lado otros aspectos. Aunque gran parte de mi trabajo se basó en participar de actividades dentro de la escuela, también se hizo evidente la incidencia de otros procesos sociales en la configuración de las prácticas educativas, por lo que necesité ser parte de diferentes instancias de la vida en la colonia. Así, las jornadas en la escuela se complementaron con visitas a las casas de estudiantes y sus familias, recorridos y encuentros de fin de semana. En el tramo final del trabajo de campo, cuando podía identificar las diferencias, desigualdades y particularidades de las familias de la colonia, elegí tres familias y profundicé en su indagación, lo que implicó construir casos, elaborar esquemas de relaciones familiares y trazar sus historias que recuperé de diverso modo en el texto final. Esto me permitió analizar las transformaciones generacionales y de género en las experiencias formativas y, a su vez, significó modos de vincularme en el campo y construir estrategias teórico metodológicas que podría retomar en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 11-30. Consultado en mayo 2021 <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4679>



- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 103-107. Consultado en mayo 2021 http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a01.pdf
- Alvarado, S., Martínez Posada, J. y Muñoz Gaviria, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102. Consultado en mayo 2021 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20131106122657/art.SaraVAlvarado.pdf>
- Barsky, A. (1997). La puesta en valor y producción del territorio como generadora de nuevas geografías. Propuesta metodológica de zonificación agroproductiva de la Pampa Argentina a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario 1988. En O. Barsky y A. Pucciarelli (Eds.), *El agro pampeano. El fin de un período* (pp. 405-522). Buenos Aires: FLACSO/CBC.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 2,1-6. Consultado en mayo 2021 <http://revista-scientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4881>
- Boix, O. y Welschinger, N. 2018. ¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de análisis etnográficos. En J. Piovani, J y L. Muñoz Terra (Comp), *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 223-253). Buenos Aires: CLACSO- Biblos.
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). El trabajo del antropólogo: Mirar, Escuchar, Escribir. *Avá, Revista de Antropología*, 5, 1-11.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2015). Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 115-120. Consultado en mayo 2021 http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a03.pdf
- Cragolino, 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. Consultado en mayo 2021 <https://biblat.unam.mx/en/revista/estudios-del-hombre/articulo/genero-trabajo-y-familia-trayectorias-laborales-de-mujeres-de-origen-campesino-en-el-norte-de-cordoba-argentina>
- Cragolino, E. (2007a). Introducción. En E. Cragolino (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 4-11). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. (2007b). Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En E. Cragolino (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 12-40). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Consultado en mayo 2021 <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Fasano, P. (2014). Enredada. Dilemas sobre el proceso etnográfico de investigación de un chisme y su publicación. En R. Guber (Comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo* (pp. 159-182). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El Agro Como Negocio: Producción, Sociedad y Territorios en la Globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Ciudad de México: Santillana.
- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 148-158. Consultado en mayo 2021 <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498>
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 12(17), 47-65. Consultado en mayo 2021 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50883>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión. En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-52). Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 139-172). Buenos Aires: CLACSO.

- Schmuck, M. E. (2019a). Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). *Revista Cuadernos*, 56, pp. 13-39. Consultado en mayo 2021 <https://www.redalyc.org/journal/185/18564993001/html/>
- Schmuck, M. E. (2019b). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE*, 1(35), 29-158.
- 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.
- Schmuck, M. E. y Petitti, E.M. (2021). El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018). *Revista de Estudios Rurales*. Artículo en prensa.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra 1782-1832*. Barcelona: Crítica.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Educación universitaria, ruralidades y experiencias formativas



Cuando el futuro es hoy.

Experiencias de jóvenes rurales y/o campesinos entre la escuela secundaria y la universidad

Verónica Ligorria *

Roxana Mercado ‡

En este trabajo se presentan resultados de dos tesis doctorales en Ciencias de la Educación, que indagaron sobre las particulares experiencias de jóvenes rurales y/o campesinos cordobeses, habitantes del Valle de Traslasierra¹ y de regiones rurales del Noroeste cordobés, configuradas en escenarios educativos escolares y universitarios. En este marco confluyen aportes que abordan la educación secundaria rural y la experiencia formativa de jóvenes rurales que acontece en una institución educativa que cuenta con albergue mixto². También presentaremos algunos análisis referidos a la experiencia estudiantil universitaria que otros jóvenes también provenientes de zonas rurales configuran en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba³.

Las dos investigaciones que aquí presentamos se desarrollaron desde el enfoque etnográfico. Asimismo, esta perspectiva es compartida por el Programa de investigación y el equipo que integramos⁴, donde abogamos

¹ El Valle de Traslasierra está ubicado al oeste de la provincia de Córdoba, zona cuyas sierras alcanzan alturas entre los 2000 a 2800 metros.

² Ligorria, V. (2020) "Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto. Experiencias formativas de jóvenes rurales en Córdoba" Tesis Doctoral en Cs. de la Educación. FFyH.UNC.

³ Mercado, R. (2020) "La experiencia estudiantil universitaria de jóvenes campesinos migrantes en la Universidad Nacional de Córdoba". Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

⁴ Programa "Transformaciones estructurales, procesos y prácticas políticas y experiencias formativas en espacios rurales y urbanos", dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti; con sede en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", Facultad de Filosofía

* Docente e investigadora. Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (FFyH) y Facultad de Ciencias Médicas, UNC.
veroligorria@gmail.com

‡ Docente e investigadora. Centro de Estudios Avanzados (FCS) - Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (FFyH) - UNC.
rmercado_ar@hotmail.com

por una mirada socio-antropológica que apueste a un contundente trabajo de campo en constante vinculación con el contexto inmediato, y con las transformaciones políticas y estructurales a la luz de la historia (Achilli, 2005; 2015; Cragnolino y Lorenzatti, 2007; Rockwell, 2009). El etnógrafo es una especie de cronista que releva (Rockwell, 2009), describe e interpreta aquellos sentidos y saberes, que por su familiaridad están ocultos, son menos visibles o invisibilizados, y no han sido documentados. La mirada producida desde la investigación etnográfica, queda plasmada en documentos públicos que pueden ser consultados y debatidos con posterioridad. Esto supone la centralidad del investigador como sujeto social, en todos los procesos que investiga. Está inmerso e implicado allí, en esos hilos que teje en el marco de relaciones sociales con los otros, porque para acceder a los significados de la acción social, debe conocer e involucrarse con los sujetos que desde múltiples tramas de su vida cotidiana, hablan de sus experiencias. De esta manera le resulta posible la construcción de conocimiento local, documentando y recuperando la visión de quienes informan a través de sus discursos y prácticas.

Entendemos que ambas investigaciones evidencian múltiples conexiones analíticas para pensar las experiencias estudiantiles de jóvenes rurales de la zona Noroeste de la provincia de Córdoba. Éstas se expresan en la diversidad de recorridos geográficos y escolares que los jóvenes transitan en el tramo de la educación secundaria rural, garantizando su asistencia a través de la permanencia en una escuela con albergue mixto, y la complejidad que esta experiencia impone al combinar dimensiones escolares y domésticas. También analizamos los caminos que se abren luego de culminar esa etapa, en los proyectos laborales y familiares que se construyen, y en la posibilidad de continuar estudios superiores tanto en instituciones de la zona, como en una mega institución universitaria urbana como es la Universidad Nacional de Córdoba. Esto último es una experiencia que implica un desplazamiento hacia la ciudad capital de la provincia y el ingreso a otra institución centenaria, que demanda saberes y “adaptaciones” determinantes para la permanencia. Uno de los elementos que justamente tracciona a favor de la permanencia en la universidad, es la vinculación de estos estudiantes con el Movimiento Campesino de Córdoba. A través de la firma de un convenio particular entre el MCC y la UNC, se generan posibilidades de estudio para estos jóvenes; que aunque provienen de con-

textos rurales, se autodenominan “campesinos” por su adhesión política al Movimiento antes mencionado. Estas dimensiones constituyen parte de los elementos analíticos que en esa oportunidad seleccionaremos y enfocaremos para esta comunicación, entendiendo que son parte de desarrollos mayores que conformaron nuestras tesis doctorales.

En primer lugar, referiremos algunos conceptos clave que dieron luz a las investigaciones mencionadas, y permitieron enriquecer el análisis de las evidencias empíricas; luego presentaremos y analizaremos los proyectos de futuro y las actividades con las cuales se vinculan tanto en los estudiantes secundarios, como en los que ya egresaron y pudieron concretar el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba. Esto nos permite recuperar las tensiones que remiten a la construcción de tales proyectos, que en pocos casos se concretan.

Juventud rural en la escuela secundaria. Conceptos claves para enmarcar la temática

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones académicas en el campo de estudios sobre juventudes. Pero las investigaciones sobre juventud rural continúan manifestando un área de vacancia que, aunque lentamente ha comenzado a revertirse, aún destacan la condición de “invisibilidad” de los jóvenes rurales y el sesgo urbano-céntrico de la agenda no sólo académica, sino de las políticas públicas nacionales y provinciales; y la carencia de una política nacional dirigida a la juventud rural. Esta situación, a su vez, tiene su correlato en la insuficiente información estadística disponible que permite describir a los jóvenes⁵ de estos contextos (Di Filippo, 2012). Sin embargo, se destacan algunos documentos que reflexionan sobre las características y principales problemas de este segmento poblacional en Argentina (Caputo, 2002a; 2006; Román, 2003, 2011; Padawer, 2013, 2015; Roa, 2017; Vélez, 2019; Ambroggi, Cragolino y Romero Acuña, 2019; Schmuck, 2020; entre otros). En estos trabajos, los investigadores rurales dan cuenta de la heterogeneidad de las situaciones a que se enfrentan los jóvenes rurales y de las diversas formas de ser joven rural en la actualidad.

⁵ En este trabajo se decide utilizar genéricamente la referencia a “los” jóvenes, en vez de remitir cada vez a “las y los” para agilizar la lectura. Lo anterior no implica desconocer la temática de género y lenguaje, y las desigualdades de género que manifiestan las experiencias juveniles en los contextos rurales y urbanos.

Una de las investigaciones de referencia considera la categoría de jóvenes rurales transitando espacios de educación secundaria como estudiantes; entendiendo a la escuela secundaria rural como un espacio privilegiado para la socialización juvenil, y para el cumplimiento del tramo obligatorio de educación como un derecho y un medio hacia la igualdad de oportunidades. Se entiende que el proceso educativo de jóvenes rurales está ligado principalmente a la escuela secundaria, pero también vinculado estrechamente a otros actores sociales de la zona. Nos referimos a sus familias, organizaciones sociales, religiosas, políticas, entre otras, que interpelan a la escuela de múltiples maneras.

En la última década se pudo contemplar un significativo avance y crecimiento en el desarrollo de producciones académicas en el contexto nacional y/o provincial, que de la mano de las últimas disposiciones legales (nacionales y provinciales), acompañan con investigaciones específicas las particulares experiencias de los jóvenes rurales en la escuela secundaria, desde diferentes enclaves geográficos y realidades sociales. A su vez, en la actualidad se presentan instituciones que responden a diferentes formatos, y que toman mayor presencia de acuerdo con las diferentes regiones del país. Encontramos entonces propuestas de alternancia (un tiempo de escuela y un tiempo en sus hogares), de opción pluricurso (aula múltiple); de opción graduada completa (en los casos que la cantidad de estudiantes lo requiera); y otras que cuentan con albergues para sostener la estadía semanal, tanto de estudiantes como de docentes.

La construcción de proyectos de futuro. Trabajo, estudio y migraciones como horizonte de posibilidades

La perspectiva de los desarrollos que hemos realizado en los últimos años y que se nutren de los aportes del Programa al cual pertenecemos, entienden a la escuela secundaria rural como un espacio privilegiado para la socialización juvenil y para el cumplimiento del tramo obligatorio de educación como un derecho y un medio hacia la igualdad de oportunidades. Se entiende que el proceso educativo de jóvenes rurales está ligado principalmente a dicha escuela, pero también estrechamente vinculado a otros actores sociales de la zona, tales como familias, organizaciones sociales, religiosas, políticas, entre otras, que interpelan a la escuela de múltiples maneras.

En este marco, Olivera (2009) expresa que, ante la dificultad de construir espacios de participación colectiva de jóvenes en sus lugares de origen, la secundaria rural es un espacio de encuentro y de establecimiento de nuevas amistades. Por estar fuera del caserío, y por consecuencia fuera del ámbito de control de los adultos, la escuela puede ser percibida como un espacio de mayor “libertad”, que les permite conocer personas “distintas” y compartir sus experiencias en un espacio donde se promueven amistades inter-género y en clara diferencia con lo que ocurre al interior del caserío.

Esta investigación abordó las experiencias de jóvenes en una escuela secundaria con albergue mixto ubicada en la zona oeste de la provincia, que propone a los jóvenes procedentes de parajes rurales alejados o también de ciudades cercanas con trayectorias previas desfavorables en otras secundarias urbanas, asistir a la jornada escolar y retirarse, u optar por una estadía de lunes a viernes con retiro obligatorio los fines de semana⁶.

En este marco, la investigación contempló al albergue de la secundaria rural como un elemento clave a la hora de configurar las decisiones que familias y jóvenes despliegan sobre su trayectoria escolar; y postula a dicho albergue como un espacio que condensa múltiples sentidos que involucran situaciones de desarraigo y carencia, pero que al mismo tiempo ha logrado posicionarse como un motivo más, de alto valor, para la definición de trayectorias escolares en la educación secundaria.

El criterio metodológico de trabajo fue implementar entrevistas en profundidad y observaciones participantes, donde se intentó explicar y comprender situaciones cotidianas, rutinarias, y “no documentadas” (Rockwell, 2009). Específicamente con los jóvenes se implementaron entrevistas grupales y mixtas, de acuerdo a los dos ciclos que estructuran la educación secundaria en la provincia de Córdoba: Ciclo Básico (CB), de primero a tercer año; y Ciclo Orientado (CO), de cuarto a sexto año.

Los estudiantes del Ciclo Básico conformaron un grupo de quince (15) participantes de entre 11 y 15 años, de los cuales fueron nueve (9) mujeres y seis (6) varones. El grupo de estudiantes del Ciclo Orientado fue algo más grande, porque estuvo conformado por aproximadamente

⁶ La escuela estudiada contaba con una matrícula total que en los últimos años estuvo entre los 100 a 120 estudiantes, de los cuales aproximadamente 40 optaba por la propuesta del albergue.

veinte (20) jóvenes de los cuales participaron doce (12) mujeres y ocho (8) varones. En este grupo los estudiantes tenían entre 16 y 20 años.

Se definió una estrategia de entrevistas grupales porque resultó la forma más accesible de contar con la presencia de los jóvenes estudiantes albergados ante los requerimientos de la investigación, ya que al inicio del trabajo de campo manifestaron cierta timidez y desconcierto; y por otro lado, porque de esa manera fue posible acceder a sus opiniones personales y a los debates grupales que las mismas generaban en el grupo.

En las entrevistas participaron los jóvenes solos, sin la presencia de docentes ni preceptores de albergue; y las mismas fueron audiograbadas contando con sus autorizaciones previas. En el caso de las entrevistas a la directora de la escuela, docentes y preceptores, fueron realizadas en su mayoría de manera individual, y también fueron audiograbadas.

Luego de concluida la investigación, los resultados permitieron exponer la presencia de dos ejes analíticos con respecto a sus visiones y proyectos de futuro (Hirsch, 2021), los cuales se vinculan con: la continuidad de estudios superiores una vez culminada la secundaria, en especial carreras de profesorado; y por otro lado, con la posibilidad de conseguir trabajo.

En el primer eje se alude a la continuidad de estudios superiores tanto en relación a la posibilidad de seguir carreras terciarias (profesorados) y lograr recibirse, a lo que remiten expresiones como *“mi proyecto es tener un título”*, *“seguir estudiando y tener el mejor futuro posible”*; como también vinculado con poder acceder a la formación en algunos oficios, tales como peluquería, o para ingresar a las fuerzas de seguridad, en especial a la policía, siendo esto último una de las opciones de mayor selección.

El otro eje que aparece con mucha relevancia es la mirada puesta en conseguir *“un puesto de trabajo”* como proyecto de futuro, en algunos casos en combinación con estudios superiores pero en otros con alcance a corto plazo luego del egreso; se habla de *“trabajar y estudiar”*, *“conseguir un trabajo”*, *“tener un buen trabajo”*, *“llegar a mis metas: estudio y trabajo”*... son una constante en los registros de la mayoría de los estudiantes; y que se suman a expresiones que apuestan a la superación, como *“mi futuro lo tengo que formar yo mismo y hacerlo muy bueno, compartir cosas buenas con personas que me acompañen”*. En otros casos, el futuro está asociado directamente con la posibilidad de formar una familia junto a su pareja.

Estas referencias permiten mostrar que lo expresado por los jóvenes no difiere de las tradicionales expectativas puestas en la culminación de

estudios superiores como una meta a futuro próximo para estudiantes rurales y sus familias, y aquellos como vía de acceso al trabajo y de ascenso social, que han mostrado investigaciones previas (Cragolino, 2001; Ames, 2002; Padawer, et al. 2013). Pero al mismo tiempo, los aportes de esta investigación muestran que conseguir un trabajo en la ciudad cercana o elegir formarse como policías, gendarmes o peluqueras, habla de que las aspiraciones también se han devaluado (Ames, 2002). O ya no aparecen asociadas directamente a la profesionalización universitaria, sino a los estudios secundarios como horizonte educativo que otorga prestigio y reconocimiento social (D'Aloisio, 2015). A su vez, en el contexto estudiado, la escuela secundaria rural adquiere sentidos contradictorios en relación a los proyectos de futuro de esos jóvenes; ya que, por apostar a la formación agrícola en un contexto de restricción de oportunidades de futuro para la vida rural, la escuela se transforma, en la mayoría de los casos, en un “final de recorrido”.

Con respecto al grupo de jóvenes estudiantes y albergados que cursaban el último tramo de la secundaria, interesa destacar que se evidenciaron construcciones diversificadas con respecto al análisis de las significaciones de chicas y muchachos, que diferenciadamente se expresan sobre sus proyectos luego de concluir dicha etapa.

Las chicas expresaron firmemente que su futuro las encontrará principalmente trabajando, y se manifiesta como contundente la relación que se establece entre trabajo y conquista de autonomía, entendida como la posibilidad de “estar solas”, “madurar”, tomar decisiones, manejar su propio dinero y poder conseguir ciertas condiciones de vida que se vinculan con “comodidad” e independencia de sus familias. Sus expresiones marcan también un deseo de poder desplegar prácticas y actividades ahora vedadas, conquistar nuevos espacios y construir una decisión futura propia, que se concreta en poder viajar, y conocer otros lugares a los cuales se identifica claramente y en su totalidad con destinos urbanos. Esto constituye otra de las dimensiones centrales de análisis, que es la apuesta por la migración como opción de futuro; eje que se presenta en los relatos de todos los jóvenes albergados, pero se expresa con mayor contundencia en las mujeres.

A diferencia de sus compañeras, los estudiantes varones son más escuetos y algo imprecisos acerca de elecciones y/o espacios laborales donde les gustaría desempeñarse una vez culminada la escuela secundaria. No

hay menciones a continuar estudiando alguna carrera, dicen que “no saben” o “no se ven” en esos espacios, y lo único que asoma como posibilidad se relaciona con el Profesorado de Educación Física. Pero a diferencia de sus compañeras mujeres, sí aparece la opción por las fuerzas de seguridad (policía) como una proyección de actividad futura. Aunque la intención de migración es menor y hablan de quedarse en la zona por la tranquilidad, y porque la vida urbana aparece teñida de incertidumbre y dificultades. Otros plantean migraciones zonales, con la posibilidad de trasladarse al pueblo o ciudad más cercana (por ejemplo, la cabecera Departamental), pero no irse a la ciudad capital de la provincia.

Esto último se torna un elemento destacado, porque en la zona de análisis se vislumbran movimientos que combinan desplazamientos de formas variadas, que evitan pensar sólo en las migraciones como “éxodo” (González y Román, 2012), para entenderlas como “movimientos permanentes, temporarios, circulares y cotidianos”, tanto de corte rural – urbano, como entre localidades cercanas.

Estos análisis permitieron establecer que la juventud rural se manifiesta como un sector dinámico, que se desplaza y circula por los distintos espacios sociales tanto urbanos como rurales de sus territorios, con gran fluidez. Esto se presenta de manera decisiva en el contexto estudiado y en los jóvenes que asisten a la escuela secundaria objeto de investigación; donde se presentan débiles divisiones entre áreas rurales y urbanas, y se manifiestan flujos crecientes de información, contactos, relaciones familiares, patrones de consumo, y hasta opciones escolares entre ambas (González y Román, 2012). Si bien se acuerda que los patrones de consumo no son los mismos que los de jóvenes urbanos, la marcada presencia de medios digitales de comunicación y el imperativo de las redes sociales que los jóvenes manejan indistintamente en ambos espacios, generan similares demandas en relación a vestimenta, diversión y tecnología.

El recorrido desarrollado en esta tesis muestra que los jóvenes objeto de estudio manifiestan un movimiento pendular del contexto rural hacia el urbano, que va conformando su identidad. Se observa la alternancia de contextos y usos estratégicos de los mismos de acuerdo a situaciones y necesidades que van apareciendo en las diferentes etapas de su vida juvenil. Esto se encuentra en consonancia con lo enunciado por los autores contemplados en relación a la identidad del joven rural (Kessler, 2006; Pacheco, 2009), donde se observa que la mayoría coincide en que no hay

una identidad juvenil rural homogénea que se diferencie por completo de la urbana, a raíz de la influencia de los medios de comunicación, del intercambio entre ambos ámbitos y del proceso de transformación en que se encuentra la ruralidad. Esto permitió construir la categoría de “*ruralidad maleable*”, para analizar de qué manera dicho movimiento pendular, en tanto flexibilidad para transitar espacios urbanos y rurales continuamente, impregna las prácticas y sentidos de los jóvenes de este estudio.

En relación con lo anterior y a modo de ejemplo, pudimos analizar una experiencia donde los jóvenes que cursaban el último año solicitaron a las autoridades escolares la posibilidad de hacer un “viaje de estudios” a un complejo hotelero perteneciente al Ministerio de Turismo de la Nación, ubicado en la provincia de Córdoba. Para lograr tal autorización y cobertura gratuita del viaje, los jóvenes despliegan y comunican argumentos que recuperan estratégicamente viejos discursos dicotómicos que entendían a la ruralidad como el ámbito de la pobreza y el desamparo, como motivos que incidirían en la decisión de obtener el viaje.

A su vez, la elección de asistir a esa escuela ubicada en un espacio geográfico rural, a la vera de la ruta y con presencia de albergue, es motivo de defensa de los jóvenes que llegan a ella, como una opción tan válida como sus versiones urbanas, frente a los argumentos sociales que desacreditan esa formación y postulan a las secundarias urbanas como ofertas escolares valiosas (Ligorria, 2008 y 2020). Esto permite entender que los jóvenes cambian y aplican selectivamente sus discursos y sus prácticas de movilidad zonal. En paralelo permanecen los viejos sentidos que tensionan las relaciones entre escuelas y familias en la conformación de estrategias de reproducción social (Cragolino, 2001), de la mano de los sentidos que un grupo de adultos sostiene. Se entiende que esto se constituye en un campo de tensión entre “una ruralidad del pasado”, que emerge en el discurso de los adultos mayores de las familias, y un presente donde los jóvenes se vinculan y dialogan intensamente con lo urbano (Freitas y Adrade, 2010).

Al mismo tiempo y en el contexto de referencia, otros jóvenes desafían los destinos locales y se deciden a dejar el campo, cruzar las sierras y concretar su proyecto de ser estudiantes universitarios.

Migrar para estudiar: la experiencia estudiantil universitaria de jóvenes campesinos⁷

En la otra investigación que aquí presentamos nos interesó indagar sobre los procesos mediante los cuales se construye la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba, considerando los sentidos y prácticas que ellos despliegan en su vida cotidiana en la ciudad de Córdoba y en la Universidad Nacional de Córdoba; ante lo cual nos preguntamos: ¿Cómo juegan sus condiciones sociales de origen en estas decisiones de estudiar en la universidad, y en la apropiación de la propuesta universitaria? Para esto consideramos relevante explorar la relación entre experiencia estudiantil universitaria y las trayectorias educativas que fueron conformando en la escuela secundaria y la universidad.

Uno de los aspectos significativos en estas trayectorias nos permitió vincular esta experiencia estudiantil con la militancia política en la universidad: ¿Qué tramas, encuentros y tensiones se pueden identificar entre la universidad y las organizaciones campesinas de Córdoba con relación al trabajo político? Las dimensiones que se fueron desplegando para comprender la experiencia estudiantil universitaria de estos jóvenes campesinos son diversas y complejas; por lo cual nos centramos en tres dimensiones de esta experiencia: la trayectoria educativa “real” de estos estudiantes; las significativas transformaciones de su vida cotidiana que implicó la decisión de estudiar en la ciudad de Córdoba y en la universidad viniendo de la zona rural; y la militancia política en la ciudad y en la universidad.

Para esta investigación, el referente central del estudio y análisis de la experiencia estudiantil universitaria fue un grupo de jóvenes que ingresaron a la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del P.E.C.U. (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad)⁸. Todos pertenecen

⁷ En esta investigación trabajamos la experiencia estudiantil universitaria de un grupo de jóvenes campesinos que están vinculados al Movimiento Campesino de Córdoba, y vienen a estudiar a la UNC en el contexto de un Convenio de Colaboración que se firma en 2010 entre la universidad y el MCC. Por ello la denominación de “jóvenes campesinos” connota esta pertenencia identitaria que refiere a su procedencia de zonas rurales, pero particularmente a su militancia política.

⁸ El PECU es una de las acciones políticas de inclusión estudiantil que se definen en el contexto del Convenio de Colaboración que se firmó en el año 2010, entre el Movimiento Campesino de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba. Por su pertenencia al M.C.C. los estudiantes tuvieron prioridad en el acceso a becas de ingreso, becas de fondo único, becas

al Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), espacio en el que militaron cuando cursaron su escuela secundaria, e inclusive antes, cuando aún eran niños. Sus familias están radicadas en las regiones de Traslasierra y del Noroeste cordobés (Serrezuela, El Chacho, El Medanita, El Duraznal), son integrantes del MCC y pertenecen a unidades domésticas campesinas de las regiones mencionadas. Los jóvenes puntualmente pertenecen a APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba), a UCA-TRAS (Unión Campesina de Traslasierra) y a UCAN (Unión Campesina del Norte); todas estas organizaciones son parte del MCC (Movimiento Campesino de Córdoba).

Con mucho esfuerzo las familias han impulsado y sostienen la posibilidad de que estos jóvenes ingresen y continúen estudiando en la universidad. Son siete jóvenes que se desplazan hacia la capital cordobesa entre 2003 y 2016 e ingresan a la UNC a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Ciencias Económicas, Abogacía, Geografía y Psicología, en el marco del PECU.

Este Proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. En 2003 llega Claudio a estudiar Agronomía, como uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto; y que aún se encuentra cursando y rindiendo materias de tercer y cuarto año de esta carrera. En 2006 vienen dos estudiantes más: Mariela se inscribe en la Licenciatura en Comunicación Social, estudia durante dos años y se cambia al Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes, carrera de la cual egresó hace unos años. Germán estudió Arquitectura hasta tercer año, momento en que abandonó por resultarle una carrera costosa; luego inicia la Licenciatura en Geografía, de la que está próximo a egresar. En 2009 llega Marcela a estudiar la carrera de Contador Público, luego define seguir estudiando la Licenciatura en Administración de Empresas, y todavía cursa materias de los primeros años. En 2010 Anabel viene a estudiar Abogacía, ha cursado un tramo significativo de la carrera, y está muy cerca de concluirla. En 2013 llega Magalí a estudiar Agronomía, cursa materias de primer y segundo año, y luego se cambia al Profesorado de Biología del IES Simón Bolívar, por

de comedor, becas de egreso. Debido al escaso monto de las becas, también hubo colaboraciones de un grupo de docentes y personas vinculadas a la UNC denominados “madras” y “padrinos”. Estos aportes fueron de carácter monetario, dieron su firma como garantías para poder alquilar viviendas en la ciudad de Córdoba, también hubo acompañamiento pedagógico y afectivo.

fuera de la UNC. Luciana es la última que llega en 2016, viene a estudiar la Licenciatura en Psicología, y cursa materias de primer año; en 2018 se cambia a la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia.

Ante esto nos parece conveniente dejar planteada una nueva pregunta: ¿cuál es el sentido de la apuesta social que realizan estos jóvenes y sus familias? En alguna medida los procesos analizados dejan entrever que estas familias campesinas están apostando a la gestación de una generación de sucesores, que acceda a la universidad, que tenga trayectorias educativas diversificadas y transite por niveles educativos a los que las generaciones anteriores no accedieron. Podemos conjeturar que aquí se ponen en juego estrategias de reproducción familiar que se orientan a mejorar sus condiciones de existencia, enviando a los hijos a estudiar en la universidad. En los relatos de los jóvenes surge el apoyo que reciben de los padres: cuando alguno de los estudiantes desiste de su proyecto profesional y vuelven al campo, les insisten para que retomen los estudios universitarios, incluso a pesar de las importantes dificultades con las que los sobrellevan.

Estos jóvenes vinieron desde localidades distantes de la ciudad de Córdoba, por lo cual consideramos oportuno recuperar la noción de alteridad, para pensar desde la otredad las disputas que sostienen con las construcciones hegemónicas de “estudiante universitario”. Podríamos referirnos a ellos como “los otros estudiantes”, ya que están lejos de ser los elegidos del sistema (Bourdieu y Passeron, 2009), y se apartan de las representaciones idealizadas de juventud que tiene en su horizonte histórico la universidad como proyecto.

Estos estudiantes rurales son la primera generación de sus familias en realizar estudios universitarios, los primeros en llegar a la universidad. Transitan los primeros años en la institución universitaria con una sensación de extrañeza asociada a experimentar el ingreso a un espacio deseado y valorado, pero históricamente excluyente. Esto no es exclusivo de ellos. Muchos otros estudiantes viven este tránsito de manera similar, con independencia de la condición campesina de sus familias.

Consideramos oportuno reconstruir esas experiencias estudiantiles de “otredad”, como “sobrevivientes” del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2009), pero atendiendo a la especificidad de sus recorridos y sus historias, los obstáculos y oportunidades. Pudieron acceder a la Universidad porque se postularon y obtuvieron diferentes becas que la UNC ofrece, ampliando el esquema de oportunidades; pero por los escasos montos que

recibían, también multiplicaron las estrategias de supervivencia económica combinando empleos y opciones habitacionales diversas.

Permanecer en la universidad: experiencias interculturales de vida

La vida cotidiana de los jóvenes del PECU se vio atravesada por profundos cambios a partir de la decisión que debieron tomar para venir a estudiar las carreras elegidas a la ciudad de Córdoba. En las entrevistas destacaron grandes contrastes entre la vida en el campo y en los espacios urbanos que ahora habitan; como transformaciones que fueron conformando sus experiencias estudiantiles universitarias y también configurando cambios en sus perspectivas y subjetividades.

Analizamos estos procesos a la luz del concepto de interculturalidad en un sentido amplio. Así entendemos a la interculturalidad como un complejo proceso relacional que se despliega cuando diferentes grupos humanos se ponen en contacto y a partir de allí comienzan a producir diferenciación (Rockwell, 1997; Signorelli, 1999; Achilli, 2010; Diez, 2013). Se genera en el marco de múltiples disputas, tensiones, contradicciones y luchas de sentido, bajo determinadas condiciones socio históricas. Estamos situados en pensar estos procesos interculturales desde un sentido amplio, considerando la noción de “interculturalidad extendida” (Diez, 2013), que se aparta del uso que se le ha dado a partir de la etnicidad como criterio de demarcación de la diferencia.

Las experiencias de vida de los sujetos humanos son interculturales, porque nos movemos en ámbitos heterogéneos de la vida cotidiana, donde los distintos repertorios culturales e identitarios son apropiados y resignificados bajo específicas condiciones de interacción social, que involucran la edad, el género, la clase social entre otras tantas identificaciones y adscripciones que podamos construir (Diez, 2015). Por esto podemos comprender a las experiencias estudiantiles universitarias de los jóvenes del PECU desde la idea de “experiencias interculturales de vida” (Rockwell, 1997; Diez y Padawer, 2015) asociadas a comunidades de práctica (Wenger, 2001), considerando que los sentidos construidos en estos entornos sociales y culturales atraviesan cualquier trayectoria de vida. En el caso de los estudiantes del PECU, el desplazamiento del campo hacia la ciudad para estudiar tuvo significativas implicancias y cambios en sus trayectorias sociales y vitales.

Los primeros estudiantes que llegan (Claudio, Germán y Mariela) narran que venir a vivir a la ciudad de Córdoba les implicó una serie de aprendizajes que tuvieron que hacer con relación a los desplazamientos por el espacio urbano y en la Ciudad Universitaria. Casi todos se extrañaban, evitaban trasladarse hacia el microcentro de la ciudad, o tomar colectivos, salvo cuando no quedara otra opción. De a poco y con ayuda de los compañeros con quienes convivían y que los precedieron en la llegada a Córdoba, fueron perdiendo el temor a desorientarse, y lograron adquirir ciertas destrezas para moverse en estos espacios. Otros temas que surgieron en varios relatos se relacionan con el ruido y la prisa. Los estudiantes se referían a esta ciudad como ruidosa, vertiginosa, un lugar donde todo el mundo va apurado. A partir de estos nuevos sentidos y transformaciones de su vida cotidiana, resignifican el campo como un lugar más calmo y tranquilo. Quizá desde el extrañamiento y la nostalgia. Para muchos de ellos, el campo fue un lugar donde sus familias padecieron situaciones de expropiación de sus tierras en el marco de gran conflictividad social. Cuando llegan las estudiantes del segundo período (Marcela, Anabel, Magalí y Luciana), sus primeros compañeros del PECU habían logrado realizar aprendizajes cotidianos para moverse en la ciudad y en la universidad, que pudieron compartir y transmitir para que la inserción en estos nuevos espacios no fuera tan dificultosa.

Proyectos de futuro y horizontes de posibilidades: trayectorias educativas “reales” en la escuela secundaria y la universidad

Una de las dimensiones analíticas que aquí presentamos articula la noción de experiencia con la de trayectoria educativa. En esta línea nos interesó diferenciar la idea de trayectoria teórica de la real, retomando la conceptualización de Terigi (2009), para poder comprender los procesos y recorridos de los estudiantes rurales y/o campesinos. Recordamos que hicimos esta distinción porque ponemos en vinculación dos investigaciones que abordaron la experiencia estudiantil de jóvenes que estudian en contextos rurales, pero no todos se identifican como integrantes del Movimiento Campesino de Córdoba. En cada investigación documentamos prácticas estudiantiles en distintos momentos de sus trayectorias educativas; sin embargo, todos comparten la experiencia de haber cursado la escuela secundaria en contextos rurales.

En los relatos pudimos analizar cómo estas trayectorias educativas se van constituyendo a partir de cursar el secundario en escuelas rurales donde recibieron formación técnica agropecuaria en la mayoría de los casos, y vivieron la experiencia de dejar el hogar para residir en albergues (Ligorria, 2018, 2020). Vimos cómo estudiar en ese nivel implicaba desplazarse hacia la escuela, que estaba distante; y dejar temporalmente el hogar materno/paterno para poder estudiar. Aquí se marca el inicio de la experiencia que asocian al desapego y al extrañamiento. Experiencia que volverán a vivir cuando deciden estudiar en la UNC.

En relación a la decisión de venir a estudiar a la UNC, Claudio comenta que eso dependía de:

Que tuvieras la posibilidad de irte de tu casa, no tenías familia, no tenías cosas que realmente te ataran tanto al lugar, digamos. De los cuatro que estábamos en ese momento, con el secundario terminado, quedábamos los dos más grandes que habíamos terminado hace mucho más tiempo (...). Otros no podían porque no podían llegar hasta el secundario. Y era el problema que hay en la universidad. Realmente el problema no era llegar a la universidad, sino que el problema era llegar al secundario. (fragmento de entrevista, diciembre 2017)

Sobre el primer año en la universidad, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Mariela dice:

Yo salí de un secundario, que a mí no me dio nada. Yo sentí, cuando llegué a la universidad, que fueron 6 años que yo perdí. Que todas las cosas que yo aprendí profundamente, fue en la organización, en APENOC, en el Movimiento Campesino. Y no en la secundaria. (...) Entonces cuando llego a la universidad, siento que cosas básicas, como técnicas para estudiar, leer un texto y sacar las ideas principales, cosas básicas que tenemos que tener para poder adaptarte a la universidad...no las tenía. (fragmento de entrevista, noviembre 2014)

Esta estudiante continúa dos años en la carrera, que luego abandona porque “nunca me encontré en el espacio universitario”. Posteriormente inicia y concluye el Profesorado de Antropología en el ICA⁹.

Marcela nos comenta que durante su primer año de estudio en la carrera de Contador Público:

⁹ ICA: Instituto de Culturas Aborígenes.

Me frustraba todo. Me iba mal, y yo más me iba cayendo, diciendo no puede ser, me va todo mal, no me sale una bien, nunca voy a avanzar en la carrera, extraño a mis viejos (...). Pero se sostiene estudiando, a pesar de estas dificultades: "(...) Si me voy ahora, no tengo nada. ¿Qué voy a hacer?...porque ahora un trabajo, si no es con un título, no vale de nada. (fragmento de entrevista, marzo 2016)

Ya en la Universidad, los relatos permiten identificar diversos procesos, situaciones, logros y dificultades que se van presentando de manera singular, considerando entre otras cosas, las carreras que estudian. Las Facultades donde las cursan son unidades académicas heterogéneas, y tienen propuestas pedagógicas diferentes según los planes de estudio de las carreras, las propuestas didácticas de los docentes y la masividad de la matrícula estudiantil que condiciona el trabajo que desarrollan los docentes en las aulas.

