

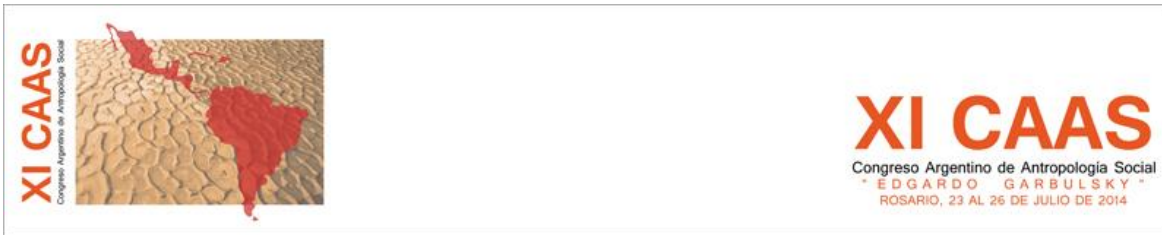
El estudio de experiencias formativas en espacios sociales rurales: sobre la escolarización en los análisis del aprendizaje.

Dacuña, Roberto.

Cita:

Dacuña, Roberto (2014). *El estudio de experiencias formativas en espacios sociales rurales: sobre la escolarización en los análisis del aprendizaje*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/1700>



XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO GT80-Antropología y educación

TÍTULO DE TRABAJO El estudio de experiencias formativas en espacios sociales rurales: sobre la escolarización en los análisis del aprendizaje.

Nombre y apellido. Roberto Alejandro Dacuña

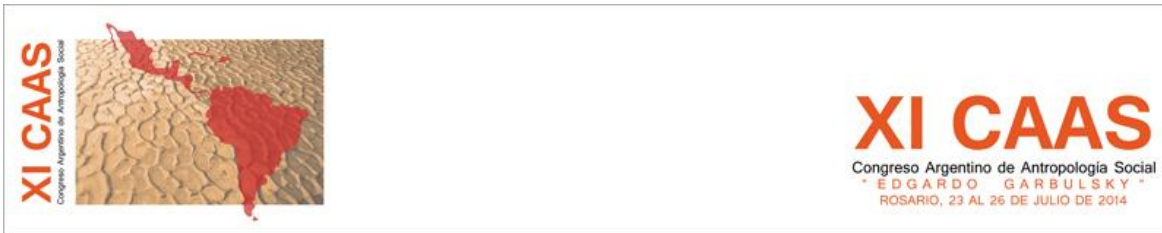
Institución de pertenencia. Universidad Nacional de San Juan

El siguiente trabajo procura ampliar la discusión respecto al modo en que desde la investigación educativa -en ocasiones- se restringe el problema del aprendizaje a lo ocurrido estrictamente en el ámbito “escolar”, o a lo acaecido “fuera” de él, pero siempre en referencia a su centralidad (dentro–fuera, formal-informal), sin dar cuenta, previamente, de las dinámicas socio-históricas que han posibilitado dicha “arbitraria” distinción.

A fin de posibilitar una ruptura con este punto de vista, proponemos repensar el aprendizaje como práctica social de naturaleza conflictiva, adentrándonos en la comprensión de los procesos de determinación de las instancias legítimas de “gestionarlo”, y de los sentidos que entraña sobre el sujeto, el mundo, y el telos, entendiendo que estos resultan del estado de las relaciones de fuerza de la estructura del mundo social en el que este se produce. Para dicho propósito ponemos a consideración algunos puntos de discusión teórico metodológicos y una serie de hallazgos obtenidos durante el desarrollo de la tesis doctoral¹.

Estructuramos esta presentación en tres ejes: en el primero presentamos el problema y los antecedentes que justifican su tratamiento, en el segundo desarrollamos los aportes analíticos desde los que definimos nuestra perspectiva, y por último recuperamos

¹ Experiencias formativas e identidades laborales de trabajadores y productores agropecuarios de Médano de Oro, provincia de San Juan. Tesis doctoral aprobada. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 2014.



algunos análisis desarrollados en la tesis que tratan, en particular, el modo en que comprendemos la experiencia escolar y su dinámica al interior del espacio social.

1- *Saliendo del acogedor y seguro mundo de lo escolar*

a- La delimitación del objeto de estudio: rupturas y conquistas parciales

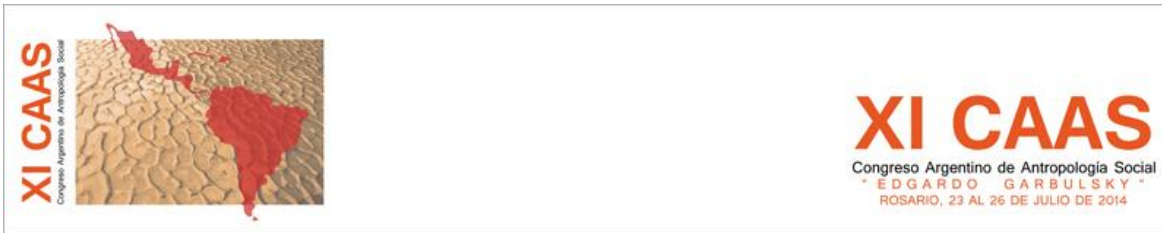
En la etapa del diseño del proyecto de tesis teníamos como propósito analizar la relación “educación/trabajo” desde una perspectiva histórico/educativa, poniendo especial atención en el estudio sobre los saberes adquiridos por los trabajadores agropecuarios durante sus trayectos formativos; y particularmente aquellos saberes provistos por el Sistema Formal de Educación Técnica y los brindados por el Sistema Productivo y los Organismos de Investigación y Extensión Agropecuaria

Para alcanzar -en parte- estos propósitos recopilamos y analizamos información sobre proyectos educativos, programas y reformas curriculares de las Escuelas de Educación Técnica. Se accedió a los diseños curriculares del INET puntualizando el análisis sobre las “competencias”.

2 En estos avances, si bien comenzamos a obtener conocimiento sobre las instancias formativas y productivas, incurrimos teóricamente en una “ilusión de cierre” al no lograr comprender las dinámicas socio-históricas sobre las que se definían

El problema se presentaba en cómo nuestras preguntas de investigación obstaculizaban la comprensión de la dinámica propia de los procesos formativos. Inicialmente nos preguntábamos: “¿Qué identidades laborales se reconocen al interior del espacio social rural?”, “¿Qué saberes han sido adquiridos por los trabajadores agropecuarios a lo largo de sus trayectorias de alfabetización educativa y económico social...?” y ¿Cómo el acceso diferencial a estos saberes, y la diferencia en los saberes poseídos por los agentes, implican la constitución de distintas identidades?

Reemplazar el pronombre interrogativo ¿Qué? y comenzar a entender las prácticas formativas como producto de relaciones activas, históricamente situadas y significadas desde las tramas de poder que las legitiman o invisibilizan, permitió responder a nuestro interés por comprender la compleja trama de relaciones y de experiencias que dan lugar a los procesos identificatorios, dando cuenta del modo en que desde las



diversas experiencias formativas (inscritas en la familia, el trabajo y la escuela) los agentes van construyendo sentidos sobre los saberes del trabajo y las identidades laborales, y junto con ello, sobre su propia posición dentro el espacio social rural. Un ejercicio que bien explica Elisa Cragolino, cuando propone ligar la historia del espacio social global, la historia del campo educativo en particular y la trayectoria de los sujetos en ambos (Cragolino2009: 13)

b- Estudios sobre educación-trabajo. Un ejemplo de la mirada escolarizada o escolarizante del problema

El campo de investigación que refiere a “educación-trabajo” es vasto y, como es de suponer, registra en su desarrollo las huellas de los condicionantes políticos, económicos y sociales propios de cada época en que los estudios se produjeron.