Germán pudo avanzar en una carrera como la Licenciatura en Geografía porque según su relato tenía un plan de estudios flexible con relación a las correlatividades; además la cantidad de estudiantes no era excesiva y permitió un acompañamiento sostenido de los docentes, con quienes tenían vínculos de proximidad. En las carreras masivas, tales como Ciencias Agropecuarias, Abogacía y Ciencias Económicas, los acompañamientos eran esporádicos, los hacían algunos docentes y también estudiantes avanzados. A Claudio, Anabel y Marcela les resultó difícil avanzar, porque las tutorías eran posibles sólo con algunos pocos docentes, en horarios alternativos al cursado de las materias. En estas carreras de matrícula masiva los estudiantes recurrieron de manera frecuente varias materias, hasta que lograron aprobarlas. Esto es uno de los aspectos que incide en la conformación de trayectorias educativas más discontinuas y prolongadas.

Las dificultades que estos estudiantes fueron sorteando para poder permanecer en la universidad, a pesar de las distancias educativas y sociales que tuvieron que afrontar cuando llegaron, nos arrojan pistas para pensar y problematizar muchas prácticas docentes y estudiantiles que en ella acontecen en lo cotidiano, e interpelan nuestras ideas acerca de la inclusión social y educativa en la universidad. En este sentido, consideramos que incluir no implica sólo proponer un ingreso universitario abierto e irrestricto, en términos formales, sino que además es importante que la universidad promueva y multiplique la creación de dispositivos institucionales para fortalecer el acompañamiento de estudiantes con trayec-

torias educativas de características similares a las que aquí presentamos. Incluir implica recibir a poblaciones diversas, pero también involucra alojar a estos estudiantes para que puedan permanecer en la universidad y egresar de las carreras que eligen como proyecto profesional.

Reflexiones finales

Este trabajo intenta construir un aporte que despliegue pistas analíticas para profundizar sobre las vinculaciones entre educación secundaria rural, como una combinación singular y compleja que entrama políticas educativas con sentidos particulares de hacer la secundaria en contextos rurales empobrecidos; con las posibilidades de continuar estudios superiores una vez concluida tal etapa, e ingresar o no a la universidad. A lo largo del capítulo hemos referido a las condiciones de invisibilidad que manifiestan los jóvenes rurales, como estudiantes secundarios y universitarios en los casos que este paso se concreta. Pudimos observar también cómo se combinan apuestas y estrategias diferentes en sus proyectos de futuro.

En nuestras investigaciones vimos cómo se disponen decisiones que aparecen como apuestas para garantizar el cursado de la secundaria, tanto en condiciones de albergados como de estudiantes que se trasladan diariamente para cursarla; y que una vez culminada esa etapa algunos proyectos apuntan al trabajo y a las migraciones “pendulares” en la zona, pero en otros casos se arriesgan a abrir nuevos horizontes e iniciar una experiencia estudiantil universitaria, superando obstáculos para permanecer no sólo en la UNC o en institutos de Formación Docente, sino viviendo y co-residiendo con otros compañeros en las complejas tramas sociales de una mega ciudad como Córdoba capital.

Lo que hemos expuesto en relación a la idea de la experiencia estudiantil universitaria, las trayectorias educativas reales y el sentido de militancia política que se presenta en las historias de algunos estudiantes, nos permite comprender estos nexos y puentes.

Pero como se pudo ver en todo el grupo de jóvenes, se acuerda que son variadas las motivaciones que los alienta a “probar” y salir de los esquemas familiares y de sus lugares de origen; especialmente en el caso de las mujeres, donde se plantea la necesidad de alejarse, al menos temporal y parcialmente, de los roles tradicionalmente preestablecidos.

Consideramos que apenas hemos presentado estas problemáticas, visibilizando los puntos de encuentro que tienen ambas investigaciones; compartiendo también las preguntas y reflexiones que surgieron en el desarrollo de estos trabajos, para seguir explorando sobre las prácticas, proyectos e historias de los jóvenes rurales o campesinos. En este marco, entendemos que nuestras investigaciones se orientan a ser una contribución conceptual que permite “visibilizar” las situaciones educativas desde las que muchos jóvenes rurales despliegan sus proyectos de estudio o trabajo, de formar una familia, de permanecer o de migrar, cerca o lejos... donde otros resisten en las grandes ciudades y desde el lugar de la militancia política sostienen estos proyectos de estudio universitario para que a otros jóvenes “no les pase lo mismo que a ellos”: para transformar sus historias contribuyendo como futuros profesionales o trabajadores para que nuestro país sea más justo e igualitario.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde editor.
- Ambrogio, S; Cragnolino, E. y Romero, M. (2019) La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 39, 133-157. Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019393235. Consultado en mayo 2021
- Ames, Patricia (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2013) ¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. [Documento de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas] Perú: Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Brumat, M. R. (2012). *La formación de maestros rurales en Córdoba*. (Tesis de doctorado no publicado). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba
- Caputo, L. (2002a). Intenciones juveniles y heterogeneidad de los patrones migratorios como estrategias de vida de la juventud rural argentina. En *VI Congreso de Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU)*. Porto Alegre.
- Caputo, L. (2002b). *Informe de Situación. Juventud Rural Argentina 2000*. Buenos Aires: Dirección Nacional de la Juventud.
- Cragnolino, E. (2003). Género, Trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en Argentina. *Revista Estudios del Hombre*, 16, 211-242.
- Cragnolino, E. y Lorenzatti, M. (2002) Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas. Revista de la Escuela de Cs. de la Educación*. Núm. 2 y 3 (2): Septiembre 2002.
- D' Aloisio, F. (2015). ¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad. (Tesis de doctorado no publicado). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba
- Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*. (51), 5 - 17.
- Diez, M.L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En línea en: <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/>

filodigital/2952/uba_ffylt_2015_903868.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado en mayo 2021

- Padawer, A., & Diez, M. L. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Anthropologica*, 33(35), 65-92. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/14637>. Consultado en marzo de 2019.
- Di Filippo, M. S. (2012). Juventud rural argentina: reflexiones conceptuales y análisis censal. En *Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento*. Buenos Aires.
- Freitas, A. y Alexandre, A. (2010) Trabalho, escola e identidade rural. En *VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU)*. Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.
- González, C. y Román, M. (2012) *Juventud y migraciones: vivencias, percepciones, ilusiones: un estudio en NOA y NEA*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.
- Hirsch, M. (2021) Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos. *Cuadernos de Educación* (19), 101-110. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2339> Consultado en julio de 2021.
- Kessler, G. (2006) Juventud rural en América latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Bruniard, R. (Coord.) *Educación, desarrollo rural y Juventud. Secretaría de Agricultura Ganadería, Pesca y Alimentos de la Nación e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación* (pp.16-67). Buenos Aires
- Ligorria, V. (2008) *Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)*. (Te-

sis de Maestría no publicada). Campus Santa María de la Rábida, Universidad Internacional de Andalucía, Huelva, España.

Ligorria, V. (2018) Juventud rural en Córdoba: notas para pensar los sentidos de hacer la secundaria en una escuela con albergue mixto. En *VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Córdoba.

Ligorria, V. (2020). *Experiencias formativas de jóvenes rurales en una escuela secundaria con albergue mixto de la provincia de Córdoba*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Mercado, R. (2020) *La experiencia estudiantil universitaria de jóvenes migrantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba Córdoba. En línea en: <http://hdl.handle.net/11086/17138>. Consultado en mayo de 2021.

Olivera, Inés (2009) Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural- escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1 (1), 61-90.

Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2009). Juventud rural. Entre la tradición y la cultura. *Revista Diario de campo*. Suplemento N° 56: Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo. Octubre – Diciembre, 51-61. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Padawer, A. y Canciani, M. L. (2015). Experiencias formativas, auto-descripciones y conflictos ambientales en el sudoeste de Misiones (Argentina). *Mundo Agrario*, 16 (31). En línea en: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv16n31a05>. Consultado en mayo 2021.

Roa, M. L. (2015) *Ser-en-el-yerbal. La constitución de subjetividades tareferas en los jóvenes de los barrios periurbanos de Oberá y Montecarlo* (Mi-

- siones). (Tesis de Doctorado no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Coord), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp 21-38). Madrid: Ed. Amelia Álvarez. Infancia y Aprendizaje.
- 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). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. Barcelona: Anthropol Editorial y Sede Iztapalapa (México): Universidad Autónoma Metropolitana.
- Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa* [Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”: Organización de Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD)]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Wenger E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



Interpelando los sentidos de las políticas de expansión universitaria en contextos de ruralidad: *El caso de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ*

Roberto Dacuña*

El presente trabajo constituye una síntesis que reflexiona y recupera los resultados preliminares obtenidos en una serie de proyectos desarrollados por un equipo de investigadores del IISE-FACSO-UNSJ¹ desde el año 2014. Esta línea de estudio, que se interpela sobre múltiples cuestiones que refieren al problema de la inscripción de la educación universitaria en espacios rurales, se origina a partir de una serie de interrogantes que se producen con la concreción en el año 2014 de la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que integra la Región Jáchal, Iglesia, Valle Fértil, Calingasta.

Durante este periodo el equipo se ha propuesto explorar el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) en los valles sanjuaninos a partir de la creación de la Delegación, reconocerla especificidad de sus procesos formativos, e indagar respecto a los sentidos producidos, reproducidos y reconvertidos por los múltiples agentes sociales comprometidos en esta experiencia formativa de nivel universitario.

Así mismo, se ha indagado respecto a los modos en que se cristaliza el sistema de relaciones intra e interinstitucional sobre el que se constituyen las dinámicas institucionales de la UNSJ - Delegación Valles Sanjuaninos, analizando los procesos de configuración de la Delegación, expreso en las relaciones entre autoridades centrales de la UNSJ, Facultades y Delegación; y también entre estas y la SPU, Gobierno Provincial y Gobiernos Locales.

Actualmente, el equipo se encuentra abocado al análisis de los procesos de democratización ocurridos en la Delegación desde su comienzo.

¹ Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan

* Docente Investigador de la Universidad Nacional de San Juan.
radacuna@yahoo.com.ar

La expansión universitaria como propósito de la educación superior en la región: el caso de la Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan- Argentina

La regionalización de la Educación Superior es un fenómeno generalizado que puede observarse en otros países del continente (Cuba, Venezuela, Brasil, entre otros). Es posible sostener, atentos a la Declaración de Cartagena de Indias (2008), que estas estrategias aportan y contribuyen al propósito de universalización de la Educación Superior sobre el que se pronunciaron más de tres mil intelectuales de Latinoamérica comprometidos con la democratización del nivel.

El sostenido fortalecimiento de bloques regionales MERCOSUR y UNASUR representa un punto de inflexión que establece una nueva relación entre lo local y lo global constituyendo un nuevo modelo territorial, que se supone, contrapuesto al paradigma de centro-periferia, que históricamente ha configurado las relaciones entre regiones. Entre los innumerables compromisos que estos nuevos escenarios configuran, las Universidades Públicas asumen, a través de la conformación de Delegaciones, contribuir a la democratización de la educación y la formación de graduados de acuerdo con las necesidades locales, nacionales y regionales, consolidando espacios de formación universitaria en articulación con las instituciones y gobiernos locales, provinciales y nacionales.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a través del acuerdo Plenario N° 629/07, propuso la generación de un Programa de Cooperación y Articulación Universitaria Nacional que optimice los recursos institucionales existentes para atender las demandas de educación en las distintas regiones, a través de una política planificada. En orden a esos planteos, la Secretaría de Políticas Universitarias propuso inicialmente la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) determinando las diferentes áreas de vacancia a nivel territorial. Esta política recibió posteriormente una serie de reformulaciones que se tradujeron en la creación de las actuales Delegaciones Universitarias.

A nivel local, en el Planeamiento Estratégico de la Universidad Nacional de San Juan, presentado en el año 2006, se registraba a la zona norte de la provincia como área de vacancia, y se exponía el compromiso de participar en la extensión del servicio universitario a zonas alejadas del

Gran San Juan², consolidando, paralelamente, “la coordinación y articulación de los niveles y ciclos integrantes del sistema educativo nacional”³. La idea central que orientaba el programa era fortalecer la vinculación con el medio social en el cual se sitúa la Universidad expandiendo la docencia, la investigación básica y aplicada y la extensión, como sus funciones nodales.

Se unen así los principios estatutarios de la Universidad Nacional de San Juan con los de la Secretaría de Políticas Universitarias, mediante la creación de la Delegación. Esta iniciativa tiene entre sus objetivos, “incrementar los niveles de cobertura hacia los sectores sociales con menos oportunidad de acceso a la educación superior por su situación socio-económica y geográfica” y “aumentar el impacto del Sistema de Educación Superior en el desarrollo regional y local”⁴.

Particularmente, el proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan desde su Sede en la capital provincial hacia las zonas más alejadas del territorio provincial, encuentra sus primeros antecedentes entre 1995/96, en relación al desarrollo minero en el departamento Jáchal, por iniciativa de una de sus Facultades (Facultad de Ingeniería) con las carreras de “Técnico Universitario en Agroindustrias” y “Técnico Universitario en Explosivos y Voladuras”; y en departamento Iglesia, con las carreras de “Técnico Universitario en Beneficio de Minerales” y “Técnico Universitario en Muestreo Exploratorio”.

Progresivamente (entre el año 2000 y el 2014) se fueron implementando varias tecnicaturas más desde las Facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Filosofía, Humanidades y Artes a solicitud de miembros de los gobiernos municipales y a través de convenios con el Gobierno de la provincia de San Juan. Especialmente el Municipio de Jáchal donó un importante predio con la finalidad de constituir un ámbito académico en la villa cabecera (San José de Jáchal). Esta incursión en los considerados “departamentos alejados”, en respuesta a la fuerte demanda de la comunidad de esta región, fueron las bases para que en el año 2011 la Universidad Nacional de San Juan fuese elegida por la Secretaría de Po-

² Los departamentos de Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle Fértil que conforman la Delegación Valles Sanjuaninos, representan un territorio amplio de San Juan y se ubican en distintos puntos cardinales de la provincia (norte, oeste y este respectivamente) a una distancia promedio de 200km. del Gran San Juan, lugar en el que asienta la sede central de la Universidad Nacional de San Juan

³ Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan. Art. 3°

⁴ Objetivos de los Centros Regionales de Educación Superior. Res 299/09

líticas Universitarias, como sede de un proyecto de expansión territorial de su oferta académica, que se concretó bajo el nombre “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan”, aprobado el 2 de octubre de 2014 por el Consejo Superior de UNSJ. Tiene asiento académico y administrativo en la ciudad de San José de Jáchal como eje de la Región “Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle Fértil”, a través del Contrato-Programa de Expansión Territorial de la Secretaría de Políticas Universitarias. Entre las consideraciones que fundamentan tal creación puede resaltarse que

La instalación de la Delegación a crear en la localidad de San José de Jáchal se cimenta en que la región constituye un polo de desarrollo estratégico de la provincia de San Juan, el escenario político institucional es altamente favorable, confluyen las voluntades de los gobiernos nacional, provincial y municipal, y de la Universidad nacional de San Juan; y la pertinencia académica de la propuesta es clara, así como el apoyo al desarrollo de la región (Ordenanza 33/CS/2014).

La pretensión, desde la institución universitaria, de conformar una *unidad regional, una territorialidad* se manifiesta inicialmente desde el encuadre legal que le da inicio al proceso de institucionalización (Ordenanza 33/CS/2014), al explicitar que:

(...)surge la necesidad de formalizar la presencia de la UNSJ en los departamentos aludidos, dada la expansión territorial de esta casa para dar respuesta a la demanda y necesidades sociales insatisfechas en esta región de la provincia, contando con el apoyo explícito del gobierno nacional, provincial y municipal. Área que, no necesariamente, deba responder a las divisiones político-administrativas en que se funda la organización político-territorial histórica (Ordenanza 33/CS/2014).

Precisamente los múltiples formatos que va adoptando la interacción territorio (espacio social) - institución universitaria es uno de los ejes básico del proyecto educativo, tanto para los miembros de la comunidad como para la institución universitaria. Así, la citada Ordenanza de creación explicita:

que en estos nuevos escenarios las universidades públicas asumen el compromiso de contribuir a la democratización de la educación y la formación de graduados de acuerdo con las necesidades locales, nacionales y regionales, consolidando espacios de formación universitaria en articulación con

las instituciones y gobiernos locales, provinciales y nacionales (Ordenanza 33/CS/2014).

Del mismo modo, propone la función de *actuar como contenedor espacial de hechos y actitudes*, al declarar que la finalidad de la presentación es la de consolidar y potenciar la labor que esta universidad viene desarrollando en la región, fijando los siguientes objetivos: evitar el desarraigo, detener la emigración, minimizar las frustraciones y fracasos, sortear los gastos que muchas veces hipotecan a las familias, asegurar la educación de calidad de los jóvenes y brindar la formación que el área local necesita, estableciendo criterios de pertinencia y función social en la expansión territorial de la universidad. Asimismo, aspira a

producir, en las comunidades de la región, un impacto de consideración a través de la actividad académica, que contribuya y fomente el crecimiento y desarrollo socio-económico de la región, potenciar la vinculación y asociación de la UNSJ con los municipios y organizaciones locales, desarrollar y promover acciones conjuntas con los organismos locales, provinciales; e inclusive con las universidades cercanas y organismos de otras provincias lindantes, que ven en esta propuesta una posibilidad para sus jóvenes (Ordenanza 33/CS/2014).

Además

... la creación se fundamenta en que la sociedad requiere de esta universidad no solo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; sino que exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control. (Ordenanza 33/CS/2014).

Las delegaciones universitarias: *un signo de los nuevos tiempos de la universidad en clave lógica hegemónica neoliberalizante*

Tomando en cuenta el propósito de la publicación y los avances de la línea de investigación citada, el presente trabajo representa una exposición de carácter explicativo y descriptivo, que intenta comprender las estructuraciones de prácticas y relaciones cotidianas sobre las que se ha configu-

rado la Delegación de los Valles Sanjuaninos, desde su creación en el año 2014 hasta la actualidad; para reconocerlos nexos profundos dialécticamente articulados y comprender los múltiples imbricamientos entre las experiencias formativas desplegadas en la Delegación, las dinámicas relacionales entre autoridades centrales de la UNSJ; entre estas y la SPU, los gobiernos Provincial y Locales, los múltiples agentes implicados en la institucionalización (comunidad universitaria, empresas, referentes sociales, poblaciones locales). Todo este sistema de relaciones que entendemos, en definitiva, enuncia una determinada lógica hegemónica de la época que las comprende.

Dilucidar dichos procesos, a decir de Achilli (2015), desde

un enfoque relacional, que aborda el problema del campo universitario en sus mutuas configuraciones: políticas y prácticas universitarias en relación con los procesos sociales de construcción de otredades. Entendiendo que las políticas y las prácticas de una época van configurando y se configuran alrededor de determinadas relaciones sociales entre los sujetos, determinadas sociabilidades, determinados valores y expectativas, determinados sentidos comunes, ideologías, creencias, sensibilidades epocales en las que se van inscribiendo, a su vez, determinadas construcciones sociales identitarias y de otredades. (Achilli, E. 2004, p. 58)

Este ejercicio representa, en definitiva

un intento teórico metodológico por entender ciertas conexiones profundas (como plantea Ginzburg, 1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales, van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos (Achilli, E. 2015, p. 106)

Distintos autores (García Salord, S. 2011, Ezcurra, A. M. 2009, Achilli, E. 2004) coinciden en señalar que las transformaciones de las políticas educativas que se fueron concretando fundamentalmente desde los '90 en las distintas reformas del sistema educativo, fueron modificando y desestructurando muchos aspectos de la tradición democrática, gratuita y autónoma de las Universidades Públicas.

Estas transformaciones sostienen cierta lógica estructural, en el sentido que contienen determinada tendencia hegemónica de la época. Los procesos de expansión universitaria, que se inician en la primera década del siglo XXI, no han sido ajenos a estos cambios estructurales, los cua-

les Achilli identifica como “neoliberalizantes” (Achilli, E. 2004), y cuya tendencia economicista produce, como veremos, diferentes procesos que adquieren particularidad según la escala o nivel en la que la analicemos⁵. En particular nos referiremos a los procesos de expansión universitaria ocurridos desde la primera década del siglo XXI en la Universidad Nacional de San Juan, y que se coronan con la creación de la Delegación en el año 2014.

La institucionalización de la Delegación Valles Sanjuaninos, representa una experiencia inédita en nuestra Universidad, que provoca una serie de rupturas respecto al modo histórico con el que “se hacía la UNSJ”⁶. Entendemos que, en términos estructurales, las políticas que dan marco a su creación, sus antecedentes, los modos en que se conciben sus carreras y las dinámicas intra e interinstitucionales, como así también los procesos de subjetivación implicados, en gran parte expresan la desestructuración de muchos aspectos de la tradición democrática, gratuita y autónoma de las Universidades Públicas.

Múltiples indicios (Ginzburg, 2003) advierten sobre determinadas dinámicas relacionales y de sociabilidad, valores y expectativas sobre la Delegación, sentidos comunes, ideologías y creencias, que expresan un proceso de constitución atravesado directamente por una lógica estructural neoliberalizante.

En clave de hipótesis conceptual (Achilli, 2004) que acompaña la instancia de argumentación del presente trabajo, entendemos que, desde su creación en el año 2014 hasta la actualidad, la Delegación conforma la expresión más drástica de la implicancia de los procesos de privatización de distintas prácticas de la UNSJ (debilitando la “autonomía” del campo intelectual), y de las transformaciones de sus modalidades de relaciones académicas/políticas, orientadas hacia la competitividad (que refuerza los sentidos de incertidumbre, inestabilidad, fragilidad y fragmentación institucional).

⁵ A nivel de las experiencias universitarias supone, fundamentalmente, el cruce de determinadas condiciones laborales que a través de “categorizaciones” diferenciadas y desiguales situaciones salariales, han generado una fuerte atomización del colectivo de docentes con una carga de alta competitividad y la circulación de imaginarios amenazantes de la estabilidad como universitario.

⁶ Que se identificaba en gran parte con los rasgos que Achilli (2004) señala al describir el carácter tradicional de la Universidad Pública en tanto democrática, gratuita y autónoma.

Lo explícito y transparente de este virulento proceso probablemente se relacione con distintas cuestiones, entre las que se consideran, los principios y antecedentes sobre los que se funda la Delegación, y el distanciamiento físico, social y simbólico respecto a la sede central, que claro está, a la “distancia”, lo hacen parecer menos riesgoso y amenazador.

Al respecto, la Delegación, más allá de ser, en cierto sentido, resultado de una lógica estructural de época sobre la que se funda, expresa una historicidad propia, que logra ser descifrada a condición de comprender los procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos (Rockwell, 2018).

Los apartados que siguen trataré de dar cuenta de ello, advirtiendo cómo en las múltiples y diversas manifestaciones cotidianas de la Delegación, lo continuo y lo discontinuo del ethos universitario se despliega sobre las tendencias hegemónicas que las explican. Señalando lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación (Williams, 1980); y dando cuenta de la complejidad institucional que expresa siempre un orden contingente con sus tendencias y líneas de fuga.

La Delegación Valles Sanjuaninos: una expresión de los procesos de privatización y de las nuevas modalidades de relaciones político/académicas de las prácticas universitarias

Al analizar los procesos políticos institucionales que dan origen a la Delegación, se reconoce una marca de época que resulta de las luchas institucionales que definen los principios de clasificación legítimos sobre lo que debe representar-a comienzos del siglo XIX- una Delegación Universitaria.

Los principios triunfantes de la “no autonomía” y subsidiaridad, junto al de la contingencia, coyuntura y excepcionalidad, permiten comprender la Delegación como expresión de esta lógica hegemónica neoliberalizante, en los que se sustancian, los procesos de privatización de distintas prácticas de la UNSJ (debilitando la “autonomía” del campo intelectual), y de transformación de sus modalidades de relaciones académicas/políticas que se orientan hacia una exacerbada competitividad.

El principio de la no autonomía y subsidiaridad: definiendo a la delegación en su estructura y política académica

La Delegación, para su creación debió franquear una serie de obstáculos interpuestos por los propios agentes universitarios, que la miraban con “desconfianza”. Se adujeron múltiples reparos, sin embargo, el principal refería a las “probables “nuevas cuotas de poder que se ponían en juego con su creación

(...) había salido la Delegación, eso era lo difícil, porque a diferencia de lo que uno piensa, no era tan bien recibida en el (Consejo) Superior, no era tan bien vista... (Autoridad de Rectorado)

(...) y la miran (a la Delegación) y lo analizan, y en el Consejo Superior que es un órgano político... es así...la veían con mucha desconfianza... (Autoridad de Rectorado)

Dichos reparos culminaron con la aprobación de un marco normativo restrictivo que no prevé una agencia autónoma de los procesos académicos de la Delegación, y que define a las Facultades como las auténticas y casi exclusivas referentes institucionales en el Consejo de Delegados de la Delegación.

...en el proyecto originario solamente hablaba de un Consejo de Delegados conformado por las Facultades que tuvieran carreras, eso se modificó y ahora todas las unidades académicas de la Universidad integran este consejo. (Autoridad de Rectorado)

En Jáchal está, por así decir, el rector de la delegación. (...) Las dos figuras más importantes de la Delegación de Valles Sanjuaninos, que es el Consejo de Delegados que se compone por los representantes de las Unidades Académicas que tienen alguna carrera vigente en cada uno de los lugares de los valles sanjuaninos. (Autoridad de Facultad)

La forma de estructurar el sistema de autoridades de la Delegación representa uno de los elementos que condiciona las definiciones académicas en la Delegación, en clave de subsidiaria de las Facultades. La Coordinación General de la Delegación posee un carácter eminentemente adminis-

trativo y se desdibuja, dada la preeminencia de las Unidades Académicas, en lo que respecta a la definición de su política. Las facultades tienen a su cargo el “diagnóstico de la demanda”, la formulación de la propuesta académica (en este caso es la oferta de Tecnicaturas), su financiamiento y ejecución:

...Esta Delegación de Valles Sanjuaninos tiene un representante, alguien de la universidad que lo nombra el Rector y toma la figura de Coordinador Académico. Yo como Secretario Académico el vínculo que tengo con él es que ante la requisitoria de la gente de Jáchal, del pueblo en general que solicita la apertura de tecnicaturas que dependen de la Facultad X. Ese es el primer vínculo que tienen conmigo. Entonces yo hablo con los departamentos y veo cuál es la disponibilidad de las tecnicaturas en sí, (...) (Autoridad de Facultad)

...más allá de que tenemos los primeros pasos dados, cada uno (Facultades) sigue trabajándolo como carreras de su facultad aisladas y no lo ven como el aterrizaje de la Universidad Nacional de San Juan en los valles, no lo ven así. (Autoridad de Rectorado)

Este modo instituido, que termina de expresarse en el plano normativo, es el mecanismo establecido desde las unidades académicas, que son las que cuentan con los “recursos”. Son ellas las que, por encima de la Universidad, deciden-posibilitan la Delegación.

...tenemos en Valle Sanjuaninos carreras que se empiezan a negociar... entre las autoridades de una facultad y un intendente obviando la Delegación absolutamente, saltando por arriba, arreglando... inclusive a veces se empieza a dictar y Valle sanjuaninos... el coordinador me dice: me estoy enterando que están dando tal cosa en tal lugar... (Autoridad de Rectorado)

...Cada facultad quiere venir y plantar su bandera (...) es la Delegación de Jáchal (...) Hacen actividades sin avisarnos a nosotros... (Personal No Docente de la Delegación)

Lo expuesto en cuanto a la no autonomía y subsidiaridad se replica en el plano de las relaciones académico/políticas; al entender la Delegación no necesariamente como una instancia pública de producción social de conocimiento sino como un emprendimiento, los procesos de subjetivación que lo acompañan también resultan reconvertidos. Es así como las

propiedades que definían las relaciones académicas/políticas originarias del campo académico, que expresaban sentidos específicos sobre la institución universitaria, resultan alteradas.

Al analizar las prácticas docentes en la Delegación, se advierte que el principio de subsidiaridad en relación a las Facultades refuerza el sentido de oferta y paquete de servicios, que obtura la posibilidad de cumplir con los propósitos que fundan la misión universitaria: respeto al desarrollo conjunto de la docencia, la investigación (creación) y la extensión. Esta no posee una línea propia de investigación y extensión, y tampoco registra actividades en tal sentido. Su desarrollo se ve imposibilitado debido a que los cargos y contratos están previstos exclusivamente para el desarrollo de la actividad docente y son gestionados desde y por cada Facultad.

Esas expectativas tienen que ver con el financiamiento. ... por ahí hay una línea de financiamiento para el municipio, para que ellos puedan desarrollar alguna actividad y bueno puedan destinar parte de esos fondos... Ante una requisitoria del intendente, consiguieron que el Gobierno de la Provincia financiara lo que es necesario para lanzar la tecnicatura, el municipio disponía de la infraestructura para dictar la tecnicatura y la Facultad de X disponía del personal que va a dictar la tecnicatura. (Autoridad de Rectorado)

Las dinámicas de producción de conocimientos definidas hasta el momento desde la Delegación se remiten exclusivamente al desarrollo de políticas orientadas a la enseñanza. No se identifica aún, al menos de manera explícita, una política que contemple el impulso de las actividades de investigación, creación y extensión, ni siquiera con un carácter subsidiario de las Facultades

El principio de la no autonomía y la subsidiaridad en la Delegación, la política institucional definiendo a su interlocutor: el mercado

“¿Cómo comenzó todo...? Gracias al mercado”.

Para algunas autoridades, y de manera expresa, la lógica del mercado es la que posibilita la Delegación. El hito fundacional sobre el que se erige la Delegación es el de la satisfacción de la demanda proveniente de nuevos agentes corporativos con un alto poder de negociación (agroindustria, minería). La “oferta” se legitima mayormente, cumpliendo con los requisitos del mercado. La misión institucional de la UNSJ y la par-

ticipación por parte de las poblaciones de las localidades en la definición de los sentidos académicos de la Delegación, emergen de manera parcial y condicionada, como veremos, por las lógicas hegemónicas privatizadoras:

Cuando se empezó a hablar de la Delegación de Valles Sanjuaninos, el intendente de Jáchal estaba muy interesado por que en el interior se dictaran tecnicaturas, o sea, que la universidad tuviese una Delegación en el departamento, considerando que la actividad fundamental en el interior es la minería. (Autoridad de Facultad)

...Inclusive las carreras que se dictaron (en la Delegación) tenían que ver con el tema minería porque teníamos que responder, preparar recursos humanos calificados para trabajar en la mina, entonces después de Exploración Geológica viene Voladuras y Explosivos, Beneficio de minerales de la Facultad de Ingeniería... (Autoridad Delegación)

Otro indicio de privatización y consecuente pérdida de autonomía se observa en la mercantilización del conocimiento. Se hacen sentido común en el cotidiano de las prácticas de la Delegación, señalar los términos “oferta” y “financiamiento”. Las “carreras académicas” ahora son “ofertas a término”, paquetes de conocimientos que se brindan y financian de manera flexible. La Secretaría de Políticas Universitarias, a través de los “programas-contrato”, se constituye en una auténtica gerenciadora, paso siguiente y por convención, todo financista (ministerios, municipios, empresas, etc.) es bien recibido. El aspecto presupuestario de la política académica universitaria, que antaño se subsumía en el presupuesto anual universitario y se trataba en el seno de sus órganos participativos, hoy es interpelado por un cliente y son las unidades académicas quienes cuentan con los capitales necesarios (departamentos, carreras, masa crítica, etc.) para participar de estas nuevas lógicas licitatorias:

El Ministerio de Minería, por razones muy concretas, es el que más recursos tiene en la Provincia y más ha ofrecido a distintas instituciones... a nosotros, después de Secretaría de Ciencia y Técnica, es el que más nos ofrece... siempre es el Ministerio de Minería, no está presente en todas las cosas porque en algunas no... (Autoridad Facultad)

El Secretario de Minería nos dijo: decile al Rector que le pagamos toda la pavimentación para la llegada desde la ruta hasta el nuevo edificio y la conexión interna, y le vamos a arreglar el jardín el bosque nativo... Mirá, realmente era Papá Noel... (Autoridad Facultad

La propuesta académica en cuanto a la necesidad la plantea el lugar (...) o algunos emprendedores que tienen alguna empresa de envergadura que les permite financiar o la misma sociedad dice "acá tenemos minería donde la mayoría de la gente utilizan nuevas tecnologías", entonces para hacer buen uso y eficiente de esas herramientas, es necesario tener conocimiento formal. Entonces a esa fuente de información es que debe estar atento permanentemente el delegado de la Universidad Nacional de San Juan en cada uno de esos lugares... (Autoridad Rectorado)

Los departamentos que conforman la Delegación de los Valles Sanjuanino (Jáchal, Valle Fértil, Iglesias y Calingasta) conforman para las unidades académicas, verdaderos mercados a conquistar, que precisan financiamiento.

El principio de la contingencia, la coyuntura y la excepcionalidad en la transformación de las relaciones académicos/políticas ancladas en la competencia

En los apartados siguientes que tratan sobre el principio de clasificación de las prácticas en relación a la coyuntura, la contingencia y la excepcionalidad, se analizan particularmente los nuevos sentidos que cobran los procesos de producción de conocimiento; en particular los de enseñanza y los de aprendizaje, y las regulaciones administrativas que lo acompañan.

En el caso del estamento docente, la formalización de sus prácticas se plasma con una clara tendencia hacia la flexibilización laboral, que, en algunos casos, roza la ilegalidad institucional, forzando la interpretación sobre los alcances de las normativas y regulaciones laborales.

En este sentido, al momento de analizar cómo se concibe la docencia, la investigación y la extensión, tanto aquellos agentes que poseen una perspectiva crítica -y señalan las debilidades sobre las que se gesta la Delegación-, como los que promueven una lógica "eficientista", instrumental y al servicio de la demanda del mercado, producen y reproducen un conjunto de prácticas que reflejan los procesos de privatización de prácti-

cas universitarias, y de reestructuración de las modalidades de relaciones académicas/políticas originarias del campo universitario. Estas últimas, sobre todo, por que empiezan a hilvanar con lógicas de otros campos que cobran además un alto protagonismo.

Esta concepción entiende que las facultades cuentan con “recursos humanos” que, en función de la demanda, asisten a las localidades que conforman la Delegación. El “financiamiento” de la planta docente de las “ofertas” se obtiene por diversas vías (Contratos- Programas SPU, Ministerios de Gobierno provincial) y no tiene relación con el presupuesto universitario. En todos los casos, se trate de tecnicaturas o de profesores, la relación se formaliza a través del “contrato por horas cátedra”, o con “cargos de baja dedicación a término”. Por lo general la plantilla de las nuevas carreras se conforma con docentes que cuentan con cargos de origen en sus unidades, y obtienen una retribución adicional por la labor desarrollada en la Delegación. En este sentido los modos en que son significados los procesos de enseñanza de la Delegación denotan los principios de clasificación de lo universitario fundado en lo contingente, lo coyuntural y lo excepcional.

Sobre este mismo principio naufragan las expectativas de los y las estudiantes de la Delegación en relación a su formación. En su mayor parte ellos y ellas no eligen las carreras de la Delegación en razón de sus “intereses”, sino que acuden a la oferta que “trae” la universidad, aceptando condiciones académicas no siempre claramente definidas.

“Yo elegí esta carrera porque quería estudiar, quería tener un título universitario..., no es mi vocación realmente, pero es lo que ofreció el departamento en ese momento, la universidad... entonces lo elegí, lo tomé...” (Estudiante de la Delegación)

“...a mí porque es lo que ofrecía la Universidad acá y aparte porque me gustaba.” (Estudiante de la Delegación)

“...lo único que había era el profesorado nada más y la otra carrera que hay en San Isidro que es turismo, pero ninguna carrera así universitaria...” (Estudiante de la Delegación)

“Y es lo que hay (...). Por ejemplo, que los que se reciben de acá puedan llegar a tener una salida económica en la universidad, o sea, como ayudante de cátedra o algo así también...” (Estudiante de la Delegación)

Todavía no empezamos el otro cuatrimestre que ya lo tendríamos que haber empezado. Nunca es bien específico, y no siempre empezamos como la facultad de allá, del centro. Y ahora estamos más atrasados también con las mesas también... (...) Empezamos tarde y terminamos tarde eso es una de las desventajas que tenemos nosotros acá en eso, en el calendario digamos. (Estudiante de la Delegación)

La contingencia, la coyuntura y la excepcionalidad cuentan con un piso de significaciones legitimado en un cotidiano de prácticas, que termina conformar el auténtico “orden” institucional. Si bien resulta interpelado, cobra su propia fuerza por inscribirse en la “distancia”, lejos y sin amenazar la sede central. De este modo, la distancia funciona como criterio demarcador que pone límites a la lógica hegemónica en distintos niveles.

Ciertamente la sede central no es ajena a estas disputas de sentido, y es posible identificar en ella muchas de las reconversiones citadas en la Delegación. Sin embargo, las relaciones de fuerzas que se despliegan en la sede central, a diferencia de las de los Valles, se producen en un campo cuyo sistema de posiciones está definido por un conjunto propiedades y de principios de clasificación, que remiten a otra historia, mayormente vinculada con los principios tradicionales de lo universitario, que otorga mayor fuerza relativa al sentido autónomo de lo universitario.

“La distancia” ha significado una categoría de análisis con un alto potencial explicativo de los procesos de investigación citados. Así, la distancia conformó -en las primeras aproximaciones- una pista que orientó la comprensión de los procesos de institucionalización ocurridos sobre una nueva territorialidad. Casi al mismo tiempo -y habiendo tomado nota de la dimensión propiamente territorial- se hicieron evidentes otras múltiples distancias comprendidas en clave histórico-social, que permitieron comprender “la ruralidad de lo rural”.

Los nuevos sentidos de “lo universitario”, de “ser universitario” de la Delegación, las nuevas formas de gestión e interacción entre los diversos agentes del espacio social universitario, la tensión entre la Sede, la Delegación y los centros regionales que la componen, reconocen una trama constitutiva y definitoria tejida con el criterio de “distancia”.