Dentro de la Región, y más específicamente de nuestro país, existen numerosas experiencias de investigación sobre la temática. María Antonia Gallart -quien ha desarrollado diversos trabajos de recopilación y análisis sobre el estado de situación de la temática- señala que el campo de estudio se ha estructurado sobre dos grandes líneas. Una es la correspondiente a educación y trabajo productivo, que comprende estudios referidos a *la introducción del trabajo en el currículum escolar, programas educativos en el lugar de trabajo, y campañas de trabajo de los estudiantes en periodos de receso escolar*. La segunda aborda *la transición entre la educación formal y el mercado de trabajo*, el desempeño ocupacional de los egresados, y las necesidades de *capacitación para diversas ocupaciones* (Gallart, M.; 1986: 1).

En la década del 70 se afianzan dos corriente, la de los Recursos Humanos y del Capital Humano. Ambas postularán la utilidad de la educación. Quizá por el reduccionismo económico de sus enfoques, ambas corrientes comparten una posición optimista sobre el vínculo entre *educación formal y empleo*, ya sea a través de un ajuste planificado entre *sistema educativo y sistema productivo*, o de los efectos de la transparencia del mercado de trabajo sobre los salarios relativos de las personas con distintas calificaciones (Gallart, M ; 1986)



Estas posiciones, con el transcurrir de las décadas irán siendo redefinidas. La crisis económica mundial y el cambio tecnológico, producen modificaciones en el mercado de trabajo que relativizan la eficacia de las calificaciones laborales y frenan la absorción de empleo en el sistema productivo. Surgen así, líneas que ponen en cuestión algunas de las tesis optimistas de estas corrientes.

Este período -marcado por una mirada crítica sobre este vínculo- estará representado por una diversidad de problemáticas planteadas al interior del campo, así como por la divergencia, indefinición y controversia de posiciones respecto a las mismas.

Sobre fines de la década de los ochenta y principio de los noventa, la “superación” del modelo fordista de división de trabajo por el paradigma postfordista, implicará una “revalorización” por parte de las empresas y los gobiernos, a los aportes realizados por los sistemas educativos (Blaug, 1987; Carciofi, 1983 en Gallart, M.; 1986)

Durante las últimas dos década, estas posiciones que revalorizan la educación y su importancia para la transformación productiva en América Latina, plantean un desafío en el campo de la educación y el trabajo, como es el de satisfacer una fuerte demanda por educación, como condición del proceso de democratización en marcha (Gallart, M.; 1994, Ibarrola M.; 2002, 2004).

En este período emergen perspectivas críticas que entienden que estas propuestas se inscriben en un “nuevo paradigma” que implica un grave peligro de la confusión de los lugares, la disolución de los contenidos, porque concibe lo educativo desde la lógica restrictiva del capital humano. “Esta ‘lógica de la competencia’, al conceder la prioridad más a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable, que a los conocimientos apropiados pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conlleva un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje” (Laval, C.; 1995: 10).

Las críticas sobre las perspectivas más utilitaristas en educación-trabajo representan fundamentos importantes ya que permiten tomar distancia de las posiciones instrumentales, y evitar caer en ese falso dilema en el que suele incurrir la investigación sobre educación-trabajo que plantea, “educación para el mercado o educación para



formar al ciudadano”; ambas situadas sobre un deber ser, que se advierte impotente frente a la necesidad de dar cuenta de las complejas dinámicas histórico-sociales que implican múltiples sentidos sobre el problema educación-trabajo.

Sin embargo, frecuentemente, estas lecturas críticas en el afán de relativizar la importancia del mercado, caen en una definición de lo escolar desde su sobrevaloración, dotándola de propiedades intrínsecas.

La mayor parte de las perspectivas señaladas, con distinta intensidad y desde diversas posiciones, circunscriben el problema de lo educativo desde la centralidad de los “escolar”.

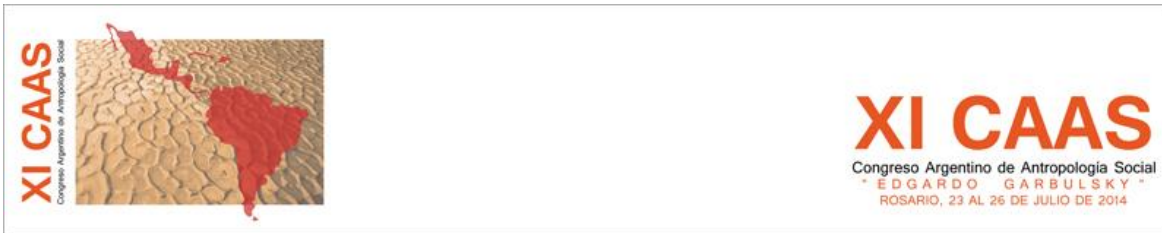
En este sentido y en acuerdo a planteado por Jean Lave y Etienne Wenger (1991) nos proponemos extender el estudio del aprendizaje más allá del contexto estructurante de la pedagogía, incluyendo en el análisis la estructura del mundo social, y tomando en consideración de una manera central, la naturaleza conflictiva de esta práctica social.

2- La mirada etnográfica de la educación: en procura de una ruptura

5 Nos planteamos “superar las lecturas convencionales sobre el aprendizaje, -aquellas en las que se concibe que el aprendiz internaliza conocimientos- comprendiendo que este es una parte integral de la práctica social del agente, generada en la vivencia del mundo” (Lave, J. y Wenger E; 1991: 20), analizando la “heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, y en las cuales se verifican procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender” (Rockwell, 1995: 30 y 56-57 en Padawer, Ana; 2009: 6)

Desde esta posición procuramos no circunscribir lo educativo solo al espacio escolar, no confundir la temática del trabajo con la del empleo, y -menos aún- circunscribir el vínculo educación-trabajo a lo estrictamente relacionado con la formación técnica, mal llamada a veces, subsistema de formación para el trabajo.

Este enfoque conceptual permite “repensar el proceso de socialización tanto en la relativización del peso atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos, como al cuestionamiento de la



verticalidad en la concepción original. El replanteamiento de esta idea incluye la complejización del proceso de aprendizaje humano, que no corresponde al modelo simple de ‘interiorización’” (Rockwell, E.; 1997: 32 en Padawer, A.; 2010: 356).

Reflexionar sobre lo educativo a partir de la reconstrucción de las dinámicas histórico-sociales que configuran e instituyen las distintas experiencias formativas, permite desnaturalizar su presencia al interior del espacio social, y su relación lineal en los procesos formativos de los agentes sociales.

Respecto a la experiencia escolar en contextos rurales, Ana Padawer señala que “el proceso expansivo de las formas escolares y su condición hegemónica como modo de socialización dominante, junto al creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares, son elementos constitutivos de una escolarización o academización que caracteriza a las sociedades postindustriales” (Viñao; 2002: 6 en Padawer, A; 2010: 359).

6 En este punto la autora propone un paréntesis para detenerse en la recuperación y análisis de aquellas instancias de participación de los niños en la producción familiar doméstica -lo que efectivamente los convierte en trabajadores- para reconocer cómo esas pueden constituir auténticas experiencias formativas si se la analiza como parte de procesos de socialización, donde se produce conocimiento a partir de la acción y reflexión sobre los procedimientos realizados. Transmisión de un patrimonio que garantiza además, la sucesión y la reproducción de las unidades familiares (Leite de Sousa, 2004; Neves, 1999; Jacquemin, 2004 en Padawer, A.; 2010b: 54)

Comprender lo educativo de este modo, implica dar cuenta de la complejidad propia de las distintas formas que tienen los agentes de vincularse, de identificarse, de construir y apropiarse de saberes desde múltiples experiencias; construir -como señala Lave- “una concienzuda teoría histórica de la práctica social” que nos obliga a desarrollar una “historización de la producción de las personas y a enfocarnos en los procesos de aprendizaje” (Lave, Jean y Wenger Etienne; 2003: 20).

Como señala Cragolino, en una revisión que realiza a referentes en esta línea de investigación en ámbitos rurales, como son Rockwell y Neufeld: “estas autoras no



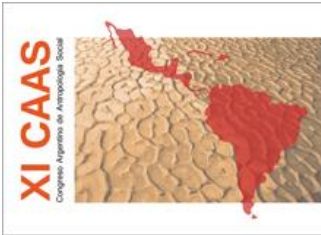
cierran el análisis de lo educativo en las fronteras de lo escolar sino que lo vinculan con el de las estructuras sociales locales y las estructuras de poder, desde una mirada procesual. En este análisis, identifican sobre lo escolar, movimientos no lineales de aceptación, resistencia y negociación por parte de los docentes y las familias. La memoria histórica sobre la constitución y funcionamiento de las escuelas muestra procesos conflictivos y diversidad en los intereses presentes en las comunidades” (Cragolino, E; 2001: 23).

Rockwell en su trabajo “Hacer la escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940”, procura superar el nivel de análisis al que Cragolino denomina “la escolita”, y evitar “su reificación como una cosa en sí, en lugar de verla como un conjunto de complicadas relaciones sociales”. (Cragolino, E.; 2010: 22).

Neufeld (1991, 1992, 1994a y b en Cragolino, E.; 2001), en este sentido, “considera que la comprensión de la experiencia escolar implica adentrarse en la reconstrucción de la historia de este espacio, a fin de reconocer “las profundas transformaciones que se han producido en las escuelas, a pesar del trasfondo de su aparente inmovilidad. (...) Cada situación registrada en las etnografías demanda su historización a fin de reconocer como han llegado a construirse determinados sentidos” (1994a: 9).

Rockwell entiende que algunas perspectivas subsumen la diversidad de prácticas escolares bajo conceptos como “gramática escolar”, o “forme scolaire”, supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna. Desde cierta escala de análisis, haciendo abstracción de diferencias, se esfuerzan por mostrar las uniformidades que la caracterizan: un régimen piramidal y competitivo, una relación pedagógica vertical y descontextualizada, referida a textos normativos oficiales (Rockwell, E.; 2007: 209).

Por el contrario desde la aproximación antropológica al análisis de los espacios formativos, aconseja “realizar el arduo trabajo de comparación entre prácticas escolares (y agrego: formativas) predominantes en diferentes lugares/tiempos, tomando siempre en cuenta las configuraciones culturales e históricas en sus entornos, y desde una perspectiva que enfatice la diversidad.” (Rockwell, E.; 2007: 209)



XI CAAS
Congreso Argentino de Antropología Social
" EDGARDO GARBULSKY "
ROSARIO, 23 AL 26 DE JULIO DE 2014

Nuestro marco teórico comprende al espacio escolar “producto de una construcción social permanente, en la que interactúan diversos procesos sociales, de los cuales es preciso dar cuenta para su comprensión -la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros-” (Ezpeleta, J y Rockwell, E.; 1983: 4)

Enfocamos la atención sobre diferentes colectivos de formación en la que se expresan diversas experiencias vinculadas con la producción de productores, la reproducción e innovación de saberes del trabajo, y la transmisión/apropiación intergeneracional e intrafamiliar de saberes.

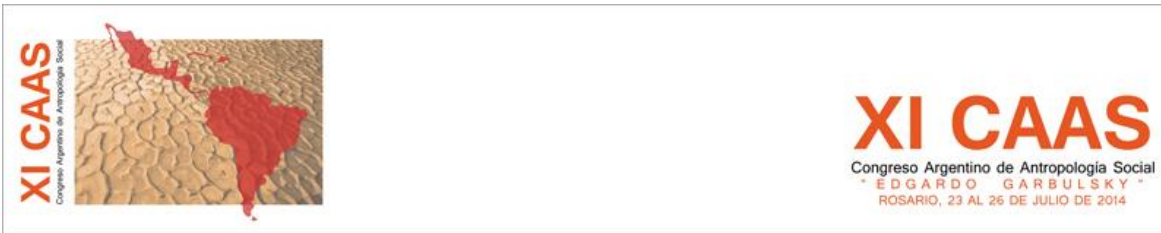
3- Experiencia escolar en Médano de Oro: una aproximación desde la etnografía.

A continuación recuperamos algunas líneas presentes en la tesis doctoral que sintetizan la perspectiva descripta. En este trabajo retomamos particularmente la experiencia escolar, reconociéndola inscripta en la dinámica que impone el espacio social global, dando cuenta de sus continuidades y discontinuidades inter-generacionales, de su posición respecto a otros mecanismos de reproducción y experiencias formativas, y a los sentidos diversos otorgados por los agentes sociales².

Médano de Oro es una localidad agroproductiva ubicada en el departamento Rawson a 10 kilómetros de la ciudad de San Juan. Sus orígenes se remontan a principios del siglo XX cuando debido a sucesivos esfuerzos e iniciativas tanto gubernamentales como privadas, se logró comenzar a poblar un territorio potencialmente apto para el desarrollo agroproductivo, pero anegado por la continua revenición.

Se establecen colonos —en alta proporción, descendientes de españoles— que en su mayoría serán propietarios de tierras poco extensas y de bajo costo, que se dedicarán a

² En el estudio analizamos diversas experiencias formativas sobre los que se asientan “procesos socio-históricos de producción de los agentes sociales”, aquellas expresadas en la unidad, en los espacios de trabajo (cuadrilla rural) y en el propio espacio escolar. En esta oportunidad nos detenemos en el análisis de la inscripción de la experiencia escolar en los procesos de construcción social de las identidades laborales de tres generaciones de medaneros”.



su explotación principalmente a partir de la fuerza de trabajo de la propia la unidad familiar y mediante el empleo de escaso personal.

El tamaño promedio de las unidades productivas no supera las diez hectáreas y mayormente están destinadas a la producción hortícola,.

En cuanto a la experiencia escolar, esta aparece junto con los primeros intentos por conformar dentro de la localidad, un centro comunal que poseyera los servicios básicos provistos por el estado provincial, que estuvieran además dirigidos a atender a los colonos asentados desde principios de siglo. Así, en el año 1918 es fundada la Escuela Presidente Domingo Faustino Sarmiento.

La oferta escolar se irá ampliando con el correr del siglo a través de la creación de nuevos establecimientos.

Nuestro estudio analiza cinco de estas instituciones ubicadas en sólo dos establecimientos, uno situado en la villa cabecera de la localidad (Escuela Presidente Domingo Faustino Sarmiento -Primaria y secundaria- y Escuela Técnica de Capacitación Laboral Monseñor Leonardo Gallardo) y el otro en una zona eminentemente productiva (Escuela Juana Cardoso Aberastain y Agrotécnica Los Pioneros)

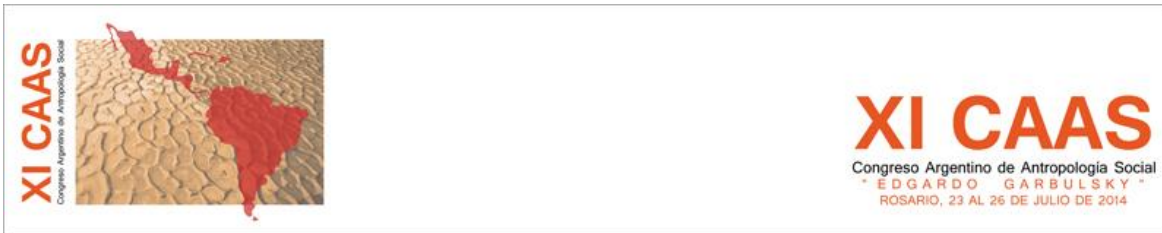
a- Primera generación -1915-1944-. Lo escolar en el contexto de acumulación originaria

La Escuela Presidente Domingo Faustino Sarmiento (En adelante **EPS**), fundada en 1918, es fruto de la lógica escolar inspirada en la Ley Láinez 4874/05, cuya acción potenció la difusión de la escuela pública en los lugares que no contaban hasta entonces con su presencia

En un contexto donde el 'progreso' representaba el lema fundamental de políticos e intelectuales, el afianzamiento del sistema educativo constituía un tema central.

La escuela debía fortalecer el sentido de la argentinidad, sobre todo en regiones habitadas por colonos inmigrantes, que solían constituir comunidades excesivamente aferradas a sus propias tradiciones (Alliaud 1994: 64).