La “distancia” otorga entidad a la “Delegación de los Valles” y señala la fuerza de las divisiones de lo social. “El “centro” cobra valor diferencial y afirma la “distancia” porque no sólo cuenta con ventajas comparativas, sino que además representa el “lugar” desde el que se toman las decisiones.

La *distancia*, no es pensada sólo en términos geográficos, sino que asume aquellas propiedades que la definen a partir de los principios de división social del espacio⁷.

Actualmente la inteligibilidad de los principios de clasificación social, en tanto ordenadores de un modo de hacer de la delegación y de lo universitario, también cobran sentido en clave de distancia. Una inteligibilidad que señala disputas entre una lógica autónoma y de carácter altamente endogámico y una de carácter hegemónico-neoliberalizante.

Estas nuevas “distancias descriptas”, físicas, sociales, institucionales, académicas, expresan en definitiva las disputas presentes en el campo respecto a la definición de los principios legítimos con los que se definirá lo universitario.

Reivindicaciones regionalistas de la Delegación Valles Sanjuaninos: *prácticas y relaciones contra-hegemónicas*

La cristalización evidente de estos nuevos principios de clasificación de lo universitario posee su contraparte de manera también indudable en la lucha por la definición legítima de lo universitario, en la que pervive cierta concepción de la universidad que se proyecta más allá de los principios de la “no autonomía”, la contingencia, la coyuntura y la excepcionalidad. De este modo, emergen significados que proyectan a la universidad sobre principios de construcción social de conocimiento autónomo y democrático. Esto se expresa en sucesivos señalamientos de los agentes de la Delegación, que destacan la necesidad de contar con un edificio propio, con carreras nativas estables y vinculadas con las actividades de investigación/creación y extensión, de grado superior a las tecnicaturas, con un cuerpo de docentes que pertenezca de manera estable a la Delegación.

⁷ Nadie podría sostener en nuestros días que existen criterios capaces de fundar clasificaciones «naturales» en regiones «naturales», separadas por fronteras «naturales» (...) la «realidad» en este caso es totalmente social y las clasificaciones más «naturales» se apoyan siempre sobre rasgos que no tienen nada de natural y que en gran medida no son sino el producto de una imposición arbitraria es decir, de un estado anterior de las relaciones de fuerzas en el campo de batalla de la delimitación legítima. (Bourdieu, P.: 1996; 316)

Y tiene que ver con lo que decían ellas también, con que tenga un edificio también... Hay gente que no sabe que esta es la universidad. (Estudiante de la Delegación)

Por eso es lo que yo digo, que tenga una estructura, un edificio donde digan “esta es la facultad”. (Estudiante de la Delegación)

(...) Nosotros queríamos que se hiciera la Licenciatura... (Estudiante de la Delegación)

Allá cuando fuimos a la reunión nos dijeron que carreras de grado no, que por ahora sólo tecnicaturas. Bueno, entonces está bien, que traigan esas carreras, tecnicaturas, un poco de variedad... (Estudiante de la Delegación)

Se anhela una “mentalidad universitaria” con desarrollos disciplinares autónomos, que prevalezca por sobre una concepción administrativista de la Delegación. Se señala la necesidad de nuevas carreras e infraestructura, y se advierte sobre los aspectos negativos que posee el carácter contingente de la oferta.

Pero también, a mí me gustaría que se cree como una cultura en el pueblo, como una mentalidad universitaria. Que los chicos sepan que hay una universidad y que pueden acceder... (Estudiante de la Delegación)

(...) estás yendo a una universidad, tenés que dedicarle todo el tiempo y presentarte a rendir con todo, no pensando en zafar y en aprobar. (Estudiante de la Delegación)

Y la oferta académica justamente, porque siempre se empieza a dictar una carrera y se dicta hasta que termina, mientras tanto no llegan carreras nuevas, entonces los chicos que se reciben después de nosotros del secundario no tienen la posibilidad de estudiar, porque no hay carreras. (Estudiante de la Delegación)

La Delegación cuestiona los sentidos neoliberalizantes cuando, como instancia universitaria logra mirarse al espejo, y reclama contar con idénticas condiciones y oportunidades que la sede central. Claro está no rebasa la tendencia hegemónica y -a veces- hasta se confunde haciéndose sentido

común. Cabe destacar que los deseos, reclamos, críticas y las reivindicaciones producidas desde la Delegación entrañan la contradicción genética que implica ser “Delegación” de un “Centro”. Estos procesos no pueden ser descifrados en clave de simples reproducciones o auténticas resistencias, representan “reivindicaciones regionalistas” (Bourdieu, P., 2006) en tanto respuesta a la estigmatización que produce el territorio de la cual es producto, y a los principios de clasificación sobre los que se erige.

El “reclamo” por “ser reconocido como un igual desde la distancia” expresa una lucha en procura de romper con esa posición “distante” relacionamente respecto a un centro, pero contradictoriamente cobra sentido sólo en función de definirse en relación a la distancia que posee respecto a ese centro, y que por ende revalida la fuerza del centro.

Ineludiblemente la necesidad de acortar distancias reifica en sus propios términos las distancias, pero también las hace evidentes, mostrando *ad infinitum* ese trabajo que expresa toda lucha por definir los principios de clasificación de lo real, en clave de construcción de hegemonía⁸.

Los agentes de la Delegación expresan esta posición de dos modos: por un lado reclamando una carrera con idénticas características y calidad que la que se brinda en el centro, como un requerimiento a “ser asimilado”. Esta demanda por “igualdad de condiciones” refuerza la distancia social ya que se asimila la posición de dominado y de búsqueda de obtención de esa identidad legítima respecto a lo universitario, que, claro está, se encuentra en el centro⁹.

⁸ En los escritos de Gramsci, la hegemonía adquiere, además, un doble sentido: expresa la capacidad del grupo dominante de contrarrestar la formación de un nuevo bloque histórico y, a la vez, la capacidad creciente del grupo “fundamental” dominante de “escindir”, superar el corporativismo y establecer alianzas en torno a una transformación de relaciones sociales. La dirección hegemónica se presenta como la posibilidad de un grupo dirigente de “tomar a su cargo el conjunto de problemas de la realidad nacional e indicar sus soluciones concretas (infraestructurales)” (Macciocchi, 1975 en Rockwell E. 2008, p. 101)

⁹ Pierre Bourdieu al respecto añade: “Una vez que los dominados en las relaciones de fuerzas simbólicas entran en la lucha en condiciones de aislamiento, como es el caso de las interacciones de la vida cotidiana, no tiene otra elección que la aceptación (resignada o contestataria, sumisa o indignada) de la definición dominante de su identidad, o bien, la búsqueda de la asimilación que supone un trabajo destinado a hacer desaparecer todos los signos propios que recuerdan el estigma (en el estilo de vida, de la indumentaria, de la pronunciación, etcétera) y a proponer, a través de estrategias de simulación o de apariencia, una imagen de sí mismo que resulte lo menos alejado posible de la identidad legítima” (1996; 36).

En palabras de uno de los concejales (que tuvo plena adhesión): que las actuales limitaciones de infraestructura y equipamiento que tiene Jáchal no impliquen que reciba un sistema educativo marginal.

A la que se agrega la opinión de directivos de escuelas secundarias:

“Jáchal debería tener todas las carreras porque el interés está en tener título universitario y lo demuestra la cantidad de jachalleros estudiando en todo el país, porque acá no pueden hacerlo; y recuperar en los estudios universitarios a los adultos, tanto como a los jóvenes, porque se están tratando de armar proyectos para atraer a la población.

Y, por otro lado, requiriendo ser reconocidos a partir de la especificidad de los procesos locales.

En la sesión del Consejo Superior del 15 de septiembre de 2016 los consejeros resolvieron, en votación nominal, acordar la creación del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular para el departamento de Jáchal, luego de arduas discusiones y reclamos por parte del pueblo jachallero: “Los jachalleros venimos dolidos, queremos llevarnos una buena noticia, queremos llevarnos a Jáchal la carrera de Música Popular”, dijo ante los consejeros Alberto Rey, músico de aquel departamento del norte, quien había asistido junto con otros jóvenes jachalleros al Consejo Superior para presenciar el tratamiento de la carrera. Antes y después del músico, los consejeros debatieron y, en su mayoría, acordaron así la creación de la carrera, pero con las sujeciones antes referidas.

Paulo Carrizo, docente del Departamento de Música de la FFHA de la UNSJ, y coordinador de la carrera en Jáchal, dijo que la propuesta académica que se inauguró ayer cubre la expectativas del alto nivel musical que tienen los jachalleros y todos los músicos del norte de la provincia, como Iglesia y Valle Fértil, y dijo: “La carrera tiene un color local, y tiene que ver con el rescate de identidades de los pueblos” 4/4/2017- BOLETIN INFORMATIVO UNSJ Dirección de Prensa Institucional- Secretaría de Comunicación

En lo expuesto se reconoce cómo lo contra-hegemónico se hace cuerpo también en estas reivindicaciones regionalistas. Si bien la proclama de lo local, en términos de autodeterminación regional, no logra confrontar con los principios de división sobre los que se definen y legitiman las posi-

ciones de los dominantes y de los dominados¹⁰, al menos las hace evidente en las prácticas con sus sentidos y contrasentidos.

Claro está, que el sentido de los procesos reivindicativos expresos por los agentes -hasta el momento- serían consecuentes con el presente instituyente que atraviesa a la Delegación, y de imposibilidad estructural y estructurante de una institución universitaria comprendida en el reconocimiento de la “heterodeterminación”¹¹. Es así como el deseo de autodeterminación de parte de los agentes de la Delegación, en lo que respecta a los procesos constitutivos de la misma, se encuentran atravesados por esa contradicción genética que implica ser “Delegación” de un “Centro”.

Lo expuesto da cuenta de modos distintos y distantes de expansión universitaria. Los principios tradicionales anclados en la autonomía universitaria con cierto sentido endogámico, si bien no se expresan directamente en los procesos de institución, resultan proclamados y perviven, aunque a la distancia, en clave de anhelo. Ahora bien, los nuevos sentidos hegemónicos neoliberalizantes que se cristalizan en este modo de expansión de lo universitario, amplían las brechas y las distancias, a través de un sentido de clausura respecto a las posibilidades de proyectar y configurar una auténtica unidad académica autónoma.

Cierres preliminares y nuevas pistas

Al momento de pensar los actuales procesos de expansión territorial de la UNSJ se lo comprende atravesado por una lógica estructural que, más allá de la particularidad propiamente “neoliberalizante” que se irá condensan-

¹⁰ Al respecto Pierre Bourdieu señala: “De hecho, si la región no existiera como espacio estigmatizado, como «provincia» definida por la distancia económica y social (y no geográfica) en el «centro», es decir, por la privación del capital (material y simbólico) que reúne la capital, no podría reivindicar su existencia: es porque ella existe como unidad negativamente definida por dominación simbólica y económica que algunos de aquellos que participan en ella pueden ser llevados a luchar (y desde luego con oportunidades objetivas de éxito y de beneficio) para cambiar la definición, para invertir el sentido y el valor de los rasgos estigmatizados y que la revuelta contra la dominación bajo todos sus aspectos, incluso económicas, tome la forma de la reivindicación regionalista.” (1996; 36)

¹¹ Abolir el estigma realmente supondría que se destruyeran los cimientos mismos del juego que, al producir el estigma, engendra la búsqueda de una rehabilitación fundada sobre la autoafirmación exclusiva, presente en el principio mismo del estigma; que se haga desaparecer los mecanismos a través de los cuales se puede ejercer la dominación simbólica y al mismo tiempo los fundamentos subjetivos y objetivos de la reivindicación de la diferencia que ella engendra.

do desde los '90, se articula con las huellas de diversos procesos abiertos que hemos procurado describir en las páginas precedentes (Achilli, E., 2004, p. 59).

A partir del año 2014 lentamente se van localizando distintas actividades académicas en los cuatro departamentos que conforman la Delegación. La concreción de procesos académicos no responderá a un único principio, por el contrario, resultará del entrecruzamiento coyuntural de múltiples intereses y políticas en el que se expresan demandas de la población, intereses institucionales, gubernamentales, empresariales, etc.

El proceso de estructuración de la Delegación registra una mayor injerencia por parte de agentes que -hasta el momento- no habían estado implicados (directamente) en la política académica de la UNSJ (Gobierno Provincial, Gobiernos Locales, Empresas, etc.). También es novedoso el modo en que la Secretaría de Políticas Universitarias promueve el desarrollo territorial de lo universitario a través de programas específicos y a término. En este contexto, la Delegación pareciera constituirse exclusivamente desde una lógica estructural neoliberalizante.

La configuración de la UNSJ y de su Delegación no son ajenas al “proceso de desestructuración de la universidad pública” el cual, como se señala, está impregnado de cierta lógica estructural, en el sentido que contiene determinada tendencia hegemónica de la época (Elena Achilli (2004, p. 61). Una lógica “neoliberalizante” cuya tendencia economicista que produce -como se advierte en el análisis- diversos procesos que poseen su singularidad según la escala o nivel que se analicen”.

Los principios de no autonomía y subsidiaridad, junto al decontingencia, coyuntura y excepcionalidad, expresos en las prácticas y relaciones que configuran la Delegación son muestra de esta tendencia hegemónica; que conforman auténticas lógicas de conexión profunda (Guinzburg, 1983) y que adquieren particulares continuidades, según las escalas” (Achilli, E. 2015, p. 106).

Ahora bien, los análisis expuestos no sólo dan cuenta de dicha tendencia hegemónica, sino que también se reconocen prácticas y relaciones universitarias que constituyen potencialmente “gérmenes” de “otras” transformaciones contrarias a las planteadas.

Estas particulares prácticas se expresan, en escala, en la no reproducción -idéntica y automatizada- de un servicio educativo “del Centro” en la Delegación. En este lugar, donde lo universitario anhelado parece ser re-

cibido con pasiva complacencia (con los brazos abiertos) aparecen prácticas de apropiación como propone Roger Chartier (1999), como un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador. En términos de Rockwell (2006), prácticas que hablan de una nueva institucionalidad.

En síntesis, el carácter hegemónico de los principios expuestos cobra sentido sólo si se comprenden en el orden de las disputas por definir los sentidos legítimos de clasificación de lo universitario, que en definitiva resultan de la emergencia de prácticas y relaciones de carácter hegemónico neoliberalizantes, confrontando con aquellas de carácter tradicional asentadas en el principio de autonomía. Descifrar este sistema de prácticas y relaciones sin remitir a una lógica lineal y binaria, que solo nos permite comprender lo hegemónico en clave de reproducción, implica descifrar aquellas “líneas de fuga”¹² que se han expresado a modo de anhelo por un sentido autónomo de la Delegación.

“Líneas de fuga” que pueden conducir fuera del callejón sin salida del autoconfinamiento. Fuga y éxodo no son aquí algo negativo, una reacción a algo, sino que están ligadas a un poder constituyente, a una nueva organización, una nueva fundación e institución (Raunig. G., 2006). De entrada, este movimiento de fuga advierte sobre los formatos que van conformando las prácticas instituyentes; las cuales, por principio, no se dejan estructurar ni confinar, en tanto es institución en el sentido de ser un poder constituyente.

Los nuevos modos institucionales de la universidad estatal registran procesos constitutivos que se dirimen entre aquellas prácticas sociales instituyentes -“desbordamiento extradisciplinar” de la actividad social y productiva de las instituciones culturales, de modo que emergen nuevas formas de experimentar o producir nuevas institucionalidades y aquellas que reproducen las lógicas prácticas de la academia. Parecen conformar una *ruptura del signifiante*, zafar de la tiranía del signifiante, romper con las codificaciones, encontrar líneas de fuga. Pero cuidado, el sentido hegemónico siempre está, dirá Esther Diaz (2007), y los microfascismos siem-

¹² Como señala Esther Diaz en su análisis de la obra del filósofo, Deleuze considera que el pensamiento moderno remite a la unidad o a la dicotomía: “La lógica binaria es la realidad espiritual del árbol raíz. Hasta la lingüística moderna conserva la imagen de base de esa figura arborescente que la vincula con el pensamiento clásico. Ambos pensamientos (el clásico y el moderno) no piensan la multiplicidad; hasta para llegar a dos necesitan pensar la unidad. Incluso pueden pensar una tríada dialéctica, y pensar cuatro, o cinco, pero siempre presuponiendo la unidad. (Diaz, E., 2007, S/D)

pre están dispuestos a cristalizar en un orden impuesto. También la autogestión o micropolítica se cosifica si quienes las impulsan se enamoran del poder. Los aparatos de poder no sólo hacen macropolítica o política de Estado, saben inducir políticas micro, aunque negativas en la medida en que estos aparatos actúan sobre las subjetividades para moralizarlas, para encorsetarlas en una “normalidad” funcional al poder, a lo hegemónico.

El presente trabajo ha procurado representar, aunque claro está de manera muy imperfecta, el modo en el que la presente línea de investigación se interpela respecto a los procesos de construcción del objeto. En ese sentido, al momento de comprender los procesos de expansión universitaria, siempre se ha procurado respetar ese imperativo epistemológico, que hace explícita la necesidad de reconocer lo no hegemónico en aquello que consideramos hegemónico. Para ello, sin duda, ha resultado prioritario un ejercicio de vigilancia que haga explícitas las hegemonías de nuestros propios esquemas de pensamiento, y que nos ponga a salvo de toda lógica lineal y binaria, que sólo descifra lo hegemónico en clave de reproducción, e induce a confusas ilusiones de cierres.

En ese sentido, la Delegación no sólo es comprendida en clave de subsidiariedad y coyuntura, sino como expresión de lo universitario que solo resulta descifrable si se atiende a sus procesos multidireccionales, relacionales, colectivos y transformadores.

De ellos siempre emergen nuevas preguntas, cuestiones y sistemas conceptuales en disputa. En este sentido se renueva el interés y queda pendiente para el análisis, dar cuenta de la relación entre los procesos de expansión universitaria y los de democratización de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (2004) De políticas educativas y otredades próximas. En *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba
- Achilli, Elena (2015) Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*. 6 (9), 103-107
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI

- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006) La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. Ecuador Debate. Vol. N°067, pp. 165-184. Ecuador
- Brunner, J. J. (1990) Educación superior en América latina: cambios y desafíos.
- Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. 1999 Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier (México: Fondo de Cultura Económica).
- hiroleu, A. (2014) “Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina”. En Revista Política universitaria (pp. 26-31). IEC- CONADU.
- De Sousa Santos, B. (2005) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. CEIICH-UN-AM. México
- Díaz, E. (2007). “Entre la tecnociencia y el deseo”, Buenos Aires, Biblos, pp. 89-108.
- Ezcurra, A. M. (2009) “Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos”. En Elichiry, N. (Coord.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias N° 79. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2007) “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitaria”. En Cuadernos de pedagogía universitaria 2. Pró-Reitoria de Graduação. Universidad de Sao Paulo.

- Fabiani, J. L. (2018). "La sociología tal como se escribe. De Bourdieu a Latour. Bs. As. UNSAM EDITA.
- García Salord, S. (2011) "¿Existe hoy la universidad pública?. En Servetto, A., Saur, D. (Comps.). Sentidos de la universidad (pp. 211-236). Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ginzburg, C. (2003). TENTATIVAS. México. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Facultad de Historia Morelia, Michoacán,
- Raunig, G. (2006) Prácticas instituyentes, Fugarse, instituir, transformar. Traducción de Gala Pin Ferrando y Glòria Mèlich Bolet, revisada por Joaquín Barriandos
- Rockwell, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO
- Saur, D. y Servetto A. (2010) Diálogos y reflexión: los sentidos de la universidad. Reseña del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. *Pensamiento Universitario*, 13, 89-94.
- Skliar, C. (2011) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Intelectuales, expertos y extensionistas rurales: *algunas aproximaciones sobre las conceptualizaciones de ingenieros/as agrónomos/as en Argentina*

Mercedes Catalina Funes*

Como una manera de introducir este texto y de situar mi trayectoria en relación a las personas con que tengo el gusto de compartir estas páginas, diré que llevo formándome y participando del equipo de investigación, cariñosamente conocido como “Ruralitxs”, desde el año 2018. Casi desde el inicio de mi incorporación a este espacio me sitúo en una línea bastante incipiente en el mismo. Esta se caracteriza por abordar cuestiones ligadas a los grandes cambios estructurales en el agro argentino y el proceso de legitimación social del modelo de agronegocios en vinculación a experiencias formativas y/o educativas (Ambroggi; 2016, Cragolino y Ambroggi; 2015, Ambroggi y Funes; 2020, Caisso; 2017).

Luego de varios trabajos y lecturas en conjunto con otras integrantes del equipo, para mi trabajo final¹ de licenciatura² opté por desarrollar un estudio etnográfico sobre estudiantes del último año de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba³. Este trabajo tiene como objetivo principal describir las experiencias formativas de estos sujetos y, a partir de las mis-

¹ Mi Proyecto de Tesis titulado: “¿Rentable y sustentable?”: Procesos de legitimación del modelo de agronegocios en experiencias formativas de estudiantes avanzados de agronomía de la UNC (2013-2022). Fue aprobado el día 26/2/2021 por medio del Consejo del departamento de Antropología de la FFyH UNC y es dirigido por el profesor Ezequiel Grisendi y la licenciada Sofía Ambroggi.

² Al momento de presentación de mi proyecto de tesis y gran parte del desarrollo de las primeras instancias de investigación he contado con la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional que comprende el periodo de agosto de 2019 a Julio de 2020. Por lo tanto, mi tesis y el presente capítulo también se enmarcan en el proyecto presentado para esa instancia. Resolución CE n° 1518/20.

³ De ahora en adelante la facultad se nombrará por las siglas FCA y la universidad por las siglas UNC.

* Estudiante de grado en la Licenciatura en Antropología UNC. “Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba”. mercedescatalinafunes@gmail

mas, analizar los procesos de legitimación social del modelo de agronegocios (Gras y Hernández; 2009) en la formación universitaria.

Para poder establecer vínculos con estudiantes de agronomía recurrí a algunos contactos personales y asistí en calidad de oyente a las clases virtuales que se dictan en una materia del último año de la carrera: Extensión Rural. De esta manera, pude hacer una observación participante de una instancia de formación contemplada en el plan de estudios. Esto me permitió vivenciar aspectos de la cursada *como una alumna más*, puesto que parte de los requerimientos para formar parte del mismo contemplaron mi participación activa en las clases, y el cumplimiento de las instancias de trabajos grupales y evaluaciones. Por lo tanto, puedo decir que efectivamente fui afectada (Favret-Saada; 1990) por los métodos pedagógicos diseñados por la cátedra, y se me exigieron las mismas condiciones que a cualquier/a agrónomo/a en formación.

Una de las cuestiones que me proponía analizar en relación a la observación de las clases de Extensión Rural tenía que ver con reparar en las nociones que circulaban en discursos e intercambios entre estudiantes, docentes, ayudantes, etc. sobre el perfil y actividades o competencias atribuidas a los *ingenieros agrónomos*⁴. En cierta manera esta indagación buscaba responder a preguntas como: ¿Para que se forma a los/las agrónomos/as que transitan la formación universitaria en la UNC? ¿Qué actividades se espera que estén capacitados para desempeñar una vez que obtengan el título de grado? ¿Qué se evalúa y qué conocimientos son validados e invalidados, omitidos o explicitados en la cursada y de qué formas? ¿Qué discusiones aparecen en torno a las actividades y prácticas que se pueden desarrollar desde la profesión? ¿Cómo construyen los y las estudiantes mismos/as su identidad profesional desde sus propias trayectorias de formación y proyecciones a futuro? ¿Cómo se conceptualizan las relaciones sociales que establecen los/las ingenieros/as en el territorio desempeñando o ejerciendo su título? ¿Cómo se relaciona un perfil profesional más o menos institucionalizado y una serie de competencias

⁴ Si bien este trabajo reivindica la importancia de visibilizar el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, la generalización del término masculino para designar a profesionales de las ciencias agropecuarias como “ingenieros agrónomos” se mantendrá para hablar de instancias de observación donde el uso del mismo ha sido predominante y como una manera de ser fiel a las categorías nativas. Pretendo hacer una descripción más certera en mi tesis para mostrar la problematización que existe de la “predominancia masculina” en el ámbito de la Facultad y que también he podido observar en algunas instancias de trabajo de campo, donde si bien prevalece esta denominación también comienza a ser cuestionada.

desde las que se capacita y forma a estos estudiantes con las formas de legitimar socialmente el conocimiento que se construye en ese “espacio social” (Bourdieu; 1990)? Este trabajo está lejos de contestar cada una de estas preguntas, sin embargo, pretende aproximarse al cómo se legitiman ciertas prácticas y conocimientos vinculados a la construcción de un perfil profesional y un alcance del título en las experiencias formativas de los y las estudiantes. Por lo tanto, intentar vincular el qué se *dice* en las clases y qué se enseña respecto al o los ejercicios de la profesión, puede permitirme acceder a un conjunto complejo de ideas relacionadas al *en qué se forma* y en qué *no se forma* a los/las agrónomos/as y qué cosas están capacitados a hacer y mediante qué conjunto de conocimientos. Lo cual a grandes rasgos busca entender cómo se legitiman ciertas prácticas que en el sector agropecuario se vinculan al modelo de agronegocios desde la formación universitaria y el ejercicio de la ingeniería agronómica.

En este caso, en el que se trabaja con estudiantes universitarios, las experiencias formativas se desarrollan en principio como procesos en los que los individuos, transitan y experimentan una serie de prácticas educativas (no necesariamente limitadas a los espacios curriculares universitarios) orientadas a capacitarlos respecto a un tipo particular de profesión. Si bien luego en la trayectoria individual pueden verse multiplicidad de maneras de vivir esa formación y construirse a sí mismos como agrónomos en entramados de relaciones sumamente particulares; institucionalmente está determinado un Plan de estudios y una serie de evaluaciones y actividades que el estudiante debe cumplir para la obtención de ese título habilitante. Aunque también es claro que los espacios y relaciones sociales y de poder que constituyen la facultad ofrecen distintas de apropiarse de las cátedras y contenidos incluidos en el Plan de estudios. Esto ha podido verse en el trabajo de campo, donde ni siquiera dentro de cátedra se mantienen en las comisiones y a lo largo del tiempo las mismas maneras de enseñar ni de llevar adelante el cursado de la materia.

En otro orden de ideas, en la indagación bibliográfica que acompañó el trabajo de campo me propuse, entonces, reparar en la manera en que habían sido conceptualizadas las posiciones sociales y prácticas de los/las ingenieros/as agrónomos/as y otros profesionales de las ciencias agropecuarias en estudios previos. Lo cual tenía como finalidad orientarme respecto a cómo se había entendido y teorizado desde las ciencias sociales al trabajo de los ingenieros agrónomos y a la propia profesión. Ade-

más de ayudarme a pensar como se había construido históricamente el desarrollo de la profesión en Argentina, en relación a qué instituciones estatales, educativas, empresas, organizaciones de productores, etc. Y en cierta medida ahondar en los cambios sobre el *para qué* y *cómo* se forma a los/las agrónomos/as. También qué actividades y competencias habían asumido y/o se esperaba que asumieran estos actores del agro en distintos contextos y en relación a diferentes instituciones a lo largo del tiempo. Esperaba así poder tener referencias para comprender cómo se construía en las clases de la materia Extensión Rural ese *para qué* se formaba a los/las estudiantes y cómo eso se manifestaba en sus experiencias formativas.

En esas lecturas de antecedentes, particularmente Graciano (2002, 1998), Martocci (2010, 2014, 2017, 2018) y Liaudat (2017, 2019), resultaron recurrentes investigaciones donde se utilizaban las nociones de intelectuales y/o expertos para categorizar a ingenieros agrónomos. Es por ello, que como parte de esta presentación de avances me pareció relevante hacer un breve repaso por dichas conceptualizaciones, a fin de identificar continuidades y diferencias con mi propio trabajo. Ya que en la lectura de los mismos y de las referencias bibliográficas que utilizaban para explicar la mención de estos conceptos, (Gramsci; 2004 y Neiburg y Plotkin; 2004), encontré algunas líneas de análisis útiles para entender lo que se enseñaba en la materia en que participé respecto al cómo hacer extensión rural y como ser un extensionista. Siendo en este contexto entendida la extensión como una manera de ejercer la profesión y como una ocupación que engloba parte de las competencias contempladas en los alcances del título, particularmente aquellas vinculadas al asesoramiento de grupos de productores, y la gestión de proyectos.

Luego de analizar la pertinencia de uno u otro concepto para describir la forma en la que mis nativos estaban entendiéndose como agrónomos/as, y sobre todo lo que en la cátedra y en la comisión a la que asistí se estaba enseñando respecto al cómo debía ser un/a ingeniero/a agrónomo/a extensionista; llegué a la conclusión de que resultaba un tanto forzado recurrir a estas conceptualizaciones para describir las posiciones sociales asumidas por los/las extensionistas de la manera en que se estudiaba en las clases. Sobre todo porque en la enseñanza de lo que podría denominarse un *tipo ideal* de extensionista se construye una figura de referencia que luego debería analizarse efectivamente en el territorio. A pesar de ello, encontré en esa perspectiva de enseñanza del ser y hacer extensión

ciertas características del extensionista que podrían atribuirse tanto a intelectuales como a expertos, aunque también se diferenciaba de estos dos conceptos.

En este trabajo presentaré una problematización de la *figura* del extensionista rural desde el contenido propio de la materia Extensión Rural, para luego reflexionar sobre algunas anticipaciones que he podido realizar como parte de mi primera instancia de trabajo de campo. Si bien yo me había propuesto indagar en las experiencias formativas de los y las estudiantes y cómo ellos/as mismos/as a partir de sus trayectorias de formación tanto en el espacio de la facultad como por fuera del mismo habían construido sus categorizaciones respecto a lo que llamaré la *figura* de ingenieros/as agrónomos/as, para este momento del desarrollo de mi tesis contaba con el insumo directo de las observaciones de las cátedras y sólo algunas instancias incipientes de entrevistas o intercambios interpersonales directos con los y las estudiantes. Pero como parte de los acuerdos con el titular de la cátedra para mi asistencia a las clases estaba el requisito de no poder utilizar el espacio de clase como estudio de caso, ni poder incluir mis observaciones directas de las clases en la tesis. Ante esta limitación opté por no incluir en este capítulo las descripciones de estas instancias ni mencionarlas de manera explícita para respetar esa cláusula. Por lo tanto, el sustento empírico de mis reflexiones en este trabajo tiene que ver con los materiales teóricos y contenidos del programa y con mi propia experiencia cursando la materia *como alumna*.

Antecedentes: *ingenieros/as agrónomos/as ¿Intelectuales o expertos?*

Tal como anticipé en la introducción, este apartado tiene como finalidad ofrecer una síntesis respecto a trabajos que abordan la cuestión rural en Argentina desde las ciencias sociales. Particularmente, he retomado aquellas investigaciones que se concentran en estudiar a ingenieros/as agrónomos/as y la formación superior en ciencias agropecuarias. En este rastreo de antecedentes he encontrado una serie de trabajos que conceptualizan la labor de los/las agrónomos/as en términos de intelectuales y/o expertos. Intentaré retomarlos y sintetizarlos para explicar las implicancias teóricas de cada una de estas categorizaciones. Para ello, primero voy a explicar cada uno de estos conceptos recurriendo a los autores que forman parte del marco teórico de las investigaciones que conforman mis anteceden-

tes⁵. Luego de haberlos definido pasaré a hacer una síntesis de aquellos trabajos que han abordado particularmente a actores del agro y a ingenieros agrónomos mediante las categorías ya mencionadas. Finalmente, en los próximos apartados retomaré estas caracterizaciones de intelectuales y expertos para reflexionar en torno a la manera en la que se enseña a hacer extensionismo rural y a *ser extensionista* en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC.

Para Neiburg y Plotkin la palabra intelectual ha servido para “designar a aquellos individuos que reclaman como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente de los poderes, y sustentada en el uso de la razón” (Neiburg y Plotkin; 2004: p. 15). En términos generales se relaciona al “intelectual” con una actividad dedicada exclusivamente al *intelecto*, es decir al estudio de las letras, la ciencia y el conocimiento en general. Y también con una autoridad ligada a la posición social adquirida en función de lo que podríamos llamar en términos de Bourdieu, capitales culturales y sociales (Bourdieu; 1990).

Sin embargo, la acepción más común del término intelectual fue desarrollada por Antonio Gramsci en sus cuadernos. Donde el autor estableció la diferenciación entre intelectual tradicional e intelectual orgánico. En su libro “el sentido común en Gramsci” (2018) Kate Crehan analiza extensamente la relación entre las nociones gramscianas de sentido común, subalternidad e intelectuales. Allí la autora define a los intelectuales tradicionales como aquellos “formados en la elaboración conceptual y filosófica de las ideas y moldeados como intelectuales dentro de la infraestructura académica existente y sus prácticas de generación de conocimiento” (Crehan; 2018: p. 36). A diferencia de estos últimos “el concepto de intelectual orgánico enfatiza el aspecto orgánico del mismo más que el intelectual.

⁵ Es decir que para entender mejor a que se refieren los autores que aplican las nociones de intelectuales y expertos para categorizar a actores del agro argentino, en especial a agrónomos, recurrí en primera instancia a los autores que ellos citan para definir luego a las propias personas que estudian en sus propias investigaciones. Como luego se desarrollará; Neiburg y Plotkin (2004) estudian a expertos en relación a personas que trabajan en y para el estado y los diferencian del concepto de intelectual, esto es retomado por Graciano y Martocci para describir a ingenieros agrónomos y estudiantes de agronomía en sus investigaciones. Mientras que, la autora Dolores Liaudat explica a algunos autores del agro mediante el concepto de intelectual citado de Gramsci. Para entender mejor a que se refiere esta autora recurrí a los trabajos de Crehan que explican y aplican varios de los conceptos de la teoría de Gramsci en otros contextos pero que me ayudó a ser más precisa al momento de comprender los alcances de este concepto.

Los intelectuales orgánicos no son un tipo particular de intelectuales. Son la vía a través de la cual el conocimiento generado a partir de la experiencia vivida por un grupo social que tiene el potencial de convertirse en hegemónico consiga coherencia y autoridad” (Crehan; 2018: p. 46).

Es por ello, que la autora reafirma la premisa de Gramsci respecto a la imposibilidad de realizar un estudio que contemple a los intelectuales como individuos dedicados a la generación individual de conocimientos sino al proceso total en el que se ven involucrados y que implica en su totalidad a la producción de conocimientos. Se considera que cada grupo social genera sus propios intelectuales, aquellos que se dedican a analizar la realidad social y encuentran la manera de discernir conjuntos de ideas coherentes con la capacidad de movilizar las voluntades de un grupo de personas en la maraña de ideas que conforman el sentido común de esa clase. Es decir, que identifican y gestionan lo que Gramsci denominó como núcleos de “buen sentido” (Gramsci; 2004). Los intelectuales, desde esta perspectiva, actúan transformando la experiencia vivida de una clase social en particular formando un discurso que dé coherencia al accionar conjunto según el propio punto de vista de esa clase (Crehan; 2018). Es por esto mismo que para Gramsci los intelectuales debían cumplir un rol fundamental en la gestión de la revolución en consonancia a los intereses del partido. Según Crehan:

Una vez que una clase y sus intelectuales orgánicos han establecido su preponderancia, sus formas de generación de conocimiento se fusionarán en tipos particulares de instituciones con sus propias culturas de aprendizaje y modos de divulgar conocimientos (Crehan; 2018: p. 50).

Para el caso del agro argentino Dolores Liaudat ha retomado algunas cuestiones teóricas de la teoría gramsciana para analizar la construcción de hegemonía en torno al modelo productivo de agronegocios. Utiliza particularmente la noción de “intelectuales” para analizar el caso de las estrategias educativas de AAPRESID⁶ y AACREA⁷ (2016). En este artículo se establece que, a partir del caso de las escuelas apadrinadas por estas dos organizaciones del agro, es posible analizar “La formación de los intelectuales orgánicos a este modelo de desarrollo agropecuario” (2016). Lo cual

⁶ Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa.

⁷ Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola.

se relaciona directamente con la construcción de la hegemonía definida en términos de Portantiero como

“el conjunto de prácticas políticas y culturales desarrolladas por una clase fundamental a través de las cuales logra la dirección de otros grupos sociales y construye un bloque histórico que se mantiene unido en torno a su concepción del mundo” (Liaudat; 2016: p. 42).

El concepto de *intelectual* también es utilizado por la autora en otro de sus artículos para describir a tres actores locales representativos de los agronegocios en Argentina que son: Héctor Ordoñez, Víctor Trucco, Héctor Huergo y Gustavo Grobopatel. A quienes define en términos de intelectuales debido al trabajo ideológico que identifica en sus trayectorias personales y en sus actividades y discursos ligados a la difusión y promoción del modelo de agronegocios. En este artículo se definen a los intelectuales “como aquellos que realizan la articulación entre las nuevas condiciones materiales de existencia y las formas organizativas e ideológicas que las sustentan” (Liaudat, 2017: p. 84).

En otro de sus textos, Liaudat realiza un estudio exploratorio sobre las carreras de agronomía y de agronegocios que se fundaron en diferentes universidades argentinas, analizando la instalación del discurso referente a los agronegocios en estas instituciones de formación superior. Sostiene allí que el aparato educativo y el mediático influyen en la configuración de la concepción del mundo de las clases sociales. “La formación de los intelectuales orgánicos de las clases dominantes tiene hasta la actualidad al territorio universitario como espacio central de formación” (Liaudat; 2019: 3). En cuanto a las carreras que específicamente se orientan a la formación en agronegocios identifica una oferta dirigida a capacitar a trabajadores profesionales, empresarios, y otros actores ligados a actividades de dirección de empresas agropecuarias. Por otra parte, también identifica una transformación de las ya existentes carreras de agronomía hacia una orientación académica ligadas a este paradigma productivo. En este contexto plantea siguiendo a Williams que “es preciso entender a los agronegocios como un sistema de significados y valores que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Liaudat; 2019: p.10).

Ahora bien, la noción de intelectual aparece en tensión con otro concepto que es el de experto. Es por ello, que retomo el planteo de Neiburg

y Plotkin para establecer relaciones y diferenciaciones entre las nociones de intelectual y experto en tanto:

El término experto posee una historia bastante más corta, típicamente del siglo XX la utilización del término se generalizó particularmente luego de la segunda posguerra bajo el influjo de las ciencias sociales norteamericanas. Los expertos modernos suelen ser los técnicos, los especialistas que trabajan en y para el estado, y más recientemente para las ONG y los organismos internacionales. Si la figura del intelectual remite a un tipo de formación general, que puede o no tener a la universidad como ámbito principal de acción, la figura del experto evoca especialización y entrenamiento académico. En su acción pública el primero dice anteponer un conjunto de valores y un tipo de sensibilidad; el segundo, al contrario, actúa en nombre de la técnica y de la ciencia, reclamando hacer de la neutralidad axiológica la base para la búsqueda del bien común (Neiburg y Plotkin; 2004: p.15).

En este mismo artículo los autores señalan que en muchos trabajos los vínculos entre ambas nociones se plantean de manera dicotómica, que incluso se atribuye a los cambios originados por la crisis del modelo moderno en manos de los parámetros posmodernos, donde el experto ejercería una especie de reemplazo del intelectual sin su “visión global y comprometida” (Neiburg y Plotkin; 2004: 16). Sin embargo, los autores reivindican las vinculaciones entre uno y otro término planteándose como pertenecientes a un “mismo espacio de intersección productiva donde se produce el conocimiento sobre la sociedad” (Neiburg y Plotkin; 2004: p.17).

Esta conceptualización de Neiburg y Plotkin (2004) es retomada en los trabajos de Graciano y Martocci aplicados directamente al caso del agro argentino. Particularmente se trata de estudios históricos que abordan la formación en ciencias agropecuarias en la región pampeana durante el periodo que comprende de 1890 hasta 1930. Allí desarrollan temas como: La configuración de instituciones ligadas a la formación superior en ciencias agropecuarias (Graciano; 1998, Martocci; 2017 y 2018), el perfil profesional de los ingenieros agrónomos (Graciano; 2002, Martocci; 2014) y su vinculación con políticas públicas (Martocci; 2017) y también cuestiones ligadas a investigaciones en ciencias agropecuarias (Martocci; 2017). En algunos de estos trabajos se retoman los planteos de Plotkin y Neiburg y se problematiza la categoría gramsciana de intelectual orgánico en vinculación a los temas antes mencionados.

(...) si algo lo caracteriza (al experto) es el entrenamiento académico y la especialización motivo por el cual éste actúa en el espacio público en nombre de la ciencia y la técnica, Diferente al intelectual, categoría más antigua, este último interviene en el espacio público a partir de la legitimidad que le brinda el pensamiento crítico cuya base es el uso de la razón por ende la independencia (relativa) de cualquier poder constituido. Cuando interviene en el espacio público lo hace en función de un conjunto de valores (Martocci; 2018: p.14).

Lo cual también se ve en el caso de otro artículo de Martocci para la actividad profesional en el sureste de La Pampa entre 1908 y 1940:

Como ya ha sido advertido por Graciano si analizáramos a los ingenieros agrónomos a partir de las teorías formuladas por A Gramsci, formarían parte del grupo de los intelectuales integrados del bloque ideológico de los grandes ganaderos pampeanos, cuya actividad se centraba en la organización de los aparatos estatales de gestión productiva tendientes a garantizar el desenvolvimiento de la agricultura y la ganadería vinculadas con la exportación y a asegurar la importación y el ejercicio de la dominación de clase por parte de los ganaderos frente a otros grupos propietarios y a los agricultores. En opinión de Graciano el proceso de institucionalización universitaria de la ingeniería agronómica (promovida por lo menos hasta 1900) estuvo en estrecha vinculación con la modernización económica liderada por ese sector social por ende la práctica profesional definida en el seno del campo agronómico resultó funcional a sus intereses socioeconómicos (Martocci; 2010: p.91).

Es decir, que en este último caso Martocci identifica una actividad profesional de los ingenieros agrónomos en vinculación con ámbitos institucionales estatales que se alinea con la actividad de las clases dominantes. A las cuales brinda herramientas técnicas para maximizar la producción agropecuaria, siendo así consecuente con los intereses económicos de este sector de la población.

En otro de sus trabajos, Graciano (1998) analizó el pensamiento universitario de los ingenieros agrónomos de la Universidad Nacional de La Plata respecto a la economía pampeana entre los años 1906 y 1930. Para ello utilizó las tesis de grado en agronomía de ese periodo. Una de las cuestiones que observa allí es una serie de propuestas económicas para el agro en la región y una conceptualización de los agrónomos como técnicos del estado (para este caso no utiliza ni la acepción de intelectuales

ni la de expertos). Los tesistas tenían una preocupación por problematizar la cuestión de la concentración de tierras y por generar medios para contrarrestar sus efectos socioeconómicos. Por ejemplo, se mencionan en estos trabajos que la concentración de tierras tenía una relación directa con el mal uso de los recursos y la imposibilidad de los productores agropecuarios de tener acceso a sus propios medios de producción y generar ganancias. Así también muestran un interés por educar al agricultor a fin de erradicar prácticas como el monocultivo, que generaban impactos negativos en la productividad de las tierras. Cito este estudio puesto que es interesante para rastrear las vinculaciones en que históricamente se ven envueltas instituciones ligadas a las ciencias agropecuarias con gestiones estatales. Donde también es posible visualizar un proceso de configuración de funciones atribuidas a profesionales del agro en relación a las necesidades e intereses de los sectores dominantes en producción agropecuaria.

El extensionista rural: Algunos avances de mi propia investigación

Como ya se ha dicho, en mi trabajo de campo he participado en calidad de oyente de las clases virtuales de la materia Extensión Rural perteneciente al quinto año del Plan de estudios de 2004 de la carrera de ingeniería agronómica de la FCA UNC. Como parte de esta presentación de avances me propongo detenerme en el extensionismo rural y el *ser extensionista o técnico*⁸ *extensionista* como una manera particular de desempeño profesional de los/las ingenieros/as agrónomos/as que podría ponerse en tensión con los conceptos de intelectual y experto.

En este apartado se definirá al extensionista rural en los términos en que es enseñado en la cátedra, recurriendo para ello a los contenidos propios de la materia y el programa, así como el compendio didáctico y la bibliografía. Parte de las cuestiones que analizo son resultado de mis propias observaciones en el cursado de la materia y el haber vivenciado ese proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se recurre a citas de mis registros de campo para respetar el acuerdo de participación establecido con el titular de la cátedra. En cuanto a la palabra de los y las estudiantes

⁸ La palabra técnico forma parte de las categorías nativas con que se designa la actividad extensionista, aunque también se utiliza para otros ámbitos por fuera de la extensión siempre ligadas a actividades de asesoramiento y de manejo de ciertas capacidades y conocimientos propios de la formación superior en ciencias agropecuarias.

tampoco aparece en este trabajo porque al momento de la redacción del mismo me encontraba realizando las primeras entrevistas formales, por lo tanto, el análisis del contenido de las mismas quedará pendiente para otro momento. Lo mismo que el explicitar cuestiones sobre *quiénes* son estos estudiantes por las mismas razones.

En este análisis parcial que presento es necesario también reparar en que no es lo mismo lo que las personas *dicen* que lo que *hacen*, esto que parece una obviedad resulta fundamental para reflexionar en torno a la experiencia formativa como un todo. Existen diferentes niveles desde los cuales conceptualizar *al extensionista* desde el propio contexto de la cátedra. Por ejemplo, podría distinguirse, por un lado, lo que se enseña desde la información aportada por el compendio, el plan de trabajo y la perspectiva general de la clase cuyo sustento documental directo es el programa; lo que el profesor de esa comisión enseña efectivamente en las clases y cómo; las relaciones de aprendizaje que se establecen entre estudiantes, docente y ayudante; lo que cada estudiante aprende en relación a sus experiencias particulares, trayectoria de vida; y momento en el que está transitando la carrera; entre otras. Por lo tanto, es necesario aclarar que no fue el objetivo de este trabajo abordarlas a todas.

Otro aspecto de relevancia es la contextualización y posición social de la cátedra en la facultad de ciencias agropecuarias como institución, y a la FCA en vinculación al resto de la universidad. Tampoco cuento en este momento con las suficientes herramientas para desarrollar esta parte que si pretendo extender en la tesis. Sin embargo, se hará alguna mención a comentarios respecto a los contenidos de la cátedra y el lugar en que se sitúa en el plan de estudios, lo cual, aunque brevemente aporta algo de relación respecto al cómo se entiende y es entendida la materia y la cátedra en comparación a otros espacios en la misma facultad.

Para ya entrar en el tema de la Extensión Rural, en trabajos como la tesis de Carlos Alemany (2012) y parte de los materiales incluidos en el compendio bibliográfico de la materia, la historia del desarrollo de la actividad en Argentina se asocia al trabajo desde organismos estatales, muchas veces limitado a un rol asistencialista. Particularmente, a partir de los años 70 la implementación de un modelo “transferencista” posicionaba al extensionista como un experto del estado, cuyas funciones se asociaban a las de un técnico asesor que iba a los territorios a transmitir de manera unidireccional conocimiento y tecnologías para la mejora de las produc-

ciones agropecuarias locales. Sin embargo, en su tesis de doctorado, Alemany (2012) recupera trabajos propios anteriores para realizar una breve síntesis que complejiza estas funciones atribuidas:

La extensión rural es mayoritariamente entendida en la Argentina y Latinoamérica como una teoría y práctica de origen iluminista europeo, que posteriormente se recrea a partir del pensamiento funcionalista norteamericano, luego recibe una fuerte influencia de las teorías macroeconómicas y agronómicas que conformaron el denominado “paquete de la revolución verde”, para finalmente recibir los dictados de las organizaciones internacionales para su privatización imponiéndoles los modelos de mercantilización del conocimiento de los países centrales. Sin embargo, también desarrolló en nuestro territorio una trayectoria teórico-práctica endógena, ya sea, el importante precedente impulsado desde los pueblos originarios antes de la invasión hispánica, o la experiencia innovadora de la extensión del nacionalismo popular, o la complejidad del modelo extensionista educativo construido por el INTA, o la extensión crítica desarrollada desde los movimientos sociales agrarios (Alemany; 2012: p. 2).

En este mismo trabajo el autor conceptualiza a la extensión en su acepción más amplia como: “la construcción conceptual y práctica -históricamente situada- que realizan los hombres para facilitar sus procesos de aprendizaje, construcción colectiva del conocimiento e innovación para el buen vivir en sociedad rurales” (Alemany; 2012). Desde esta concepción el autor argumenta que la extensión rural tiene ya antecedentes entre los pueblos originarios, por lo tanto, establece una primera etapa de desarrollo en función de la actividad de comunidades indígenas prehispánicas.

Mi propia experiencia denota que, más allá de la caracterización histórica, la propuesta de la cátedra de Extensión Rural es afín a los planteos de Alemany. En la materia, y esto puede sostenerse refiriéndome al material del compendio didáctico y mis propias observaciones, se considera a la extensión desde lo que llaman el *modelo endógeno*. Este planteo se sitúa como contrario y crítico del llamado *modelo exógeno*, donde la actividad del extensionista se relaciona a una función de transferencia de conocimientos y tecnología a los sectores de productores que no pueden acceder por sí mismos a estos medios, ya sea por falta de recursos o de la instrucción necesaria para una aplicación exitosa. Desde el *modelo endógeno*, en esta corriente fundamentalmente pedagógica el/la extensionista se construye como un/a educador/a. Esto significa que debe trabajar con la partici-

pación de la gente, no simplemente establecer las pautas de lo que debe hacerse para resolver los problemas productivos que identifica en el territorio. Es en esta mediación (y eso era frecuentemente mencionado en las clases) donde el/la extensionista educador/a debe hacer ver a los productores sus problemas productivos y socioeconómicos, y ser receptivo/a de las maneras en que estas personas se piensan a sí mismas y la actividad que realizan. En otro de los materiales dispuestos por la cátedra se define a la extensión como:

Un proceso en el cual el extensionista y los actores con los que interactúa, a partir del abordaje de un objeto de conocimiento, tienden a lograr su propio desarrollo integral y su participación activa, autónoma y solidaria en procesos organizativos que contribuyan a la transformación y desarrollo de la sociedad (Barrientos y Ryan; 2016).

Alfredo Rodríguez (2009) en otro de los artículos incluidos en el compendio bibliográfico de la materia afirma que:

Unas de las grandes áreas de preocupación respecto a la Extensión son, sin duda, el necesario cambio del viejo modelo de extensión unidireccional desde arriba un experto (la ciencia, la investigación, el agente de extensión) hacia abajo un inexperto (los campesinos, los productores, los asalariados rurales).

Y ese cambio debe darse hacia modelos participativos, donde la investigación aprenda de los saberes locales, donde la extensión no trate de imponer modelos de laboratorio, sino construirlos junto con la gente que va a ser su destinataria (Rodríguez; 2009: p.1).

Desde mi punto de vista, estas conceptualizaciones de la actividad extensionista resultan significativas para mostrar cómo ésta es enseñada desde un pensamiento que integra diversos ámbitos de la vida social y se preocupa por situar contextualmente a los sujetos con los que se trabaja desde lo que en la cátedra llaman un enfoque *psicobiosocial* de los individuos. Además, existe una preocupación explícita por apartarse de modelos de extensión donde el foco se pone en la figura del experto y no en el proceso educativo y comunicativo bidireccional. Esto además podría demostrar una problematización del trabajo del extensionista desde una posición reflexiva respecto al conocimiento técnico (que incluso podría

denominarse como conocimiento experto) que le compete *enseñar* a los productores.

Puede decirse, por mis propias observaciones, que tanto desde el trabajo de grupos de menor capacidad técnica productiva, campesinos y pequeños productores familiares capitalizados, como en el trabajo con empresarios agropecuarios (que en la cátedra se enseñan sobre todo utilizando el caso del AACREA como máximo exponente) el/la extensionista no se muestra como un simple poseedor de conocimiento que va al territorio a dar directivas sino que busca la manera de integrar conocimientos y asesorar en función de generar alternativas desde el intercambio conjunto. Esto implica una metodología de trabajo participativa y un proceso de aprendizaje con distintas etapas y planes de acción a corto, mediano y largo plazo. En esta conceptualización ideal de la actividad extensionista podría decirse que no es simplemente una actividad técnica productiva sino social. El/la extensionista debe ser capaz de generar una conciencia en el grupo respecto a cuáles son sus problemas escuchando las opiniones y dificultades de los grupos con los que trabaja. Además, debe ser capaz de generar un proceso de síntesis en las personas que participan para que hagan propios sus problemas y sean capaces de actuar en consecuencia.

Gran parte de la actividad extensionista que pude relevar en las clases no tiene que ver sólo con una evaluación de problemas productivos sino de diagnósticos integrales que consideran también las características socio culturales de las comunidades: Problemas de distribución de la tierra o de acceso a titulaciones y recursos, condiciones climáticas y ambientales, trayectorias de vida ligadas a la producción y una historia compartida, etc. Para lo cual además la cátedra se vale de conocimientos de otras disciplinas a las que recurren de una forma bastante ecléctica, como es la psicología, la sociología y la pedagogía principalmente. El extensionista debe evaluar todos estos factores, hablar con la gente y trabajar con ellos para generar en las personas la motivación y convicción necesaria para proponerse objetivos y generar cambios en sus formas de producir y relacionarse con los medios de producción.

Una observación interesante para hacer y que además resulta importante para evitar malas interpretaciones, es que la materia Extensión Rural es presentada como un espacio que está lejos de considerarse un ámbito central en la institución de la Facultad. Los contenidos contemplados en el programa, así como la historia de la conformación de la cátedra a partir

de 1984, hacen que incluso esté más cerca de ser posicionada como una cátedra *subalterna*. Puesto que, además, manifiestan de manera activa sus críticas al modelo dominante de los agronegocios e intentan generar en los estudiantes cierta conciencia de sus habilitaciones como profesionales en pos de formarlos desde ese espíritu crítico. Esto también puede visualizarse en los contenidos del programa, donde es frecuente la mención a los impactos socioambientales de la aplicación del paquete tecnológico, y en la participación de extensionistas ligados al paradigma agroecológico en distintas instancias de conversatorios. También se menciona frecuentemente entre los y las estudiantes que los contenidos de la materia no son contemplados en ningún otro espacio curricular. Por lo que resultan, en cierta medida, una novedad para el estudiantado que se encuentra con estos conceptos por primera vez en una etapa avanzada de su trayectoria formativa universitaria. Lo cual a veces cae en desestimar estos contenidos y la materia comparándola con otras vinculadas más directamente a la producción.

Ya en función a lo que vengo desarrollando respecto a los conceptos de intelectual y experto y a mis propias reflexiones, en cierta medida también podría decirse que el extensionista realiza una actividad del tipo intelectual. Puesto que debe analizar situaciones, trayectorias territoriales, condiciones materiales e ideológicas y establecer modos de acción que contribuyan a construir núcleos de “buen sentido” (Crehan; 2018) respecto a los grupos con los que trabaja, sean estos productores marginales o empresarios agropecuarios. Es decir, que en cierta forma deben indagar en el conjunto de ideas que forman ese sentido común del conjunto de productores para encontrar la manera de generar en ellos ideas que motiven a revisar sus formas de producir e implementar otras tecnologías o modos de organizarse. Lo cual a veces implica utilizar los mismos recursos de conocimientos prácticos y experiencia o marco de referencia con que ellos cuentan para sus producciones. A pesar de ello, no me inclino por utilizar esta categoría puesto que no podría decirse que su actividad se desarrolla con una finalidad orientada a revertir el modelo de producción ni mucho menos. Aunque sí ha habido mención a generar en los estudiantes un *espíritu crítico* y en los encuentros con extensionistas algunos de ellos manifestaban objetivos de trabajo ligados al cambio del paradigma productivo del agronegocio a la agroecología (ambas categorías nativas). Fueron estas referencias empíricas que me hicieron reflexionar sobre la

particularidad de pensar a ciertos agrónomos poniendo en juego algunas características propias de lo que en mis lecturas aparece categorizado como *intelectual*, pero que eso debe ser analizado en casos particulares. Otra observación que podría realizar es que en relación a las clases dominantes tampoco podría argumentarse claramente que estos profesionales actúan directamente en pos de fortalecer los mecanismos de dominación ideológica o que siempre ocurre de esta manera. Puesto que es en su relación específica con territorios y enmarcados en proyectos e instituciones particulares que debe analizarse su rol como sistematizadores de ideas.

Lejos de plantear al extensionista como un intelectual con potencial revolucionario, identifico en esta caracterización por lo menos dos posibles tendencias opuestas en el desempeño de los/las extensionistas. Debido a su relación directa con la gestión de las ideas y los discursos en torno a las maneras de producir, el extensionista en el territorio o bien puede actuar gestionando la aplicación de modalidades productivas ligadas a un paradigma sustentable e incluso agroecológico, o bien puede generar las condiciones para la extensión de un modelo empresarial afín a los agonegocios. No siendo en muchos casos tan tajante la diferencia entre una y otra tendencia. Además, si bien el/la extensionista responde a un plan de trabajo y a un proyecto que es diseñado y puesto en práctica por él, el éxito de la aplicación del mismo depende de su capacidad de gestión con los grupos de productores. Quienes en primer lugar priorizan sus propios intereses y la resolución de sus propias necesidades

Por otro lado, en la materia pude ver como es el trabajo de los/las extensionistas desde instituciones principalmente estatales (los proyectos y programas del INTA⁹ y de los ministerios de agricultura y ganadería constituyen los ejemplos más significativos) donde el técnico extensionista se posiciona como lo que podría llamarse un *experto* con la capacidad de asesorar respecto a la implementación de planes de acción y proyectos de desarrollo rural. Aquí opera fuertemente la cuestión técnica avalada por parámetros científicos. Los técnicos extensionistas en muchos casos actúan como asesores especialistas en cuestiones productivas que generan en los grupos de productores mejoras en los índices de producción. Esta posición del extensionista como un especialista en ciencias agropecuarias con la capacidad de gestionar proyectos para mejoras productivas, tanto en los resultados y la rentabilidad de los mismos, como en la organización

⁹ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

de los establecimientos y la disminución de los gastos, así como la implementación de tecnología adecuada, hace que me incline por pensar que en ciertas coyunturas su labor se posiciona como más afín a lo que podría denominarse como un experto que como un intelectual.

Finalmente, no es motivo de este trabajo plantear la cuestión de las subalternidades, pero cabe la objeción a su omisión, ya que es en la figura del agrónomo extensionista donde se podrían encontrar múltiples facetas de las actividades que puede realizar un/a ingeniero/a en articulación con diversos grupos sociales. Incluso muchas veces se los asocia con el trabajo con lo que podría calificarse como grupos subalternos: Pequeños productores familiares capitalizados e incluso campesinos que por falta de recursos deben recurrir apenden de la asistencia de programas estatales. Estas actividades y proyectos de extensión incluso hasta pueden derivar en organizaciones y movimientos significativos en la demanda por acceso a derechos básicos, como el título de la tierra, el agua y los medios de producción. En estos casos el papel de los técnicos resulta fundamental para lidiar con el asesoramiento en implementación de tecnología y sistemas de manejos más eficientes, o la distribución de recursos, y dinámicas de trabajos grupales. Allí también existe un margen de ambigüedad para la definición en términos de intelectuales o expertos. Allí mi postura se inclina en función de considerar a los mismos como expertos en vinculación a políticas estatales a las que terminan siendo funcionales más que como intelectuales que se construyen *desde* la clase para realizar un trabajo de dirección de los movimientos subalternos.

Reflexiones finales

En este trabajo se ha intentado generar relaciones entre los conceptos de intelectual y experto aplicados al extensionismo rural y a la figura del/a agrónomo/a extensionista desde la forma en que se enseña en la cátedra de Extensión Rural de la FCA de la UNC. El haber transitado este espacio curricular como una experiencia formativa propia, puedo decir que encuentro en la figura de extensionista rural ciertas capacidades de organización y sistematización de ideas en relación a grupos de productores. Estas actividades actúan direccionando el accionar colectivo de los productores quienes para generar cambios efectivos deben entender sus falencias en sus propios términos y ser capaces de implementar modificaciones en las

maneras de producir, lo cual es posible mediante la mediación y reflexión del técnico extensionista. Esta posición asumida por los/las agrónomos/as que hacen extensión resulta similar a la posición que asumen los intelectuales desde la teoría gramsciana. Aunque en este caso no necesariamente sean explícitos fines revolucionarios o de cambios en el *paradigma productivo*¹⁰. Por otra parte, el extensionista comparte con el experto, tal como lo entienden Neiburg y Plotkin (2004), vinculaciones con instituciones estatales y un trabajo desde y con el estado en sus actividades de asesoramiento técnico e implementación de mejoras productivas. Lo que resulta posible mediante la enseñanza de conocimientos avalados por su formación en ciencias agropecuarias. Lo cual hace que para mí sea más adecuado entender al extensionista como un experto que como un intelectual.

Por otro lado, estas anticipaciones a las que he llegado en mi trabajo de campo además permiten reflexionar respecto a la manera en que se estudia un tipo particular de desarrollo profesional situado en relación a la legitimación de discursos y conocimientos propios de su disciplina. Encuentro que incluso en la formación universitaria en este contexto la propia construcción identitaria surge de un perfil profesional que es cuestionado y reformulado cuando se reflexiona sobre las implicancias sociales de su actividad. Más adelante espero poder indagar de forma más exhaustiva en cómo se ponen en juego diferentes maneras de entender el desempeño profesional de los y las agrónomos y agrónomas en las trayectorias de formación universitaria. También quisiera profundizar en cómo influyen los contenidos y diferentes espacios curriculares y extracurriculares que atraviesan los/las estudiantes en sus proyecciones de futuro. Creo que esta perspectiva puede aportar a problematizar la cuestión de la legitimación de los agronegocios situada en el accionar en concreto de profesionales del agro. Sobre todo, ante un constante cuestionamiento público de sus posiciones como generadores y aplicadores de conocimientos técnicos en diferentes territorios.

También quisiera retomar en estas reflexiones finales que el *enfoque endógeno* desde el que definen en la cátedra de Extensión Rural el marco teórico metodológico para llevar a cabo las actividades de extensión, es significativo de un posicionamiento político que denota una fuerte preo-

¹⁰ Digo *paradigma productivo* puesto que esa es la denominación nativa que he encontrado para referirse a lo que yo he explicitado como modelo productivo dominante, específicamente, el modelo de agronegocios. Si bien en las clases se menciona al agronegocio no se lo entiende como un modelo.

cupación por el análisis reflexivo de la práctica profesional. También demuestra una intención directa por contemplar el trabajo con el territorio generando transformaciones que puedan conducir a la generación de un modelo más sustentable. Quedará para futuras indagaciones preguntar qué tan funcional al modelo dominante es el mantenimiento de cátedras y contenidos como los abordados en la materia de Extensión de una manera subsidiaria al resto de la formación en ciencias agropecuarias. Así como reflexionar respecto a las luchas internas que se dan hacia adentro de la institución en base a lo que podrían llamarse posiciones centrales y posiciones marginales.

Más allá de poder o no utilizar las categorías *intelectual* o *experto* para mi propio caso, me inclino por dejarlas a un lado y pensar la pertinencia de ponerlas en tensión en relación a la descripción de las actividades de los extensionistas en territorios específicos y en un marco institucional particular. En este caso, si nos guiamos por lo que se enseña en la materia sólo podremos dar cuenta de una forma de enseñar extensión que cobraría sentido a observarse en proyectos y coyunturas específicas. Lo cual también quedará para otras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Alemany, C. (2012). *Elementos para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Córdoba, España.
- Ambroggi, S. y Funes, M. C. (2020) Sembrando vocaciones productivas: Análisis de materiales educativos pertenecientes al Programa Escuelagro del Ministerio de Agroindustria (2016) destinado a escuelas secundarias agrotécnicas en contexto del modelo de agronegocios. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 57, 197-217. En línea en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/375> Consultado en mayo 2021.
- Ambroggi, S. (2016) *Protagonistas del progreso* (Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Ambrogio, S. y Cragnolino, E. (2015). Los pequeños mundos locales a través del gran ojo. *Boletín De Antropología Y Educación*, 9(6), 121-127. En línea en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a04.pdf Consultado en mayo 2021.
- Barrientos, M. & Ryan, S. (2015) Relación entre extensión, educación y comunicación. *Asignatura Extensión Rural*. FCA-UNC. Revisión 2015.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Caisso, L. (2017). ¿Una temática “en boga” o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socioambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina). *Runa*, 38 (1), 57-73. En línea en: <http://www.bvsspa.es/papi/ezproxy.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=125613924&%0A-lang=es&site=eds-live&scope=site> Consultado en mayo 2021.
- Compendio Didáctico. Espacio curricular: Extensión Rural. Departamento de Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.
- Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Favret-Saada, J., 1990. Être Affecté”, *Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*. *Revista Avá*, 8, 3-9.
- Graciano, O. (2002). La construcción de un espacio profesional agronómico: Programa y práctica de los ingenieros agrónomos argentinos 1890-1910. *Anuario Instituto De Estudios Históricos-Sociales. Universidad Nacional Del Centro*, 17, 445-469. En línea en: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2002/023%20-%20Graciano,%20Osvaldo%20Fabian%20-%20La%20construcci%C3%B3n%20de%20un%20espacio%20profesional%20agron%C3%B3mico....pdf> Consultado en mayo 2021.

- Graciano, O. (1998). Universidad y Economía Agroexportadora: El perfil de los ingenieros agrónomos 1910-1930. En N. Girbal-Blacha, O. Graciano, S. Lazzaro & T. Gutierrez (Comps.) *Agro, Universidad y Enseñanza. Dos momentos de la Argentina Rural (1910-1955)*. La Plata: EDULP.
- Gramsci, A. (2004). *Antología Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gras, C, y Hernández, V. (2009); El fenómeno sojero en perspectiva: dimensiones productivas, sociales y simbólicas de la globalización agrorural en la Argentina. En C. Gras y V. Hernández (Coord.). *La Argentina rural. De la agricultura familiar a los agronegocios*. Buenos Aires: Biblos.
- Liaudat, M. D., y Balsa, J. (2019). Cuestiones teórico-metodológicas para analizar los niveles de eficacia en la construcción de la hegemonía. *Revista Theomai*, 40 (40), 211-230. En línea en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/130693/CONICET_Digital_Nro.a571dc04-1b07-47cf-9eee-ae3abc3926c1_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y Consultado en mayo 2021
- Liaudat, M. D. (2019). Las universidades como territorio de la disputa hegemónica de los agronegocios en Argentina. Un estudio exploratorio. *Trabajo Y Sociedad*, 29, 1-18. En línea en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/estudios-socioterritoriales/article/view/498> Consultado en mayo 2021
- Liaudat, M. D. (2017). Los agronegocios aterrizan en la escuela: análisis de las estrategias educativas de AAPRESID y AACREA. *Estudios Rurales*, 7 (12), 40-74. En línea en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75646> Consultado en mayo 2021
- Martocci, F. (2018). Técnicos para el agro pampeano. Formación universitaria, redes profesionales y producción de saberes: Un abordaje a partir de trayectorias particulares. *IRICE*, 34, 9-41. En línea en:

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/957> Consultado en mayo 2021.

- Martocci, F. (2018). ¿Cómo resolver los problemas del agro en el interior argentino? Las iniciativas estatales para la formación de técnicos y el desarrollo de investigaciones científicas en La Pampa (1952-1959). *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 83, 5-36. En línea en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0252-18652018000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es Consultado en mayo 2021.
- Martocci, F. (2017) *La ciencia agropecuaria en La Pampa organización y desarrollo de un complejo científico-técnico provincial y sus estrategias de transferencia al sistema productivo (1952-1983)*. (Tesis de Licenciatura publicada) Universidad Nacional de Quilmes. En línea en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/cuyonomics/article/view/1810> Consultado en mayo 2021.
- Martocci, F. (2014). Cultivar al agricultor en la pampa seca: Generación y difusión de conocimientos agrícolas en las primeras décadas del siglo XX. *Mundo Agrario*, (15).
- Martocci, F. (2010). El azar y la técnica en las pampas del Sur. Agricultores, expertos y producción agrícola (1908-1940). En A. Lluch & M. Moroni, *Tierra adentro. Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1951)*. Rosario: Prohistoria.
- Neiburg, F., & Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, A., 2009. *La extensión rural en el Cono Sur, nuevos desafíos frente a la sociedad del conocimiento*. IICA., 2.

Configuraciones locales del modelo de agronegocios: conflictos, disputas y consensos en territorios rurales en transformación



De empresas multinacionales a asociaciones técnicas: *los recorridos de una investigación en curso*

Sofía Ambroggi*

Este capítulo propone desplegar el recorrido en clave procesual de mi investigación doctoral iniciada desde el 2018 hasta la presente fecha. Propongo compartir las transformaciones de mis iniciales problemas de investigación y mis referentes empíricos a lo largo del trabajo de campo realizado, para introducir al final un objeto de estudio que forma parte de mi actual pesquisa. A lo largo del trabajo de campo fui revisando la perspectiva teórico-metodológica adaptada, lo que significó un cambio en las estrategias desplegadas, abriendo nuevas constelaciones de significados. Propongo esta reconstrucción de los cambios y reordenamientos de problemas de investigación y objetos de estudio, porque considero necesario explicitar y reflexionar sobre los avatares del proceso de investigación a lo largo del tiempo.

La investigación inicial proponía abordar la formulación de *políticas sociales empresariales* de grandes corporaciones agroindustriales y su apropiación por parte de las denominadas comunidades locales, tomando como referentes empíricos a las empresas Arcor y Monsanto. El objeto de estudio en cuestión fue reformulado a medida que el trabajo de campo me permitía realizar preguntas acerca de las temporalidades de las relaciones tejidas entre empresas y comunidades. La presencia de otros actores territoriales con una presencia prolongada en el territorio, las condiciones materiales y laborales de la propia investigación, generaron que no solamente cambiaran mis referentes empíricos sino también las orientaciones de mis objetivos de investigación. Propongo explayarme en los siguientes párrafos sobre estos cambios de ejes durante el proceso aún continuo, haciendo hincapié sobre las estrategias metodológicas y los enfoques teóricos retomados hasta la actualidad.

* Becaria doctoral de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH).
sofia.ambroggi@mi.unc.edu.ar

Comienzo este apartado introduciendo los motivos de la elección de mi objeto de estudio inicial para la tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas allá hacia fines del año 2017 y comienzos del 2018, para luego explayarme en las transformaciones que este tuvo a lo largo del recorrido de mi trabajo de campo. Cuando me encontré en la situación de definir en un proyecto para la presentación a una beca doctoral, los objetivos y referentes empíricos de mi investigación, continué la línea de trabajo que ya había desplegado durante la realización de mi trabajo de Licenciatura. Para aquella instancia había realizado una investigación a lo largo de dos años sobre las prácticas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) llevadas adelante por la multinacional Monsanto en el municipio cordobés de Malvinas Argentinas. Las preguntas que me había formulado respecto a estas prácticas -que en ese momento conceptualizaba como formativas y comunicativas- apuntaban a entender su formulación, aplicación y apropiación por parte de la empresa y de los vecinos de la ciudad-dormitorio, entendiendo que la empresa las utilizaba como estrategias para vincularse a los territorios y lograr legitimación social sobre sus procesos productivos. La elección de trabajar sobre sectores dominantes del modelo de agronegocios en instancia de posgrado era una decisión con la que me sentía sumamente conforme. Había surgido como una línea de interrogación que emergió en el proyecto de investigación del cual formaba parte desde el 2013¹ y se continuó profundizando a medida que se iban enriqueciendo las líneas de trabajo y se iban incorporando nuevos investigadores. Tanto en el relevamiento de antecedentes como en los intercambios con otros investigadores durante eventos de ciencia y técnica, notaba que el estudio de estos actores en particular desde perspectivas etnográficas seguía constituyendo un área de vacancia en la Argentina contemporánea. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo había tomado conocimiento de una asociación técnica que me había llamado la atención, que no incluí en su momento en el proyecto, que finalmente se terminó transformando en mi principal referente empírico: los grupos de la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA). Si bien la escritura de mi proyecto y las primeras indagaciones de campo consistieron en un proceso en el que aprendí e incorporé una mirada compleja sobre las lógicas del sector agroindustrial, quiero recuperar y enfatizar en

¹ Proyecto de investigación SECyT dirigido por Elisa Cragolino “Políticas, procesos y prácticas de educación pública en espacios rurales en transformación” (RES 66/2013).

las condiciones materiales en las que se desarrolla la investigación propiamente dicha. Es necesario aclarar que antes de la beca doctoral obtuve, apenas licenciada, una beca de investigación² de corta duración en la cual junto con mi colega historiadora y antropóloga Cecilia Argañaraz emprendimos un relevamiento de fuentes documentales de dicha asociación técnica. Nuestro objetivo consistía en tratar de analizar la construcción de sentidos y representaciones sobre los contextos rurales en transformación, a partir de la producción de la cultura escrita de los grupos CREA en la región de Córdoba. El interés por abordar esta temática se fundaba en nuestra preocupación por explorar las especificidades que asumen los cambios de estrategias organizacionales de algunos actores rurales, a partir de las transformaciones en la estructura agraria argentina desde los años '70 en adelante. Partíamos de la hipótesis, sostenida desde el equipo de investigación, que las estrategias de reordenación de las relaciones de producción se hicieron a la par del diseño de estrategias formativas y educativas en los territorios donde estos grupos trabajaban. La posibilidad de acceder a una beca doctoral de tiempo completo y mejores condiciones salariales dieron lugar a nuestra renuncia a esta beca y con ella a la investigación en curso. Sin embargo, muchas reflexiones que se dieron en ese marco reflataron más adelante en mi investigación doctoral, incluida la preocupación por un enfoque histórico relacional.

Volviendo al proyecto de investigación con el que inicié la formación doctoral continuaba, entonces, las interrogantes abiertas en mi tesis de licenciatura, proponiendo como objetivo el análisis de la configuración de las prácticas de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) y las *políticas sociales empresariales* en las que se estructuran, de las empresas Arcor³ y Monsanto desde un estudio comparativo. Este objetivo se desprendía de una minuciosa lectura de antecedentes y producciones realizadas desde estudios sociales agrarios, enfocados en analizar los cambios de las últimas décadas de la estructura agraria y las transformaciones en los actores socioproductivos. El *modelo de agronegocios* (Gras y Hernández 2013) es la expresión de una lógica productiva que permite dar cuenta de los distin-

² Beca Proyectos de Investigación Orientados y Acotados (PROA), con el título "Evolución y comunidad: prácticas y sentidos sobre el campo cordobés desde las miradas de un grupo empresarial" (Res: 434/2017).

³ Con esta empresa había desarrollado también con anterioridad algunos acercamientos debido a la presencia de sus proyectos de relación con la comunidad en distintas ciudades cordobesas y extraprovinciales. Para mayor información ver Ambrogi (2020a).

tos pilares involucrados en las transformaciones de la estructura agraria, entre los cuales se encuentran las innovaciones en los procesos de gestión y los cambios en las modalidades de organización colectiva de los actores agropecuarios. Distintos autores remarcaban respecto a este punto, la innovación en la modalidad del trabajo en “red” de los nuevos actores dominantes del agro, subrayando la emergencia de alianzas a nivel transsectorial que generaron convergencias materiales y simbólicas expresadas en nuevas identidades, discursos y prácticas (Gras y Hernández, 2016). Mis intereses rodeaban por lo tanto a la configuración de las redes en las empresas agroindustriales en las cuales las *políticas* se formulaban: me preguntaba cómo (a través de qué intermediarios, con qué medios, para quiénes) eran llevadas adelante; y cuáles eran los diversos efectos y apropiaciones que producían/generaban dentro del territorio cordobés. Lo que concebía en ese momento como políticas sociales empresariales las entendía como el marco interpretativo en las cuales entraban proyectos y programas de “vinculación con la comunidad” pero también prácticas formativas, dispositivos burocráticos y estrategias de comunicación que se configuraban entre empresas y una diversidad más amplia de actores y escalas. En ese sentido, siguiendo a Shore y Wright (1997) aposté por definir a las políticas como fenómenos inequívocamente antropológicos⁴ que codifican normas y valores morales. El estudio de las políticas como instituciones y dispositivos claves de gobernanza, excediendo por lo tanto los confines de la enunciación normativa burocrática del estado, lleva a pensarlas dentro de procesos de construcción ideológica de consensos, de relaciones de poder y autoridad. Sobre esta cuestión profundizo más adelante.