“La fundación del sistema educativo moderno en Argentina, a partir de las últimas décadas del siglo XIX fue parte de una estrategia global de normalización social, de



integración de las capas inmigrantes y de una profunda hibridación entre modernidad pedagógica y reproducción de lazos de autoridad tradicionales” (Puiggrós, A, 1997: 18) Siguiendo los planteos de Angélica Diez y Talía Gutiérrez, entre otros autores (Padawer, A.; 2010), “en este período se afianza un proyecto educativo basado en un perfil eminentemente urbano, que relativamente se articula con un discurso fuerte que insistía en la necesidad de regionalizar la enseñanza y de respetar las circunstancias productivas de los distintos territorios” (Diez, M. A.; Gutiérrez, T.V.; 2007: 84)

Sobre este marco político-social se produce la fundación de la EPS, y en particular el origen de lo escolar en la localidad de Médano de Oro.

La EPS comenzó a funcionar de manera muy precaria gracias a la iniciativa de los colonos que entendían la necesidad de “instruirse”

Según diversos registros los estudiantes debían llevar las sillas y las mesas de trabajo o simplemente sentarse en lugares preparados precariamente para trabajar.

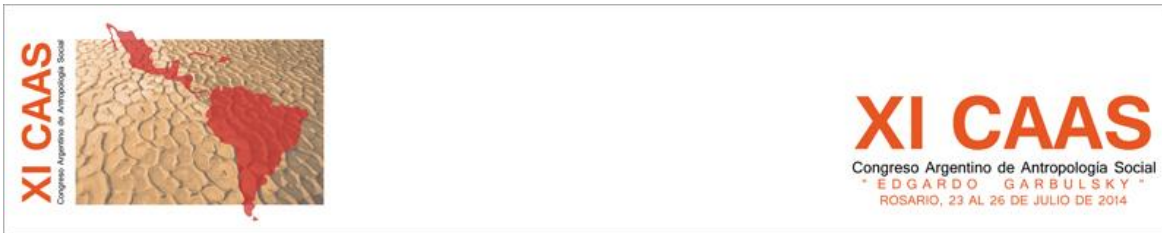
Mabel (Vicedirectora Esc. J.C. Aberastain. 2DA GENERACIÓN):

“...mí papa fue alumno de la escuela número 816 pero no en ese edificio ni en ese lugar, sino en la calle 4, ... y ahí, en bancos de adobe y pinotea, estudiaban...”

Mabel “destaca” la inscripción del itinerario en el espacio escolar de su padre, así como el significado que esta experiencia tuvo en la adquisición, no solo de una “cultura general” sino también de saberes específicos y propios de lo escolar: *“Mi papá llegó hasta segundo o tercer grado, pero con una preparación, sobre todo en matemática y lengua. Tenía una ortografía perfecta”*.

En ningún caso son vinculados los saberes aprendidos por el padre en el predio de producción agrícola con los apropiados en la escuela. Por el contrario, se advierte un interés por distinguir en el saber escolar ese capital que otorga, a los pobladores que logran adquirirlo, un plus al momento de posicionarse dentro del espacio social rural: *“lamentablemente mí padre no pudo terminar”* (Mabel)

Igualmente, y pese a distinguirse en sus saberes, la escuela es una extensión del espacio doméstico, un espacio que se configuró a partir de los condicionantes que el espacio rural le impone, funcionar en una “quincha” o rancho, con su mobiliario.



Un elemento que aparece repetidas veces en los relatos de los entrevistados, es el significado que la comunidad le atribuía a la escuela “*como una ventana al mundo*” (Mabel). Como señalan Diez y Gutiérrez (2007: 77), en las zonas rurales la escuela era a menudo uno de los pocos vínculos con el mundo extra-rural.

En este sentido comienza a definirse, ya en la primera generación, una propiedad que la distinguirá en las próximas generaciones en el campo educativo de Médano de Oro: *ser la escuela “en el campo”*.

b- Segunda generación -1944-1976-. Dos sentidos de lo escolar en el espacio social rural: Escuela Láinez y Escuela del Hogar Agrícola

En este apartado describimos las trayectorias de tres escuelas: la EPS, la llegada de la Escuela Hogar Agrícola Juana Cardoso Aberastain (en adelante EJCA), y la creación de la Esc. Téc. de Cap. Laboral Monseñor Leonardo Gallardo (en adelante ETCL).

Así como en la primera generación enfatizamos los aspectos referidos a la institucionalización del sistema educativo, en los siguientes párrafos describimos particularmente, el modo en que se expresan los intentos por fortalecer las experiencias escolares con orientación agrícola, y los sentidos otorgados por la comunidad.

En esta generación la **EPS** ya cuenta con un alto nivel de legitimidad social, en donde los pobladores reconocen la especificidad del espacio escolar, sus agentes y capitales.

Mabel (Vicedirectora Esc. J.C. Aberastain. 2DA GENERACIÓN):

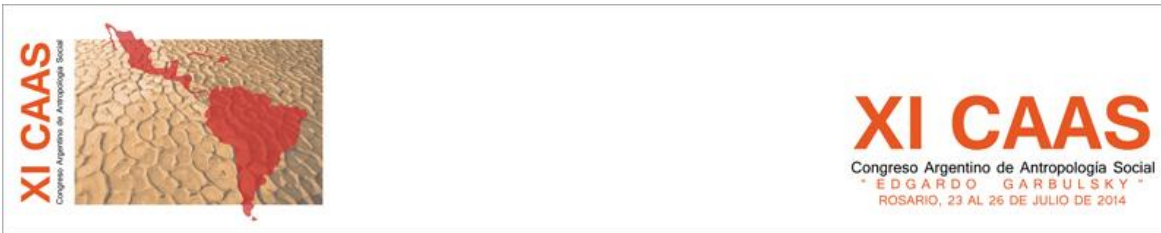
“Los maestros éramos todo un personaje en la escuela y en la calle... hacíamos la vacunación domiciliaria, éramos maestros, médicos, consultores espirituales ... un rol muy importante...”

Muestra del valor que asume en esta localidad el espacio escolar lo representanta su confirmación como establecimiento educativo de doble jornada. En 1974 se dispuso que funcionara con el régimen de jornada completa.

Autoridad Esc. Nº 816 Pte. D. F. Sarmiento

“...Este importante y trascendente hecho permitió que la escuela adquiriera una mayor jerarquía, por cuanto que con el nuevo régimen de trabajo los niños reciben una educación integral cuyos beneficios llegó a las familias y comunidad en general”

La **EJCA** fue creada como una Escuela del Hogar Agrícola de Mujeres en el año 1936, en la localidad “La Rinconada” del Departamento Pocito. “*Acá en el año 1936 estaba la*



escuela de Enología nada más, en la parte agrícola y escuelas agrícolas a nivel primario y secundario no habían, ... Federico Cantoni creó 5 escuelas, esta ... fue de las primeras escuelas con una orientación y sobre todo agrícolas” (Profesor EJCA)

Esta experiencia escolar resulta particularmente interesante ya que forma parte de un proceso socio-político mayor que permite comprender el modo en que, desde un origen, se presentan procesos visibles e intencionales de imbricamiento entre lo escolar y lo agrícola, a partir del diseño e implementación de políticas educativas específicas. Procesos políticos sociales que promovían un sentido de ruptura dentro del espacio escolar, proclamando abrir las aulas a esa cultura dinámica que incluía saberes o prácticas heredadas y generadas desde abajo, por las familias que sostenían concepciones distintas a lo que se definía como lo legítimamente escolar.

Sobre fines del siglo XIX, algunos pedagogos normalistas recuperaban al trabajo, el cual, si era realizado en el medio rural no sólo cumplía una “finalidad moral superior”, sino que conducía al uso de técnicas más apropiadas y servía de apoyo a la subsistencia de la familia rural” (Gutiérrez, T. V.; 2007: 107).

12

Distintos autores (Puiggrós; 1990, Gutiérrez, T.V. 2007, Padawer, A.; 2010) entienden que el propósito mismo de adaptar la enseñanza a las necesidades del campo, estuvo acompañado por el interés político en profundizar la división entre lo rural y lo urbano.