En el inicio de la investigación había realizado un extenso trabajo con fuentes documentales que me fueron entregados por los interlocutores empresariales con quienes realizaba trabajo de campo, que junto con entrevistas en profundidad y la participación activa en reuniones y eventos específicos, me posibilitaban profundizar en la manera en que las *políticas sociales empresariales* eran pensadas tanto desde la empresa, como por distintos actores que intervienen en ellas. Aparecía como un aspecto nodal de la problematización, la forma en la que estas empresas se vinculan con

⁴ Los autores proponen que las políticas pueden ser analizadas desde múltiples formas: como textos culturales, dispositivos clasificatorios, narrativas que construyen regímenes de verdad, entre otros.

las comunidades en donde se insertan a través de programas y proyectos formativos y educativos. El foco puesto en la educación, el importante rol que las empresas deben desempeñar en las *comunidades* -y en especial en la formación de *jóvenes innovadores*-, aparecía a lo largo de todo el trabajo de campo. La incorporación dentro de los organigramas empresariales de áreas de “vinculación con la comunidad” en ambas empresas se podía rastrear a finales de la primera década del siglo XXI, lo que coincidía con promulgaciones de organismos internacionales como el Pacto Global (Global Compact) que difunde una manera adjetivada de entender a la empresa: la empresa porosa o socialmente extendida, expuesta a una mayor exigencia de transparencia por parte de la sociedad, al mismo tiempo que se ve obligada a encarar un rol de formador de ciudadanos socialmente responsables.

Las acepciones homogéneas y uniformes de lo que se entendía por “buenas prácticas” y “comunidad” me fue llevando a preguntarme por la historicidad de estas -aparentemente- nuevas formas de ser-empresa. ¿La preocupación y el involucramiento con la comunidad surge recién a inicios de este nuevo siglo? ¿Cómo se relacionaban antes empresas y comunidad? De ser así ¿qué tipo de relaciones se establecían antes y qué continuidades y rupturas existen con las configuraciones actuales? Mi trabajo de campo me llevaba a problematizar la mirada institucionalista⁵ con la que yo había encarado inconscientemente mi proyecto, ya que las trayectorias personales y profesionales de mis entrevistados llevaban a complejizar las relaciones que se tejían entre empresa-comunidad: no solamente rebasaban los límites institucionales, sino que en la mayoría de los casos podían rastrearse a vínculos personales y extrainstitucionales mantenidos durante períodos de tiempo más extensos que aquellos reconstruidos por las empresas.

La presencia de los Grupos CREA en los territorios estudiados, su vinculación a largo plazo con las comunidades locales, y las formas específicas de entender la transferencia de sus metodologías de trabajo, me sedujeron y llevaron a desplazar mi referente empírico. ¿Cómo logra el capitalismo incorporar las críticas hacia dentro de las lógicas de su funcionamiento? ¿Cuál es la centralidad de la búsqueda de legitimación social y a través de qué dispositivos y estrategias se logra? ¿Qué prácticas concretas asumen

⁵ Con esto me refiero, a grandes rasgos, a circunscribir mi universo de estudio a las fronteras institucionales presentes sobre todo en el discurso oficial de AACREA.

estas relaciones de hegemonía en el territorio? ¿Cuáles son las apropiaciones que hacen desde los sujetos locales sobre estas relaciones? Si bien muchas de estas preguntas teóricas centrales siguen siendo las mismas, el trabajo de campo llevó a introducir nuevas dimensiones de análisis que no habían estado pensadas de antemano. Si bien el marco temporal de mi proyecto comprendía las últimas dos décadas de este siglo, a lo largo del transcurso de mi investigación fui encontrándome con otros actores que realizaban a menudo trabajos con la *comunidad* en las mismas localidades en las que yo venía trabajando, y que mostraban una historia de largo plazo para con los sujetos que en ellas habitan. La construcción del nuevo objetivo general se fue destilando del propio desarrollo de metodología de investigación en la que fui rastreando las distintas vinculaciones que establecen miembros (y exmiembros) de grupos CREA entre sí y con otros actores de la amplia definida “comunidad” a lo largo de las últimas décadas: desde los años sesenta hasta la actualidad. Para justificar este recorte temporal contextualizo a continuación a la asociación en cuestión.

Asociación, grupos, familias: entrelazar a partir de una etnografía histórica

AACREA como grupo empresarial surge a fines de los años cincuenta en el seno de familias agropecuarias tradicionales del oeste bonaerense y el sureste cordobés, en el marco de un paradigma mundial conocido como revolución verde. Este autodenominado “Movimiento” propuso asumirse como dirigencia en el proceso de desarrollo del modelo productivo argentino, insistiendo en un “cambio en la mentalidad” de los empresarios para lograr instalar transformaciones a mediano y largo plazo en el sector, para lo cual era necesario contar con espacios de formación propios y articulados con otras instituciones técnicas. Su inserción como perfil institucional clave en el sector agrotécnico desde mediados de siglo XX hasta la actualidad se constata frecuentemente a la hora de analizar su presencia tanto en políticas públicas a distintas escalas, como actor de referencia en los distintos ámbitos técnicos del sector, como en su participación de espacios de formación media y superior relacionados a la actividad agropecuaria. Tanto AACREA como sus expresiones locales, los grupos CREA, le atribuyen mucha importancia a la formación de productores, jóvenes profesionales (veterinarios e ingenieros agrónomos) y actores de su en-

torno inmediato: la *comunidad*. La Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) es una institución técnica que cuenta con una vasta trayectoria en la historia del agro argentino y que ha sido analizada por distintos autores en mayor o menor profundidad (Ambroggio y Torres Castaño 2019; Gras y Hernández 2016; Gutierrez 2020; Liaudat 2017). Estos estudios de corte sociológico, y en el caso de Gutierrez de corte historiográfico, se han centrado en analizar a AACREA como institución proyectada a nivel nacional, reparando especialmente en la producción de discursos a través de los cuales esta asociación consolida maneras hegemónicas de entender las actividades productivas, innovaciones tecnológicas y redes extra e intrasectoriales. Mis observaciones iniciales del padrino de algunas escuelas agrotécnicas en ciudades de Córdoba⁶, sumado al análisis de documentos producidos por esta asociación, me indicaba sin embargo que había que diferenciar entre la estructura institucional radicada en la capital, llamada AACREA y el funcionamiento local de los grupos CREA. A través de entrevistas que realice a técnicos, productores y ex miembros CREA, pude ir reconstruyendo que productores y técnicos CREA no se movían de manera endogámica desde su posición corporativa, sino que habían atravesado a lo largo de sus trayectorias profesionales otros lugares: se desempeñaban en cargos dentro de organismos técnicos como el INTA o a nivel ejecutivo en ministerios de agricultura y ganadería, como rectores y profesores en universidades públicas de ciencias agronómicas y veterinaria, agremiados en espacios políticos del sector, como profesores y directores de escuelas rurales, entre múltiples otras ocupaciones. Comprender las trayectorias reticulares de las personas que integran los grupos CREA, para a su vez entender la manera en que la institución se relaciona con otros actores, resulta nodal. Es por ello que considero importante despegarme de una perspectiva institucionalista que, recuperando los discursos oficiales de la misma, pretende explicar la configuración relacional que se dan en los territorios. Muy parecido a lo que sucede en los estudios sobre las burocracias estatales (Shore y Wright 1997, Shore 2010, Muzoppapa y Villalta 2011), que suelen ser preconcebidas erróneamente como homogéneas, con contornos definidos, coherentes y sin conflictos, las empresas deben ser comprendidas con los niveles de complejidad que reclama cualquier sistema de relaciones sociales y de poder entre grupos. Optar por otro tipo

⁶ Sobre este tema ver Ambrogí 2018 y Ambrogí, Cragolino y Romero Acuña (2018).

de enfoque me permite dar cuenta de las heterogeneidades y las contradicciones que existen no solamente hacia dentro del grupo social analizado, sino en relación también a los vínculos que mantiene con otros actores.

Si me preguntaba sobre las formas en la que estos grupos tejían vínculos para con actores extra sectoriales denominados como “comunidad”, necesariamente tenía que ampliar el registro temporal y no abocarme a los proyectos ya consolidados que veía desplegados en el territorio: me era necesario indagar en la configuración histórica de lo que mis nativos entendían como “tranqueras adentro” y “tranqueras afuera” si pretendía comprender los cambios y las continuidades de las formas empresariales nuevas y viejas de relacionarse con el “otro”. Para definir a esos otros, era necesaria también la construcción de los nativos que en un principio estaban evidentemente nucleados como “socios” de una asociación, pero cuyas adscripciones individuales iban tornándose hacia la pluralidad (familia empresarial, familia productora) a medida que las entrevistas se tornaban hacia un interés genealógico: las preguntas que apuntan al origen del deseo por asociarse o trabajar en AACREA, implicaba una recuperación de una memoria familiar⁷ de corto, largo o mediano plazo, lo cual también iba generando una ampliación en las edades promedios de mis entrevistados. Ampliar el rango temporal de mi investigación y tener acceso a entrevistados que habían sido fundadores de grupos CREA en sus localidades, me llevaba a analizar un proceso de más larga duración que la propia institución en sí, ya que las entrevistas revelaban lo que en los documentos aparecía referenciado aunque de manera abstracta: la asociación se funda en el deseo de generar cambios de mentalidad en la forma de producir y de gestionar las empresas agropecuarias, porque muchos de los pioneros son la primer generación de profesionales universitarios en familias propietarias. El pasado familiar y las proyecciones de ascenso social profesional se entretejen con las aspiraciones dominantes de una asociación empresarial. Es por ello que si bien el recorte temporal se encuentra redefinido a partir de nuevos interrogantes que habilitó el trabajo de campo (pasar de analizar las dos primeras décadas del siglo XXI a ampliar desde la década de los sesenta hasta la actualidad), las entrevistas y los relatos de mis nativos a menudo retoman memorias familiares que se extienden hasta principios

⁷ Considero importante mencionar que la presencia imprevista de las esposas de los productores, en varias entrevistas realizadas, me posibilitaron un acceso más completo a las memorias familiares.

del siglo XX y finales del siglo XIX, aunque no sean incorporadas en el recorte de investigación.

En los siguientes apartados preciso cómo fui afinando teórico-metodológicamente la perspectiva histórica relacional de mi etnografía, la elección de los espacios, las herramientas y los interlocutores de campo, que permitieron esbozar los nuevos núcleos analíticos en los que se apoya actualmente mi investigación.

Etnografías desde una perspectiva histórica relacional

Plantear la escritura de una tesis que tiene que ser presentada en un doctorado de Ciencias Antropológicas implica concientizar que además de coherencia argumental interna y algún aporte académico, la formulación de las decisiones del proceso de investigación tienen que quedar ajustados a los cánones -más o menos flexibles- de la institución en la que se encuentra enmarcada la cursada. En mi caso esto implica explicitar que el trabajo en archivo y la selección de un amplio repertorio documental es no solamente una “fuente” para corroborar datos de mis entrevistas, ni un insumo para “contextualizar” un clima de época, sino que forma parte sustancial de mi trabajo de campo en la medida que me permite dialogar y rastrear definiciones, sentidos y relaciones en torno a la manera en que estos productores y técnicos organizados se entienden y definen roles, problemáticas, desafíos y expectativas respecto a sí mismo y para con otros. Nadie lo ha formulado tan simple y a la vez tan acertado como los Comaroff:

Aun cuando exponemos nuestras islas etnográficas a las corrientes cruzadas de la historia, permanecemos temerosos. Todavía separamos las comunidades locales de los sistemas globales, la descripción densa de culturas particulares de la narrativa delgada (thin) de los sucesos mundiales. La antropología es un modo históricamente situado de entender contextos históricamente situados, cada uno con sus propias, tal vez radicalmente diferentes clases de sujetos, y subjetividades, objetos y objetivos (Comaroff y Comaroff, 1992: 7)

La imaginación histórica es un término con el que también ha trabajado el famoso micro historiador Carlo Ginzburg a lo largo de su obra, ejercitando una mirada atenta y antropológica para analizar las lógicas nativas

y hacerlas entrar en diálogo con las propias. Pero, al igual que los autores mencionados anteriormente, la propuesta de imaginar a partir de paradigmas indiciarios (Ginzburg, 1995) no implican únicamente una experiencia de extrañamiento para meramente dialogar con un otro: a través de experimentos metodológicos de rastreo se logran vincular y entretrejer personas situadas junto con fuerzas estructurales mayores, habilitando conceptualizaciones que pivotean constantemente y enlazan constantemente escalas y dimensiones explicativas. Los Comaroff lucharon contra idea que la antropología es un intercambio diádico, descontextualizado, entre antropólogo e informante, un mero ejercicio de intersubjetividad. Los etnógrafos también leen diversos tipos de textos (libros, cuerpos, edificios, ciudades⁸) intentando situarlos críticamente en las ecuaciones de poder y significado que expresan. En ese sentido, las estructuras productivas, los modelos socioeconómicos, no existen simplemente como “contextos” en los cuales se despliegan nuestros interlocutores, no consisten en fuerzas de otro orden separados de las lógicas locales:

Tales sistemas parecen impersonales y no etnográficos solo para quienes separan lo “subjetivo” del mundo “objetivo”, proponiendo que lo primero es para la antropología y lo segundo para las teorías globales (...). Los sistemas parecen “impersonales” y los análisis holísticos inconsistentes cuando excluimos de ellos todo espacio para las maniobras humanas, para la ambivalencia y la indeterminación histórica- cuando fallamos en aceptar que el significado es siempre hasta cierto grado arbitrario y difuso y que la vida social en todas partes descansa en la habilidad imperfecta de reducir la ambigüedad y concentrar el poder (Comaroff y Comaroff, 1992: 9)

Respecto ya específicamente a la reflexión sobre el análisis de la temporalidad como perspectiva teórica-metodológica fundamental de los ejes de investigación, las antropólogas Muzzopappa y Villalta (2011) llaman la atención sobre la cuidadosa lectura que hay que tener a la hora de realizar trabajo de campo en archivos y con documentos, ya que hay que cuidarse de leer en clave histórica las problematizaciones realizadas en

⁸ La ida a las bibliotecas como parte de los recorridos del campo, así como también la incorporación de folletos, libros o fotografías por parte de entrevistados, hacen que sean instancias valiosas para integrar al análisis, porque hablan de la constitución de burocracias y memorias locales y familiares. El acto de guardar y archivar y los espacios que se escogen para tal fin permiten entender las lógicas de funcionamiento no solo del AACREA sino también de su vinculación con otras instituciones.

el pasado: resulta peligroso indagar sobre los sentidos que en esos momentos prevalecían alrededor de determinados temas sin trasladarles los cuestionamientos actuales. El abordaje antropológico de documentos y las etnografías en archivos no resultan cuestiones novedosas: constituyen los orígenes de la propia disciplina y se encuentra actualmente ampliamente debatido (Rockwell 2011, Lowenkron y Ferreira 2019, Latour, 2005, Lugones y Tamagnini 2019). Gran parte de mi trabajo de campo consistió en una extensa investigación en archivo, principalmente recuperando documentos elaborados por mis sujetos nativos desde fines de los años sesenta en adelante. Lowenkron y Ferreira (2019) invitan a analizar los diferentes modos de producir documentos en las sociedades occidentales, analizándolos como artefactos y/o conocimientos prácticos. Aconsejan prestar atención sobre relaciones de poder que impregnan la producción de estos documentos y se fijan en éstos. Al analizar el archivo como un artefacto cultural, proponen comprender las perspectivas y preocupaciones de sus productores y administradores, prestando especial atención a las convenciones que dan forma a lo que puede o no puede registrarse: repeticiones, actos de olvido, diferentes modos de silenciamiento y credibilidad, jerarquías que delimitan conocimientos calificados y descalificados. Estos enfoques se alejan de las auto representaciones antropológicas de la etnografía como “observación participante” o como simple forma de escritura “narrada”, hacia la etnografía como modos de lectura. Las etnografías de/en archivos nos permiten ampliar las posibilidades analíticas de “archivos actuales” cuando una realiza trabajo campo en organizaciones burocráticas contemporáneas. Latour también llama la atención sobre este último punto, remarcando la necesidad de restaurar la visibilidad de los documentos, tratándolos como mediadores, cosas que “transforman, traducen, dislocan, distorsionan y modifican el significado o los elementos que supuestamente llevan” (Latour, 2005, p.39).

A su vez, Muzzopappa y Villalta (2011) proponen llamar la atención sobre la manera en la que se leen documentos producidos por instituciones⁹, ya que los formatos de escritura, el vocabulario técnico, los términos que denotan sentidos comunes, fórmulas de presentación de ciertas temáticas o problemáticas, pueden ser leídas de manera superficial o a partir de un análisis denso, para desentrañar las estructuras de significa-

⁹ En su caso estatales, pero aplica según mi criterio a las empresas con larga trayectoria institucional.

ción. Al igual que en las entrevistas, existe el riesgo de tomar literalmente lo que los documentos presentan como importante, primordial y real, lo cual lleva a ejercer una vigilancia epistemológica constante. Es necesario poner en duda constante que los documentos iluminan mecánicamente las prácticas de las instituciones.

Ahora es tiempo de avanzar, con estas reflexiones de por medio, sobre la construcción de los nuevos problemas de investigación que se habilitaron a partir de definirme por una perspectiva histórica en mi etnografía.

Rastreando a los CREA

A la hora de trabajar con empresas en la actualidad, las páginas webs oficiales se convierten en portales privilegiados de análisis para evaluar los dispositivos comunicativos. Cuando comencé a interesarme por la vinculación y las *políticas sociales empresariales* de AACREA en los territorios, concentré mi mirada allí para ver no solamente qué actividades se estaban llevando a cabo, sino también la visibilidad y la jerarquización que tenían dentro del organigrama. Una de las cosas que me llamó la atención, además del trabajo con escuelas, municipios y “jóvenes innovadores”, fue la posibilidad de suscribirse a una revista de tirada mensual cuya tirada ya se estiraba por el número 400. Sospechaba que el acceso a ese tipo de documentos podría brindarme información actual sobre la vinculación con la comunidad definida en esos términos por mis nativos; también sobre otros quizás no clasificados por tales pero relevantes para mí. Además de esto, podría lograr establecer una mirada quizás más a mediano plazo sobre cómo la institución venía construyendo vínculos con sus comunidades, ya que mis principales entrevistados eran jóvenes de una franja etaria acotada (de los veinte a los cuarenta) que se desarrollaban como jóvenes profesionales en AACREA o en algún grupo CREA y que no venían de una trayectoria familiar ligadas a este grupo. Tras varias insistencias, dejé de considerar que pudiera adquirir las revistas más antiguas desde la propia asociación, pero se me ocurrió averiguar en las bibliotecas de las universidades públicas a partir de la recomendación de un alumno mío bibliotecario. En la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba y la de Buenos Aires encontré un stock casi completo de publicaciones que se llegaban desde fines de los sesenta hasta la actualidad; lo que resulta un dato interesante entendiendo el lugar que

ocupan estas revistas como material de consulta -y en muchos casos como bibliografía obligatoria- en instituciones de educación superior. Se trata entonces de un conjunto de revistas de tirada bimensual (actualmente mensual) llamadas revistas CREA, de amplia circulación dentro del sector agropecuario. Lo que durante mi tesis de grado se había convertido en una actividad detectivesca tediosa (conseguir información oficial sobre las actividades de Monsanto y sus posicionamientos políticos respecto a temas diversos) acá se desplegaba sin mayores esfuerzos: casi la totalidad del material que produce AACREA es de acceso libre -aunque no siempre gratuito- tanto así que hasta los propios gobiernos provinciales se valen de las estadísticas diversas sobre la producción agropecuaria en distintas zonas¹⁰. Aunque las negativas y limitaciones a las que muchas veces me enfrenté en mi investigación anterior pude transformarla en dato y hallazgo, en este caso el relativo fácil acceso a fuentes de información diversa también permite entender a esta asociación en perspectiva histórica: un grupo empresarial técnico que surge a la par del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) cuyo trabajo colaborativo en muchos casos apuntaba a la divulgación de hallazgos y metodologías de trabajo para distintos actores del sector agroproductivo. No es mi propósito en esta oportunidad analizar las razones detrás de esas estrategias comunicativas, aunque sí diré que no se trata de un espíritu filantrópico.

Las primeras revistas con las que me encontré de 1970 mencionan ya el rol de AACREA para con la comunidad en sus primeros números, y si bien no la nombraban como tal sí emerge un compromiso y una responsabilidad para con las escuelas rurales, los peones rurales, los productores tradicionales, los chacareros, las familias, los pueblos, los jóvenes profesionales, la sociedad y, por último, la Argentina. Ser “actores del cambio” significaba ya para ese entonces asumir responsabilidades para con la formación de ellos mismos como grupo, otros actores del sector y extrasectoriales argentinos “que lo necesiten” y sobre todo inmiscuirse en iniciativas que resuelvan los problemas “culturales y educacionales de quienes viven en el medio rural, concientes del rol que juega la educación¹¹ en

¹⁰ Este dato me fue entregado a lo largo de varias entrevistas con técnicos y productores CREA, como también por funcionarios del gobierno provincial de Córdoba. Con algunos colegas hemos podido hipotetizar sobre la correspondencia del uso de estos registros respecto a la ausencia de datos actualizados por la ausencia de censos nacionales de validez.

¹¹ Es necesario aclarar que la cuestión educativa entendida en sentido amplio forma parte del abanico de intereses del equipo de investigación en el que participo, por lo que siempre se

todo proceso de cambio “(Revista CREA, 1970: 19). Pero para educar, hay que conocer a los vecinos, y para ello se realizaban actividades denominadas “tranqueras abiertas”: se abre una estancia para recibir a productores externos, alumnos de distintos niveles educativos, expertos del estado o de entidades privadas, a una actividad pautada. La preocupación en general sobre las metodologías de trabajo y de enseñanza en AACREA y en los grupos CREA en particular, la necesidad de ser agentes comunicadores, de ser la punta de flecha de la innovación, atravesaba todas las publicaciones y se hacían eco de lo que me contaban mis entrevistados técnicos. La “vocación de servir a la comunidad” y de participar activamente en la formación de los jóvenes que habitan el campo, se presenta no únicamente en esta asociación sino también en otras asociaciones técnicas y gremiales como el ACA o la Federación Agraria (Gutiérrez, 2013). Sin embargo, en el caso de esta asociación, la vocación técnica rebasa los límites de las familias socias para extenderse sobre otros actores. A lo largo de su propia prensa institucional se puede leer que existe una preocupación por las experiencias de aprendizaje, tanto hacia adentro del Movimiento (formación entre miembros CREA y organización de conocimientos por parte de los asesores técnicos que son portadores de saberes expertos), como del Movimiento tranquilas afuera, es decir hacia otras instituciones (como por ejemplo las universidades). La necesidad de “desparramar nuestra experiencia tranquilas afuera”, estaba justificada desde el puño editorial, por el rol que debía asumir el empresario de un sector en desarrollo en el país. Si bien la comunidad es entendida en los números consultados de la revista CREA hasta fines de los setenta como los productores locales con quienes interactúan, organismos técnicos como el INTA, universidades nacionales con quienes mantienen relaciones y algunas asociaciones cercanas del sector, ésta comienza a expandirse a medida que inicia la nueva década. Desde fines de los años setenta, los grupos CREA se involucraron activamente con quienes definían y consideraban como comunidad en términos locales, abriendo sus campos y estancias productivas para que jóvenes en edad escolar secundaria y egresados pudieran aprender de la forma y metodología de trabajo “asociativo” (Ambrogi, 2020b). La constante transferencia de metodología CREA en estos intercambios con la comunidad, a la que me hacían referencia tanto los documentos como

le prestó especial interés a las menciones directas e indirectas de estos aspectos en el trabajo de campo.

los entrevistados, me hicieron preguntar sobre las especificidades que asumían las experiencias formativas en los propios grupos: ¿cómo se formaban estos productores y técnicos para luego formar a otros? ¿De qué manera se organizan inter-grupo, entre grupo y asociación y por último, entre grupos/asociación y comunidad? ¿Cuáles son las maneras concretas de vincularse en el territorio?

Intentaré encauzar algunas de estas preguntas en el siguiente y último apartado, en la cual propongo analizar modos de vinculación en red (reuniones CREA, Jornadas de tranqueras abiertas, y tranqueras afuera: los proyectos de vinculación con la comunidad) en relación a las experiencias formativas en las que se configuran.

Tres experiencias formativas: la conformación de comunidades de práctica en los grupos CREA

Este último apartado tiene la intención de exponer los últimos avances realizados en la investigación respecto a una dimensión de análisis central, que refieren a las relaciones reticulares de los CREA. Quizás así formulado aparezca como una dimensión novedosa, pero aparece mencionada de manera indirecta a lo largo de la formulación de este capítulo. A medida que avanzo en lecturas cruzadas con otro grupo de investigación dirigido por la antropóloga Ana Padawer¹², comienzo a reflexionar sobre categorías como la de *comunidades de prácticas* (Lave y Wenger, 1997), que facilitaban entender de manera más exhaustiva los distintos elementos que observaba a la hora de analizar reuniones y jornadas del Movimiento.

Cuando me preguntaba sobre cómo los CREAS aprenden entre sí, y analizaba por ejemplo aquello que sucedía o debía suceder protocolariamente en las reuniones entre productores, lograba diferenciar conocimientos jerarquizados, instancias de aprendizaje de conocimientos generales y específicos, e incluso de apropiaciones prácticas de conocimientos. Este concepto entonces me servía para dejar de pensar en términos más funcionalistas o clasificatorios (por ejemplo, afirmar que las reuniones son

¹² “Saber hacer: debates sobre la producción de conocimiento y las prácticas sociales a partir de la confluencia de la antropología de la educación y la antropología de la técnica”. Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras -Universidad Nacional de Buenos Aires. Coordinado por Dra. Padawer y co-coordinado por la Dra. Hirsch. Los integrantes de nuestro equipo de investigación participan junto con estas referentes en la Red de Investigación de Antropología y Educación (RIAE).

espacios sociales destinados a adquirir conocimientos técnicos y experimentar prácticas formativas). Padawer (2010) llama la atención y sugiere poner el foco en los centros y periferias de la producción de conocimientos, ya que allí pueden observarse procesos que involucran relaciones de poder y hegemonía, que tienen momentos de participación completa y específicas. Poder leer en clave de *comunidades de práctica* no solamente me permitían entender de manera compleja a las experiencias formativas dentro del CREA, sino en su vinculación con aquellos otros que forman parte de sus redes, y que por lo tanto eran incorporados dentro de la *comunidad* mediante el despliegue de numerosos dispositivos.

Adelanto tres experiencias formativas en las que estoy intentando actualmente analizar cómo se configuran las comunidades de práctica y las narrativas que se desprenden sobre la propia praxis.

Reuniones de productores

Los grupos CREA funcionan en la práctica divididos en regiones y subdivididos por zonas, en los cuales cada grupo estaba conformado por no más de diez o doce productores. La justificación de esta composición es el diseño de la dinámica de trabajo, que contemplaba la visita una vez al mes a cada campo por parte del grupo entero para recorrer las hectáreas, analizar las actividades que allí se realizan, destinar espacios a la experimentación, y realizar recomendaciones para optimizar la producción. Estas reuniones se encontraban mediadas por un asesor técnico estable y la invitación de asesores especialistas de manera esporádica. Estas consisten en la organización previa por parte del dueño del campo y el técnico del grupo para organizar la reunión, el posterior recorrido de todo el grupo por el campo, el análisis crítico de lo observado y la posterior evaluación de esa instancia y consideraciones a futuro. Cada una de esas etapas, llevada a cabo mediante prácticas y metodologías correctas, distingue a los productores empresarios de los CREA de quienes no lo son. La distinción entre buenas y malas dinámicas de reunión, que llevan a resultados eficientes o estancados, se relacionan con la realización correcta de prácticas de gestión y animación (categorías nativas que serán desarrolladas a continuación). A partir de los años setenta comienzan a ampliarse con cada vez mayor determinación las páginas dedicadas a elaborar guías de trabajo y planillas de evaluación para el trabajo a realizar en las reuniones men-

suales de los grupos. La dinámica de reunión comienza con la planificación previa, a cargo del dueño del campo y el técnico del grupo. La figura del productor anfitrión en su calidad de animador presidirá el encuentro, ya que de su correcto desenvolvimiento depende, en conjunción con otros elementos, una reunión exitosa. Frente a la situación observada en muchos casos de lo que se denomina el “estancamiento” de un grupo, surge la figura y la acción de la animación, que ayude a motivar y entusiasmar a los participantes, creando las condiciones para “un constante trabajo destinado a suscitar, mantener y desarrollar el dinamismo, espíritu innovador y vitalidad del Movimiento CREA” (Revista CREA n°30, p. 4). La acción de animación debe ser llevada adelante en el marco de un detallado programa de trabajo y que incluye la elaboración de diversos registros que forman parte de la cultura material de escritura que se utilizará en distintas escalas de participación. El desenvolvimiento de las reuniones implicaba en sus inicios y con el paso del tiempo, la elaboración de herramientas y cultura material para desarrollarlas correctamente: elementos de análisis para aportarle en “seriedad” a la información recaudada durante los encuentros. La falta de criterios comunes en la descripción de los informes mantenidos entre técnicos y productores, o muchas veces la falta de siquiera registros durante las reuniones, llevaron en algún momento a la necesidad, desde el punto de vista de la institución, de incorporar planillas, cuadros, informes. Esta importancia otorgada a la cultura escrita de los registros, y de los registros considerados “serios”, es decir que requieran de algún tipo de estandarización con el fin de ser comparados unos con otros, forman parte de lo que desde el AACREA se determina como *prácticas de gestión*. Estas prácticas parecieran diferenciar a los simples productores no organizados, folklóricos como se los denomina en distintas publicaciones, de los productores empresariales que tienen que integrar las filas de la flamante asociación. De la mano del correcto uso de estas prácticas de gestión devendría, como ritual performativo, la actuación empresarial. “Actuar como empresario” se lograba entonces recién mediante la realización efectiva de prácticas de gestión fuertemente atravesadas por un lado por una determinada manera de organizar las reuniones mensuales, al mismo tiempo que estas dinámicas fueran atravesadas por el ejercicio de una cultura escrita estandarizada. Poder medir la “eficacia” de los procesos y metodologías explyadas en los distintos campos dependían de la elaboración de “elementos medibles e índices estables”, y el correcto des-

envolvimiento de este trabajo determinaba tajantemente la incorporación al mundo CREA. Para ello se tenían las planillas de gestión simplificada, planillas guías para el análisis del pasado y futuro del CREA, informes mensuales, actas de congresos zonales, entre otras.

Las distintas nociones (formación, animación, especialización técnica, metodología CREA, etc.) serán puestas en práctica en otras instancias como las analizadas a continuación, lo cual marca una tendencia histórica de homogeneización y jerarquización de modalidades de trabajo y actividades formativas. Todavía no avancé en este análisis, pero como anticipación hipotética planteo la necesidad de establecer un análisis concreto sobre la influencia de esta mirada teórico-epistemológica de trabajo analizada desde los grupos franceses CETAS (Centro de Estudios Técnicos Agrícolas), ya que de hecho se comparten ciertas similitudes con prácticas formativas llevadas adelante en las EFAs (Escuelas de la Familia Agrícola).

Tranqueras abiertas

Si bien las definiciones concretas de lo que estos nativos denominan por aquello que está por fuera o por dentro de las tranquilas, adquiere mayor énfasis con el paso del tiempo (desde los setenta en adelante), remarcando un interés explícito y una preocupación por el desarrollo de la vida local de los pueblos en los que los productores empresarios se desenvuelven. Se realizan en distintas zonas reuniones y jornadas tranquilas abiertas para difundir el mensaje del “conocimiento técnico”, a veces organizados sólo por ellos, otras veces mediante la colaboración o la asistencia de otros organismos técnicos como el INTA, las universidades nacionales, empresas diversas del sector (e incluso a veces con el patrocinio de entidades bancarias). La organización de los eventos, a cargo de un grupo zonal, sigue lineamientos similares a las reuniones: los anfitriones de las estancias guían expositivamente a sus invitados por los establecimientos, luego existen instancias de evaluación en una “mesa redonda”, y momentos de propuestas y soluciones para aplicar a futuro. A menudo estos recorridos se realizan durante varias jornadas.

Las actividades desarrolladas tranquilas abiertas se enmarcan en lo que los grupos CREA entienden dentro de una etapa de “generalización y difusión de las soluciones”: aquello trabajado y los resultados obtenidos en las reuniones de grupos debe ser difundido entre CREAs vecinos, explota-

ciones no CREA y otros actores que puedan beneficiarse de los hallazgos. La asociación se adjudicaba tempranamente la hazaña de haber instaurado -en sus palabras difundido- a través de reuniones tranqueras abiertas una serie de nuevas prácticas productivas¹³. Es durante esas jornadas que se juegan experiencias formativas diversas, ya que los CREAs ponen en práctica lo aprendido en las reuniones y en sus emprendimientos empresariales, y tienen que desplegar herramientas comunicativas para difundir exitosamente “el conocimiento”. En distintos encuentros relevados, me detuve sobre la insistencia en que la técnica no aparece concebida como un factor limitante de la producción argentina, sino que existe un problema de fondo: la mentalidad a la que le falta solidaridad social y motivaciones. De hecho, en distintos momentos señalan desde el colectivo editorial que la gran mayoría de los problemas del campo podrían ser resueltos por el Ministerio de Educación y Cultura, más que desde el de Agricultura. Es por ello que en algunas publicaciones los grupos CREA aparecen mencionados como “cooperativas intelectuales”. Sin embargo, las actividades con “otros” se realizan recién luego de un período de maduración, una vez que van avanzando sobre “soluciones fundamentales” y se pueden proyectar a “largo plazo”.

Sin embargo, estas experiencias no se encuentran únicamente pensadas con una finalidad evidentemente formativa: la proyección de una imagen de lo que es el CREA, cómo funciona -o debería funcionar- el agro argentino y el análisis interno de las representaciones de “otros” sobre el campo¹⁴, aparecen como la otra cara de la moneda de estos encuentros.

Tranqueras afuera

La denominación tranqueras afuera hace referencia a una forma de trabajo ya consolidada institucionalmente: si antes se abren las tranqueras para el acceso de los otros a la estancia CREA, en este caso la institución AACREA sale al encuentro con su comunidad desplazándose. Como se ha mostrado con anterioridad (Ambrogi, 2020) la vinculación entre CREA

¹³ “El barbecho, el pastoreo rotativo, la utilización de la cantidad de granos y no de kilogramos de semillas en las siembras, el uso de rastra rotativa, los distintos sistemas para la aplicación de herbicidas e insecticidas y muchas ‘novedades’ más se han difundido rápidamente en el ambiente agropecuario” (Revista CREA, 1972: 5)

¹⁴ El problema de la imagen y las representaciones que existen sobre el campo sigue siendo un problema muy vigente en la actualidad.

y escuelas agrotécnicas y rurales se remonta a varias décadas. Sin embargo, la institucionalización “formal” en programas y proyectos formativos desde AACREA se inicia en el 2004. En el 2005 se inaugura también en el organigrama empresarial un área de vinculación con la comunidad. Las modificaciones burocráticas internas, las narrativas internas sobre el rol y los valores a mantener y transmitir, deben ser relacionadas con cambios en la denominada cultura empresarial a nivel mundial. Es crucial remarcar que las estructuras organizativas e institucionales de empresas y el vínculo con el estado comienza a adquirir nuevas formas, lo que permite explicar en parte la creación de proyectos como los que se mencionan a continuación. Los programas formativos recientes cristalizados en políticas públicas educativas concretas como EduCrea, Formación de Líderes, en líneas generales EscuelAgro¹⁵, han llamado la atención de algunos investigadores, pero también de los portales del sector. Miembros CREA de las nuevas generaciones, tanto quienes pertenecen a familias de vasta trayectoria en el Movimiento, como aquellos que se incorporan profesionalmente en estos últimos años, mencionan un congreso nacional del 2004 como el originario del programa EduCrea. Éste contó con el apoyo y la firma de convenios con el Ministerio de Educación de la Nación. Propone principalmente la transferencia de la metodología CREA al ámbito educativo (en escuelas apadrinadas por el Movimiento), e implica la creación de redes escolares que dialoguen entre ellas. A través de proyectos concretos se trabajan problemáticas que señalados por instituciones nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO Argentina-, INTA, la Asociación Argentina de la Ciencia del Suelo-AACS-, entre otras), y aquellas retomadas por las propias localidades. La participación de estos actores internacionales es clave, ya que participan desde los años cincuenta en Argentina en la construcción de políticas públicas ligadas a la ruralidad y la educación (De Arce y Salomón, 2020). Uno de los proyectos actuales más trabajados por las regiones estudiadas, llamado “Así son los suelos de mi país” fomenta proyectos de investigaciones sobre el suelo en sus distintas dimensiones, a largo plazo a través de distintas de intercambio y discusión entre distintos actores (alumnos, docentes, productores, investigadores de las entidades asociadas). Al finalizar estos proyectos, se compone un panel de evaluadores para premiar las mejores investigaciones de las escuelas participantes.

¹⁵ Para mayor información sobre esta política pública consultar Ambrogio y Funes, 2020.

La intención de este tipo de acciones es que los jóvenes logren conocer mejor su ambiente y a su propia comunidad, para apuntar a la creación de prácticas socialmente responsables.

Reflexiones finales

A lo largo de este escrito he intentado reflejar las distintas transformaciones y algunos hallazgos parciales experimentados a lo largo del trabajo de campo. La opción por compartir este proceso radica en la importancia que le adjudico a generar textos que reflejen los ires y venires del trabajo, para que aparezcan desplegados los procedimientos que atraviesan las tomas de decisiones analíticas.

En estos tres casos, concibo las experiencias formativas en tanto los procesos de socialización contextualmente situados, permitiendo la producción de aprendizajes y conocimientos apropiados diferencialmente en el transcurso de las actividades.

Intenté demostrar a lo largo del recorrido de este camino, la reformulación de mis indagaciones y en particular la asunción de un enfoque centrado en los procesos históricos, que dieron lugar a nuevas estrategias teórico metodológicas. Para reconstruir las vinculaciones de AACREA con quienes se presentan como sus alteridades, y con quienes configuran redes, me fue necesario abordar dos dimensiones de análisis: por un lado, el estudio del discurso institucional de la entidad respecto a cómo se definía institucionalmente ese “otro” y esas vinculaciones; por el otro, la recuperación de las voces de los sujetos, a partir de entrevistas realizadas a miembros de distintas generaciones, que reconstruían esas experiencias localmente situadas.

Poder realizar una investigación que incorpore, problematice y complemente los discursos oficiales institucionales, permite pensar a los grupos empresariales a través de una mirada más compleja, descubriendo conflictos y heterogeneidades hacia dentro de las estructuras asociativas; lo mismo aplica, en este caso, cuando abordamos a las clases dominantes, las grandes familias agropecuarias tradicionales.

A menudo en la antropología política se menciona la fetichización del estado como uno de los principales problemas para poder habilitar la investigación sobre el estado, las estatalidades, o burocracias estatales y relaciones de poder en general. En el caso de la antropología rural a menudo

sucede una operación parecida: la fetichización del modelo de agronegocios y sus grandes empresas. En ese sentido, vuelvo a traer los debates de Shore y Wright (1997) que se preocupan en mencionar la porosidad que tienen instituciones que suelen presentarse como cerradas, homogéneas y armoniosas, y que cobran mayor complejidad cuando se las analiza en su configuración local e históricamente situada. Poder combinar el estudio en escalas permite reconstruir las relaciones de poder, autoridad, consensos y legitimación social, que al mismo tiempo adquieren relevancia cuando se quiere entender la forma en la que el modelo de agronegocios se expresa efectivamente en los territorios.

La colaboración con otros colegas, el trabajo de campo, las lecturas bibliográficas, son frecuentemente nombradas como elementos significativos que hacen a la reformulación de las anticipaciones hipotéticas de la investigación, pero a menudo no se encuentran reflejados en las páginas publicadas de nuestros trabajos. Mi intención es poder profundizar más adelante de manera más detallada sobre estos aspectos.

Referencias bibliográficas

Ambrogio, S. (2020a) Creciendo junto a las comunidades Políticas sociales empresariales y construcción de conocimientos locales en la compañía agroindustrial Grupo Arcor. En Padawer, A. (Comp) *El mundo rural y sus técnicas* (pp. 413-438). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. En línea en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20mundo%20rural%20y%20sus%20te%CC%81cnicas_interactivo.pdf. Consultado en mayo 2021.

Ambrogio, S. (2020b). Los relevos generacionales y la formación de jóvenes desde el empresariado agrario pampeano en las últimas décadas. En *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 7(13), 389-418. En línea en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3555>. Consultado en mayo 2021.

Ambrogio, S. y Funes, M. C. (2020) Sembrando vocaciones productivas: Análisis de materiales educativos pertenecientes al Programa Escuelagro del Ministerio de Agroindustria (2016) destinado a es-

- cuelas secundarias agrotécnicas en contexto del modelo de agronegocios. En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, 57, 197-217. En línea en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/375>. Consultado en mayo 2021.
- Ambrogí, S., Cragnolino, E., y Romero Acuña, M. (2018). La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (39), 133-157. En línea en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114490/CONICET_Digital_Nro.6fdf3beb-ad0c-4de8-8f77-e5071f6b4b25_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Consultado en mayo 2021.
- Ambrogí, S. (2018). Los tejidos reticulares: alianzas y solidaridades empresariales en la territorialización del modelo de agronegocios (Córdoba, Argentina). *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 5 (10), 125-142. En línea en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3565>. Consultado en mayo 2021.
- Ambroggio, J. y Torres Castaños, E. (2019). La construcción hegemónica de las entidades técnicas del agro: el caso de la región Córdoba Norte de CREA (Tesis de Grado no publicada). Facultad de Universidad Nacional de Villa María, Villa María.
- Comaroff J. y Comaroff, J. (1992) *Ethnography and the historical imagination*. En *Ethnography and the Historical Imagination*, (3-48). Boulder: Wetsview Press.
- De Arce, A.y Salomón, A. (2020). El bienestar rural como problema y como solución. En De Arce, A. y Salomón, A. (comps.) *Una mirada histórica al bienestar rural argentino* (pp. 23-51). Buenos Aires: Editorial Teseo.

- Ginzburg, C. (1999) Una entrevista especial a Carlo Ginzburg (Carlo Ginzburg conversa con Adriano Sofri en febrero de 1982). En *Prohistoria: historia, políticas de la historia*. N°. 3: 261-284
- Ginzburg, C. (1995) Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En Gilly, A. et al. *Discusión sobre la historia*. Taurus: México
- Gutiérrez, T. (2020). Entidades agrarias y estrategias educativas (Región pampeana, Argentina 1960 a 2017). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38), 269-289.
- Gutiérrez, T. (2013). Corporaciones agrarias, juventudes y Estado. Argentina (1960-2010). En Giral Blacha, N. M. y De Mendoza, S. R (comp.) *Corporaciones agrarias y políticas públicas en América Latina* (pp. 127-160). Rosario: Prohistoria.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013): Los pilares del Modelo Agribusiness y sus estilos empresariales. En Gras, C. y Hernández, V. (Comps.) *El agro como negocio: producción, sociedad y territorios en la globalización* (pp. 17-48). Buenos Aires: Biblos.
- Gras, C. y Hernández, V. (2016) *Radiografía del nuevo campo argentino*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muzzopappa, E., & Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press

- 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.
- Lugones, G. y Tamagnini, L. (2019) Un panorama sobre la Fórmula Buenas Prácticas (Córdoba, Argentina, Siglo XXI). En C. Teixeira, A. Lobo, L. Abreu (comps). *Etnografias das instituições, práticas de poder e dinâmicas estatais*, (pp. 263-278). Brasília: ABA Publicações
- Lowenkron, L y Ferreira, L (2019) Anthropological perspectives on documents. *Vibrant, Virtual Braz. Anthr.* [online]. 2014, vol.11, n.2, 76-112. En línea en: http://www.vibrant.org.br/downloads/v11n2_lowenkron_ferreira.pdf Consultado en mayo 2021.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. En *Horizontes antropológicos*, 16(34), 349-375.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. En *Antípoda Revista de antropología y arqueología*, (10), 21-49.
- Shore, C. y Wright, S. (1997) *Anthropology of policy: Perspectives on governance and power*. London: Routledge.
- Revista CREA (1977) n°
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. En *Historia y cultura en los procesos educativos*, 171-184.



Escuelas rurales fumigadas

Estado del arte y aportes teórico-metodológicos desde el marxismo

Lucía Caisso*

Marina Espoturno ‡

De un tiempo a esta parte, las *fumigaciones con agro-tóxicos*¹ y las acciones sociales de denuncia y resistencia colectiva en torno a ellas se han vuelto una problemática que atrae la atención de medios de comunicación, investigadores de diversas disciplinas y de la población en general. A partir de hitos como el juicio de barrio Ituzaingó Anexo (que alcanzó una visibilidad internacional) y de otros conflictos con gran alcance mediático se han creado numerosos colectivos de vecinos y vecinas que, en las distintas provincias alcanzadas por el proceso de intensificación agrícola, en general, y de “sojización”, en particular, se organizan para demandar la regulación de distancias que alejen lo máximo posible las fumigaciones de los ejidos urbanos. En nuestro caso particular, y si bien hemos comenzado a indagar el tema en nuestros estudios de doctorado² y postdoctorado³,

¹ Con el término *agrotóxicos* aludimos a los distintos plaguicidas que son utilizados para el tratamiento de los cultivos genéticamente modificados. Al utilizar el término *agrotóxicos* antes que *agroquímicos* o *fitosanitarios* buscamos visibilizar la toxicidad que posee la aspersión frecuente, sistemática y extendida de estas sustancias sobre las poblaciones. Por otro lado, a lo largo del artículo haremos un uso indistinto de los términos *fumigaciones* o *pulverizaciones*, siendo el primero un vocablo de uso popular para aludir al segundo.

² Marina Espoturno abordó parcialmente la conflictividad en torno a las fumigaciones con plaguicidas en su tesis doctoral: “Periurbano y cotidianeidad social. Un análisis socio antropológico de la conflictividad ambiental en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina)”. Doctorado en Estudios Sociales Agrarios (CEA-UNC).

³ Lucía Caisso se ha ocupado de este tema en el marco de una beca de posdoctorado financiada por el Instituto Nacional del Cáncer (Ministerio de Salud de la Nación), desarrollada bajo el título: “Docentes rurales, agroquímicos y cáncer. Una investigación socio-antropológica en los departamentos Marcos Juárez y Unión de la provincia de Córdoba”.

* CONICET- Centro de Investigación y Transferencia/ Universidad Nacional de Rafaela
lucia.caisso@gmail.com

‡ Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos- Grupo de Estudios Agrarios,
UNR.
marinaespoturno@outlook.com

nos interesa en el presente profundizar en el estudio de la problemática y hacerlo a propósito de un aspecto particular de la misma: el fenómeno de las escuelas rurales fumigadas.

En nuestro país, la profundización de la “revolución verde” supuso en el lapso de las últimas décadas la extensión del monocultivo transgénico (principalmente soja genéticamente modificada) tanto a lo largo y ancho de la llamada “pampa húmeda” (provincias de Entre Ríos, Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba) pero también en otras zonas “extra-pampeanas” que se vieron integradas a dicho proceso. Debemos recordar que la naturaleza “transgénica” de los cultivos como la soja o el maíz está dada por las modificaciones genéticas a las que han sido sometidos a los fines de resistir a insectos y a tolerar los agroquímicos diseñados específicamente para eliminar las plagas que podrían afectarlos durante su desarrollo. Referirse a estos cultivos es, por lo tanto, referirse al mismo tiempo a los pesticidas que forman parte de este “paquete tecnológico” transgénico.

Los cultivos transgénicos son pulverizados al menos tres veces por año. Las pulverizaciones más intensas se realizan entre los meses de octubre y noviembre y los de febrero y marzo. Las tareas de pulverización pueden ser realizadas de manera aérea con avionetas fumigadoras o de manera terrestre con máquinas fumigadoras autopropulsadas (conocidas como “mosquitos”) o propulsadas por otra máquina (llamadas “de arrastre”). No es fácil establecer qué plaguicidas se utilizan para pulverizar los campos de cultivos transgénicos de la zona núcleo de nuestro país: cada año se inscriben ante el SENASA -para ser lanzadas al mercado- cientos de nuevas formulaciones (Pórfido, 2013). Estas van siendo, a su vez, combinadas de diversas formas por los trabajadores rurales dedicados a las tareas de pulverización en busca de una mayor eficiencia en la batalla con las plagas y malezas que se vuelven, producto de la selección natural, cada año más resistente. A su vez, el incremento en las cantidades utilizadas, así como las diversas combinaciones ha significado un aumento del índice de toxicidad global de estos productos (Cáceres, 2018).

A pesar de este cambiante y variado panorama “agroquímico”, contamos con algunas investigaciones que han analizado puntualmente la presencia de plaguicidas en escuelas rurales de la zona núcleo pampeana. Estos trabajos han detectado: Glifosato, Endosulfán, Cipermetrina y Clorpirifos en el aire de escuelas rurales entrerrianas (Vítтори et al., 2017) y más de 16 ingredientes activos de plaguicidas o sus metabolitos en agua

y suelo de escuelas rurales bonaerenses: Atrazina, Diclosulam, Imazapir, Imazetapir e Imazaquin; Acetoclor, Glifosato, Metolaclor, Metsulfuron metil; Triticonazol; Clorpirifos, Imidacloprid y metabolitos de Atrazina y Glifosato, más tóxicos que los principios activos de los que derivan (Canziani et al., 2020) En síntesis, estamos ante un contexto en el que las condiciones sociotécnicas en las que se lleva a cabo la producción agrícola en la región de la pampa húmeda conducen a que el uso de agrotóxicos se haya ido incrementando de manera notable y sostenida en los últimos 25 años. De este modo, la conflictividad en torno a las “fumigaciones”, lejos de ser un proceso coyuntural, se constituye como parte estructural del modelo productivo agrícola.

La problemática de las escuelas rurales fumigadas puede ser abordada desde varias aristas. En nuestro caso, nos interesa centrarnos en la dimensión de la politicidad o conflictividad cotidiana que se teje en las instituciones educativas rurales y a propósito de esta problemática socio-ambiental. Es decir que nos interesa detenernos a formular interrogantes (en vistas a ensayar posibles respuestas) que giran en torno a los sentidos, los saberes y las experiencias que los actores educativos construyen, en tanto sujetos políticos, en relación a las pulverizaciones con plaguicidas. Persiguiendo ese objetivo, nos hemos propuesto avanzar en una lectura conjunta del aún incipiente campo de estudios socio-antropológicos sobre la temática, en vistas a elaborar un análisis pormenorizado de las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales se realizan estos trabajos y de los focos de interés de cada uno de ellos. El siguiente apartado estará, entonces, dedicado a dar cuenta de esa lectura. Paralelamente a la reconstrucción del estado del arte hemos comenzado a sistematizar el corpus de categorías y los aportes teórico-metodológicos que consideramos más adecuado para desarrollar una investigación sobre la problemática de las escuelas rurales fumigadas desde una perspectiva dialéctica materialista, tradición de conocimiento a la cual adscribimos. El tercer apartado de este trabajo estará dedicado a dar cuenta de la sistematización realizada en ese sentido. Para finalizar, presentaremos algunas reflexiones respecto de las tareas de investigación que se abren a partir de las lecturas de antecedentes y de la explicitación de elecciones teórico-metodológicas realizadas.

El campo de las investigaciones sociales sobre la problemática de las fumigaciones con agrotóxicos

El campo de estudios sobre problemáticas socio-ambientales y sobre la conflictividad que se desata en torno a ellas es, en nuestro país, cada vez más vasto. Sin embargo, no son todavía demasiadas las investigaciones que abordan la problemática de las fumigaciones con agro-tóxicos y, menos aún, aquellas que abordan la temática a través de trabajos de campo de tipo socio-antropológicos o etnográficos en los propios contextos rurales. Dentro del aún reducido conjunto de trabajos realizados desde esta perspectiva se pueden mencionar las investigaciones de Iturralde (2015), Biocca (2016), Caisso (2017), Espoturno (2019), Lapegna (2019), Schmidt y Toledo López (2018), Toledo López et. al (2020), Kunin y Lucero (2020) y Evia (2018, 2021). A continuación, reseñamos las investigaciones de estas autoras para hacer, hacia el final de este apartado, una lectura de conjunto sobre los aportes y limitaciones que en líneas generales creemos que es posible plantear sobre este corpus de trabajos.

La investigación presentada por Iturralde (2015) se desarrolla en un pueblo del interior de la provincia de Buenos Aires y analiza cómo se construye la *percepción social del riesgo* en torno a las pulverizaciones con plaguicidas. La autora analiza su trabajo de campo desde la perspectiva de la *Teoría Social del Riesgo* (tributaria del trabajo de Mary Douglas y Ulrich Beck) y del *Sufrimiento Ambiental* (propuesta en Auyero y Swistun, 2008). Desde aquí, propone que, si bien los sujetos pueden percibir a los plaguicidas como elementos riesgosos para la salud, la conflictividad que emana de esas percepciones es finalmente disuelta en virtud de otros principios morales más “prioritarios” para la comunidad, tales como la preservación del empleo. La importancia de este principio lleva a que los sectores de la comunidad que se movilizan en torno a la problemática de las fumigaciones terminen “acallando” sus críticas dado que “hacerlo podría generar un riesgo ‘mayor’: la pérdida del empleo” (Iturralde 2015, p. 87)

El trabajo de Biocca (2016), por su parte, está enfocado en analizar los procesos de desposesión de un grupo mocoví en función de la expansión de la soja transgénica en la provincia de Chaco, procesos que incluyen la convivencia cotidiana entre este grupo y las fumigaciones con plaguicidas. La autora se pregunta por qué esos procesos no han generado resistencias por parte del grupo estudiado y, a partir de su investigación, propone que

esto (esta “pasividad”) se explica en función de las *racionalidades locales* que incluyen, por ejemplo, una gran empatía entre los sujetos afectados por las fumigaciones y aquellos trabajadores rurales que realizan tareas de fumigación.

El trabajo de Caisso (2017) se propone estudiar la problemática de las fumigaciones entre docentes rurales del departamento Totoral de la provincia de Córdoba. Su indagación etnográfica es guiada por la perspectiva de la etnografía educativa latinoamericana sobre las instituciones educativas y por el enfoque de la política vivida. La autora propone que la gran dificultad de dar con docentes rurales críticos a los efectos del agro-negocio se debe a los procesos de *silenciamiento social* que se construyen en torno al tema de las fumigaciones en los contextos rurales. Si bien registra la existencia de figuras “críticas” (como por ejemplo un docente que ha realizado múltiples denuncias ante el municipio) reconstruye también los procesos de estigmatización que recaen sobre esas figuras en función de relaciones de poder que considera particularmente coercitivas en poblados pequeños.

Por otro lado, Kunin y Lucero (2020) realizan un análisis sobre las posiciones de género en el contexto rural en relación a las fumigaciones con agro-tóxicos. A partir de un estudio llevado adelante en el interior de la provincia de Buenos Aires y enmarcado también en la propuesta de la *Teoría Social del Riesgo* sostienen que, en virtud de valores tradicionales, son las mujeres (fundamentalmente madres y/o maestras) quienes perciben como mayores los riesgos ambientales y quienes sienten la obligación moral de “conservar la vida”. Las autoras proponen que, si bien esta manera de manifestar la preocupación por las pulverizaciones con plaguicidas emerge vinculada al rol clásico de la mujer como *protectora* y *cuidadora*, encarnar ese rol clásico permite al mismo tiempo que las mujeres ejerzan su capacidad de agencia en relación a esta problemática. Los hombres, mientras tanto, velan por su hombría en un sistema de relaciones de género que los penaliza socialmente si “se cuidan” y no “asumen riesgos”, al mismo tiempo que los pone en situación de peligro al emplearlos en tareas vinculadas a los plaguicidas las cuales prescinden cada vez más de trabajo humano.

El trabajo de Espoturno (2019) por su parte se desarrolla en una ciudad del sudoeste santafesino fuertemente vinculada a la producción agro-industrial. Desde una perspectiva de análisis relacional y con foco en la vida

cotidiana (en el sentido otorgado a ésta por Ágnes Heller) la autora analiza los sentidos y las prácticas de diferentes actores sociales (productores, vecinos/as, ingenieros agrónomos, empleados municipales) respecto de la producción agrícola en general y del uso de agroquímicos en particular. El principal resultado presentado por la investigación es la existencia de discursos heterogéneos y hasta contradictorios: mientras para algunos actores sociales no existen conflictos socio-ambientales vinculados al uso de agroquímicos (o existieron sólo en el pasado), otros actores manifiestan temores y críticas respecto de esta temática. La autora también registra la existencia de procesos conflictivos sólo recordados por aquellos que se involucraron activamente en ellos.

Otra investigación de importancia es la realizada por Lapegna (2019) en la provincia de Formosa. En este estudio sociológico/etnográfico se analizan los procesos de movilización y desmovilización del Movimiento Campesino de Formosa en el marco del proceso de expansión del agro-negocio transgénico sobre la provincia nortea, incluyendo algunos conflictos en torno a las pulverizaciones con agroquímicos. A partir de un análisis que combina el interaccionismo culturalista (lo que incluye la recuperación de la categoría de *sufriamiento ambiental*) con la propuesta de sociólogos como McAdam, Tarrow y Tilly sobre la acción colectiva, el autor da cuenta de múltiples procesos de negociación, identificación, creación de principios morales, reconocimiento y estigmatización que explican los distintos ciclos que atraviesan las protestas llevadas adelante por el Mocafor. El interés de Lapegna se centra no tanto en explicar por qué las acciones de protesta se realizan sino por qué los colectivos sociales se desmovilizan en determinadas circunstancias, lo que plantea como una actividad (la de la desmovilización) que debe ser pensada como socialmente producida.

Los trabajos de Schmidt y Toledo López (2018) y Toledo López et al. (2020) toman como referentes empíricos de sus investigaciones los procesos de conflictividad en torno a las fumigaciones que se desarrollan en las provincias extra-pampeanas de Salta y Santiago del Estero (lugares atravesados por el proceso de “pampeanización” en tanto se comenzaron a producir allí desde hace algunos años también los cultivos transgénicos tradicionalmente asociados a la pampa húmeda). Haciendo uso de la categoría de *percepción del riesgo* (a la cual califican como una construcción social) estas investigaciones se centran en el análisis de los procesos de

movilización y resistencia en torno al uso de agrotóxicos, reconstruyendo la información a través de encuestas o de entrevistas realizadas principalmente a los activistas implicados en esos procesos de lucha. Aunque el foco de análisis de estos trabajos está puesto en las expresiones colectivas y organizadas de la conflictividad los estudios califican no obstante a la exposición a los plaguicidas como una “contaminación silenciosa”.

Por último, quisiéramos repasar los puntos centrales de la investigación de Evia (2018, 2021). Si bien se trata de un estudio realizado en otro país (Uruguay) alude a un contexto productivo atravesado por las mismas transformaciones (expansión de agricultura intensiva de transgénicos) que los escenarios de los estudios reseñados hasta ahora. Esta autora aborda las experiencias y los saberes de mujeres residentes en contextos agrícolas y de trabajadores rurales, ambos grupos expuestos cotidianamente a las pulverizaciones con plaguicidas. En su análisis, Evia conjuga aportes de la antropología médica crítica, la ecología política y retoma también, como vimos a propósito de Iturralde (2015), el concepto de *sufrimiento ambiental*. Entre los resultados principales de su investigación se destaca la recuperación de los saberes construidos por los sujetos respecto de los agrotóxicos: saberes que emergen de los padecimientos de los sujetos, de su observación del medio natural que habitan, de sus percepciones corporales, del conocimiento que proviene de sus prácticas productivas y de la apropiación y resignificación de saberes expertos. Esto le permite reconstruir una clasificación popular de peligrosidad de los plaguicidas. Aunque existe una identificación de padecimientos asociados a la exposición a plaguicidas (los cuales no suelen contar con un correlato en los diagnósticos médicos), estos suelen ser “aguantados” y naturalizados como parte de su cotidianeidad.

Como podemos ver, el foco de estos trabajos está puesto en los sujetos individuales o colectivos que padecen o experimentan las fumigaciones con agro-tóxicos. Esos sujetos son actores sociales diversos (vecinos y vecinas, técnicos agrarios, campesinos o trabajadores rurales, entre otros) pero entre los que no se encuentran aún abordados de manera central integrantes de instituciones educativas rurales (como docentes, directivos o niños y niñas que asisten a las escuelas o sus familias), salvo parcialmente en Kunin y Lucero (2020), Caisso (2017) y Evia (2018).

Si bien el esfuerzo investigativo se centra en reconstruir los saberes, experiencias, padecimientos y percepciones en relación a los plaguicidas

y/o a los riesgos que estos suponen para la salud, también es posible registrar cómo casi todas estas investigaciones están signadas por alusiones a los procesos de dominación social que parecen cancelar la agencia de los sujetos individuales o colectivos para hacer frente a esa dominación. Nos referimos a “la opacidad de la conciencia” frente a las causas de la contaminación que menciona Iturralde (2015); a la pasividad que se desarrolla en función de racionalidades locales (Biocca, 2016); el silenciamiento social que opera sobre las figuras críticas (Caisso, 2017); los procesos de desmovilización (sobre los que se enfoca Lapegna, 2019); las negaciones de la conflictividad (Espoturno, 2019); lo indecible en función de posiciones de género tradicionales de los varones (Kunin y Lucero, 2020); o la calificación de “contaminación silenciosa” que realizan sobre estos procesos Schmidt y Toledo López (2018) y Toledo López et al. (2020) inclusive cuando su esfuerzo está puesto en reconstruir los procesos de resistencia colectiva en torno a las fumigaciones.

Tal vez una excepción en este sentido lo constituye el trabajo de Evia (2021) en tanto se esfuerza en poner de relieve los saberes que los sujetos construyen activamente en torno a los agrotóxicos y por lo tanto más allá de los discursos dominantes que los presentan como inocuos. De la misma manera pueden leerse algunos pasajes de Schmidt y Toledo López (2018) y Toledo López et al. (2020), donde se alude a la apropiación que los sujetos colectivos realizan sobre ciertos saberes científicos críticos, así como también a la emergencia de epidemiologías populares basadas en saberes y experiencias propias de las comunidades locales.

Sin embargo, son estos dos últimos trabajos donde también se especifica que existen

limitaciones para regular áreas de exclusión de uso de agroquímicos en entramados socioeconómicos homogéneos y localidades pequeñas, en las que existe un fuerte nexo entre quienes detentan cargos políticos y dominan la actividad económica que será regulada (Toledo López 2020: p. 17).

De la misma manera ya vimos cómo Evia (2018, 2021) explicita que, a pesar de la construcción de los saberes de los sujetos que los llevan a asociar sus padecimientos con la exposición a plaguicidas, *“estos suelen ser ‘aguantados’ y naturalizados como parte de su cotidianeidad”*. Es decir que, inclusive en los trabajos preocupados especialmente por cuenta de la agencia de los sujetos individuales y colectivos los procesos de dominación

terminan emergiendo como características inherentes a esos contextos o como elementos ineludibles a la hora de analizar la cotidianeidad de los fenómenos estudiados.

Por último, es interesante señalar que pueden identificarse dos influencias teóricas que predominan en la mayoría de los trabajos: por un lado, la de la *teoría social del riesgo* desarrollada fundamentalmente por Ulrich Beck, quien retoma los análisis sociales de Anthoy Giddens y cuyo correlato epidemiológico se encuentra en la categoría de *percepción del riesgo*; por otro lado, prevalecen los análisis que acuden a la categoría de *sufrimiento ambiental* formulada por Javier Auyero y Débora Swistun en su libro “Inflamable” del año 2008. Volveremos sobre estos marcos conceptuales en el próximo apartado para examinarlos a la luz de una perspectiva antropológica crítica.

Aportes de las ciencias sociales para pensar el problema de investigación desde una mirada socio-antropológica marxista

Nuestra recién iniciada investigación sobre escuelas rurales fumigadas parte de una perspectiva epistemológica dialéctica materialista que concibe a la realidad como una *totalidad concreta*. Según Kosik (1967) esa totalidad se vuelve una estructura significativa para cada hecho ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de las partes. Desde esta perspectiva, el conocimiento de la realidad consiste no en la suma de los hechos y de los conceptos sino en un proceso de concretización: de conexión de las partes con el todo y del todo con las partes, del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno, de la totalidad a las contradicciones y viceversa (Kosik, 1967). Por este motivo, aunque el conocimiento precisa diferenciar los hechos para poder estudiarlos no obstante volverá siempre a la oscilación dialéctica entre los hechos y la totalidad, encontrándose en el centro de esa oscilación y operando como mediador activo la perspectiva teórico-metodológica.

En concordancia con esta perspectiva epistemológica, el *enfoque relacional* en antropología concibe al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento⁴ (Achilli, 2009). La principal premisa

⁴ Decimos que el enfoque relacional está en consonancia con una perspectiva materialista dialéctica o marxista en tanto “uno de los elementos clave en la reflexión de Marx es su esfuerzo por desentrañar las relaciones que organizan la vida en sociedad, las que terminan conformando una densa red que articula las actividades de los hombres (...) [El marxismo]

teórico-metodológica de este enfoque es que las relaciones que se dan entre los diferentes actores sociales constituyen una realidad diferente de la obtenida a partir de la descripción y análisis de cada uno de los actores en términos particulares y aislados (Menéndez, 2002, 2010). A su vez, esas relaciones adquieren sentido en tanto son analizadas a la luz de procesos estructurales que se expresan a distintas escalas. Es justamente la tarea de un proceso investigativo captar los nexos de los condicionamientos recíprocos entre lo cotidiano y lo estructural (Achilli, 2005).

Para reflexionar en torno a lo cotidiano, retomamos el enfoque sobre *vida cotidiana* de la filósofa marxista húngara Ágnes Heller (1977), el cual ha sido difundido en Argentina para la investigación socio-antropológica fundamentalmente a través de la obra de Achilli (2005, 2009). Desde este enfoque se entiende a la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres [y las mujeres] particulares, los [y las] cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977: p. 19). Lo cotidiano, en este sentido, representa el escenario donde se tejen de manera heterogénea (e inclusive contradictoria) las relaciones, los sentidos, las prácticas y los intereses de las mujeres y hombres “comunes”. Pese a que lo cotidiano refiere, según Heller, al “ámbito de lo inmediato”, eso no significa que se limite a aquello que hace a lo privado, lo mundano en oposición a lo público, relevante y oficial: por el contrario, se trata de un acercamiento a la problemática de estudio desde la escala de lo particular (no por ello escindido de procesos generales) pero en constante referencia a la totalidad entendida como totalidad concreta (Kosik, 1967).

De este modo se incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana, dado que ésta permite “considerar la conformación de modificaciones que se producen en la cotidianeidad tanto a modo de reproducciones o conservaciones como, también, a modo de ‘fermentos secretos de la historia’ que anticipa ciertos cambios” (Achilli, 2005: p. 21). Dado que lo cotidiano interactúa de manera dialéctica con los procesos estructurales, la tarea de una indagación centrada en la cotidianeidad es la de captar los nexos de esos condicionamientos recíprocos (Achilli, 2005). Desde esta perspecti-

da por supuesto que la suerte social de los hombres está ‘amarrada’ a la suerte social de otros. Que existen relaciones y que éstas tienen incidencia en las cuestiones sustanciales de la vida social” (Osorio, 2004, p.59)

va, los contextos son entendidos como lógicas de *conexión profunda* de los cotidianos sociales con las tendencias hegemónicas (Achilli, 2015).

Partimos también de una perspectiva teórica particular acerca de las instituciones educativas y de la politicidad que en ellas se teje cotidianamente. Esta perspectiva se nutre de los aportes de la etnografía educativa latinoamericana inspirada por planteos teóricos de corte marxista gramsciano. Desde aquí se concibe a las instituciones educativas como campos de disputa atravesados tanto por procesos cotidianos de reproducción social del status quo como de apropiación cultural de saberes, prácticas y sentidos colectivos por parte de los sectores subalternos (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell 1987, 1996, 2009, 2011). Es decir que, si bien en las escuelas predominan los intereses de las clases dominantes, esto no cancela ni la presencia de los sectores oprimidos ni la posibilidad de la articulación de sus diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes (Rockwell, 1987). Desde esta perspectiva las instituciones educativas están entonces “lejos de constituir simples instrumentos usados por el Estado para moldear corazones y mentes” (Rockwell, 1996: p. 21)⁵.

Dado que nos interesa indagar en los procesos de resistencia de los sujetos (y particularmente de aquellos que se enfrentan desde lugares de subalternidad con los efectos del agro-negocio) consideramos relevantes las contribuciones acerca de la resistencia al interior de las instituciones educativas ya que resultan relevantes para dar cuenta de la agencia cotidiana de los sujetos en contextos atravesados por relaciones de poder. Desde el campo de la pedagogía crítica, Giroux (1985, 2003) conceptualiza la resistencia en los entornos escolares como una categoría que enfatiza la relación dialéctica entre la intervención o agencia humana y el proceso de dominación, el cual nunca es estático ni completo. Por este motivo, el autor norteamericano concibe al poder como algo que no se ejerce de manera unidimensional, sino como un proceso que puede ser tanto de opresión por parte de los sectores dominantes como de resistencia al dominio por parte de los sectores subalternos. Rockwell (2011) por su parte sostiene

⁵ Se trata de una perspectiva teórica que ha sostenido desde sus inicios un debate con la teoría reproductivista en educación. Esta última, si bien fue sumamente significativa para contrarrestar el mito liberal de los sistemas educativos como generadores de igualdad social, terminó por proveer una caracterización unívoca de la escuela como aparato de reproducción de las desigualdades de clase (Rockwell, 2009) y proporcionó argumentos para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela (Giroux, 1985)

que la observación de la cotidianeidad escolar permite encontrar diversos procesos de resistencia⁶ (así como también de apropiación y subversión) que no llevan a la reproducción del ciclo del fracaso escolar o de la dominación social, sino que, más bien, intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción⁷.

En el marco de nuestra búsqueda de herramientas teóricas para dar cuenta de la politicidad que los sujetos tejen en los espacios educativos y en relación a las problemáticas ambientales retomamos también los aportes de Gledhill (2000), Crehan (2004, 2018) y Roseberry (2007) que, desde una perspectiva marxista gramsciana, contribuyen a pensar en clave socio-antropológica los procesos de involucramiento político. Estas contribuciones resultan interesantes en tanto nos invitan a persistir en la indagación de lo que no aparece abiertamente tematizado como objeto de dominación o resistencia por parte de los sujetos. Dado que desde esta perspectiva los fenómenos culturales no son entendidos tópicamente (es decir, no son inscriptos o bien en el campo de la dominación o bien en el campo de la resistencia) se torna posible -y productivo- indagar en la ambigüedad, la heterogeneidad y la contradicción de los mismos. El sentido político de los fenómenos sociales sólo será posible de dilucidar, además, en su inter-relación con contextos sociales y políticos más amplios.

En el marco de estas elecciones teórico-metodológicas generales, consideramos que una categoría que nos resulta interesante para dar cuenta

⁶ Si bien tanto Rockwell como Giroux se encuentran preocupados por profundizar en la categoría de resistencia para dar cuenta de las prácticas y sentidos de los y las estudiantes consideramos que sus conceptualizaciones resultan valiosas también para pensar las resistencias cotidianas de otros actores educativos: pensamos por ejemplo en los y las docentes que, en tanto sujetos políticos, entran en relación a sentidos que por determinadas vías (ministeriales, gubernamentales, empresariales) intentan hacerlos partícipes de la reproducción de los intereses dominantes, resistiéndose a ellos en múltiples ocasiones.

⁷ Una aclaración (tal vez) necesaria es que la utilización de la categoría de *resistencias cotidianas* se distancia para nosotras de la propuesta del antropólogo norteamericano James Scott (2000, 2014) a propósito de las *formas cotidianas de resistencia* campesina. Como diversos autores señalan (Caldeira, 1989; Gledhill, 2000; Crehan, 2004; Roseberry, 2007) Scott formuló su categoría de formas cotidianas de la resistencia desde una lectura restringida del concepto gramsciano de hegemonía (asociada unívocamente a la dominación ideológica) y/o desde una interpretación "romántica" respecto de las visiones subalternas sobre la propia dominación (al concebirlas como totalmente autónomas de la cultura dominante). Sin embargo, y más allá de las limitaciones de su propuesta que se han señalado, recuperamos junto con Modonesi (2010) el interés de Scott por documentar manifestaciones "embrionarias" o "infrapolíticas" que conforman la cultura popular. Ese interés que cobra sentido en tanto esa cultura es entendido como *el crisol* de futuras prácticas de resistencia abiertas y organizadas contra el sistema capitalista y su actual modo de producción agrícola.

de la agencia de los sujetos y, al mismo tiempo, de sus condicionamientos estructurales, es la noción de *saberes cotidianos* propuesta por Heller (1977). Este interés surge por dar cuenta de los sentidos que los sujetos construyen sobre los plaguicidas y que es abordado, desde varios de los antecedentes a través de la noción de construcción del riesgo. En nuestro caso, recuperamos la noción de Heller porque da cuenta del modo heterogéneo, disputado, social e históricamente situado en que los sujetos se apropian de los saberes cotidianos que se utilizan de un modo efectivo en la vida cotidiana y que se vuelven inevitables para poder existir y “movernos en nuestro ambiente” (Heller, 1977).

En el mismo sentido, recuperamos la categoría de apropiación porque alude a la relación dialéctica entre las condiciones estructurales que ponen a disposición determinados bienes culturales (lenguajes, políticas, recursos, sentidos) y la capacidad individual y colectiva de los sujetos para hacer uso (para *apropiarse*) de esos bienes (Heller, 1977; Rockwell, 1996). Desde este lugar se complejiza el proceso de aprendizaje humano más allá del modelo de simple “interiorización” o “inculcación” para centrarse en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales disponibles objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana (Padawer, 2010).

Habiendo explicitado el marco epistemológico desde el cual partimos y los aportes teórico-metodológicos que retomamos para nuestra investigación volvemos a los trabajos que componen el campo de antecedentes de nuestra investigación para realizar una lectura crítica y más profunda sobre ellos. Como adelantamos al cierre del apartado anterior consideramos que, hasta el momento, la mayoría de las investigaciones han enfatizado los aspectos de la dominación en relación a las fumigaciones con plaguicidas en los contextos rurales. A su vez, la mayoría de los trabajos concluyen con posicionamientos que rozan el *esencialismo* o el *culturalismo* en la medida en que adjudican las causas de la dominación a las particularidades culturales que portan (como esencias inalterables) los contextos de estudio. Así por ejemplo, los “silencios sociales” o la “intoxicación silenciosa” son producidos por la homogeneidad de los entramados socioeconómicos de localidades pequeñas (Caisso, 2017; Toledo et al. 2020) o bien por las prioridades comunitarias centradas en la conservación del empleo (Iturralde, 2015) o bien por las particularidades de las racionalidades loca-

les (Biocca, 2016) o bien por los roles tradicionales de género que vinculan hombría con falta de cuidados (Kunin y Lucero, 2020).