Más allá de los fundamentos pedagógicos, persistía el deseo de evitar la emigración a la ciudad e incorporar mayor racionalidad en los procesos productivos. Estas propuestas no buscaban modificar la estructura social, modernizándola, la acción pedagógica tendía a reproducir la estructura preexistente. Talía Gutiérrez (2007)

El principal obstáculo por el cual no se podía otorgar el debido impulso a la educación especializada en agricultura, lo constituía el alto número de iletrados, que obligaba a dirigir los esfuerzo a luchar contra el analfabetismo.

En pocos casos se logró incorporar decididamente la enseñanza agrícola al sistema, en su mayor parte los cambios representaron pequeños agregados a la escuela común.

Probablemente no sólo el imperativo alfabetizador obstaculizó el desarrollo de la matriz agrícola en el espacio escolar, la preocupación por replicar lo escolar con su impronta



urbana (en cuanto al modo de organizar el tiempo y de definir los contenidos, etc.), puede también haber coadyuvado a la imposibilidad de alcanzar una mayor complementariedad con el resto campo educativo rural.

Quienes promovían la enseñanza agrícola planteaban adecuar el currículo al medio campesino, incluyendo la observación de plantas y animales, así como cálculos rurales. Estas transformaciones implicaban cambiar los programas de formación docente, los cuales debían incorporar nuevos contenidos (Diez, M. A., GutiérrezTV ; 2007).

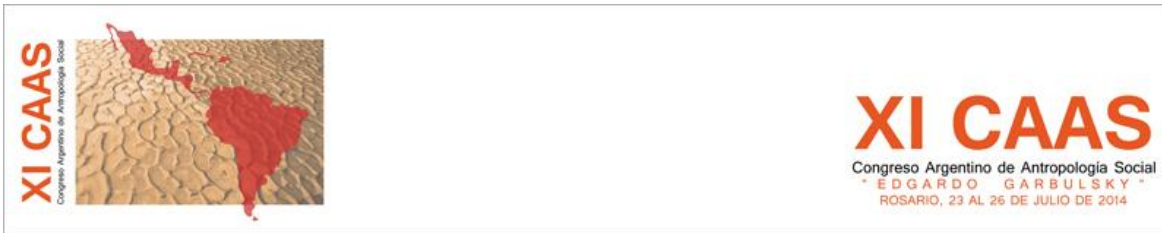
En el caso de San Juan, como señala Luis Garcés (1992), estos cambios vinieron de la mano de la creación de la “Escuela Normal del Hogar Agrícola”.

“La irrupción del movimiento político cantonista a lo largo de sus tres gobernaciones interrumpidas que se extienden desde 1923 hasta 1934, implicó una ruptura de sentidos respecto a la acción político-pedagógica. Las reformas pedagógicas abarcaron toda la formación sistemática, concibiendo a los saberes del trabajo como aquellos que atravesarían las trayectorias escolares desde la primaria” (Garcés, L.; 1992).

13 A diferencia de lo expuesto en el apartado anterior, que refiere a cómo en el relato sobre la **EPS** destacan aquellos elementos propiamente escolares, las menciones sobre la **EJCA** siempre se relacionan con la actividad agroproductiva, en un sentido formativo que se complementa con el inscripto en el espacio social rural.

Las experiencias formativas inscriptas en la **EJCA**, reforzarán el sistema de clasificación inscripto en el espacio social rural, que define por ejemplo: la posición de la mujer en la división social del trabajo rural. Como menciona Gutiérrez (2009: 14) “la preparación para las industrias de granja, avicultura, cunicultura, apicultura, de huerta, agricultura y ganadería, que en parte podrían ser comprendidas dentro de la función de subsistencia del hogar, sin duda tiene otras implicancias en relación a la función netamente productiva, aunque en lo que más se insiste es en las cuestiones domésticas, artesanías e higiene, como propias de la mujer.”

Luego del terremoto ocurrido en 1944, esta escuela se instaló en Médano de Oro. Desde un comienzo funcionó como un establecimiento de educación “común” mixta, incorporando la formación primaria, aunque manteniendo la orientación agrícola.



Desde su traslado, la escuela va a contar con un alto valor simbólico en tanto espacio que brinda, no sólo una formación básica sino también una capacitación en “labores”.

Maestro Escuela Juana Cardoso Aberastain:

“...Esta escuela estaba muy bien catalogada... a esta escuela le decían la Universidad del Médano, era la única escuela, además de la de Enología”

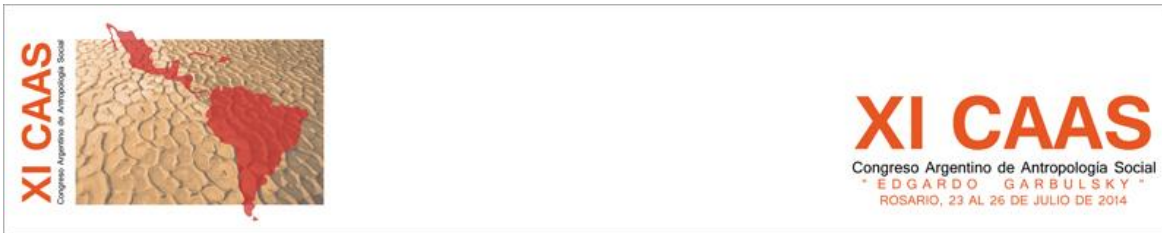
El prestigio institucional es reforzado por la propia eficacia que esta experiencia escolar otorga a las estrategias de reproducción de los agentes, garantizando la estabilidad del sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones dentro del espacio social. El espacio escolar reproducía fielmente en su interior la división del trabajo expresa al interior de la unidad doméstica, representaba su prolongación

Antonia (Portera Escuela J.C. Aberastain y chacarera de Médano de Oro):

No (seguí estudiando) porque mí padre era medio raro, no le gustaba que las mujeres saliéramos a la calle, así es que... yo estudie corte y confección, labores, bordaba, porque lo daban en la escuela...”

El valor simbólico de este espacio, y sobre todo de sus titulaciones, no es aún evaluado por los medaneros en tanto capital que permite reconvertir trayectorias, sino todo lo contrario, la EJCA y sus cursos permiten reafirmar los principios de división social inscriptos en el espacio rural. Esto la hace una escuela agrícola, no sólo por sus contenidos sino por el modo en que imbrica la cotidianeidad escolar con los trayectos seguidos por productores y trabajadores rurales.

El modo en que los pobladores identifican a esta escuela nos brinda pistas para entender cómo el espacio escolar obtiene progresiva autonomía relativa en el campo social, en tanto articula sus lógicas con aquellas inscriptas en el campo económico. Relatos como los siguientes: “*Más que Juana Cardoso Aberastain, acá la conocían como Escuela Agrícola*” o “*Vos nombrabas la escuela Cardoso y tenias que decir la escuela de orientación agropecuaria*” (Maestro Escuela Juana Cardoso Aberastain y ex alumno de la Escuela) sugieren que para esta generación uno de los modos de existir de lo escolar se define en su imbricamiento con la vida productiva. A diferencia de la **EPS** que desde su origen se define por su autonomía respecto al campo económico Sin embargo, en el caso particular de la **EJCA** el proceso de legitimación de su caja curricular de formación primaria, separando los “*cursos en oficios*”, y el posterior



traspaso de las especialidades a otros establecimientos, posibilitará una progresiva desarticulación de lógica escolar en relación al campo económico.

En 1965 comenzó a funcionar en la **EPS** la **ETCL**; esta brindaba los cursos de formación laboral que habían sido dictados desde 1945 por la **EJCA**.

Este traslado es significativo porque forma parte del proceso de devaluación que la formación agrícola -representada por la **EJCA**- sufrirá. La escuela dejó de ser considerada la “Universidad del Médano” para conformarse en una propuesta más de enseñanza primaria, debiendo ahora competir con el prestigio y centralidad de la **EPS**.

En cuanto a la **ETCL**, fue víctima de los avatares sufridos por la mayor parte de la oferta de educación no formal. Una formación que es sentida como “intrusa” dentro del espacio escolar. Una experiencia que puede ser considerada contradictoria a la lógica escolar, dado que, mientras el sistema escolar alcanzaba su reconocimiento “formal” esta se hace presente en las aulas con indumentaria “no formal”.

c- Tercera generación 1976-2012. El espacio escolar en el contexto de reconversión productiva e implementación de la Ley Federal de Educación

15

La transformación de mayor peso institucional con la que se inicia el periodo analizado, se produce en la **EJCA**, cuando en 1979 es trasladada a su establecimiento la Escuela Agrotécnica los Pioneros (en adelante **EALP**), constituyendo la primera oferta de nivel medio de la localidad. Una escuela para habilitar formalmente los saberes del campo.

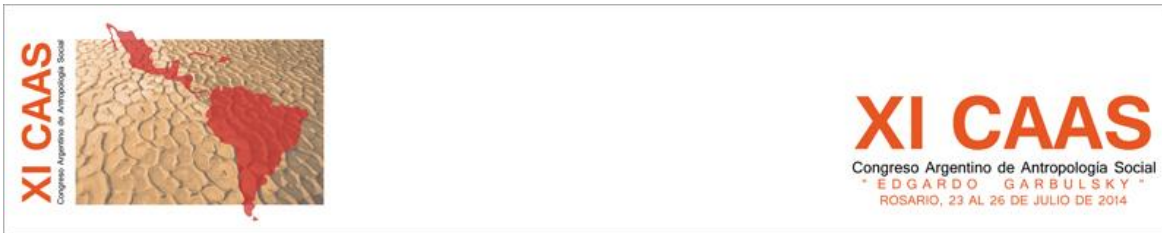
En 1979 se transfirió a la localidad del Médano de Oro el Ciclo Básico de Expertos en Granja que dictaba la “Esc. Agrotéc. los Pioneros” que funcionaba en el Depto. Pocito.

Mabel (Vicedirectora Esc. J.C. Aberastain. 2DA GENERACIÓN):

Fue trasladada, porque acá no tenían donde seguir la carrera. Fue una experiencia hermosa porque... se notó que, muchísimos chicos que no podían acceder ... concurren a la escuela...”

A partir de su traslado, la orientación agropecuaria de la **EJCA** en vez de complementarse con la brindada por las **EALP** fue limitándose, tanto en lo que respecta a la infraestructura como en lo que refiere a sus áreas.

Al adentrarnos en el análisis de la **EALP** emergen dos ejes estructurantes que permiten comprender las relaciones entre las posiciones sociales y los procesos de identificación



laboral, y la manera en que estos procesos imbrican experiencias formativas en la escuela, en el espacio doméstico y en la cuadrilla rural. Uno de ellos está relacionado con el modo idéntico en que al interior del espacio escolar se producen y reproducen los *principios de división genérica del trabajo, y de tenencia y gestión de la tierra*, inscriptos en la unidad doméstica y en las explotaciones productivas como principios estructurantes del espacio social rural. El otro se vincula con el análisis de la escuela, en tanto *experiencia en la que se extienden y condensan los espacios de socialización* de los trabajadores agrícolas no propietarios.

En las propuestas pedagógicas sobre educación agrícola de finales de siglo XIX, existía una marcada intención por reforzar el sistema de división del trabajo por género en el campo. En nuestras observaciones pudimos advertir cómo este principio persiste en el espacio escolar. En las materias de prácticas agrícolas, alumnos y alumnas conforman grupos independientes de trabajo, los varones se ocupan del manejo del tractor y el arado, del uso de la sierra, etc.; mientras tanto, las alumnas se encargan de limpiar el terreno, de lavar los envases y de preparar todo para la elaboración de conservas

16

Esta división del trabajo escolar por género es decisiva para la comprensión de los procesos de identificación laboral y social. *Desde un principio, en el sistema de relaciones escolares establecido entre alumnos y alumnas en el procesos de enseñanza aprendizaje, se definen criterios selectivos en cuanto a sus posibilidades de acceso a determinadas experiencias y saberes; esto refuerza práctica y simbólicamente, el sistemas clasificador que otorga posiciones diversas y distintivas* (Pierre Bourdieu, 1991: 123) *a hombre y mujeres dentro del espacio social*. La división por género del trabajo escolar reafirma, por el modo en que se distribuyen tareas y saberes, los principios de división inscriptos en otras experiencias formativas -como la cuadrilla o la unidad doméstica- y en el espacio social global

Esta división del trabajo escolar no se limita a una diferenciación por género, si bien el trabajo escolar por lo general -debido a su carácter homogeneizador- no evidencia a primera vista las “diferencias” de clase entre propietarios y trabajadores, en las observaciones de las prácticas advertimos que los docentes facilitan las herramientas a



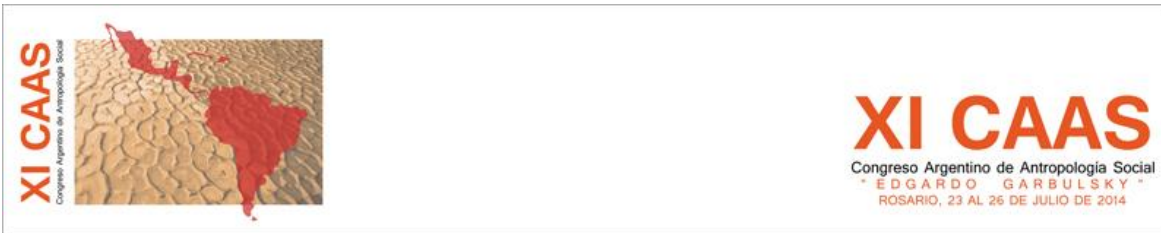
los hijos de productores, argumentando dicha comisión en el conocimiento previo de los hijos de propietarios sobre ellas. *“Mayormente son los hijos de propietario los que manejan el tractor, ya que son ellos los que traen del hogar el conocimiento mínimo necesario para su uso,... disminuye el riesgo de accidentes... y que se rompa...”*. (Profesor Esp. Curricular Organización y Gestión de Explotaciones Agropecuarias).

En cuanto al segundo eje, en este espacio los agentes a través de su práctica escolar han definido y reforzado, no sólo sus disposiciones sino también sus posiciones en el espacio social, han establecido un sistema de relaciones sociales que, proyectado desde las experiencias formativas escolarizadas, alcanzan a incidir en el modo de inscribirse en el campo laboral a partir de la acumulación de nuevo capital social y simbólico presente en la escuela

Este sistema de relaciones sociales que imbrica unidad doméstica, unidad productiva y escuela, se aprecia cuando en múltiples referencias, los alumnos y exalumnos de la escuela definen a los Pioneros como un espacio de continuidad respecto al espacio familiar y laboral. García Salord (1998: 8) denomina a este proceso *“efecto de condensación de los espacios de socialización”* acuerdos tácitos entre, productores, autoridades escolares, docentes y preceptores, que genera una dinámica escolar diversa —en cuanto a calendario escolar, asistencia, horarios, evaluaciones, etc.— respecto a la establecida por el Ministerio de Educación. (Dacuña, R.; 2010: 6)

Este efecto de condensación pone de manifiesto un proceso de apropiación (Rockwell, E., 1996: 2) de la escuela por parte de trabajadores y productores del Médano, en al menos dos sentidos. Los agentes se apropian de los distintos capitales que circulan en la escuela con los cuales se reposicionan y distinguen. Además, reconfiguran el espacio escolar como lugar de encuentro de trayectos sociales, laborales y familiares, que tienen en común el lograr desarrollarse sobre múltiples estrategias formativas (la escuela, la cuadrilla, la unidad productiva), no interpeladas como contradictorias y/o excluyentes entre sí. (Dacuña, Op. Cit. 2010)

Sobre la configuración de esta densa red de relaciones, la escuela también inscribe sus estrategias de reproducción institucional y define su posición en relación al resto de los



espacios escolares. Es a partir de entender las condiciones de producción social de productores y trabajadores rurales en el espacio social del Médano de Oro, que la escuela define la condición de “alumno” de Los Pioneros y, con ello, su condición de experiencia escolar, en el que cohabitan y cobran sentido particular las estrategias y prácticas de los agentes.

Las estrategias institucionales de la **EPS** siempre han estado orientadas a reforzar su autonomía relativa respecto a los otros campos sociales. El constituir el primer referente escolar de la zona ha otorgado a la escuela un alto valor simbólico, que sólo otro establecimiento en la zona lo posee de manera relativa: la **EJCA** (por su reconocida formación agrícola y en labores).

El atributo distintivo de la **EPS** es el de ser el representante genuino de la “gramática” escolar al interior del espacio social rural. Será desde la pérdida y/o recuperación del valor relativo de esta propiedad, que la escuela “cobra sentido” en su vinculación con los agentes sociales.

18 Esta relativa autonomía es la que nos permite afirmar que estamos frente a “una escuela en el campo”, la cual procura reproducirse como espacio escolar a partir de reforzar sus apuestas en el valor simbólico de lo escolar.

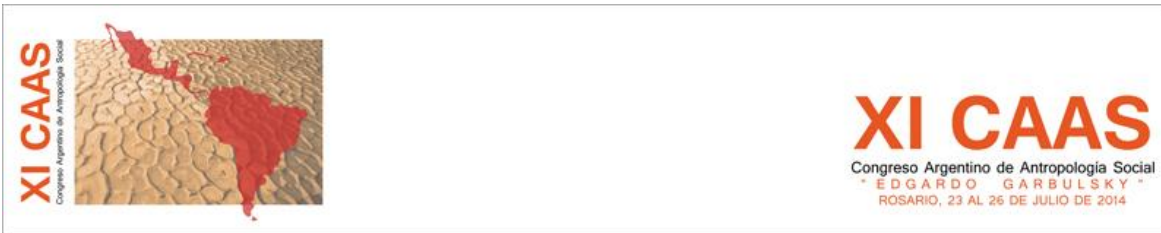
La escuela se escribe y re-escribe a partir de las propias reglas de lo escolar, construyendo su posición a partir de su diferenciación y distinción como lo escolar “en” lo rural:

Autoridad Esc. N° 816 Pte. Sarmiento

“...cuando yo llegué empecé a tener obligatoriedad a los padres de cumplir con las fechas de inscripción, a educarlos en eso, porque para ellos la escuela empezaba el primer día de clases “me vengo con el guardapolvo me instalo adentro”, era así, era una cultura media rara, entonces hubo que reorganizar y reeducar eso y empezar a exigir que son normas y que son fechas ...”

Este espacio traza una línea fronteriza con el campo social de Médano de Oro al considerarlo a este como una “cultura medio rara”. Con esto reafirma el sentido de la escuela como un espacio autónomo y autosuficiente

Esta definición se reafirma cuando relata las estrategias que como autoridad desplegó para “ordenar” la escuela. Todas consolidan las propiedades sobre las que se legitima



social y simbólicamente el espacio y el tiempo escolar: “hubo que reorganizar y reeducar”, “empezar a exigir” ¿que son normas?, ¿que son fechas oficiales? el que no viene no se va a inscribir”

En los fundamentos señalados por la autoridad, pareciese que la escuela “debe” encontrar en lo escolar, en lo propio de la “gramática” escolar, aquello que “arrime a los chicos nuevamente a la escuela”

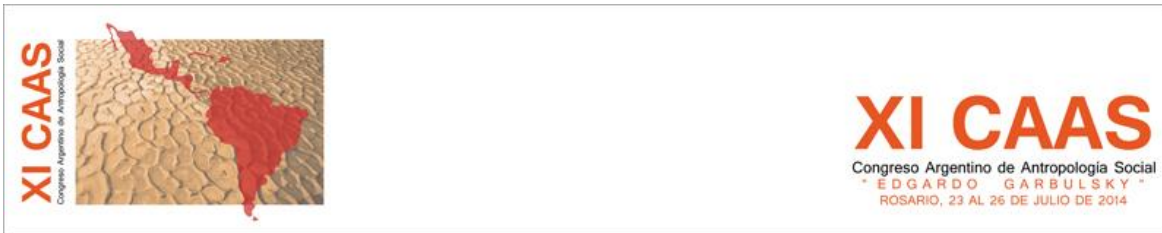
Así como para la **EJCA** la gran transformación en este periodo la representó el traspaso de la **EALP** a su establecimiento, para la **EPS**, la creación en el año 2004 del ciclo Polimodal orientado en Economía y Gestión de las Organizaciones representará un significativo cambio.

En cuanto a la **ETCL**, la aparición de nuevas ofertas de educación media refuerza el proceso de deterioro simbólico evidenciado al finalizar el período anterior. Las acreditaciones otorgadas por la *escuela de capacitación* son identificadas, tanto desde la comunidad como desde los propios agentes escolares, como un capital de poco valor y absolutamente extraño al “saber escolar”.

Los medaneros identifican una “*escuela del campo*” y otra “*escuela en el campo*”, y en esta sutil diferencia, nos informan los diversos y a veces opuestos modos de concebir y vivir lo escolar en este espacios social rural. A veces redefiniendo el mandato institucional, otras confrontándolo, o simplemente obedeciendo y “educándose”.

La **EALP** representa la “*escuela vieja*”, “*la escuela del campo*”, “*la escuela a la que van los que quieren seguir en el campo*”. La *escuela “de” ellos, la cual sienten propia*, un espacio en el que el capital está mucho menos objetivado (y codificado) (...), y mucho menos inscrito en las instituciones capaces de asegurar su propia perpetuación y de contribuir, por su funcionamiento, a la reproducción de las relaciones de orden que son constitutivas del orden social. Es en esta escuela donde se refuerzan los mecanismos tradicionales de reproducción, asentados en “relaciones de dependencia personal”, de vínculos naturales, de lealtades primarias con base familiar, de fidelidades originarias (Bourdieu, P.: 1997).

Alumna Escuela Agrotécnica Los Pioneros



“... aquella escuela no me gusta, porque la gente de allá es como rara, es como más del centro (de la ciudad) digamos, los chicos son diferentes. Acá es más tranquilo, no hacen tanta diferencia social.”

Sin embargo, este imbricado tejido que conformó el campo educativo (unidad doméstica, cuadrilla rural, escuela) durante gran parte del siglo XX, se ve alterado al avanzar la tercera generación. Los procesos de reconversión productiva, de descampesinización y de urbanización de Médano de Oro, tienen gran incidencia en este fenómeno.

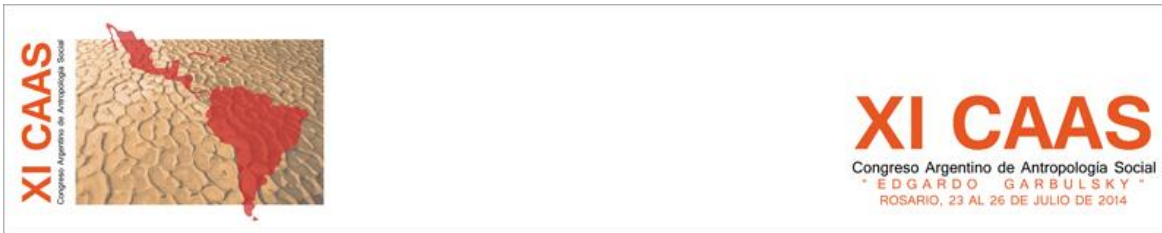
Las transformaciones producidas van a poner en cuestión la eficacia de las estrategias reproductivas inscriptas en base al estado anterior de los mecanismos de reproducción rural. Los procesos de reconversión van a incidir decisivamente en los nuevos modos en que se imbricaban escuela, unidad doméstica y unidad productiva.

Paralelamente, las transformaciones educativas que devienen de la implementación de la Ley Federal de Educación no serán sólo de forma, ella viene acompañada por “una verdadera ‘transferencia terminológica’, de inspiración liberal, fundada en todo un léxico que acompaña al pensamiento-gestión que se instalará en el relato escolar.

La **EALP** en el marco de los procesos de reconversión del campo productivo y de cambios en el sistema educativo, se redefine diversa y contradictoriamente. Las transformaciones que la ley imprimió en su estructura y currículo, la inscriben definitivamente en el marco del “pensamiento gestión” cuyo horizonte lo establece el paradigma de la “industria agropecuaria”. Aparecen en la institución agentes que suman argumentos en esta dirección: los Ingenieros encargados de los Trayectos Técnicos Profesionales y los hijos de productores

Sin embargo, en sus estrategias de reproducción institucional, y debido también al estado de desarrollo de las fuerzas productivas en el Médano de Oro, en sus lógicas de “reclutamiento” recupera incesantemente el mito de origen que funda su legitimidad en los “valores tradicionales y conservadores de la escuela del campo”

Por su parte la **EPS**, la “*escuela en el campo*” se afinaza como espacio del que los medaneros se apropiaran pero bajo las condiciones y sentidos externos que la definen.



Esta garantizará su continuidad en el espacio rural apostando a distinguirse de las lógicas del campo, en muchos casos ignorándolas o reconociéndolas como “extrañas”. Esta institución hasta fines del siglo XX no discutirá -desde su praxis educativa- la lógica originaria del campo económico. los procesos de reconversión del campo económico mencionados, junto a las modificaciones que introduce la Ley Federal de Educación, y la creación de su nivel medio (con orientación en Economía y Gestión), constituirán el marco desde el la institución comenzará a discutir las lógicas de reproducción social inscriptas en la primera y segunda generación. Esta modalidad en Economía y Gestión se definirá como apropiada para acompañar los procesos de reconversión que centran su atención en el mercado. Hacia ahí orientarán las nuevas generaciones de hijos de productores, las reconvertidas estrategias de reproducción.

Administrativa de la EPS, Nivel Medio

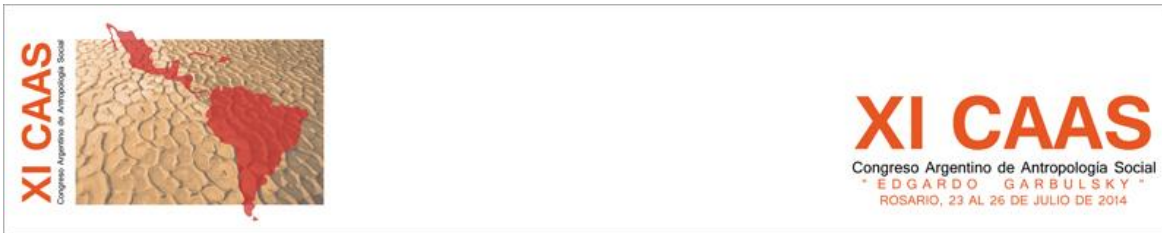
“Mi hijo ...estudió acá...porque ..., él quería otra cosa, entonces él terminó acá y se dedicó al tema de la finca, no a la producción por que no le gusta, sino a la venta ... y le sirvió lo que estudió acá.

Se constituirá así en una “escuela nueva”, una propuesta a la que asisten “los que no quieren saber nada más con el campo” en términos de futuros productores o trabajadores rurales, apostando a reconvertir capitales, y dando cuenta de una definitiva discontinuidad en sus itinerarios socio-laborales.

La **EPS** reafirma su autonomía pero reconvierte su sentido institucional, deja de representar lo escolar en el campo que mira hacia la ciudad para consolidar sus argumentos formativos en una lógica eminentemente urbana, estrechamente articulada con las estrategias de reconversión de trabajadores y productores que invierten en ella, apostando a salir.

Conclusión

En la localidad del Médano la entrada de la escuela y de otras instancias promovidas por el Estado con el propósito de garantizar un modo de dominación burocrático impersonal, basada en mecanismos como el mercado de trabajo o el mercado escolar —propio de las sociedades capitalistas— se ve, parcialmente frustrada en un inicio, al no producirse otros cambios económico-sociales que promuevan la eficiencia de estos



mercados. “Inversamente, continúan teniendo dentro de este espacio un valor relativamente más alto las estrategias y los mecanismos de reproducción tradicionales, en donde los agentes deben producir un trabajo continuo de mantenimiento de las relaciones sociales. Relaciones sociales que, a su vez, conllevan reproducción del capital social y simbólico de reconocimiento que buscan los intercambios reglamentados, y en particular, los intercambios matrimoniales.” (Bourdieu, P, 2002).

Las escuelas **JCA** y **PS**, como la **ALP** poseen un papel fundamental en la conformación de la superficie social, constituyen un espacio de condensación de relaciones en donde el paso por ellas redefine la posición de los agentes en el campo, y el “nuevo lugar” convierte en económicamente eficiente su capital social y su capital simbólico.

Las inversiones estratégicas en el espacio escolar, que encontraban su eficacia en una apuesta a lo escolar como extensión de lo familiar y lo productivo, avanzada la tercera generación, empiezan a ser reconvertidas y son pensadas en función del valor específico que otorga el capital escolar y su propia eficacia simbólica.

22 Bajo las nuevas condiciones que impone el espacio social rural, la escuela que para los medaneros está en el campo y la escuela que es del campo asumirán nuevos sentidos diversos y modos contradictorios de apropiación, que encuentran su fundamento en los procesos de reconversión del campo ocurridos en la tercera generación

Bibliografía

ALLIAUD, A. (1994), *¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina*, La educación, XXXVIII: 117, I, 63-74.

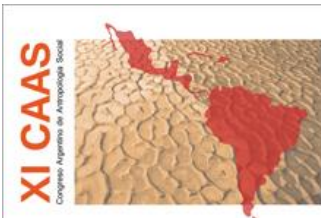
BOURDIEU, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Taurus. Madrid.

_____ (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Editorial Anagrama, Barcelona.

_____ (2002), “Estrategias de reproducción y modos de Dominación”, En *Colección Pedagógica Universitaria* No. 37-38.

CRAGNOLINO, Elisa (2001), *Educación y Estrategias de Reproducción Social en Familias de Origen Campesino del Norte de Córdoba*, Tesis Doctoral, FFL, UBA.

DIEZ, María Angélica y GUTIÉRREZ, Talía Violeta (2007) “Educación rural, regionalización y afianzamiento de la ‘argentinidad’: una preocupación de la prensa 302 territorial en la década de 1910” *Anuario N° 8 - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam* (71-90).



- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983), "Escuela y clases subalternas" *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, pp. 70-80.
- GALLART, Maria Antonia (1986), "Educación y Trabajo: un Estado del Arte de la Investigación en América Latina", Centro de Estudios de Poblacion – CENEP Bs As.
- GARCÉS, Luis Javier (1992), *La escuela Cantonista. Educación, sociedad y estado en San Juan de los años 20*, Editorial Fundación de la Universidad Nacional de San Juan.
- GARCÍA SALORD, Susana (1996), "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 1, núm 1, pp. 33-52
- _____ (1998), "Las estrategias de reproducción social. Los académicos de carrera de la UNAM: un grupo de clase media", IIMAS – UNAM, México
- GUTIÉRREZ, Talía Violeta (2007), "Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista: Entre Ríos, Argentina, 1900-1920". *Perfiles educativos* [online]
- _____ (2009), "Dossier: el lugar de la familia en la producción agropecuaria Argentina (1960-2008). Agro pampeano y roles familiares en la década de 1960". *Mundo Agrario*, Vol. 10, Nº 19, Segundo Semestre.
- IBARROLA, María de. (Coord.) (2002), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, CINVESTAV. CINTERFOR. OIT, México
- LAVAL, Christian (1995), "La nueva lengua de la escuela. La educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico".
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne (1991-2003), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- PADAWER, Ana (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", *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*, Mar del Plata
- _____ (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*, Porto Alegre, año 16, n. 34, p. 349-375
- _____ (2010b), "Ocupación y uso del territorio para la producción familiar-doméstica en San Ignacio". *4ta Reunión del Grupo de Estudios Rurales y Desarrollo*.
- PUIGGRÓS, Adriana (Dir.) (1990), *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna, BA
- _____ (Dir.) (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, Bs. As.
- ROCKWELL, Elsie. (1995), *La escuela cotidiana*, FCE, México.
- _____ (2007), "Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* 175 ISSN: 1131- 558X. 2007, 16 175-212.