La perspectiva teórica y el enfoque que hemos desarrollado a lo largo de este apartado -y a los cuales adscribimos- nos indican la importancia de avanzar en un sentido distinto al de la tendencia que relevamos en estos trabajos. La perspectiva materialista dialéctica y el enfoque relacional nos invitan a dar cuenta tanto de los procesos de resistencia como de dominación, intentando reconstruir la relación dialéctica existente entre la agencia de los sujetos y los condicionantes estructurales. Del mismo modo, los aportes acerca de la vida cotidiana nos indican que se vuelve imperativo analizar aquello que los sujetos hacen y dicen en su cotidianeidad a la luz de procesos de mayor escala.

Desde estas propuestas es posible desarmar las explicaciones que le adjudican a las particularidades culturales de los contextos rurales la causa de los fenómenos estudiados para enfocarse, más bien, en cómo los sentidos hegemónicos o alternativos se vinculan con procesos de más largo alcance que convierten a los cotidianos rurales en mejores o peores escenarios para el despliegue de esas prácticas y discursos de heterogéneo sentido político. Los silencios y las resistencias aparecen coexistiendo entonces no sólo en los mismos ámbitos sino inclusive en las prácticas y sentidos de un mismo sujeto: porque expresan las disputas materiales y simbólicas que, en un momento determinado y en función de unas relaciones variables de poder, tejen los sectores hegemónicos y subalternos a propósito de esta problemática.

Tal vez es sólo el trabajo de Espoturno (2019) el que ha avanzado en este sentido en tanto comenzó a indagar cómo la heterogeneidad de prácticas y discursos que reconstruyó a partir de su trabajo de campo (heterogeneidad que va desde posicionamientos críticos sobre los efectos del agro-negocio hasta posicionamientos hegemónicos que lo presentan como el único sistema productivo posible) se vincula a las disputas hegemónicas que, de manera social e históricamente situada, se despliegan en torno al fenómeno de las fumigaciones.

Para finalizar, nos gustaría detenernos en un examen más detallado de las dos principales perspectivas teóricas que prevalecen en la mayoría de los antecedentes analizados: la teoría del riesgo y el enfoque del sufrimiento ambiental. Respecto de la primera, es necesario recordar que Beck (1998, 2002) propone que vivimos en una sociedad del riesgo global

(“segunda modernidad”) que ha socavado los fundamentos de la primera modernidad (Beck, 2002). En virtud de esta caracterización, el sociólogo alemán sostiene la necesidad de construir nuevos marcos de referencia, diferentes “a los desarrollados en los siglos XVIII y XIX” (Beck, 2002: p. 211). En esta segunda modernidad estaría constituyéndose un nuevo tipo de capitalismo, de economía, de orden global, de sociedad y de vida personal. Según Beck, algo que caracteriza a este nuevo período histórico es que los riesgos “se han convertido en una de las principales fuerzas de movilización política, sustituyendo muchas veces, por ejemplo, a las referencias a las desigualdades asociadas a la clase, la raza y el género” (Beck, 2002: p. 6).

Una primera cuestión a señalar sobre la propuesta de Beck es que se trata de un planteo que -en línea con otros pensadores del campo de la sociología contemporánea como, por ejemplo, Robert Castel- enfatiza en lo “nuevo” y en los elementos disruptivos del orden social imperante: en él, todo pareciera haberse transformado bajo nuestros pies. En función de la perspectiva teórica que asumimos, interesada por dar cuenta de lo relacional y lo dialéctico, nos preguntamos si estas visiones no obturan la posibilidad de pensar las transformaciones, pero también las continuidades, permitiendo de este modo dar lugar a las contradicciones en el análisis de los fenómenos sociales.

Otra de las críticas que pueden plantearse es que desde la propuesta de Beck los “riesgos” parecieran autonomizarse de otros procesos sociales que engendran relaciones de desigualdad. En el mismo sentido, nos preguntamos cómo sería posible sostener -tal como lo hace Beck- que “aunque los riesgos son globales no hay igualdad global ante el riesgo” si no es en el marco de una concepción que relacione dicha desigualdad ante el riesgo con la condición de clase de los sujetos (condición sobre la cual se montan también otras opresiones, como las étnicas, las raciales o las de género). Esto mismo puede plantearse para el argumento según el cual “la contaminación sigue al pobre” (Beck, 2002: p. 8). Al desanclarse dicha desigualdad de las relaciones sociales de producción y reproducción en que las/os sujetos desarrollan sus vidas la contaminación aparece como algo inevitable o como condición *sine qua non* de la pobreza.

Estas cuestiones nos llevan a recuperar las críticas realizadas a Beck por parte de Acselrad y Mello (2002). En primer lugar, los autores consideran discutible la pretensión de Beck de caracterizar a este nuevo tipo

de sociedad en función de su incapacidad para instituir un régimen que permita el control y la seguridad del riesgo. Para ellos, por el contrario, lo que caracteriza a la sociedad contemporánea es la forma en que ésta produce y se reproduce. Otra de las críticas que realizan a Beck refiere a que en su conceptualización de la sociedad del riesgo realiza una autonomización política de la tecnología. Dado que para el alemán las transformaciones “revolucionarias” emergen de la técnica, Acselrad y Mello (2002) sostienen que “la crisis ecológica según Beck es resultado de la potencia destructiva material de la técnica y no [la] crisis de reproducción de las relaciones sociales” (p. 295). Se trata según ellos de una visión fetichizada de la crisis social en tanto “la técnica concentraría el poder de producción y de resolución de la crisis” (2002: p. 295). El lugar del sujeto en los procesos socio-históricos aparece en este sentido sumamente relegado en tanto “la autoamenaza tecnológica se torna la fuerza motora de la historia” y el principal oponente a la industria peligrosa es esta misma (Acselrad y Mello, 2002: p. 296). Beck proclama en definitiva el fin de la sociedad del trabajo por lo que la lucha de clases deja de ser central en la comprensión de los procesos sociales.

Dado que Beck sustituye al sujeto revolucionario de la (por él llamada) “primera modernidad” por los ciudadanos que al informarse podrían generar cambios en las instituciones, sostiene que la sociedad del riesgo presenta dos exigencias: una reforma institucional que posibilite debatir “cuestiones valorativas cruciales que subyacen a los conflictos de riesgo” (Beck, 2002: p. 7) y -en vías a garantizar esa reforma- contar con información y generar una reflexividad al respecto. Esa reflexividad “radicaría en la creencia en la soberanía de los sentidos: los ojos se convierten en instituciones de investigación y los oídos en autoridades sanitarias” (Acselrad y Mello, 2002: p. 296). Sin embargo, nada exige Beck respecto a transformar las condiciones que exponen a los sectores subalternos ante los riesgos de la crisis ecológica y, más aún, ante las consecuencias concretas y en curso sobre los cuerpos, los ecosistemas y los territorios (los cuales no son riesgo potencial sino realidad tangible en estas latitudes).

Finalmente, y en la línea de pensar qué sucede con los/as sujetos en el marco de la propuesta de Beck, recuperamos la crítica planteada por Menéndez (2012) en relación al individualismo. Beck (2002) sostiene que en la sociedad del riesgo global predomina una ética de la autorrealización, en la que los individuos “son autores de su vida, creadores de su identi-

dad” (p. 13). Coincidimos con Menendez cuando expresa que emerge un “sujeto sobre el cual la estructura y la cultura impactan poco” (Menendez, 2012a: p. 45), lo cual se inscribe en concepciones que, en el afán de dar lugar a los sujetos por sobre la estructura, acabaron por conducir a un “fetichismo fragmentado del segundo, sin ofrecer nunca una teoría de sus relaciones” (Anderson, 2013: p. 70).

Ahora bien, para Beck (2002) ese individualismo es moral y político en el sentido de que podría constituir la base de la acción y organización política en tanto se parta “del reconocimiento de que la individuación, la diversidad y el escepticismo están inscriptos en nuestra cultura” (Beck, 2002: p. 13). Esto último, lejos de contradecir la crítica anterior, se inscribe en la misma tendencia de escindir los condicionantes estructurales y culturales de los actores sociales ya que aquellos pasan a ser considerados “básicamente como sostenes o excusas para el comportamiento de los sujetos” (Menendez, 2012: p. 45).

Por último, vamos a detenernos sintéticamente en el análisis de la perspectiva del *sufrimiento ambiental*⁸ que, tal como vimos, es mencionada por varios de los trabajos que conforman el campo de antecedentes de nuestra investigación. En primer lugar, es preciso explicitar que ésta surge en el marco de la investigación de Auyero y Swistun (2008) a propósito de la contaminación con plomo en barrios aledaños al polo petroquímico de Dock Sud, en el sur del Gran Buenos Aires. En este estudio los autores definen al *sufrimiento ambiental* de los pobladores de la zona como “una forma particular de sufrimiento social causado por las acciones contaminantes concretas de actores específicos y en los universos interactivos y discursivos específicos que le dan forma a la experiencia de este sufrimiento” (2008: p. 38)

Desde esta perspectiva, orientada fundamentalmente a reconstruir los contextos culturales específicos en los que se despliega la contaminación y la experimentación de la misma por parte de los sujetos, los autores buscan sostener un debate con lo que llaman “el modelo marxista clásico de conciencia”. Este modelo consiste, según ellos, en representar cómo “los actores, dañados y físicamente próximos, eliminan incertidumbres y adquieren conocimiento crítico mediante la reflexión y la interacción”

⁸ Si bien consideramos que el *sufrimiento ambiental* es una categoría enmarcada dentro de una perspectiva teórica culturalista-interpretativista y no una perspectiva teórica en sí misma, aludimos a ella como perspectiva en tanto así es reconocida por algunos de los trabajos que hemos citado con anterioridad.

(2008: p. 25) Sostienen que se trata de un enfoque “de poca ayuda analítica a la hora de entender y explicar casos en los que no existen ni un resultado claro ni un consenso compartido sobre la propia existencia del problema y mucho menos de su potencial solución” (2008:p. 25-26). Por este motivo, se proponen convertir a la ignorancia, al error, a la confusión y a las contradicciones de los sujetos (respecto de las problemáticas ambientales) en el centro de su análisis.

Coincidimos con Auyero y Swistun (2008) en la necesidad de realizar indagaciones que vayan más allá de los procesos “exitosos” de movilización y de resistencia colectiva a las problemáticas socio-ambientales. Se trata de una advertencia necesaria en tanto vemos multiplicarse estudios sociales que, influidos por las teorías de la acción colectiva, colocan un énfasis casi exclusivo sobre la agencia de los colectivos subalternos, autonomizando su existencia de los determinantes estructurales que condicionan -en mayor o menor medida- su capacidad de cuestionar, resistir o subvertir sus condiciones de vida. No obstante, no acordamos con los autores en lo que refiere a adjudicar este tipo de visiones a un supuesto “modelo marxista clásico de conciencia”. El marxismo, en tanto método dialéctico de análisis, se preocupa de manera primordial por dar cuenta de las contradicciones sociales, lo cual incluye a las contradicciones del pensamiento simbólico, de la cultura o de la conciencia:

La conciencia social [para Marx] no existe en un sentido general o abstracto sino, por el contrario, siempre es una manifestación de conjuntos particulares de relaciones sociales y condiciones histórico-sociales. Por lo tanto, esta conciencia también incluye la falsa conciencia, es decir, las ideas equivocadas que ocultan, distorsionan o invierten la realidad y de la cual los sujetos no toman conciencia (...) [L]as culturas, que son la expresión de los conjuntos particulares de relaciones sociales, son andamiajes para la actividad humana en circunstancias históricamente determinadas. La conciencia proporciona esas relaciones inteligibles y reproducibles. Dicha consciencia también es una condición para transformarlas (Patterson, 2014: p. 88-89)

También Gramsci (2004), filósofo y político marxista, nos señala una y otra vez la importancia de reparar en las condiciones culturales concretas en que se desarrolla el *sentido común* de los sujetos subalternos. Sentido heterogéneo y contradictorio que constituye todo un campo de disputa entre *elementos hegemónicos* -que sirven a la dominación- y *núcleos de buen*

sentido -que conforman la base necesaria de la cual partir en el camino hacia la construcción de un nuevo sentido común revolucionario. Tanto para Marx como para Gramsci, entonces, el pensamiento y la acción (ineludible y dialécticamente relacionados en la praxis) son contradictorios en tanto son fenómenos sociales y/o culturales y responden a las disputas que, en cada contexto histórico particular, se despliegan entre los grupos sociales fundamentales. Esas disputas sociales tienen su correlato en la vida cotidiana de cada sujeto y tanto en el sentido de que instituyen en ella aquello que se normaliza (la justificación de la necesidad de “aguantar” la contaminación, por ejemplo) como ese “fermento secreto” (en palabras de Ágnes Heller) capaz de construir una mirada alternativa sobre eso que se ha normalizado.

Reflexiones finales: hacia un abordaje socio-antropológico marxista del problema de las escuelas rurales fumigadas

Atravesamos una época en la que abundan las posturas anti-teoricistas en el campo de la antropología social. Cada vez con mayor frecuencia es posible escuchar que no es necesario explicitar el marco teórico (ni hablar de epistemológico) desde el cual una investigación dialoga con la realidad reconstruida a partir del trabajo de campo. También están cada vez peor vistas las polémicas y los debates que caracterizaron, hace algunas décadas atrás, a cualquier investigación seria en el seno de las ciencias sociales. A contramano de estas tendencias académicas actuales, hemos buscado sostener a lo largo de estas páginas, un texto que expusiera una lectura crítica del resto de las investigaciones socio-antropológicas que componen el estado del arte sobre fumigaciones y conflictividad social, así como también los fundamentos teóricos desde los cuales realizamos esa lectura.

Si nos hemos entregado a esta tarea es porque consideramos más valiosa y necesaria que nunca la explicitación de las perspectivas, los posicionamientos y las elecciones teóricas desde las cuales los y las investigadores concebimos la realidad social en general y el problema a estudiar en particular: porque esa explicitación forma parte del proceso de reflexividad en torno a nuestros supuestos; porque explica en parte las estrategias metodológicas desarrolladas a lo largo de la investigación; y porque coloca en mejor posición a nuestros lectores y lectoras para analizar el grado en el que hemos podido hacer dialogar los referentes teóricos retomados

con los procesos empíricos que nos hemos propuesto estudiar. Es en este sentido que Rockwell (2009) nos recuerda que la experiencia etnográfica resulta más significativa si se la acompaña de un trabajo reflexivo que permita precisar (y al mismo tiempo transformar) la concepción teórica desde la cual se mira y se describe la realidad.

Al mismo tiempo, los primeros pasos que hemos realizado en relación a nuestra investigación, así como también estas primeras lecturas compartidas sobre los antecedentes y los referentes teórico-metodológicos nos indican que es necesario avanzar en la construcción de abordajes etnográficos o socio-antropológicos sobre las instituciones educativas rurales en contextos de conflictividad ambiental. Esto se desprende no sólo a causa de la ausencia de estudios que aborden estos contextos institucionales en particular, sino también por la necesidad de construir una mirada socio-antropológica que aborde esos contextos y esas problemáticas desde una perspectiva crítica marxista.

Una perspectiva que -recuperando lo planteado hasta aquí- parta del reconocimiento de la realidad social como conflictiva y heterogénea; entienda a las instituciones educativas como contextos en los que se reproduce el poder pero también se producen múltiples apropiaciones y resistencias cotidianas; recupere los aspectos socio-culturales sin caer en explicaciones culturalistas; sitúe las experiencias de la vida cotidiana de los sujetos en su interconexión con procesos estructurales; reconstruya los contextos sociales más generales y las disputas hegemónicas que tienen lugar en ellos; y que permita dar cuenta de sujetos individuales y colectivos activos, ni completamente autónomos ni totalmente dominados. Avanzar en línea con estos planteos será, entonces, la motivación para continuar investigando y escribiendo sobre escuelas rurales fumigadas.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*. Número Especial dedicado al III Seminario Taller RIAE, 103-107.

Achilli, E. (2009) *Escuela, Familia y desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Acselrad, H y Mello, C (2002). Conflicto social e risco ambiental: o caso de um vazamento de óleo na Baía de Guanabara. En H. Alimonda (comp) *Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopía* (pp. 293-317). Buenos Aires. CLACSO. Consultado en mayo 2020 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101002063254/14acselrad.pdf>
- Anderson, P. (2013). *Tras las huellas del materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Auyero, J. y Swistun, D. (2008). *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2002). *La Sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Biocca, M. (2016). Más allá de las letras de sangre y fuego. Trayectorias de desposesión en Chaco, Argentina. *Población & Sociedad*, 23(2), 61-90. Consultado en mayo 2020 <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/2976>
- Cáceres, D. (2018). Biotecnología y poder ¿Usan los cultivos transgénicos menos agroquímicos? *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (48), 29-56. Consultado en mayo 2020 <https://www.ciea.com.ar/revista-interdisciplinaria-de-estudios-agrarios/revista-nro-48/>
- Caisso, L. (2017). ¿Una temática “en boga” o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socioambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina). *Runa*, 38(1), 57-73. Consultado en mayo 2020 <http://www.bvsspa.es/papi/ezproxy.php?url=http://search.ebscohost>

com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=125613924&%0A-lang=es&site=eds-live&scope=site

Caldeira, T. P. do R. (1989) Antropología e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes. *BIB*, 27, 3-50.

Canziani, G.; Aparicio, V.; Cortelezzi, A.; De Geronimo, E.; Fontanarrosa, M. S.; Tisnes, A.; Alba, B.; Adaro, M. E.; Castets, F.; Cepeda, J.; Cordoba, M.; Delgado, S.; Gomez, R. Q.; Fernández San Juan, R.; Kazlauskas, L. y Schimpf, K. (04 de Agosto de 2020). Informe sobre agroquímicos plaguicidas en escuelas rurales del partido de Tandil. <https://cdn.eleco.com.ar/media/2020/06/9a8e1cafin-forme-sobre-plaguicidas-en-escuelas-rurales.pdf>

Crehan, K. (2004) *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.

Crehan, K. (2018) *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. México D.F.: Morata.

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. Consultado en mayo 2020 <http://www.ciea.com.ar/web/CIEA2019/CIEA2019.htm>

Evia, V. (2021). Venenos, curas y matayuyos. Trabajadores agrícolas y saberes sobre plaguicidas en Uruguay. En *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, 34 (48), 67-92. Consultado en mayo 2020 <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v34i48.3>

Evia, V. (2018). Saberes y experiencias sobre la exposición a plaguicidas entre mujeres que residen en contextos agrícolas en Soriaño, Uruguay. *Revista Trama*, 9, 1-23. Consultado en mayo 2020 <http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/issue/view/Trama9>

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Gledhill, J. (2000) *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.
- Gramsci, A. (2004). Antología. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Iturralde, R. S. (2015). Sufrimiento y riesgo ambiental. Un estudio de caso sobre las percepciones sociales de los vecinos de 30 de Agosto en el contexto de un conflicto socio-ambiental. *Cuadernos de Antropología Social*, 41: 79-92.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México D.F.: Grijalbo.
- Kunin J. y Lucero, P. (2020). Percepción social del riesgo y dinámicas de género en la producción agrícola basada en plaguicidas en la pampa húmeda argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 35, 58-81.
- Lapegna, P. (2019). *La Argentina transgénica. De la resistencia a la adaptación, una etnografía de las poblaciones campesinas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Menéndez, E. (2002). El malestar actual de la Antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico. *Revista de Antropología Social*, 11, 39-87.

- Menendez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- Menéndez, E. (2012) Búsqueda y encuentro: modas, narrativas y algunos olvidos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 35, pp. 29–53.
- Modonessi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Osorio, J. (2004). Crítica a la ciencia vulgar. Sobre método y epistemología en Marx. *Economía. Teoría y práctica*. 18, 57-75.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 34, 349-375.
- Patterson, T. (2014). *Karl Marx, antropólogo*. Barcelona: Bellaterra.
- Pórfido, O. (2013). *Los plaguicidas en la República Argentina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.
- Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. *Documento DIE*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. En Bradley Levinson; Douglas Foley y Dorothy Holland (Eds.) *The Cultural production of educated person*. Nueva York: State University of New York Press
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011) Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: Batallán, G. y

- Neufeld, M. R. (Coord) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la contienda. En M. Lagos & P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 117–137). La Paz. INDH/PNUD.
- Schmidt, M. y Toledo López, V. (2018) Agronegocio, impactos ambientales y conflictos por el uso de agroquímicos en el norte argentino. *Revista Kavilando*, 10 (1), 162-179.
- Scott, J. (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México: Era.
- Scott, J. (2014) Explotación normal, resistencia normal. *Relaciones Internacionales*, 26, 85-104.
- Toledo López, V; Schmidt, M.; Langbehn, C. L.; Pereyra, H. García Battán, J.; Ceirano, V. (2020) Riesgos e impactos socio-sanitarios del uso de agroquímicos: un estudio de caso en Selva, Santiago del Estero, 1990-2019. *Revista Argentina de Salud Pública*, vol. 12.
- Vittori, S.; Barbieri, S. C.; Peluso, M. L.; Marino, D. (2017). Escuelas Rurales como escenarios de exposición directa a agrotóxicos: estudio en aire ambiente. *III Congreso de Salud Socioambiental*. 19 y 20 de mayo de 2017. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Santa Fe.



Notas para pensar las experiencias de militancia en la Multisectorial Humedales y las experiencias de isleños a raíz de los fuegos en las islas (2020-2021)

Macarena Romero Acuña *

En este trabajo busco indagar algunas cuestiones que vinculan la militancia ambientalista con el espacio en el que vengo realizando trabajo de campo en el marco de mi tesis doctoral, el territorio de islas ubicado frente a la ciudad de Rosario. Parto de la anticipación de que los incendios intencionales e intensivos que tuvieron lugar durante el 2020 pusieron al Delta “en la mira” en tanto espacio que venía siendo disputado, pero cuyo proceso en ese año en particular se aceleró. Esta exacerbación de la situación, generó el impulso de la movilización ciudadana a la vez que se reingresaban proyectos de legislación sobre estos espacios, conocidos como “Ley de Humedales” y faros de conservación.

Si bien reconozco que las organizaciones ambientalistas que se vinculan con este territorio de islas son varias y de larga data¹ y que a su vez toman diversas acciones, me interesa tomar como referencia la Multisectorial Humedales (MH), en tanto organización que surge en medio de estos conflictos durante el 2020. En este sentido, el objetivo de este escrito es poder dar cuenta de la conformación de este movimiento retomando algunas preocupaciones iniciales por las que los sujetos deciden autoconvocarse en relación a los incendios de islas, tensionándolo con algunas transformaciones o profundizaciones que se fueron dando en el proceso de encuentro con quienes viven el territorio de islas y el pedido de “Ley de Humedales ya”.

La perspectiva teórico metodológica de este escrito es relacional (Achilli, 2000), entendiendo las relaciones isla-ciudad como parte de un

¹ Me refiero al Taller Ecologista (TE) y Paraná No Se Toca (PNST) entre muchas otras, sólo menciono estas dos por ser las de mayor antigüedad en la ciudad, pero a lo largo del escrito otras organizaciones y asociaciones irán siendo referenciadas

* Becaria doctoral CONICET con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
macarenaromeroa@gmail.com

proceso donde no puede escindirse por un lado la ruralidad y por otro lo urbano, con las lógicas que una investigación socioantropológica supone.

El escrito se ordena con un primer apartado que va a dar cuenta de algunas cuestiones teórico-metodológicas. Le sigue un apartado que da cuenta de las primeras preocupaciones y la conformación de la MH desde la perspectiva de distintos militantes. El tercer apartado retoma las miradas, perspectivas y construcciones en relación a los lazos tejidos a partir de los fuegos por la MH con personas que viven en las zonas de islas, vinculándolo con algunos “descubrires” de les militantes, así como transformaciones y profundización de las acciones iniciales. De esta forma, este escrito se presenta en proceso, como puntapié inicial que permita historizar esta movilización ciudadana y ciertos procesos de construcción colectiva y conocimiento del territorio de islas y humedal, que lejos de intentar cerrar un proceso de indagación, busca abrirlo.

La emergencia del conflicto ambiental y la preocupación por la (in) visibilización de les isleños: *contexto, antecedentes y cuestiones teórico-metodológicas*

Durante el 2020, la ciudad de Rosario se vio invadida de humo producto de los incendios indiscriminados generados en las zonas de islas que van desde las ciudades de Coronda a Ramallo (aunque hubo una intencionalidad sistemática de quemas desde Resistencia -Chaco- hasta Otamendi -Buenos Aires- si nos acotamos al Delta del río Paraná, uno de los humedales más importantes del país²). Estos fuegos que comenzaron en el mes de febrero, intensificándose en los meses de mayo a octubre, se conjugaron con otros de zonas del país como Córdoba, Mendoza y Chaco. La inmensa cantidad de focos de incendios generó, en términos ambientales, una pérdida enorme: según el último reporte de manejo del fuego del Ministerio de Ambiente de Nación de 2020 hubo más de 350.000 hectáreas

² Resulta extremadamente importante resaltar que la definición de “humedal” es parte de lo que está en discusión en la discusión de la Ley de Humedales. Algunos estiman que en Argentina la zona de humedal abarca un porcentaje superior al 20% del territorio de nuestro país donde, si bien, en estos paréntesis menciono las zonas quemadas, podemos también agregar los humedales de los mallines patagónicos, las salinas en el norte, las turberas en el sur, entre otros. De esta forma, este trabajo sólo se centra en la zona de humedal ubicado en el Delta Medio del Paraná frente a la ciudad de Rosario, y Particularmente en el humedal del río Paraná y sus islas, porque en la ciudad de Rosario contamos con los arroyos Ludueña y el Saladillo que son humedal.

de Delta quemadas y todo el territorio nacional suma un total de más de un millón de hectáreas.

A nivel legislativo, en 2020 se presentaron un total de 15 proyectos de humedales (10 en diputados y 5 en senadores) no siendo la primera vez que este proyecto de Ley se presentaba. Los antecedentes previos fueron en 2013 y en 2018, estos proyectos de ley perdieron estado parlamentario.

En la escala social, se refuerza y vuelve a instalar en la agenda pública el pedido por una “¡Ley de Humedales YA!” en todo el país desde distintas ONGs, organizaciones ambientalistas y distintos sectores de la ciudadanía conformándose inclusive una Red Nacional de Humedales (RENAHU³) que impulsa para finales de 2020 un documento de ley unificado. En Rosario el pedido era específico: “¡Basta de quemas! Ley de Humedales YA”, realizándose distintas actividades para visibilizar el malestar por el humo en la ciudad que derivaron en dos cortes del puente Rosario-Victoria y la conformación de la MH.

Las noticias, las calles y las redes sociales mostraban para agosto de 2020 como había distintas manifestaciones ciudadanas que se oponían a las quemas “que afectan la salud de los rosarinos” y destruían el recurso natural de las islas⁴. Esta construcción de las noticias y de la discursividad ciudadana llamó mi atención. De repente les habitantes de las islas aparecían negades, invisibilidades, lógica imperante de larga data en esta zona donde ciudad e islas tienden a dicotomizarse y escindirse (Romero Acuña, 2020a). En ese sentido y vinculado al problema de mi tesis doctoral, decidí indagar qué les estaba pasando a jóvenes, sus familias y las escuelas en las islas ubicadas frente a la ciudad de Rosario en el contexto de pandemia, bajante y fuegos intencionales (Romero Acuña, 2020b; Ambrogi, Panamá, Pilatti 2020).

³ <https://www.facebook.com/RedNacionaldeHumedales/>

⁴ Algunas notas referencias:

<https://www.infobae.com/sociedad/2020/08/09/miles-de-personas-se-movilizaron-para-protestar-por-la-quema-de-pastizales-en-las-islas-del-delta-del-parana/>

<https://www.telam.com.ar/notas/202007/491331-cortan-el-puente-rosario-victoria-en-protesta-por-las-quemas-en-las-islas-del-delta.html>

https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/r%C3%A9cord_de_quemas_en_medio_de_una_pandemia#.YMkrc-BKjIU

<https://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/otro-sabado-de-manifestaciones-por-los-incendios-en-el-delta-del-parana/08/2020/>

Aprovechando que el tema estaba en agenda, procuré instalar en distintas discusiones y difusiones de la ciencia tanto como mediáticas, que las islas están habitadas y que su gente y las escuelas que se veían afectada por la emergencia de la bajante, los incendios y la pandemia. Fue así que en las II Jornadas del Litoral presenté de manera incipiente algunas de las preocupaciones vinculadas a cómo se estaba discutiendo estos proyectos de Ley de Humedales tan reclamados desde las movilizaciones en las ciudades y la participación que en esta discusión tenían les sujetos del territorio con quienes venía realizando trabajo de campo para mi tesis doctoral desde 2016. Muchos de los registros de campo daban cuenta de ciertas lógicas de “olvidos” para la participación de quienes viven en las zonas de islas

decime vos, ¿por dónde pasan estas discusiones?, son largas y el pescador primero que no es convocado, tampoco tiene el tiempo de los políticos... más allá de esto, con la pandemia: ¿cómo te parece que podríamos conectarnos? Se nos van todos los datos antes de hablar... y acá nadie vino a hablar con ninguno de nosotros, ni sabemos los puntos de la Ley de Humedales (GC, 06.10.20).

A raíz de estas preocupaciones que fueron identificadas por varies investigadores de las ciencias sociales cuyos trabajos se radican en el Delta, zonas de islas o que venían trabajando con cuestiones vinculadas a la Ley de Bosques o Humedales, establecimos una primera reunión de investigadores de distintas zonas del Delta. De la misma participaron integrantes de equipos de investigación que pertenecen a la Facultad de Agronomía (UBA), UNL/InES (UNER-CONICET), CONICET/CeaCu-Facultad de Humanidades y Artes-UNR, Dpto. Cultura, educación y conocimiento de UNRaf –CONICET y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. En las memorias de la primera reunión se discute cómo desde las ciencias sociales y desde las investigaciones que se estaban llevando a cabo podían generarse aportes que permitan, por un lado, abonar en el proceso de ordenamiento territorial, y por otro lado, que aparezcan los territorios habitados de manera visible para la sociedad. Finalmente se discute la posibilidad de llegada de estas discusiones en el territorio. De esta forma se trabaja en un documento de difusión titulado “¡Ley de Humedales YA! Por una ley socio-ambiental” (fechado 16.09.20) y también se sigue pensando este espacio como potenciador en tanto red de intercambio de investiga-

ciones y discusiones vinculadas al Delta desde la zona del Delta Bonaerense a la zona de Diamante (Entre Ríos).

En el comunicado se manifestaba:

Cientistas sociales de diversas disciplinas son quienes han estudiado a lo largo de las últimas décadas las consecuencias del avance de la frontera agropecuaria, de la mega minería extractivista, de los mega emprendimientos inmobiliarios y de la pesca sin control sobre las comunidades que habitan en la heterogeneidad de humedales en nuestro país. Estos procesos han colaborado a la permanente desarticulación de lazos socio-ambientales de aquellas comunidades que habitan estos territorios, lo que se traduce en una progresiva pérdida de autonomía por parte de las mismas. Sabemos que las consecuencias ambientales recaen principalmente sobre los sectores en mayores condiciones de vulnerabilidad y refuerzan las desigualdades preexistentes. Por esto mismo, entendemos que una ley de presupuestos mínimos de protección ambiental es más que una ley de conservación de una naturaleza amenazada: es también una ley de reparación histórica y justicia socio-ambiental (Documento “¡Ley de Humedales YA!” Por una ley socio-ambiental, 2020, p.1).

De esta forma, nutren en tanto antecedentes este escrito vinculado a la problemática de los fuegos en las islas los trabajos de Astelarra, 2017; Ferrero, 2018; Ferrero y Arach 2020a 2020b y 2021; Ferrero, Massa y Spaggiari 2021; Prol 2006, 2009 y 2014; Straccia y Raffaele 2019; Straccia 2019; Straccia et. al 2021; y Tommasi 2018. En dichos trabajos se pueden identificar la heterogeneidad de los territorios de islas, pero a su vez permiten analizar cómo en las últimas décadas son territorios de disputa y de avance de proyectos extractivistas vinculados a procesos de pampeanización del Delta y proyectos inmobiliarios, así como también son espacios de disputa sobre las formas de uso y apropiación del ambiente. Allí se encuentran distintas relaciones de fuerza disputando los avances y las transformaciones del territorio. Esto provoca disputas donde las políticas de conservación no son ajenas presentado (generalmente) visiones dicotómicas de la relación entre naturaleza y sociedad, generando ámbitos de conflicto y negociación. Es importante de destacar que lo que estos trabajos muestran en general es que, más allá de la heterogeneidad del territorio y de los usos que estos tienen, se han constituido como territorios en disputa donde los habitantes locales ven amenazadas sus formas tradicionales de producción y de vida por el avance del capital.

Otra serie de antecedentes que nutren este trabajo se vincula con aquellos que abordan la relación movimientos ambientales, políticas públicas y distintas legislaciones respecto del uso y conservación de ambientes y análisis vinculados a las crisis ambientales y ecocidio, dejando entrever territorialidades en tensión. En este sentido, se rescatan los trabajos de Castro y Arqueros, 2018; Leff, 2009; Mendez, 2020; Monkes, 2017; Penque, 2017; y Svampa, 2019.

En este contexto, con estas expresiones y situaciones tensionales y teniendo en cuenta estos territorios en tensión, me interesa reflexionar sobre cómo se disputa y construye una política pública, y qué sentidos y prácticas se condensan en este pedido por una “¡Ley de Humedales YA!”. Estas preguntas habilitan pensar las experiencias que se entretienen entre la isla y la ciudad en contexto de conflicto ambiental.

La perspectiva teórico metodológica desde la que planteo la investigación en escuelas de islas es relacional-dialéctica (Achilli, 2000) con el trabajo intensivo que las investigaciones socio-antropológicas suponen. Si bien las preguntas anteriormente mencionadas surgen de un interés incipiente, pudieron ser plasmadas en estrategias de recolección de información realizando entrevistas breves, abiertas por la modalidad de WhatsApp. Siguiendo las guías éticas de Adolfo Estalella y Elisenda Ardevól (2007), comencé por mandar audios explicitando que utilizaría las comunicaciones para generar registros que permitieran reconstruir las preguntas planteadas. Esto pudo lograrse debido a los vínculos y permanencia en el campo desde el año 2016 hasta la actualidad. A su vez, respecto de las entrevistas a integrantes de la MH, también corrí con la ventaja de la cercanía al colectivo por ser parte del mismo desde septiembre de 2020 como integrante de dos comisiones de trabajo. Precisamente por esta última cercanía intenté que aparecieran la heterogeneidad que el mismo engloba, seleccionando personas con diversos recorridos, que trabajan en distintas comisiones y con ideologías y miradas únicas respecto del veganismo, la conservación y la preservación de los espacios naturales. En ambos casos, tanto para las voces isleñas como para la MH, tuve en cuenta que haya, en la medida de lo posible, un equilibrio entre las voces masculinas y femeninas sin buscar realizar un trabajo con perspectiva de género. Los nombres de mis entrevistados se encuentran alterados para preservar su anonimato. Esto supondría una indagación más profunda respecto de las trayectorias individuales, que quizás podría realizarse a futuro. Se conjugan a estas

entrevistas, material producido por diversos medios de comunicación y también producciones audiovisuales (como podcast y videos) que se produjeron en relación a los incendios de las islas. Finalmente, también se recuperan distintas entrevistas realizadas a antropólogos y antropólogas que han trabajado o se encuentran vinculadas a la problemática.

“Había necesidad de salir, pero al mismo tiempo había miedo por la pandemia”⁵: La multisectorialidad como estrategia

La MH tiene su inicio el día 11 de Julio (del año 2020) donde aproximadamente 150 personas cortaron el puente Rosario-Victoria. Muchos acudieron como vecinos, como autoconvocados, como ciudadanos. Otros también mediante organizaciones que habían generado un acuerdo para estar ese día allí. Lo cierto también fue que estando allí en virtud de que éramos 150 personas decidimos hacer un corte total y como se estaba desarmando el corte y se estaba haciendo también de noche, decidimos asamblea. Llamamos a una asamblea y es allí donde forjamos la idea de una multisectorialidad como estrategia múltiple que nos permita unir esfuerzos de toda la gente que venía con cuestiones ambientales y sociales y también de quienes era por primera vez su primera experiencia de construcción política (RM, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

Para el sábado 8 de agosto de 2020, se habían sostenido cuatro cortes del puente exigiendo por la “¡Basta de quemas! Ley de Humedales YA”⁶. Ya para ese momento los cortes habían alcanzado la convocatoria de 4000 personas que se manifestaban de manera pacífica. Algunos llegaban caminando, otros organizaron una bicicleteada que fue desde el Monumento Nacional a la Bandera al mismo puente. Las marchas incluían personas de todas las edades y contaban con numerosas manifestaciones artísticas de muralistas, artistas escénicos, cantautores, etc. En ese sábado en particular se realizó el primer cruce simbólico del puente caminando y apareció como emblema la bandera de “Somos Humedal”⁷. Sobre esto, en una entrevista realizada al antropólogo⁸ Lisandro Arelovich, el mismo reflexiona:

⁵ Se entrecomilla dado que es una cita de uno de los sujetos de campo, RM12.06.21.

⁶ <https://redaccionrosario.com/2020/08/08/nueva-caravana-y-corte-del-puente-rosario-victoria-por-las-quemas-en-las-islas/>

⁷ <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/despues-del-puente-se-viene-el-corte-del-rio-reclamar-los-incendios-las-islas-n2602077.html>

⁸ El registro de esta entrevista fue para una sección del Boletín ANDARES N° 1 de la Aso-

Si algo podemos destacar de este movimiento es la creciente confluencia entre la racionalidad de una línea de la explicación científica (Me refiero a las teorías organísmicas, ecosistémicas, simbióticas y autopoieticas (Lovelock, Maturana, Margulis, entre otros) y la racionalidad de la naturaleza como entidad sagrada y holística propia del saber ancestral de los pueblos indígenas. Esta confluencia no es tan nueva y ya cuenta con una trayectoria y respaldo artístico en diversas películas y documentales. Se trata de una confluencia que expresa una sincresis cultural creciente dentro un amplio sector de los movimientos ambientalistas-ecologistas. Los recientes incendios en los humedales del Paraná frente a Rosario, dieron lugar a la protesta ambiental más importante de la historia de la ciudad y la síntesis de los slogan y carteles de protesta son una excelente muestra de lo que aquí planteado (Arelovich, 13.12.20).

Sin embargo, una pregunta válida es: ¿cómo es que se llega a ese evento inicial del corte del puente? En ese momento y desde finales de marzo de 2020 las ASPO/DISPO tomadas producto de la pandemia causada por el COVID-19 indicaban restricciones totales, permitiendo la circulación de manera exclusiva de trabajadores esenciales o por tareas de cuidado de familiar. En este sentido,

Pandemia, bajante extraordinaria e incendios fueron el combo que rebalsó el vaso y dejó emerger la creciente sensibilidad ambiental que crece día a día entre amplios sectores de la ciudadanía urbana. Un movimiento que llevo para quedarse y marcar agenda (LA, 13.12.20).

DL, biotecnólogo, militante de la MH que trabaja en las comisiones de Plantación y Legales, comenta:

Desde el verano más o menos que veníamos con el problema del humo en la ciudad como algo recurrente, digamos, que se ha visto en muchos otros años, y era como una complicación más, una molestia más a todo el tema

ciación de Antropología de Rosario, donde se registraron distintas voces de antropólogos cuyas investigaciones se encuentran vinculadas al río o zonas de costa e islas, egresados de la UNR.

Este extracto abre una línea de debate que quedará pendiente de análisis para este trabajo que se vincula con cuánto de esta entidad holística está vinculada verdaderamente a experiencias naturaleza-sociedad que generan los pueblos originarios, o es una recuperación urbana de aquello que se construye como propio de una tradición de ciertos "saberes ancestrales". Esto teniendo en cuenta toda la discusión más amplia respecto de la ciudad negando a las islas Romero Acuña (2018, 2020a). Queda también pendiente la respuesta a ¿Quién es esta ciudad negadora, invisibilizadora...?

de la cuarentena y el confinamiento: esto de tener que mantener todo cerrado todo el tiempo, las molestias respiratorias, las molestias en los ojos... Más allá de la conciencia del daño que ocurre al territorio, era más en lo cotidiano la molestia personal. Y bueno, se fue viendo que era peor que en los otros años, y a mediados de junio cuando se hizo un abrazo simbólico al Paraná sobre el parque España, fue también una situación rara porque fue el primer evento con mucha gente que se hizo en el espacio público y fue bastante gente, unas 500 – 600 personas pero todo el tiempo con una sensación de: ¿está bien esto?, ¿no está bien? Había necesidad de salir, pero al mismo tiempo había un miedo por la pandemia. Esto que por ahí se presentó como un acto aislado tal vez fue un puntapié... (DL, 11.06.2021).

Realmente llegué de casualidad a la Multi, el tema que más me preocupaba era vinculado a las quemas que se estaban dando [...] me interesaba poder aportar mi parte dentro de la protesta social que estaba surgiendo en cuanto al rechazo a las quemas y me incorporé al PNST y a todas las actividades que se estaban dando en cuanto a la cuestión del ambientalismo que se estaba dando en Rosario en ese momento. Una de esas actividades era ir a trasplantar sauces debajo del puente Rosario-Victoria, que era una actividad organizada por Mundo Aparte⁹ y bueno ahí me enteré del primer corte del puente convocada por algunas organizaciones, dentro de todo la que más lo llevó a cabo fue STS¹⁰, y bueno, a partir de ese primer corte se decidió volver a cortar y bueno, a raíz de los sucesivos cortes y las asambleas que se fueron dando ahí se empezó a formar esta Multisectorial (SM, 10.06.2021).

Primero se organizó un primer corte de puente, pero yo ya había participado de otras acciones que se habían hecho. Se había hecho un abrazo simbólico al río Paraná, y se había hecho una manifestación en La Florida que éramos muy poquita gente... cuando bajamos del puente, porque estuvo medio complicada la situación con los camioneros que habían quedado varados y demás [...] y ahí nos dimos cuenta que éramos muchas organizaciones y mucha gente particular haciendo cosas desde nuestros lugares, pero que de alguna forma teníamos que unificar fuerzas para poder combatir esta problemática y seguir visibilizándola [...] y empezamos a pensar que teníamos que tener algunos protocolos de seguridad por este problema que habíamos tenido con algunos automovilistas y algunos camioneros que habían quedado varados y ahí decidimos formar la MH y empezamos a pasar un papel para que anotaran nombres y números de teléfonos y se armó un grupo de What's App para empezar a trabajar (IP 12.06.21).

⁹ <http://mundoaparterosario.com.ar/>

¹⁰ <https://www.stsrosario.org.ar/>

Se destaca que en los meses de mayo/junio las distintas actividades y/o movilizaciones que se llevaban adelante en la ciudad de Rosario por distintas organizaciones y/o asociaciones ambientalistas y/o sociales, se articulaban cuando el aire se volvía irrespirable en la ciudad; precisamente por las condiciones que la pandemia establecía respecto del distanciamiento social obligatorio y también a cierto temor social por el accionar que las fuerzas represivas podrían ejercer al romper con las ASPO/DISPO. De ahí, que cuando en julio se baja del puente y comienza a articularse la MH, fue necesario garantizar cuidados colectivos al interior de quienes participaban de las movilizaciones (uso de barbijo obligatorio, garantizar sanitizantes y distanciamiento en las convocatorias) y también externamente, garantizando medidas de seguridad y articulando con distintas fuerzas represivas del Estado.

Mi rol en la MH es principalmente en la comisión de cuidados colectivos que se encargaba del cuidado y la organización de las movilizaciones y de las distintas acciones que se iban llevando porque en plena pandemia había que garantizar que la salud sea integral y la verdad es que fue un laburo muy importante [...] de cuestiones vinculadas con la seguridad, de ver cómo organizar esos cortes en medio de una pandemia, de cómo poder en el medio de la pandemia llevar una lucha tan masiva adelante y por la preocupación el amor y el cariño que uno le tiene al río Paraná. (LC, 14.06.21).

La MH [...] sus decisiones se toman en asambleas totalmente horizontales y se organiza a través de diferentes comisiones. Actualmente hay 16 comisiones de trabajo, te puedo nombrar las que me acuerdo... yo participo de prensa que es donde empecé a trabajar, a hacer mi aporte [...] la tarea de prensa fue en un principio hacer los contactos con los medios y diferentes comunicados para poder expresar las diferentes acciones que íbamos a hacer y difundir los posicionamientos que tomábamos como MH ante los diferentes hechos de quema y todo lo que iba sucediendo. [...] además tenemos la comisión de redes que sube distintos contenidos y tenemos la comisión de audiovisual que se encarga de la recopilación de imágenes... de la documentación que supone ir a las distintas actividades y sacar fotos y trabajarla con los medios articulando con redes. También está la comisión de comunicaciones que engloba a las comisiones de prensa, redes y audiovisuales, y bueno ahí se sacan criterios en común de cómo expresar las imágenes, los contenidos, las ideas. Después hay una comisión de cuidados colectivos que se encarga de organizar las actividades en el grupo, cubriendo cuestiones de seguridad y organización de protocolos; hay una



comisión de finanzas que maneja los fondos que hemos recibido y seguimos recibiendo; hay una comisión de “unión de las orillas” que lo que hace es coordinar los diferentes operativos que en caso de que haya incendios está la subcomisión de brigadistas que estuvo formándose sobre manejo del fuego y son los que van a pelearla ahí para ir a apagar el fuego cerca de las comunidades y cuando la gente y sus bienes materiales está en peligro [...] y también esta comisión articula con otras partes, donde los pobladores no están en peligro pero tienen ciertas necesidades o problemáticas concretas; También hay una comisión de técnica que se encarga de manejar las cuestiones de sonido y de diferentes equipos que hagan falta para las actividades; también hay una comisión antipatriarcal que se ocupa de los protocolos y de que no haya ningún tipo de violencia machista o de género y también trata de resguardar la salud emocional de todo el grupo (SM 11.06.21).

“Una vez que se crea la MH empezamos distintos trabajos de investigación, de voluntariado, de charlas muy amplias, de poder ir respondiéndonos algunas preguntas y de dar algunas batallas” (AP, 14.06.21). La dinámica de trabajo en equipo, las distintas voces que trabajan en comisiones y que se articulan con otras comisiones generando una cuestión reticular que se encuentra en asambleas semanales que se sostienen en la presencialidad cuando está permitido, o en la virtualidad en caso de restricciones. Todos estos espacios de trabajo, intercambio y formación van generando bases de información, relaciones afectivas y de trabajo, y también negociaciones internas y consensos, cuestiones que se revelan en las distintas entrevistas como aportes en las experiencias vitales de los distintos integrantes, pero a su vez de la MH como colectivo. Aparece también que “en las asambleas a veces tenés que escuchar a veces a gente con la que no estás de acuerdo y parece que perdés el tiempo, pero con el tiempo te das cuenta que fue un aporte quedarte a escuchar” (EV, 11.06.21). Para indagar en estas heterogeneidades que se van entretejiendo decidí consultar las motivaciones y las preocupaciones por las cuales diversos militantes se fueron sumando inicialmente a la MH. Surgen cuestiones vinculadas a la conservación, a la molestia, al vínculo al río, al sentimiento de no poder dejar pasar aquello que estaba sucediendo:

La verdad es que siempre estuve interesada en cuestiones vinculadas a la conservación ambiental y al uso de recursos (sí, recursos, lo veía como los recursos) de la mejor forma posible y cuando volví a Rosario empecé a ver que lo que estaba pasando con el uso y la conservación de las islas y de nuestro río como recurso y de cómo estaba gestionando la ciudad este uso

me preocupó [...] cuando empieza la presencia de humo empiezo a hablar con mis amigos que siempre estuvieron en la cuestión medioambiental, que laburaron en el Acuario o que trabajaron en el Programa Reciclar de la Muni, yo expreso indignación porque veía que era algo que se iba a ser como crónico [...] me preocupaban las quemas, el humo, la inacción por parte de muchos sectores y en una escala más global si se quiere el tipo de uso que se está haciendo del río y las islas y la falta de control sobre estos usos (CM, 12.06.21).

Siempre me interesaron los temas ambientales, sobre todo de la naturaleza, antes de poder definirlos como temáticas ambientales. Cualquier cosa que tenía que ver con la naturaleza, con los animales, con las plantas a mí siempre me parecieron muy injustas en este mundo las maneras en que nosotros los humanos explotamos de ellos y de la naturaleza en sí [...] de hecho uno de los motivos por los que empecé a estudiar derecho fue para poder hacer algo desde ese lugar. (AM, 12.06.21).

La preocupación que tenía y que lo charlamos en el 2do corte que hicimos donde nos reunimos distintos autoconvocados y comenzamos a debatir y a charlar qué podíamos hacer para que los fuegos no continúen, para poder respirar y para que no sea solamente momentáneo porque nos preocupaba qué se hacía con esas tierras que no son de nadie y que son de todos... (AP, 14.06.21).

Las quemas y el humo es un tema que ya hace un par de años me venía preocupando. En 2018 armé una petición, una junta de firmas que sumó caso 100 mil pidiendo el fin de las quemas y la identificación de los responsables, apoyando una denuncia que en el 2018 hizo la Municipalidad de Rosario [...] En junio de 2020 hice una junta de testimonios con una especie de encuesta donde la gente exponía lo que le pasaba a nivel salud, a nivel calidad de vida y a nivel anímico a raíz del humo, llegando en 15 días a los 850 testimonios. Dentro de la MH estuve en prensa y en la comisión de interprovincial, también estuve un tiempo en la comisión de infancias, pero después me salí (JB 12.06.21).

La preocupación fundamental y lo que movilizó en general se vinculaba al humo que llegaba a la ciudad, una preocupación por lo que estaba sucediendo con las islas: por los usos del recurso natural, por la naturaleza y dolor por ese paisaje arrasado por el fuego, por cómo esto afectaba a la salud. Lo que me interesa aquí es recuperar el concepto de salud desarrollado por el Dr. Florear Ferrara "la salud como la capacidad singular y colectiva para luchar contra las condiciones que limitan la vida [...] se trata de la capacidad de luchar, de desear cambiar lo que produce sufrimiento,

lo que limita la vida” (Ferrandini, 2011, p.1). En este sentido, la MH es interesante de analizar en su proceso de conformación como movimiento socioambiental por varias cuestiones que confluyen y que marcan huella en el “hacer” de este movimiento. La primera tiene que ver con el contexto. Como venimos planteando, la pandemia del COVID-19, generó marcas y orientaciones en la ciudadanía vinculadas al cuidado, pero también a cierto sentido de “alerta” sanitario. En este sentido como se puede recoger de las distintas voces, “respirar aire sin humo” en el contexto de un virus que afecta las vías respiratorias también se convierte en salud, al igual que cuidar los humedales por sus servicios ecosistémicos se vuelve una lucha necesaria para este colectivo y para muchos otros.

Una segunda cuestión muy interesante que generó este colectivo, fue la potencia y alcance que tuvieron en poco tiempo en las redes sociales generadas. Con 23.800 seguidores en Instagram, 5 mil amigos en Facebook y 1638 seguidores en Twitter, el movimiento que hay generado en y desde las redes sociales ha sido como indican los militantes de la MH fue fundamental para seguir sumando personas al colectivo, así como para también la difusión de actividades. En este sentido, las redes sociales fueron fundamentales para articular con otras organizaciones y asociaciones, así como también para movilizar sujetos y colectivos urbanos. En este sentido y coincidiendo con Sepúlveda-Luque et al (2019) los humedales adquirieron una “ontología fuerte” que en este “Somos Humedal” difundido en las distintas marchas y redes sociales lograba encauzar medidas y recursos en favor de la protección de los mismos: “entendiendo que teníamos que interpelar a toda la sociedad, que esto no era sólo un camino político, que no era sólo un camino de la calle, que no era sólo un camino a llegar sino que era un camino múltiple” (RM, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

Una tercera marca distintiva de la MH tiene que ver con la rápida incorporación de sentidos respecto de que “no hay justicia ambiental sin justicia social”. Algunos estudios en relación a esta escisión naturaleza-sociedad manifiestan que “en muchas ocasiones, quienes promueven políticas de protección de la naturaleza responsabilizan a los habitantes locales por el subdesarrollo y la degradación ecológica” indica Straccia (2021, p. 371) parafraseando a Nygren (1999). Otros, evidencian formas en la que las problemáticas ambientales son construidas, negociadas y resignificadas en la disputa por las formas de uso y de apropiación. En este sentido

la MH surge como movimiento ambientalista reaccionando y reproduciendo desde la urbanidad las preocupaciones por la salud de les rosarines y la indignación vinculada al ecocidio en las islas. Señalan que la raíz del problema puede encontrarse en la falta del accionar del Estado frente a los fuegos. Por ello comienzan a organizar brigadas que van a apagar los fuegos y entran rápidamente en contacto con el territorio y sus habitantes.

Lo que a mí más me inquietaba, nunca fui una persona de ir mucho al río ni de andar mucho en kayak, siempre me gustaba contemplarlo desde la costa Rosarina y bueno, cuando empecé a ver humo en las islas fue como: ¿qué está pasando acá? Esto no es normal... y me llamaba mucho la atención que la gente como que no se alteraba, que el Estado no reaccionaba... (EV, 11.06.21).

Y particularmente, el año pasado, que fue un año muy especial donde empieza la pandemia, a mí no me entraba en la cabeza cómo podía ser que nos estén pidiendo que nos quedemos adentro cuando afuera se estaban quemando las islas y había un montón de familias, de animales, de plantas que se estaban incinerando y al mismo tiempo te decían “quédate en casa”, era como un mensaje siniestro de quédate en casa mientras te prendemos fuego tu casa a la vez... (AM 12.06.21).

Las voces del río en las voces del humedal: *“¿desde dónde se habla cuando se habla de la importancia de las islas y de ese territorio?, justamente de no tener una mirada ecologista ingenua, sino de reconocer que hay que democratizar ese territorio”¹¹*

Sobre las quemadas sí, yo de mi parte cerca no lo viví, sino que lo vivió mi papá en los lugares en los que les tocó estar con su carpa y tener que ayudar a la gente que vive ahí para que el fuego no les agarre las casas (D, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

Me vi muy afectada con las quemadas ya que el fuego estuvo muy cerca de mi vivienda poniendo en riesgo total la integridad de ella y de nosotros que pusimos todo nuestro esfuerzo para impedir la pérdida [...] pudimos salvar nuestra vivienda gracias a la ayuda de amigos, vecinos, voluntarios y sólo cuatro brigadistas que vinieron de forma voluntaria (V, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

¹¹ AG, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista.

“Lamentablemente, la gente que vive y que tiene su hogar en la isla son los que sufren y pagan las consecuencias de los demás” (M, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista). Con el fuego quedó en evidencia la falta de presencia del Estado. El fuego no llegó inmediatamente a las casas de los pobladores de las distintas islas. Como venimos reconstruyendo a través de las distintas voces y registros, los mismos comienzan en febrero intensificándose para mayo y alcanzando a las viviendas a finales de agosto¹². La difusión de esta noticia a través de distintos audios de What's App y su difusión en redes sociales solicitando ayuda, fue uno de los factores que pone en contacto a la MH con los pobladores. Y digo uno, dado que en esta multiplicidad que asume la organización también se encontraban siendo parte de ella personas que habían habitado o habitan aún en las islas, personas cuyos trabajos de investigación u otras inserciones laborales se vinculan a los territorios de las islas (ya sea desde las ciencias sociales como desde las ciencias naturales), así como también usuarios asiduos del río que ya conocían el territorio y sus dinámicas sociales. Incluso docentes de la ciudad de Rosario que tienen estudiantes con familiares en las islas; siendo también a estas personas a quienes les llegan las noticias del fuego, continuando las cadenas de difusión.

He trabajado y trabajo con algunos alumnos y alumnas que han vivido y bien en la isla. Hay algunos que tienen familia allá [...] y es como que siento: me están tocando al río [...] vos imaginate que yo hace más de 28 años que trabajo como maestra de grado en escuela primaria y en escuela pública [...] y cuando empecé a trabajar en esta escuela que hace unos 12 años estoy ahí, acá en el barrio La Florida [...] los nenes, las nenas me contaban cómo era su vida, cómo tejían las mallas para ir a pescar... y que su abuelo vivía en la isla, o que sus tíos, o casi toda su familia [...] tuve un nene que la mamá lo traía todos los días a la escuela en la lancha [...] soy sensible y me sensibilizan un montón de cosas [...] y esto de lo ambiental me “fervorizó” [...] y ese domingo que avisaron que se estaban quemando las casas y yo me fui para allá. Fue todo muy extraño porque es como que más allá del miedo que me atravesó se me generó toda una cuestión de confusión, porque yo voy por tierra y me encontré con gente, los, les isleños y también me encontré con las otras personas que tienen sus casas allá y no son isleños, isleños de siempre [...] es gente nueva, relativamente

¹² Algunas notas periodísticas respecto de esta información:
<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/otro-fin-semana-dramatico-la-isla-el-fuego-consumio-viviendas-y-obligo-desalojar-el-peaje-del-puente-n2605179.html>

nueva y que no tiene la idiosincrasia del isleño propiamente dicho [...] (MN, 15.06.21).

Desde muy chico estoy ligado al río de alguna manera, pero el acercarme desde este espacio me abrió la posibilidad de descubrir un universo que quizás no lo entendía o no caminaba, ¿no? Entender a los pobladores, entender todo ese ecosistema que hay en las islas [...]. Ese es el gran, el gran aprendizaje [...] pero un aprendizaje que en realidad lo único que hizo fue abrir una puerta para entender un universo infinito que va mucho más allá que la visión acotada que yo tenía al principio [...] y eso tiene que ver un poco con el recorrido que hice con la militancia, pero obviamente el aprendizaje lo hice gracias a las personas que me fueron acompañando y gracias a las personas a las que pude ir encontrando en las islas, llámense habitantes de las islas o pobladores, trabajadores y en mis compañeros también [...] y yo creo que la riqueza de la MH reside precisamente en ese abanico tan enorme de gente que abarca desde militantes de partidos políticos a auto convocados pasando por periodistas, realizadores audiovisuales, artistas, antropólogos, abogados, politólogos, gente vinculada a ciencias del ambiente [...] todo me hizo entender o empezar a comprender cómo pueden incidir los diferentes actores sobre lo que es un ecosistema, lo que es ser isleño... sobre todo me hizo aprender a escuchar la diversidad. Entender que quienes habitan las islas y que quienes vamos desde la ciudad son distintos actores que poblamos desde distinto lugar y que hay intereses en ese territorio. Y que no es todo tan sencillo y que no hay una sola verdad, que es la que podemos pretender desde la ciudad con visiones como era la mía... sino que la realidad es mucho más compleja... y sin todas esas voces que me abrieron la cabeza, yo quizás hubiera estado convencido de que el camino es uno y hubiera estado errado [...] Esto con lo bueno y con lo malo...digo, la pluralidad de voces, no es sencillo... (RO, 11.06.21).

De esta forma (y sin buscar negar que al comienzo de las marchas y de los cortes de puente hubo isleños que fueron convocados debajo del puente Rosario - Victoria del lado de Entre Ríos¹³), me interesa retomar las voces del “otro lado”, para intentar comprender cómo fueron viviendo lo sucedido y qué articulaciones lograron ensamblarse.

¹³ Respecto de esto, será interesante poder investigar en futuros trabajos cómo es que esta jineteada se sostuvo, por quiénes fue convocada, cómo es que fue articulada. https://www.cadena3.com/noticia/viva-la-radio/ganaderos-e-islenos-rechazan-responsabilidad-sobre-incendios_267392



Allá por esa época que empezó todo el problema más grave acá, yo veía que estaba re buena la participación de la MH porque era medio que más, creo que se movía para concientizar de lo que estaba pasando acá en la isla. Yo también estuve en un grupo [...] en una comisión, aportando lo que podía desde acá, desde el territorio con la información que yo podía llegar a tener (MM, 11.06.21).

Con respecto a la Ley de Humedales, queremos decir que estamos a favor, que eso quede claro. Sólo que en los proyectos presentados no nos sentimos escuchados [...] nuestra inquietud a partir de esta ley es cuál será el cambio en nuestras vidas [...] (V, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

Bueno, por supuesto que cuando alguien llega a dar una mano, está bien como lo hicieron ustedes que vinieron a dar una mano y mucha gente que se metieron en el fuego, apagaron y qué se yo... pero también está, el que justamente hoy estaba pensando, de que hay gente que se prende de cosas como... no sé cómo decirte, pero que hacen generar desconfianza... más que decían que nosotros estábamos prendiendo fuegos y que buscaban culpables sin comprender cómo funcionan a veces las cosas acá [...] yo me sentí bien porque no cualquiera viene a ayudar a apagar un incendio, ni acá ni en ningún lado, porque como ustedes están del otro lado y nosotros de este lado, creo que fue bueno y oportuno también porque estuvieron a la par nuestra. Es más, gente de acá de la isla que no ayudó y ustedes sí vinieron a ayudar y no sólo por esas cuestiones... sino por el tema de los territorios y que siguieron viniendo a dar una mano con el tema de los ganaderos, de los atropellos y demás... (GC, 11.06.21).

Cuando empezaron con las quemas ya en febrero [...] veíamos con prefectura columnas de humo pero bien en el medio de las islas y él me decía: "no podemos llegar" se veía bien para el lado de las Cuatro Bocas y del Paranacito, y nada que ver con Rosario esa zona... y después fueron cada vez, más, más, más... y después lo centralizaron entre Rosario y Victoria, a mitad camino [...] y más protestaba la gente, más incendiaban [...] nosotros nos dimos cuenta que era intencional, yo creo también que fue político... para hacer lo que hacen siempre estos degenerados de la rural, ¿no es cierto? Los ruralistas, Etchevehere y su gente [...] Con respecto a los ambientalistas... los ambientalistas anduvieron siempre rondando las islas... van, vienen, andaban por las lagunas [...] Cuando empiezan los incendios, empezaron a venir los ambientalistas a apagar los incendios, o sea, demostrando que llegaban primero que el gobierno, que la política, que el ejército, que los helicópteros... o sea, primero llegaban los ambien-

talistas a ayudar a los isleños [...] también muchos de los incendios no fueron donde estamos los pescadores, fueron donde están los ganaderos, en zonas donde algunos de los que viven, son los que tienen otras intenciones con respecto a la isla ¿me entiendes? Entonces ahí hay otras intenciones y todavía no se puede definir bien a qué punto quiere llegar esta gente [...] y se metieron con los isleños y con las familias de los isleños que nunca los isleños los molestamos para nada (EP, 11.06.2021).

Hay tantos intereses de personas que no viven en la isla pero que sí la explotan... para nosotros que nacimos y nos criamos acá el interés sería que cada uno pueda tener su porción de tierra y vivir de ahí y que quede para sus nietos y no que venga un día un dueño y diga: bueno, tienen que sacar todo porque lo compró otro y no quiere casa, no quiere nada porque piensa hacer otras cosas (D, en podcast Voces del Río, Taller Ecologista).

Desde las islas, territorio heterogéneo y contradictorio en disputa, vemos distintas cuestiones que se fueron gestando. Por empezar, la acción. El apagar el fuego generó intercambios de contactos telefónicos que luego se articuló con llegadas al territorio para llevar donaciones, pero también para tener charlas, compartir mates y tiempo en el territorio. Se compartió la palabra y en ellas los saberes y las experiencias, se compartió la angustia también. Estos lazos que fueron tejiendo y construyendo confianza llevó a que algunos habitantes de las islas fueran en la medida de lo posible enviando informaciones, alertando a les brigadistas. Otros se atrevieron a compartir opresiones que suceden en el propio territorio, que fueron trasladadas y tratadas desde la comisión de legales¹⁴ cuando fue posible, otras siguen tratando de encauzar y se siguen trabajando.

Era una discusión muy fuerte y que se trabajó mucho la de no caer en un ambientalismo que no entendiera que acá también estamos hablando de seres humanos, de habitantes, de cuestiones económicas, productivas... que está todo en el mismo entramado y que debe tenerse en cuenta [...] eso igual más allá que se planteó tiene sus idas y vueltas, porque somos justamente eso, una multisectorial... creo que aportó que no todos venían del palo ambiental y eso también generó roces... pero se trabajó mucho también desde lo social y con los pescadores, incluso se los acompañó en medidas de acción directa como fueron los cortes de puente que ellos realizaron por la veda y yo creo que ahí hubo una articulación donde quedó al descubierto [...] estas articulaciones con el territorio y también creo que la MH accionó mucho desde los resortes institucionales a los que accedió,

¹⁴ Una de las comisiones de trabajo de la MH.

articulando con distintos estamentos del Estado, que también se acercaron porque estaban preocupados de poder lavarse un poco la cara con el desastre que había ocurrido con el tema de las quemas... (PL, 14.06.21).

La MH están continuamente conversando con nosotros y yo creo que estamos trabajando en conjunto, y vos sabes muy bien que nosotros pensamos igual que ustedes. Vos sabés que el pescador es el más interesado en conservar el ecosistema, porque nosotros vivimos del ecosistema, el isleño vive del ecosistema [...] el isleño si mata una nutria, un carpincho es para comerlo él y su familia y son a lo mejor dos o tres días de carne que es lo que puede conservar oreándolo por ahí en invierno, colgándolo, porque no tiene heladera el pescador [...] entonces, se vive el día a día... y si vos no permitís cazar o pescar a un isleño lo matas de hambre, porque el isleño vive de eso, ¿me entendes? [...] Nosotros tomamos agua de río, lavamos la ropa con agua del río, cocinamos con agua de río, lavamos los platos, las cosas con agua del río [...] pero bueno, con respecto a los ambientalistas, hay ambientalistas y hay ambientalistas. Con la MH tenemos buena relación y pensamos parecido, pero hay otras organizaciones ambientalistas que uno ve la doble vara [...] y eso no es así, tenes que acompañar, no irrumpir en el paisaje (EO, 11.06.2021).

A modo de cierre

Mis preocupaciones fueron, no cambiando, pero sí aumentando en cantidad [...] Mi preocupación cuando empecé fue que a mí me preocupaba que estaban quemando el humedal porque se morían los animales y se moría la flora. Después empecé a interiorizarme sobre la importancia del ecosistema de Humedal, y me empezó a preocupar eso. Después me empecé a interiorizar por la salud humana, por el aire no tolerable que estábamos respirando lleno de humo y ahí empecé a preocuparme por eso. [...]. A raíz de crear y estar en la comisión de Interprovinciales empecé a tener más información del colapso climático, de la crisis climática y ecológica que estamos atravesando a nivel global, y en cuanto a lo local empecé a tener más conocimiento sobre el problema de la fauna ictícola y a raíz de eso sobre el problema de los pescadores [...] de a poco me fui metiendo en cada vez más problemáticas y fui conociendo y teniendo más información y estudiando [...] el 2020 fue un año de aprender y enseñar en simultáneo. No nos quedó otra. Creo que todos tuvimos ese rol de alguna manera, de poder absorber y estudiar y reabsorber la mayor cantidad de información posible y después pensar cómo poder transmitir esa información para que llegue clara y concisa [...] Después me empecé a interiorizar de la cuestión de la hidrografía, del dragado, de los barcos... y digo, cada vez más todo se

fue multiplicando. No es que cambiaron, sino es que aumentaron las preocupaciones, pero por suerte en conjunto con las preocupaciones también aumentaron las ganas, aumentó el movimiento, fue aumentando la gente que participaba de nuestras actividades, fue aumentando el espacio que nos brindaban los medios, fue aumentando también el diálogo con el Estado... Mientras aumentaban las preocupaciones, aumentaba todo lo otro que rodeaba a la MH y eso estuvo buenísimo (IP, 12.06.21).

En este capítulo, busqué dar cuenta de la conformación de este movimiento retomando algunas preocupaciones iniciales por las que los sujetos deciden autoconvocarse en relación con los incendios de islas, tensionándolo con algunas transformaciones o profundizaciones que se fueron dando en el proceso de encuentro con quienes viven el territorio de islas en el contexto del pedido por una “¡Basta de quemas! ¡Ley de Humedales YA!”. No se buscó dar una discusión en torno a la Ley de Humedales, sino más bien comprender la emergencia de un colectivo, la MH, tan heterogéneo contradictorio y múltiple como el espacio que busca defender.

En este proceso, se fueron identificando distintos matices y hechos, así como también acciones y estrategias que fueron brindando profundidad sobre el propio colectivo de la MH y los vínculos que tejió con el territorio de islas y sus habitantes en la construcción “Somos Humedal”. Se ponen de manifiesto por parte de quienes habitan las islas el constante miedo a ser desplazados, así como también las desigualdades que se reproducen en el territorio de islas.

De esta forma, si bien la MH surge como una organización que pide por la “¡Basta de quemas!” y la “¡Ley de Humedales YA!”; en su acción de ir a apagar el fuego y en su conformación heterogénea de militantes, asume de manera muy temprana (incluyéndola en sus pedidos y en sus manifestaciones) una noción del territorio de islas con habitantes, integrando en sus discursos y acciones que no hay justicia ambiental sin justicia social. En este sentido, pese a la heterogeneidad que hay en la MH (individualidades paradas desde puntos contrapuestos), lo que se identifica es que empieza a articular demandas importantes para los habitantes del territorio de islas, en su agenda de disputas, en sus acciones, incorporando y articulando demandas sociales del territorio que se busca defender y visibilizándolas públicamente a través de redes, o del apoyo en manifestaciones.

En este sentido, resulta importante destacar que esta noción de que los reclamos ambientales y los sociales van al unísono y se presentan cada vez mejor articulados en un relato más sofisticado desde los militantes, es

algo que no es exclusivo de la MH, sino que viene construyéndose de un tiempo a esta parte, dándose un punto de convergencia entre discursos militantes y relatos históricos académicos, en un diálogo de saberes, con múltiples identidades que construyen desde sus pertenencias institucionales, profesionales, laborales, desde sus propias experiencias formativas que contribuyen a la heterogeneidad de la MH.

Finalmente, resta por decir que esto más que un cierre, busca ser una apertura, ya que reconozco que una multiplicidad de dimensiones de trabajos y articulaciones ha quedado por fuera de este escrito, así como también de voces (en un recorte necesario) para cumplimentar con las normas editoriales de este escrito. Algunas cuestiones que se me ocurren mencionar para abordar en futuros trabajos tienen que ver con la dimensión potencial de las manifestaciones artísticas en un contexto de pandemia que inhabilitó a los trabajadores del arte generando una emergencia cultural; las experiencias de formación llevadas adelante para la formación interna, pero también extendida a la ciudadanía que se trabaja desde la comisión de plantación; a las articulaciones con distintos estamentos del Estado; a la concepción de Políticas Públicas, Ecocidio y Estado que circulan al interior de la MH; a la diversidad de los trabajos en territorios de islas que distintos integrantes de la MH llevan adelante junto a habitantes del territorio; y a la articulación con otras organizaciones ambientalistas, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Ambrogio, 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> Consultado en mayo 2021.
- 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 doctorado).

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

- Bazzoni, C (24 de agosto 2020) Otro fin de semana dramático en la isla: el fuego consumió viviendas y obligó a desalojar el peaje del puente. La Capital. En línea en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/otro-fin-semana-dramatico-la-isla-el-fuego-consumio-viviendas-y-obligo-desalojar-el-peaje-del-puente-n2605179.html> Consultado en junio 2021
- Castro, H. y Arqueros, X. (2018). Conflictividad ambiental y planteos territoriales en Argentina. *Estudios Rurales*, 8 (n° especial) 53-82. En línea en: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/14083> Consultado en mayo 2021.
- Conclusión (1 de agosto de 2020) Otro sábado de manifestaciones por los incendios en el Delta del Paraná. Conclusión. En línea en: <https://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/otro-sabado-de-manifestaciones-por-los-incendios-en-el-delta-del-parana/08/2020/> Consultado en junio 2021
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2007) Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de Internet. *Qualitative Social Research*, 8 (3), 1-25 En línea en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/277/610> Consultado en mayo 2021.
- Ferrandini (2011) Material de Lectura: Algunos problemas complejos de Salud. Maestría de Salud Pública, Rosario, Argentina.
- 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.; 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 Naturales 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)
- Infobae (8 de agosto 2020) Miles de personas se movilizaron para protestar por la quema de pastizales en las islas del delta del Paraná. Infobae. En línea en: <https://www.infobae.com/sociedad/2020/08/09/miles-de-personas-se-movilizaron-para-protestar-por-la-quema-de-pastizales-en-las-islas-del-delta-del-parana/>. Consultado en junio 2021
- La Capital (8 de agosto 2020) Después del puente, se viene el corte del río para reclamar por los incendios en las islas. La Capital. En línea en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/despues-del-puente-se-viene-el-corte-del-rio-reclamar-los-incendios-las-islas-n2602077.html> Consultado en junio 2021
- Leff, E. (2009) *Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad*. San Clemente del Tuyú: Edición de la Secretaría De Ambiente Y Desarrollo Sustentable.

- Méndez, F. M. (2020). Territorialidades en tensión: el caso de los pescadores artesanales en el Delta del Paraná (2012-2017). *Huellas* 24 (1), 195-215. En línea en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/4378> Consultado en mayo 2021.
- Monkes, J. (2017). *Los humedales en disputa: discursos y estrategias en torno a la formulación de una ley nacional de conservación de humedales*. (Tesis de licenciatura no publicada). Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pengue, W. (2017) *El pensamiento ambiental del sur: complejidad, recursos y ecología política latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones UNGS
- Prol, L. (2006). El río sin orillas. Taller Ecologista. <https://www.enredando.org.ar/2018/12/20/el-rio-sin-orillas-2/>
- 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.
- 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

Sepúlveda-Luque, C. et al (2019) De la invisibilidad a la multiplicidad: movilizaciones, ontologías e imaginarios urbanos en torno a la defensa de los humedales de Valdivia. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 5-28. En línea en: <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/issue/view/282> Consultado en mayo 2021

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.

Svampa, M. (2016) *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Buenos Aires: Edhasa Ediciones

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.

Monkes, J., Gomitolo, M., Romero Acuña Griffa, M., Straccia, P.H., Tommasi, J.C. (2020). ¡Ley de Humedales YA! Por una ley socio-ambiental. Nota para difusión en redes sociales., 16 de septiembre de 2020. Argentina.

Redacción Rosario (8 de agosto de 2020) Habrá nuevo corte del Puente Rosario-Victoria por las quemadas en las islas. Redacción Rosario. En línea en: <https://redaccionrosario.com/2020/08/08/nueva->

caravana-y-corte-del-puente-rosario-victoria-por-las-quemas-
en-las-islas/ Consultado en junio 2021

Telam (11 de octubre de 2020) La Multisectorial por los Humedales realizó el corte del puente Rosario-Victoria. Telam. En línea en: <https://www.telam.com.ar/notas/202007/491331-cortan-el-puente-rosario-victoria-en-protesta-por-las-quemas-en-las-islas-del-delta.html> Consultado en Junio 2021

UNL Noticias (19 de agosto de 2020/Actualizado 9 de septiembre 2020) Récord de incendios en el delta del Paraná en medio de la pandemia. UNL Noticias. En línea en: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/r%C3%A9cord_de_quemas_en_medio_de_una_pandemia#.YMkrc-BKjIU Consultado en junio 2021

Yadanza, M. (7 de agosto 2020) Ganaderos e isleños rechazan responsabilidad sobre incendios. Cadena Tres. En línea en: https://www.cadena3.com/noticia/viva-la-radio/ganaderos-e-islenos-rechazan-responsabilidad-sobre-incendios_267392 Consultado en junio 2021

ISBN 978-950-33-1656-6



ciffyh
Centro de Investigaciones
María Sileme de Burmichon
Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades-UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba