



El mundo rural y sus técnicas

Ana Padawer (compiladora)

Sofía Ambrogi, Mariana Arzeno, Alexandra Barbosa da Silva, Pablo Concha Merlo, María Marcela Crovetto, Roberto A. Dacuña, Eduardo Di Deus, Melisa Brenda Di Paolo, María Carolina Feito, María Cecilia Gallero, Carla Golé, Valeria Herández, Soledad Lemmi, Fabio Mura, Mauro Javier Oliveri, Lucas Adrián Osardo, Ana Padawer, Eva Mara Petitti, Marianna de Queiroz Araújo, Macarena Romero Acuña Griffa, Gabriela Schiavoni, Caetano Sordi, Alejandra Viviana Soto, Matías Vidal



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

El mundo rural y sus técnicas

El mundo rural y sus técnicas

Ana Padawer (compiladora)

Sofía Ambrogi, Mariana Arzeno, Alexandra Barbosa da Silva,
Pablo Concha Merlo, María Marcela Crovetto, Roberto A. Dacuña,
Eduardo Di Deus, Melisa Brenda Di Paolo, María Carolina Feito,
María Cecilia Gallero, Carla Golé, Valeria Hernández, Soledad Lemmi,
Fabio Mura, Mauro Javier Oliveri, Lucas Adrián Osardo, Ana Padawer,
Eva Mara Petitti, Marianna de Queiroz Araújo, Macarena Romero Acuña
Griffa, Gabriela Schiavoni, Caetano Sordi, Alejandra Viviana Soto,
Matías Vidal



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófalo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Flora Hilert Marcelo Topuzian
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales y de Transferencia y Desarrollo Silvana Campanini	María Marta García Negroni Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-38-7

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

El mundo rural y sus técnicas / Sofía Ambrogi ... [et al.]; compilado por Ana Padawer.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.
640 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-38-7

1. Ambiente Rural. 2. Agricultura. 3. Agroindustria. I. Ambrogi, Sofía. II. Padawer, Ana, comp.

CDD 630.2

Índice

Estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la capitalización mediana, la agroindustria y sus agendas públicas <i>Ana Padawer</i>	11
--	----

Parte I

El conocimiento en la producción de subsistencia, la agricultura familiar y de pequeña escala	45
---	----

Capítulo 1

La conservación del suelo subtropical y el aporte teórico-práctico de Alberto Roth <i>María Cecilia Gallero</i>	47
--	----

Capítulo 2

Tareas, habilidades técnicas y herramientas. Creando ambientes con el hacha <i>Pablo Concha Merlo</i>	73
--	----

Capítulo 3

Las transformaciones de las actividades productivas entre los *mbya-guaraní* del sudoeste misionero desde la segunda mitad del siglo XX. Experiencias formativas e identificaciones étnicas en espacios y tiempos diversificados 105
Carla Golé

Capítulo 4

Este é nosso meio de vida. Ecología doméstica entre os Potiguara da Paraíba (Brasil) 149
Alexandra Barbosa da Silva-Marianna de Queiroz Araújo-Fabio Mura

Capítulo 5

Concordancias ontológicas e hibridaciones técnicas. Los alimentos agroecológicos en Misiones 179
Gabriela Schiavoni

Parte II

Conocimiento en dinámicas productivas de capitalización mediana 215

Capítulo 6

Conocimientos geográficos en torno a los alimentos alternativos. El caso de los productos andinos asociados a la Quebrada y a la Puna jujeñas 217
Mariana Arzeno

Capítulo 7

"Aprendiendo a ser horticultor/a". Comunidad de prácticas y participación periférica legítima y plena en familias hortícolas del Gran La Plata 247
Soledad Lemmi

Capítulo 8

Tierra, trabajo y Capital. Una aproximación a la cadena hortícola de la mandioca fresca en el Departamento San Ignacio, Provincia de Misiones 277
Matías Vidal

Capítulo 9

- Entre arados y cuadernos en la finca. Experiencias formativas
en una localidad agrícola de la Provincia de San Juan 307
Roberto A. Dacuña

Parte III

- El conocimiento en la agroindustria 355

Capítulo 10

- La lluvia, el ácido y la casa. Saberes de los trabajadores y relaciones
laborales en las plantaciones de caucho de São Paulo Brasil 357
Eduardo Di Deus

Capítulo 11

- Mallas de aprendizaje y redes de conocimiento. La producción
de cerezas de exportación en el Valle Inferior del Río Chubut 385
María Marcela Crovetto-Melisa Brenda Di Paolo-Lucas Adrián Osardo

Capítulo 12

- Creciendo junto a las comunidades.* Políticas sociales empresariales
y construcción de conocimientos locales en la compañía
agroindustrial Grupo Arcor 413
Sofía Ambrogi

Capítulo 13

- Trayectorias socio-técnicas en torno a la mandioca en el noroeste
de Argentina. Aprendizajes situados en torno a la incorporación
de maquinaria por parte de una cooperativa de productores 439
Ana Padawer-Alejandra Viviana Soto-Mauro Javier Oliveri

Parte IV

- La agenda pública y el conocimiento en el mundo rural 469

Capítulo 14

- La Agricultura Familiar en la cuestión alimentaria en Argentina.
Proveedores fundamentales del mercado interno 471
María Carolina Feito

Capítulo 15

Los procesos de conocimiento en el norte de Entre Ríos durante los años ochenta 501
Eva Mara Petitti

Capítulo 16

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? 539
Macarena Romero Acuña Griffa

Capítulo 17

Diálogos entre saberes heterogéneos. Coproduciendo pronósticos climáticos con relevancia para la agricultura familiar 569
Valeria A. Hernández

Capítulo 18

Jaulas, ovelhas e javalis. Sobre o manejo colaborativo de fauna exótica invasora no Pampa brasileiro e suas negociações 611
Caetano Sordi

Los autores 631

Capítulo 15

Los procesos de conocimiento en el norte de Entre Ríos durante los años ochenta

El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural

Eva Mara Petitti

A lo largo de la década del ochenta se implementó en la provincia de Entre Ríos un Programa destinado a la “Expansión y Mejoramiento y de la Enseñanza Rural” (Programa EMER). Se trató de una propuesta de enseñanza orientada a la formación técnica en la escuela primaria en el ámbito rural con alcance nacional implementada en departamentos específicos de la mayoría de las provincias argentinas. Se aplicó a partir de la nuclearización de escuelas, la cual estuvo precedida por actividades de investigación, perfeccionamiento docente, regionalización del currículo, equipamiento y un plan de obras públicas. Fue financiado por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de cincuenta millones de dólares y un monto similar aportado por el Tesoro Nacional como contraparte.¹ A diferencia del Programa de “Expansión y

1 El préstamo era amortizable a veinticinco años de plazo con un interés del 3% anual sobre saldos. Si bien no debía ser reintegrado por las provincias, como contraparte requería de la estructura y el personal provincial para realizar los estudios de factibilidad y mantenerlo cuando se terminara de ejecutar el dinero. Ver Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memoria, 1976-1983, p. 32. Buenos Aires, octubre 1983.

Mejoramiento y de la Enseñanza Técnico Agropecuaria” (EMETA) destinado a las escuelas agrotécnicas, que fue objeto de numerosas investigaciones, el Programa EMER ha sido menos estudiado (Petitti, 2019).

El programa tenía entre sus principales objetivos arraigar a los niños y jóvenes al campo.² En el caso de Entre Ríos se inició en febrero de 1981 abarcando zonas rurales de los departamentos La Paz, Feliciano, Federal y Federación ubicados al norte de la provincia, una de las zonas con los mayores índices de pobreza y con un alto porcentaje de población rural dispersa.³ Los departamentos cumplían los criterios de elegibilidad comunes a todas las provincias —determinada magnitud de la población rural en edad escolar, accesibilidad de las zonas “a las mayores concentraciones de población rural en sus respectivas áreas de influencia” y procedencia de “los niveles socioeconómicos más bajos de la provincia”— pero no fueron la única opción.⁴

En el norte de Entre Ríos el proceso de concentración de la tierra que se profundizó a lo largo de la década del noventa aceleró la expulsión de pequeños y medianos productores y pobladores rurales dedicados al trabajo temporario

2 Si bien los objetivos explicitados en los documentos oficiales fueron cambiando con el tiempo —de eliminar las escuelas rancho a regionalizar los contenidos pasando por proporcionar orientación laboral a los egresados de las escuelas primarias ubicadas en espacios rurales— el propósito de incrementar los índices de retención y fomentar el arraigo se mantuvieron a lo largo de todo el periodo.

3 Nos referimos a los departamentos La Paz, Feliciano y Federal. Si bien Federación presentaba características diferentes, el departamento fue incluido ya que formó parte de un programa que tuvo ciertos vínculos con el EMER. Se trató del Programa destinado a la construcción de la ciudad Nueva Federación y al traslado de la población de la ciudad homónima a cargo del Consejo Provincial de la Región de Salto Grande del Gobierno de Entre Ríos (CoPreSaG).

4 Otra posibilidad residió en la zona sur que hoy corresponde a las Islas del Ibicuy, cuyos índices de ruralidad y analfabetismo son los mayores de la provincia, así como también en incorporar a los departamentos de Villaguay, Colón y Gualaguaychú. Entrevista realizada por la autora al coordinador EMER-EMETA de la provincia de Entre Ríos y a dos directores de escuela núcleo. Feliciano, 2017 y Federal, 2018.

(Dupleich, 2010). Allí, entre 1970 y 1990 la población urbana superó a la rural, proceso que en el resto de la provincia se había iniciado con anterioridad. En ese contexto y con el objetivo de arraigar a las poblaciones al campo, el programa EMER brindaba formación técnica en las escuelas primarias rurales. Ahora bien, ¿en qué medida el Programa EMER contemplaba el conocimiento práctico de las familias involucradas en las actividades productivas?⁵

El norte de Entre Ríos presenta una serie de características que lo distinguen del contexto pampeano (Rofman y Romero, 1974). Se trata de una zona con un alto porcentaje de población rural en relación al promedio provincial. Osvaldo Brasky y Alfredo Pucciarelli (1997), al estudiar el modo en que la Pampa Húmeda ha sido resultado de un proceso de construcción conceptual, señalan que diferentes clasificaciones excluyen al norte entrerriano del modelo económico agroexportador y lo marcan como un área marginal. Entre sus características cabe mencionar el clima subtropical sin estación seca, suelos arcillosos y una producción volcada a la ganadería extensiva.

Las investigaciones sobre la historia de la “educación rural” y la “educación en los campos” en Argentina, constituyen un importante antecedente a la hora de abordar los interrogantes que planteamos en este texto.⁶ Así contamos con valiosos trabajos sobre la educación agrotécnica (Gutiérrez, 2007a y 2007b; Rodríguez Vázquez, 2011; Acolani, 2011; Plencovich, 2009, 2013) y la educación primaria en los campos (Ascolani, 2012, 2015; Cragolino, 2001, 2011; Neufeld, 1991, 1992; Brumat, 2011; Lionetti, 2010, 2013;

5 Sobre el concepto de conocimiento práctico en poblaciones rurales ver Padawer (2013).

6 Alicia Civera señala que el término educación rural “se refiere específicamente a las pedagogías ruralistas desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, mientras que la educación y la escuela en el campo, del campo o para el campo tiene una historia mucho más larga” (2011: 25).

Pierini, 2016; Guirardo, 2013; Padawer, 2013; Ferrari, 2016; Troncoso, 2015).⁷

En este capítulo nos proponemos analizar las representaciones respecto a la ruralidad y el conocimiento práctico de las familias involucradas en las actividades productivas por parte de los técnicos del Programa EMER que se encargaron de diseñar y llevar a cabo la coordinación de las actividades de investigación, perfeccionamiento docente y diseño curricular. Éste último, además de estar orientado a las realidades locales realizaba una diferenciación entre niñas y niños, por lo cual nos detendremos especialmente en uno de los contenidos destinados a las futuras mujeres rurales en el taller de artes del hogar: cocina. Partimos del supuesto de que el desconocimiento de las experiencias formativas no escolares y la visión dicotómica “campo-ciudad” por parte de los técnicos derivó en una serie de obstáculos en la ejecución del Programa.

Para realizar este trabajo consultamos documentos inéditos que se encuentran en archivos y centros de documentación de la provincia de Entre Ríos y realizamos entrevistas a responsables del programa educativo, directores y choferes. El capítulo se divide en cinco apartados. El primero describe brevemente el Programa EMER en la provincia de Entre Ríos; el segundo se ocupa de los resultados de las investigaciones sobre los alumnos, las familias y la educación rural; el tercero aborda la dicotomía campo - ciudad presentada en los programas de formación docente; el cuarto trata la especificidad de los contenidos en las escuelas rurales y la regionalización curricular; y el último se centra en los aprendizajes de las niñas en el mundo rural.

7 Un conjunto de trabajos que tratan esta temática para América Latina son reunidos en un excelente libro compilado por Lionetti, Lucía; Correa Werle, Flavia y Civera, Alicia (2013).

Breve síntesis del programa EMER en Entre Ríos

Todas las provincias menos Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, firmaron convenios para implementar el Programa EMER. Según la Memoria del Consejo Federal de Educación (1976-1983) en una primera etapa participaron diecisiete provincias, en una segunda fueron incorporadas Mendoza, La Pampa y Córdoba y finalmente se agregó Santa Fe, que fue la única que acusaba estancamiento en la elaboración del proyecto y dónde finalmente no se llevó a cabo.⁸

La coordinación y administración del Programa a nivel nacional quedó a cargo de una Unidad Ejecutora Central (UEC) bajo dependencia del Ministerio de Cultura y Educación. Según el convenio, para participar de la ejecución del Programa las provincias debían elevar una propuesta que la UEC debía evaluar. En Entre Ríos en 1978 se creó una comisión dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la provincia para la elaboración de los estudios de perfectibilidad y factibilidad. En un plazo muy breve, el documento final fue evaluado por el BID, la Nación y la Provincia.⁹

Al mismo tiempo las provincias debían crear Unidad Ejecutoras Provinciales (UEP) y una vez aprobada la

-
- 8 Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memoria, 1976-1983, p. 32. Buenos Aires, octubre 1983. La no inclusión de la provincia de Buenos Aires y Tierra del Fuego, así como la incorporación progresiva de algunas provincias, más allá de los índices de población rural, desgranamiento y analfabetismo que constituían los criterios de elegibilidad, está vinculada con una de las finalidades que tuvo el Programa de legitimar la transferencia de escuelas nacionales -en su mayoría escuelas rurales creadas a través de la Ley Láinez- a las provincias en 1978 (Petitti, 2019).
 - 9 Decreto núm. 1484, 5 de mayo de 1978, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Paraná. La entrega del documento final fue del 12 al 16 de junio de 1978, la primera evaluación (BID-Nación) del 19 al 22 de junio de 1978 y la evaluación BID- Nación- Provincia del 26 de junio al 7 de julio de ese mismo año.

propuesta firmar un convenio con el Ministerio de Cultura y Educación. La nación transfería los recursos a las provincias, cuya suma en Entre Ríos ascendía a 6 millones de dólares, que se desembolsaron en diferentes cuotas entre 1981 y 1986. El dinero se destinó principalmente a obras civiles y en menor medida para cubrir la compra de insumos, equipos, materiales didácticos y las camionetas para hacer los traslados, así como para llevar a cabo cursos de perfeccionamiento docente.

El Programa EMER se compuso por un conjunto de cinco subprogramas, cada uno de ellos con un responsable a cargo: 1) Elaboración del currículum (además de los contenidos mínimos y uniformes para todo el país, se debían explicitar los contenidos de carácter regional, a lo cual se sumaban los talleres); 2) Capacitación docente; 3) Construcción de escuelas nuevas o refacción y ampliación de las existentes; 4) Equipamiento de las escuelas (mobiliario, equipo y materiales); y 5) Desarrollo de la comunidad (promoción de la salud y la extensión cultural).

La UEP de Entre Ríos estaba a cargo de un coordinador y su estructura integrada por un asesor legal y cuatro áreas de las cuales tres, se constituyeron en base al personal del Consejo Provincial de la Región de Salto Grande del Gobierno de Entre Ríos. Se trata de las áreas de Infraestructura y equipamiento, Administrativo-Contable y Seguimiento y Evaluación. A ese equipo, se incorporaron un grupo de especialistas que conformaron el Área Educativa que quedó integrada por cuatro sectores: Investigación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Promoción de la Comunidad. La dirección del Área Educativa y de los sectores que la integraban, estaba conformada exclusivamente por mujeres.¹⁰ Si bien dependían jerárquicamente del coor-

10 Cabe destacar que a lo largo del siglo XX la provincia de Entre Ríos tuvo mayor presencia de mu-

dinador de la UEP que era hombre y militar, el programa se asentaba sobre esa área. Las encargadas de cada uno de los sectores que conformaron el Área Educativa recibieron capacitaciones sobre cada uno de los subprogramas en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación por parte de expertos de la OEA y de UNESCO.¹¹

El Programa se estructuró de manera similar a otros programas internacionales del momento.¹² En particular, la nuclearización encuentra antecedentes en los núcleos escolares rurales en el altiplano andino. Según un informe de UNESCO de 1978 “la filosofía que inspiró su creación “tiene plena vigencia” y responde al propósito de “el aislamiento y la dispersión de las comunidades rurales con sus pequeñas escuelas.”¹³

jeros en el cargo de la dirección general de escuelas, en relación a lo sucedido en la provincia de Buenos Aires y especialmente en el ámbito nacional (Rodríguez, 2017; Rodríguez y Petitti, 2017). De hecho, la primera ministra argentina fue de educación en la provincia de Entre Ríos en 1951.

11 Entrevista a integrante del Área Educativa del Programa EMER, Paraná, 2018.

12 Adriana Puiggrós (1980) señala que la Conferencia Mundial sobre la Crisis de la Educación de 1967 marcó un hito en el incremento de programas específicos “funcionales” a las necesidades de desarrollo económico y en la participación de las agencias de financiamiento externo en la educación. Alma Maldonado sostiene que entre 1961 y 1993 la educación y la transferencia tecnológica representaban un escaso porcentaje de las inversiones del BID (2000). En Argentina—anteriormente al EMER y el EMETA— podemos mencionar el Programa CONET-BID de 1969 en el cual el BID financió doce millones de dólares. Si bien los programas para el mejoramiento de la calidad y la equidad fueron parte de las reformas educativas implementadas desde fines de los ochenta en América Latina (Oreja Cerruti, 2016: 143) existía una base de acuerdos sobre la cual se formuló el EMER. En 1979 se llevó a cabo una conferencia Regional de Ministros de Educación organizada por UNESCO y con colaboración de la OEA que dio lugar a la Declaración de Ciudad de México, en la cual se acordó que los países miembros debían dar máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas. Asimismo se hacía un llamado para que pusieran al servicio de los gobiernos de la región toda su capacidad técnica, administrativa y financiera, con vistas a apoyar sus políticas y programas en el campo de la educación.

13 Ver Educación para el desarrollo rural en América Latina, UNESCO CEPAL, PNUD y Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, año 1978.

En Argentina, la modalidad organizativa de la nuclearización se caracterizó por estar integrada por una escuela núcleo y un determinado número de escuelas satélites en cierto radio de distancia. Según consta en un documento coetáneo, la nuclearización “tiende a reunir esfuerzos” pedagógicos, administrativos y comunitarios o de acción social. Los servicios pedagógicos implicaban el traslado semanal de los alumnos de sexto y séptimo grado de las escuelas satélites a las escuelas núcleo, para que realizaran talleres de orientación laboral, así como también de música y educación física; la planificación y coordinación de las actividades de conjunto –utilización de recursos y servicios, determinación de necesidades- y, finalmente, el perfeccionamiento docente a través de una modalidad de trabajo que implicaba seguimiento, diagnóstico y planeamiento.

Los servicios administrativos en la nuclearización se referían a viabilizar la comunicación entre los organismos centrales y las escuelas satélites, la organización de uso del equipamiento y los horarios de trabajo, entre otras cuestiones. Los servicios comunitarios tenían la función de promover la participación de todas las escuelas, la realización de actividades deportivas, recreativas y de capacitación laboral en los ámbitos peri-escolar y comunitario, promover la integración de la escuela en la comunidad y posibilitar el funcionamiento y equipamiento de una biblioteca abierta a la comunidad (Guibert, 1987:12).

El Programa se aplicó en ciento catorce escuelas, de las doscientas veinte existentes en los departamentos incluidos, organizadas en veinte conjuntos nuclearizados, de los cuales dieciocho eran núcleos institucionales y dos eran núcleos centrales. En los primeros, los traslados de los alumnos del tercer ciclo (sexto y séptimo grado) para realizar los talleres de orientación laboral en las escuelas núcleo se hacían una o dos veces por semana. En cambio, los dos núcleos centrales

recibían niños de las escuelas satélites todos los días ya que ambos contaban con una camioneta exclusiva. En algunos conjuntos nuclearizados el traslado de alumnos se extendió hasta junio de 1992 mientras que en otros continuó hasta 1998.¹⁴

Familias y educación rural. Una aproximación desde las investigaciones

A comienzos de la década del ochenta, en el marco del Programa EMER, con el objetivo de “tener un panorama lo más completo y objetivo posible de las características, recursos, necesidades de la zona y de los niveles de desarrollo madurativo de los niños”¹⁵ se realizaron una serie de informes, que comenzaron como requisito para la elaboración del Proyecto –estudios de factibilidad— y continuaron entre 1981 y 1984 como uno de los subprogramas a cargo del sector investigación del Programa Educativo.

En ese marco se hicieron numerosos análisis referentes a la situación educativa rural provincial y particularmente de los cuatro departamentos donde se aplicaría. Los departamentos fueron caracterizados en tres subzonas: la costa del Paraná: escuelas del Departamento de La Paz; centro: escuelas de los Departamentos Federal, Feliciano y un pequeño sector del oeste del departamento de Federación; y la costa del Uruguay: escuelas del departamento de Federación. Sin embargo, la mayor parte de los estudios siguieron la lógica departamental.

Las investigaciones efectuadas entre 1981 y 1984 estaban incluidas en diferentes proyectos destinados a estudiar las

14 Véase Archivo Escuela núm. 48, Federal, Video Programa EMER junio 1992, realizado por la Unidad de Seguimiento y Evaluación y Pre proyecto “programa de integración de servicios educativos rurales”. Folleto 996. Caja núm. 14, Centro de Documentación.

15 Informe “Programa EMER” Inédito, s/f. Documento otorgado por una de las técnicas entrevistadas.

características geográficas, demográficas, económicas, socioculturales y educacionales de la zona. Uno de los proyectos se denominó “Estudio Psicosomático y sociocultural del educando”. Entre las actividades diseñadas y ejecutadas se encontraban la recolección de datos mediante el legajo escolar, realización test y pruebas de rendimiento escolar. El segundo proyecto tenía que ver con el “Nivel de capacitación del personal docente en servicio” y el tercero con la “Organización y administración de los servicios primarios rurales.” También se realizó un relevamiento de las “necesidades ocupacionales a mediano plazo de los egresados de nivel primario” a partir de datos censales, estadísticas y encuestas.¹⁶

En el primero de los proyectos mencionados, centrado en una investigación de la estructura cognoscitiva de los niños que iban a ingresar a primer grado en las escuelas rurales incluidas en el Programa EMER en 1982, se realizó un estudio que tenía como fin evaluar el nivel de madurez para elaborar recomendaciones válidas para la regionalización curricular y documentos de apoyo a la labor del docente de los primeros grados. En ese trabajo se llegó a tres conclusiones: 1) los “factores exógenos de desarrollo del educando rural sean del medio familiar o escolar, contribuyen a conformar un individuo de peculiares características psicosomáticas.” Las características del medio familiar “detectadas a través del estudio de los carácter psicosomáticos y socioculturales del educando rural”, tales como bajo nivel de instrucción de sus padres, circunstancias económicas poco favorables (condiciones de vida, salud, nutrición) y “ambientes intelectualmente poco estimulantes” dan cuenta de “un educando diferente”; 2) en la escuela primaria las nociones que se intentan “hacer aprender” se presentan demasiado temprano

16 Entre Ríos. Programa EMER. Subprogramas. 1984 I. En Centro de Documentación del CGE.

y de una manera que impiden que sean asimiladas y 3) la apreciación de las conductas del niño que comienza la escuela primaria, la identificación de los factores que puedan interferir en su desarrollo individual y el establecimiento del nivel madurativo, contribuirían a la confección del currículum regionalizado.¹⁷

Asimismo se desarrollaron estudios sobre la deserción y la repetición en la escuela primaria rural. Sobre el primer tema se concluyó que en todas las escuelas, las principales causas tenían que ver con la necesidad de trabajar y el “desinterés de los padres” que no encontraban una utilidad en el hogar de lo que el niño aprendía en la escuela. Allí se mostraba que los niños comenzaban a trabajar entre los siete y diez años en tareas como el cuidado de niños de familias vecinas, el riego de plantas, el cuidado de animales y otras tareas menores.¹⁸ Respecto a la repetición, se la consideró uno de los factores que restaban alcance a la retención y se concluyó que las principales causas tenían que ver con las dificultades de aprendizaje y el ausentismo.

En relación a las dificultades de aprendizaje se señalaba que cuando estaban asociadas a “la inmadurez biológica, psicológica y sociológica, como consecuencia de las derivaciones culturales por ambientes intelectualmente poco estimulantes, o cuando son el resultado de una distorsión de los procesos normales que tienen lugar en la escuela [...]” el docente podía aprender a utilizar estrategias que ayudaran al niño a “adaptarse más fácilmente al medio escolar.” Sobre el ausentismo cuyos principales motivos eran “lluvia

17 Provincia de Entre Ríos. UEP. EMER. Área Educativa. Sector investigación. “Estudio psicosomático y sociocultural del educando” III Parte. Estudio de los niveles de maduración de los educandos que ingresan a primer grado en las escuelas comprendidas por el Programa EMER. Paraná, 1982. En Centro de Documentación.

18 Provincia de Entre Ríos. UEP. EMER. Área Educativa. Sector investigación. “Informe de avance de la investigación. Deserción en la escuela rural.” Paraná, 1983. En Centro de Documentación.

y/o malos caminos” en La Paz, Federal y Feliciano y “enfermedad” en Federación, no se presentaban propuestas por considerarse factores externos.¹⁹

Entre 1982 y 1983 se llevó a cabo un proyecto que proponía hacer una “caracterización del grupo familiar del norte entrerriano” a partir de entrevistas a integrantes de grupos familiares seleccionados por técnicas de muestro, para conocer cuestiones concretas de vida y las características de la cultura de las familias de los alumnos, en dos conjuntos nuclearizados. La mirada pesimista del informe se alejaba poco del texto que Gumersindo Aguer, maestro normal, director de la Escuela Normal de Maestros Rurales Alberdi de Entre Ríos, realizó hacia 1948 respecto a “la escuela rural entrerriana”: “Faltos de una preparación básica son por lo general obreros incapacitados, condenados a vivir en la rutina sin probabilidades de progreso”.²⁰

Según el informe del estudio “Caracterización del grupo familiar del norte entrerriano”, el medio rural del norte entrerriano presentaba rasgos peculiares que exigían respuestas específicas de orden educativo. En primer lugar, el aislamiento de los centros urbanos y por lo tanto escasa posibilidad de aprovechamiento de los servicios de salud y comunicación. En segundo lugar, la dispersión de la población que “condiciona el contacto psicosocial escaso e insuficiente como para que se produzca un desenvolvimiento intenso de la persona social que es cada individuo.” En lo concerniente a la asistencia regular del niño a la escuela se advertían: “El alumno para aprovechar al máximo las oportunidades educativas debe salvar el obstáculo derivado de la distancia a recorrer desde los hogares. Más

19 Unidad Ejecutora Provincial. Programa EMER. Área Educativa. Sector Investigación. Informe de avance de la investigación “Repetición en la escuela primaria rural.”

20 *Cursos y conferencias*. Año núm. XVI, vol. Núm. XXXIII, núm. 191-192. Febrero - marzo 1948, Buenos Aires, p. 293.

aún con las inclemencias climáticas. Los alumnos no concurren “sistemáticamente” cuando llueve porque tampoco van los docentes.”

En tercer lugar, la percepción de la función de la escuela por parte de la comunidad y las expectativas. Según se desarrollaba en el texto del proyecto, se advertía que al menos en términos generales “las familias no tienen una clara idea respecto de la finalidad de la educación primaria y la misión de la escuela.” En la mayoría de los casos, proseguía el informe “la escuela es un lugar al que ‘hay que ir’ por algún tiempo. En el mejor de los casos, es vista como una instancia que hay que atravesar para que el chico aprenda a ‘leer y sacar cuentas’ y a ‘comportarse como la gente’”. La siguiente cita condensa el carácter del informe:

La incompreensión llana respecto de la función de la escuela trae aparejada una necesaria ausencia de expectativas respecto de la finalidad de la educación para el futuro de los niños y la comunidad. Esto refleja una falta de integración escuela-comunidad que imposibilita la realimentación mutua y es imprescindible para que cada uno de dichos componentes crezca en la medida del crecimiento o desarrollo cultural del contexto mayor en que se incluyen. La desvinculación o aislamiento de la escuela vista como conjunto de respuestas operativas que debe ofrecer el educando alternativas para hacer frente a las exigencias que el medio plantea, se torna causa fundamental del abandono, el ausentismo, la desvalorización de las posibilidades de la educación sistemática, la deserción, el analfabetismo, el estancamiento del medio, el subdesarrollo, etc.²¹

21 Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER), 1983. Caracterización del

Ahora bien, esta representación de las familias del norte entrerriano, es reafirmada en las entrevistas realizadas con algunas responsables del programa. Una de ellas refería a un desapego muy grande entre los padres y los chicos y se lamentaba ante las inasistencias: “Llovía una semana y no venían.” Asimismo sostenía que el trabajo del Programa debía ser acompañado, si no se perdía. Las críticas se extendían al personal de las escuelas.²² Otra de las responsables señalaba su enojo ante la incompreensión por parte de las cocineras de los establecimientos que no utilizaban la infraestructura:

[...] y yo no te puedo decir las aventuras que yo tengo de esa época porque las cocineras que tenían (estoy hablando año 84) más te hablo de la parte de Federal y Feliciano, acostumbradas las cocineras a cocinar con leña afuera viste, afuera ahí debajo de una galería hasta ese entonces, cuando le hicieron la cocina adentro del establecimiento de la casa habitación y el baño, no lo querían usar, no podían acostumbrarse a la comodidad de tener bajo techo su baño y su cocina y las veces que nosotras íbamos hacer visitas para ver cómo iba todo, estaba la cocina intacta y ellas seguían cocinando afuera bajo los árboles, porque le tenían terror a la garrafa, [...] *es decir hubo como un cierto cimbronazo entre lo que es la llegada de cierta comodidad y la idiosincrasia de la gente.*²³

grupo familiar del norte entrerriano, 1983. Archivo del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

22 Entrevista realizada por la autora al responsable del área educativa. Paraná, octubre 2017.

23 Entrevista realizada por la autora a una de las integrantes del área educativa. Paraná, marzo 2018.

A través del análisis de estos discursos, se puede poner en evidencia que las investigaciones realizadas por los técnicos del Programa EMER, que responsabilizan a las familias, se inscriben en un contexto en el cual las teorías funcionalistas de la Sociología y la Antropología de la época “atribuyen el bajo rendimiento y el fracaso escolar, al conflicto cultural que se actualizaba en el interior de las aulas” (Batallán y Neufeld, 1988).

Apartándose de esa concepción y poniendo el énfasis en la comprensión histórica de las relaciones educativas fructíferas investigaciones han abordado el involucramiento de las familias en la educación primaria rural en Argentina desde el siglo XIX hasta nuestros días. Como señalan Cerletti y Santillan la relación entre “las familias” y “la escuela” se presenta como un tema ineludible para quien se interese por la educación infantil” (2011: 7). María Rosa Neufeld en sus análisis de los establecimientos escolares del Delta Bonaerense estudia el papel activo de las familias en la creación y el sostenimiento de las primeras escuelas, las funciones sociales que les atribuyen y el sentido de las demandas de participación (1991; 1992).

Elisa Cragolino para el norte de Córdoba (2001; 2011) da cuenta cómo se fue constituyendo el interés de las familias por la escuela en forma gradual conforme se imponía la necesidad de que un mayor número de sus miembros migren fuera de la zona y se establezcan en las ciudades y ha constatado el lugar de las familias en las creaciones de las escuelas y el control de los docentes. Asimismo Cerletti revela las complejidades de las relaciones entre organización doméstica y escolarización, y de las prácticas cotidianas de los adultos vinculados a los niños en torno al proceso de escolarización infantil (2010). Por su parte, María Guirado estudia la relación de control que los padres de los alumnos y los miembros de la comunidad ejercen sobre una escuela

albergue en la provincia de San Juan, influencia que cambia de una familia a otra. También analiza cómo la distancia desde las casas a las escuelas y el tiempo en recorrerla influyen en esa diferencia (2013: 153).

Para la provincia de Entre Ríos, Susana Mayer estudia la participación de los padres y vecinos para crear y sostener escuelas rurales (2014) y Emilia Schmuck (2018) evidencia en qué medida “desde la fundación de la escuela primaria por parte de un grupo de colonos en 1966, la presencia del “estado educador” estuvo condicionada por la participación de las familias. “De este modo, la escolarización de las y los jóvenes rurales no es solo resultado del establecimiento de la obligatoriedad escolar por ley ni de la acción u omisión del estado en garantizarla, sino que fundamentalmente se relaciona con el fuerte involucramiento de las familias y el lugar asignado a la educación en la reproducción generacional.” (2018: 150).

Desde la historia social de la educación, Lucía Lionetti (2010, 2013) en un trabajo sobre la campaña bonaerense durante el siglo XIX arroja luz acerca de cómo los logros en materia de enseñanza elemental fueron resultado del accionar de vecinos y autoridades. Por su parte, Adrián Ascolani en sus investigaciones sobre la educación rural en Santa Fe durante la primera mitad del siglo XX, advierte el interés de muchos agricultores por la educación de sus hijos (2012). En esa misma línea, Ferrari analiza para el caso de La Pampa las cartas que los vecinos de diferentes lugares hacían llegar al Consejo Nacional de Educación durante las primeras décadas del siglo XX.²⁴ Evidencia además que las gestiones

24 Rescatado de una reseña del año 1924, el testimonio de un ex director quien recordaba que en 1902 “un numeroso grupo de vecinos” del pueblo de Victoria se dirigieron al Consejo Escolar de la localidad para que “por su intermedio llegasen a obtener del H. Consejo Nacional de Educación, la apertura de una escuela en un paraje donde con mayor facilidad, pudieran reconcentrar sus hijos a los efectos de la instrucción” (Ferrari, 2016: 84).

y los reclamos para crear más escuelas se vieron acompañados del sostenimiento económico de la fundación de establecimientos (Ferrari, 2016: 85). En un trabajo anterior, Teobaldo y García muestran para el caso de Río Negro las demandas y acciones correspondientes a la creación de una escuela pública por parte de la comunidad aborigen históricamente marginada y la concurrencia de la sociedad civil en la construcción de escuelas a través del aporte de capital y trabajo (1997: 264).

A la luz de estas perspectivas de análisis, nos preguntamos cuál era el accionar de las familias en la escuela rural del norte de Entre Ríos con anterioridad y en el momento de ejecución del EMER. El trabajo de Schmuck, analiza la conformación de la Comisión Cooperadora Pro Escuela que gestionó su creación ante las autoridades del gobierno y en agosto de 1966 obtuvo la aprobación oficial, funcionando en un primer momento como escuela nacional con una matrícula de sesenta y dos alumnos distribuidos de 1° a 5° grado.²⁵ Debido a que la autorización estatal para la creación del establecimiento no fue acompañada por los correspondientes recursos, las familias se encargaron de recaudar fondos para su funcionamiento y un vecino prestó su casa donde funcionó la escuela durante los primeros años. En 1968, ante la evidente insuficiencia del espacio, la cooperadora se encargó de construir un local propio en las tierras donadas por un vecino (E. Secundaria. Trabajo de un alumno, 2005, en Schmuck, 2018).

Los testimonios con los que contamos, a partir de documentos producidos y mantenidos a resguardo en algunas de las escuelas incluidas en el programa, dan cuenta de una participación activa de las familias en la creación de

25 E. Primaria, Documento por los 50 años de la Escuela, 2016; Periódico *Nuestro Lugar*, SAF E.R, 2014. Citado en Schmuck, 2020.

establecimientos y la construcción de sus edificios, así como en el impulso por ampliar los niveles educativos a partir de la incorporación de la educación inicial y secundaria, aún antes de que fueran declaradas obligatorias.

En la Escuela núm. 11 del departamento La Paz, incluida en el programa EMER por iniciativa de los padres, un grupo de vecinos y la Junta de gobierno, impulsó un servicio especial de colectivo que transportaba diariamente a los niños para continuar los estudios secundarios, que funcionó desde 1973 hasta 1981.²⁶ Asimismo en la Escuela núm. 60, la extensión de la nuclearización al nivel inicial que comenzó a implementarse a comienzo de los noventa fue iniciativa de las familias de la zona.²⁷

Considerados a la luz de las investigaciones académicas contemporáneas, los estudios que se realizaron en el marco del EMER exhiben ideas estigmatizantes sobre la población y la familia rural, las que se produjeron en diálogo con las investigaciones académicas de la época. Cabe destacar que los resultados obtenidos de los mismos junto a los cursos de formación docente y la indagación de los maestros acerca de los aspectos que consideraban susceptibles de ser modificados, debían constituir la base de la elaboración del currículum regionalizado que se comenzó a implementar en 1987. No es de extrañar entonces que la concepción de las familias del norte entrerriano allí presente, se vinculara con las representaciones de lo rural que se transmitían a los docentes y con los contenidos destinados a formar a los alumnos en la orientación laboral.

26 Archivo Escuela núm. 11, San Gustavo, Departamento La Paz.

27 Entrevista realizada por la autora a docente de nivel inicial que participó de la nuclearización en los años noventa. Bovril, Entre Ríos, 2018.

La dicotomía campo/ciudad en tiempos de éxodo rural

Tanto las publicaciones destinadas a los maestros como los libros de lectura brindan la posibilidad de observar las representaciones del mundo rural (Gutiérrez, 2002; Ascolani, 2000). Con este marco, nos interesa analizar la contraposición del mundo rural con el urbano en las publicaciones realizadas en ocasión de los cursos de perfeccionamiento docente del Programa EMER.

Las representaciones de los cursos de perfeccionamiento, se diferenciaban de aquellas imágenes optimistas del mundo rural pampeano de la primera mitad del siglo XX basadas en la matriz civilizatoria de la escuela transmitidas en los libros de texto (Ascolani, 2000) y de aquellas que, como es el caso de Luis Iglesias, argumentaban la necesidad de que los alumnos ocupen una posición protagónica en la relación escolar (Padawer, 2010a). A partir de su experiencia como maestro rural entre 1938 y 1957, Luis Iglesias formuló su propuesta pedagógica combinando la visión progresista del atraso con la romantización de la vida sencilla y popular en el campo “[...] se propuso lograr que la escolarización de los niños campesinos se adecuara a sus condiciones de vida, fundamentalmente su alternancia con el trabajo rural, para ello elaboró variados instrumentos, los que permitían un trabajo autónomo de los alumnos fuera del ámbito escolar” (2010a: 147).

Los cursos de perfeccionamiento docente, en cambio, presentaban una imagen gris del mundo rural del norte entrerriano. En la línea del testimonio que Gumersindo Aguer brindaba hacia 1948, ya citado anteriormente, la posición del maestro debía ser hegemónica en un contexto en el cual:

Nuestra población rural se alimenta deficientemente, no conoce ni dispone de alimentos científicamente balanceados. Los niños pagan las consecuencias y por lo tanto no son no robustos, ni sanos, ni alegres. [...] La población en general ha perdido el optimismo, es desconfiada, incrédula. ¡Se la ha engañado tantas veces!...

Iniciados en 1981, los cursos abarcaron la totalidad del personal docente, directivo y de supervisión de los cuatro departamentos incluidos en el programa.²⁸ Se desarrollaron modalidades presenciales, instancias de acción más personalizada como seminarios, jornadas de trabajo, grupos de discusión, intercambios de experiencias, reuniones de estudio así como también multimedios que abarcaron las instancias presenciales y las específicas de educación a distancia.

En uno de los doce Cursos de Perfeccionamiento Docente Multimedial llamado “Acción de la Escuela” desarrollado durante 1983, se presentaba un cuadro comparativo de doble entrada, en el que se resaltaban ciertas características que eran consideradas “dominantes” y permitían distinguir entre las formas de vida en la ciudad y en el campo, presentando una visión dicotómica en consonancia con las teorías de la sociología que identificaban lo rural con la producción agrícola y lo urbano con la actividad agrícola y la prestación de servicios (Carneiro, 2008).

Estas características se elaboraron en base —según cita el texto— a la “observación inteligente y sensible” de una docente rural, y fueron propuestos por quienes elaboraron el texto como “puntos de reflexión para nuestro quehacer

28 Durante 1981 se dictaron 86 cursos de 1757 horas, durante 1982 un total de 81 cursos de 1734 horas y en 1983 se realizaron 41 cursos de 522 horas. Entre Ríos. Programa EMER. Subprogramas 1984 I. Centro de Documentación e Información Educativa. Folleto núm. 989. 26 fs.

educativo.” Esta comparación formaba parte de un subtema denominado “Características del medio rural” dentro de una unidad titulada “Los procesos de enseñar y de aprender en escuelas rurales unitarias”.²⁹

Al iniciar la comparación, en primer lugar se contraponía “lo biológico” a “lo técnico”, así como la dependencia respecto a las condiciones meteorológicas frente a los alimentos entendidos como “cosas que se pueden comprar.” La centralidad de lo biológico se reflejaba en la organización y distribución “en base al día y la noche”, en el “aprovechamiento de los recursos naturales”, en una vida “sin apuro”, donde no solo “la acción es lenta” sino que “el pensamiento sigue un ritmo más lento”.

Por el contrario se presentaba al hombre de la ciudad regido por “ritmos técnicos, el reloj, horarios de trabajo o de apertura de negocios y oficinas hace que a veces viva esclavo de esos horarios”. Otra de las diferencias se basaba en la percepción de los signos derivados de la interacción con el entorno natural: mientras que en el campo “un fenómeno es percibido a través de un conjunto de signos estrechamente relacionados con él: no necesitan más explicaciones ‘va a llover’” en la ciudad “le dicen poco al hombre” porque no los encuentran en sus esquemas racionales. Las conductas de la población rural eran caracterizadas por la “lentitud en las decisiones, prudencia” y la “intuición inmediata”, de “golpe de vista”, “sin razonamiento” ya que “casi simultáneamente, obtiene la percepción del hecho y el juicio respectivo.”

Asimismo, se señalaba que el hombre de la ciudad vivía en un mundo artificial. Pero cuando se caracterizaba ese mundo artificial se hacía referencia a “una canilla, un interruptor” facilidades que, continuaba el cuadro

29 Unidad núm. 4. Primera parte. Los procesos de enseñar y de aprender en escuelas rurales unitarias. Unidad núm. 2. Características del medio rural.

comparativo, “a veces atrofian su capacidad de ingenio.” La capacidad de ingenio del hombre rural, en cambio, se basaba en saber “cómo hacer para superar las carencias de agua o de luz.” La “experiencia vital precoz” del hombre rural derivaba “del contacto directo con el frío, el calor, la lluvia, el barro, el hambre, la sed”. Mientras que en la ciudad “la influencia de los elementos naturales llega suavizada gracias a los recursos técnicos.” Otra de las características del hombre urbano presentada como negativa era la “menor resistencia física” debido a que “en general los niños tienen un contacto tardío con el trabajo.” El no referir al trabajo infantil en las zonas rurales como un elemento positivo, sino de manera indirecta, aludiendo a las consecuencias que en las ciudades tenía el contacto tardío con el trabajo sobre la resistencia física, da cuenta que al igual que en el mundo rural pampeano de principios de siglo, aunque no se mencionaba, su empleo era frecuente. (Ascolani, 2000).

Esta representación del mundo rural describía un escenario agrario conservador, vinculado a las dificultades para la movilidad, la comunicación y el intercambio, pero sobre todo una conducta “prudente” y “desconfiada”, una “mentalidad “mágica” y “conservadora”, a lo cual agregaba un “difícil acceso a lo racional” de una persona paciente, pasiva, que “tiende a obedecer a la naturaleza más que a transformarla.” Ello era contrapuesto al hombre de la ciudad, donde el mundo que lo rodeaba era prácticamente construido por él mismo y por lo tanto, no le quedaban “muchas dudas sobre cómo manejar lo que le rodea o cómo cambiarlo”, que vivía en espacios reducidos y de concentración de población, pero con abundancia de medios de comunicación y facilidades de movilidad.

De todo ello se desprende que, de manera análoga a lo que hemos señalado en relación con los resultados de las investigaciones sobre la familia del norte entrerriano

efectuados en el marco del EMER, en los cursos de capacitación docente se sostenía el argumento de que mientras en la ciudad “nadie puede pensar siquiera la vida sin escuela”, en el campo “la escuela aparece como algo ajeno a la vida rural, a veces como un “mal necesario”, otras como la “única vía de superación.”

La versión del mundo rural que se presenta en los cursos, exhibe su lado positivo en oposición a las comodidades de la vida de la ciudad por constituirse en condiciones que obligan a la inventiva para resolver condiciones adversas. La falta de políticas estatales como el tendido eléctrico o de agua corriente, si bien no es indicada como un elemento positivo en los ámbitos rurales *per se*, es presentada como un factor negativo en la ciudad. Del mismo modo el contacto tardío de los niños con el trabajo en las ciudades es considerado un aspecto a cuestionar debido a que repercute en su falta de resistencia física.

Sobre este punto cabe señalar, siguiendo la investigación de Padawer sobre la protección de los derechos de la infancia *mbyá* guaraní, que “las dificultades en la aplicación del concepto de trabajo infantil derivan de que, exceptuando aquellas situaciones en que se observa empleo asalariado en actividades ligadas a la producción agrícola, las situaciones de juego, formación y trabajo se entremezclan en la cotidianidad de los niños.” En este sentido, la autora señala que se debe tener en cuenta que las tareas ligadas a la reproducción familiar doméstica “puede constituir experiencias formativas pero, también, constituir modalidades de trabajo infantil erradicable” (2010b: 54).

Si bien la elaboración de los contenidos de los cursos que referimos precedentemente fue efectuada por una maestra rural, para los maestros rurales, presentaban una visión pesimista que con el propósito de arraigar la población a un campo modernizado, corría el riesgo de incentivar la

admiración a las ciudades. Esta perspectiva se enmarca en las características de la ruralidad presentes en la sociología tradicional, tales como la dedicación exclusiva a las actividades agropecuarias reguladas por “ciclos naturales que genera en sus habitantes una noción del tiempo y de su uso que contribuye a la constitución de una cultura” así como la “sub-valoración de lo rural y sobre valoración de lo urbano” (Gómez, 2008).

La especificidad de los contenidos en las escuelas rurales y la regionalización del currículum

La propuesta de enseñanza orientada a la formación técnica se basó en el desarrollo de un currículum regionalizado, con contenidos particulares en las áreas rurales. Se programó en dos grandes secciones. Por un lado, la correspondiente al núcleo básico de la escuela común teniendo en cuenta las particularidades socioeconómicas de la zona. Con el fin de atender la problemática que supone el currículo en escuelas unitarias y de personal reducido, se diseñó una propuesta de organización de contenidos y actividades. Estaba organizado en tres ciclos: primero (de primero a tercer grado), segundo (cuarto y quinto grado) y tercero (sexto y séptimo grado); y en diferentes áreas: estudios sociales, ciencias elementales básicas, matemáticas, lengua y actividades estético expresivas. Sin embargo, no encontramos referencias de que estos diseños curriculares hayan llegado a las escuelas satélites del Programa EMER. Si bien hemos localizado ejemplares en las escuelas núcleo visitadas, los directores de escuelas satélites entrevistados no recuerdan haber trabajado con ese material.

Por otro lado, la propuesta de contenidos curriculares incluía una sección correspondiente a la orientación laboral

para los alumnos del tercer ciclo. En Entre Ríos consistía en talleres de actividades agropecuarias para varones y mujeres, de carpintería, electricidad y soldadura para varones y de las llamadas “artes del hogar” —cocina y repostería, costura y tejidos— para mujeres. Los talleres se realizaban en las escuelas núcleo y asistían una vez por semana los alumnos de las diferentes escuelas satélites. La escuela núcleo contaba con instalaciones y herramientas para su desarrollo que fueron provistos con recursos económicos del programa EMER. El desarrollo curricular de las áreas de orientación laboral fue precedido por acciones de capacitación de instructores en el que participaron representantes del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

Los talleres de actividades agropecuarias consistían principalmente en el cuidado de la huerta, complementados con jardín, vivero y cría de pequeños animales. Cada uno de los conjuntos nuclearizados contaba con un profesor dedicado a estos talleres, así como una huerta que era “demostradora” (sic) de las que se debían replicar en las escuelas satélites. Los alumnos de sexto y séptimo grado de las escuelas satélites se ocupaban del cuidado del jardín y la huerta en sus respectivas escuelas junto con sus maestros, y eran asesorados quincenalmente con la visita del maestro de Actividades Agropecuarias de la escuela núcleo.

Los contenidos de primer año en los talleres de actividades agropecuarias (correspondientes al 6to grado de escolaridad) eran los siguientes: horticultura, importancia de la huerta, teoría y práctica en la preparación del suelo; construcción de canteros; siembra; trasplante; hortalizas de la época; cosecha y comercialización. En el segundo año (7mo grado) los contenidos eran teóricos e incorporaban observaciones y explotación de la granja, en especial avicultura y apicultura. Así por ejemplo algunos de los temas eran “Suelo.

Erosión. Problemas de la zona.”; “Fruticultura. Definición. Importancia.”; “Cooperativismo. Definición. Objetivos.”³⁰

En ocasiones se impartieron además otros contenidos como reproducción de plantas, cooperativismo, conocimiento de manejo de tambo, fruticultura; injertos y poda; vivero ornamental y cítrico. En algunas escuelas vendían los productos, mientras que en otras se utilizaban para el auto consumo, especialmente para las familias de los docentes que vivían en la casa habitación de las escuelas. Durante los meses de verano, tanto los choferes como los directores se encargaban el cuidado de la huerta en una dinámica no siempre exenta de tensiones.

Los talleres de electricidad y carpintería que realizaban los varones del tercer ciclo, se dividían según los veinte conjuntos nuclearizados, con la excepción de los dos núcleos centrales donde se dictaban ambos. Los instructores de los talleres de electricidad y carpintería en algunos casos eran egresados de las escuelas técnicas. Aquellos que no tenían título secundario realizaron cursos de capacitación para tener habilitación. En electricidad los contenidos de primer año (6to grado) eran principalmente teóricos sobre temas como corriente eléctrica, cuerpos conductores y aislantes, resistencias, normas de seguridad, ley de Ohm, simbología, planos, herramientas y circuitos; en segundo año (7to grado) incorporaban más actividades prácticas acerca de circuitos de mayor complejidad, instalaciones domiciliarias, interpretación de planos, soldadura blanda y reparación o instalación eléctrica en la escuela.³¹ En carpintería en primer año (6to grado) los contenidos tenían que ver con conocimientos fundamentales sobre la madera, instrumentos

30 Provincia de Entre Ríos. Programa EMER. Diseño curricular regionalizado. Actividades Agropecuarias, 1984.

31 Provincia de Entre Ríos. Programa EMER. Diseño curricular regionalizado. Electricidad, 1984.

para manejarla, herramientas manuales, elección de la madera, pulidos y elementos de fijación; en segundo año (7to grado), profundizaban en sus propiedades, enfermedades, defectos y las herramientas de corte.³²

En el marco de esos talleres efectuaban arreglos de muebles para la escuela y las casas, de cajas de guitarra a vecinos, de artefactos del hogar como planchas y licuadoras. También realizaron mejoras eléctricas en algunas escuelas satélites y casas de familia. En el mes de diciembre participaban en exposiciones de los trabajos realizados durante el año. Tanto ex docentes como ex directivos recuerdan “lo asombroso” que era el taller de electricidad y las exposiciones de fin de año.³³

Por otra parte, las alumnas concurrían a los talleres de artes del hogar, que estaban divididos en tres actividades prácticas: cocina, costura básica y bordado, y tejido. Podía dictarse en un trimestre por actividad o alternando una actividad cada semana, dependiendo de la instructora que estuviera a cargo. Entre las tareas realizadas en los dos últimos —sobre cocina nos detendremos más adelante— se encontraban durante sexto grado el bordado, la confección de costureros y bolsos con retazos de tela, la aplicación de puntos de costura, el aprendizaje de los componentes de la máquina de coser, enhebrado, ajuste y tensión. En séptimo grado las alumnas confeccionaban delantales para el jardín de infantes, pantalones, bombachas de campo, artesanías en cuero, chala y madera, y tejido de prendas en lana hilada.

A medida que el programa se desarrollaba, desde algunas escuelas se fueron planteando propuestas para adecuar los talleres a las realidades de la zona. Así en una escuela de

32 Provincia de Entre Ríos. Programa EMER. Diseño curricular regionalizado. Carpintería, 1984.

33 La idea de asombro ante las exposiciones de los talleres refería a que los mismos generaban admiración por quienes las observaban, pero también es posible que remitiera a cierta extrañeza ante la novedad, en el sentido que referían en los cursos de capacitación.

La Paz se propuso incluir en la programación de actividades agropecuarias temas referidos a la ganadería, por ser la actividad propia de la zona y a la cual se dedicaban los padres de los alumnos; también articular los temas de ganadería en artes del hogar, e incorporar contenidos vinculados a la prevención de la salud y mejoramiento de la alimentación.³⁴

La necesidad de adecuar el programa a las realidades de la zona también se expresó en el taller de electricidad. En una escuela de Federal varios actores entrevistados señalaron que “Si bien los alumnos aprendían electricidad en la escuela núcleo [...] cuando regresaban a su escuela satélite y a sus casas no contaban con tendido eléctrico para aplicar sus conocimientos.”³⁵ En un documento de 1989 se informaba que: “Aunque se observan resultados positivos a través de las clases de electricidad es necesario rotar a un taller de carpintería. Con este propósito se analizarán los contenidos y las posibilidades reales.”³⁶ También en una escuela de Feliciano tuvo lugar un pedido similar, utilizando como lugar de desarrollo del taller y herramientas las que proporcionó una cooperativa. Cabe señalar que en ese entonces varias de las zonas donde se desarrolló el programa carecían de electricidad y la electrificación figuraba entre los proyectos más importantes a concretar en 1990.³⁷ En este sentido, es posible suponer la existencia de cierta

34 Provincia de Entre Ríos, Programa EMER. Seguimiento y evaluación, 1988. En Centro de Documentación.

35 Entrevista a instructor de taller de electricidad y carpintería, Federal, 2018.

36 Provincia de Entre Ríos, Programa EMER. Seguimiento y evaluación de la modalidad nuclearizada, año 1989 III. Folleto núm. 990. En centro de documentación.

37 Hacia 1980 en el departamento Feliciano que tenía una población de 11.598 habitantes, solo 888 eran usuarios de energía eléctrica sobre un total de 178.634 usuarios en la provincia. Dirección General de Coordinación e Información Eléctrica. Secretaría Estado Energía, 1980. En Entre Ríos Anuario Estadístico 1980/82.

disparidad entre el propósito de que los alumnos aplicaran los contenidos aprendidos en los talleres, tanto en sus escuelas como en sus casas, y la posibilidad de hacerlo.

Saberes culinarios para las niñas rurales: la cocina en los programas escolares durante la década del ochenta

¿Se creía necesario que una niña que vive en el campo sepa sobre cocina para poder desenvolverse en el hogar?

El currículo de los talleres de cocina correspondiente a artes del hogar puede decirnos algo al respecto. El de sexto grado estaba dividido en siete unidades: la cocina, economía del calor, los alimentos, la leche, las carnes, alimentos de origen vegetal y repostería sencilla. Por su parte, el de séptimo grado estaba compuesto por ocho: el comedor, valor calórico de los alimentos, confección de dietas, alimentos a base de cereales, platos sencillos y económicos, las legumbres, dulces y mermeladas, y repostería sencilla.

Es probable que en relación a la cantidad de alumnas que asistían a los talleres, en algunos establecimientos ambas unidades se dieran al mismo tiempo en sexto y séptimo grado.³⁸ La unidad homónima a la actividad práctica de cocina, con la que se iniciaba el taller, tenía estipulada 8 horas. Durante ese tiempo las niñas debían identificar los utensilios básicos, proceder con orden y prolijidad a su manipulación, y elaborar “algún detalle de comodidad y

38 En una planilla escrita a mano, fechada en 1988, figuraban las unidades de sexto y séptimo grado intercaladas. El comedor, aparece luego de la cocina, se quita la unidad de dulces y mermeladas y se unifican las dos unidades de repostería sencilla. Sin embargo en un informe realizado en 1990 la distribución de los contenidos de cocina en sexto y séptimo grado eran diferentes. Sexto: nociones de nutrición, importancia de la leche, alimentos con carne y hortalizas, repostería sencilla. Cocción, distintos hornos. Economía del Calor. Séptimo: conservación de los alimentos dulces. Escabeche. Ver Archivo Escuela núm. 48 Conscripto Bernardi.

buen gusto para la cocina.” Entre las actividades didácticas planificadas para la maestra tallerista se encontraban: visitar la habitación destinada a la cocina, observar si tenía suficiente luz y ventilación, manipular los utensilios, conversar sobre la importancia de tener ordenados los elementos de trabajo y seleccionar los lugares donde se va a guardar cada cosa. Para dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en esta unidad, las alumnas debían encender correctamente las hornallas y el horno, preparar los elementos para pintar un tarro de cocina y manejar bien el pincel.

En la unidad siguiente las niñas adquirirían conocimientos acerca de economía del calor. Contaban con cuatro horas de clase para “identificar formas de ahorrar combustible y tiempo.” Una vez que conocían los utensilios básicos de la cocina y la forma de ahorrar combustible, podían pasar a reconocer las clases de alimentos por su origen y deducir las consecuencias de consumirlos en mal estado. En el caso de la leche lo central era “identificar los peligros del consumo cuando estaba contaminada.” Respecto a la carne, entre los objetivos se encontraba deducir qué tipo de carne convenía comprar por su precio y rendimiento, y conversar con la maestra sobre las formas de conservación. Teniendo en cuenta los límites del tendido eléctrico en las zonas rurales de los departamentos donde se llevaba a cabo el programa, no es de extrañar que en el currículo se hablara de otras formas como la fiambra, el hielo y la sal.

Otra de las unidades se centraba en los alimentos de origen vegetal y era la que más horas poseía —dieciséis— lo cual se vinculaba con la posibilidad de aprovechar los alimentos de la huerta. Los contenidos especificaban el reconocimiento de las clases de vegetales comestibles, sus propiedades, conservación y la elaboración de alimentos económicos y sencillos a base de verduras. La última unidad de sexto grado era repostería sencilla. Allí se evaluaba

la preparación del molde, la habilidad para medir los ingredientes empleados, la forma de batir la manteca y de graduar el horno, así como el “saber sacarla cuando estuviera bien cocida, sin quemarse y sin romperla al desmoldarla.”

En séptimo grado la primera unidad, “El comedor”, tenía previstas cuatro horas. Las alumnas debían aprender acerca de “los requisitos indispensables que debe reunir el lugar donde se come”, mencionar los elementos que se deben encontrar “en una mesa correctamente servida” y observar “correcto comportamiento.” La maestra debía demostrar la forma de distribuir los elementos en la mesa. Ellas y las alumnas se sentarían alrededor de la mesa y “una de las niñas serviría.” Para evaluar estos contenidos, la maestra debía observar si la alumna extendía el mantel sobre la mesa, colocaba primero los platos y sobre todo si servía primero a la persona de más respeto, en este caso la maestra y última a ella misma.

La unidad dos avanzaba respecto a la cuestión de los alimentos y su valor calórico. Para ello, una de las actividades era comparar la máquina con el ser humano y explicar los tres grandes grupos de alimentos (grasas, hidratos de carbono y proteínas o albuminas), como la importancia del agua, las sales y las vitaminas. Esta metáfora también se vincula con las teorías sociales con las que en ese entonces se explicaba el funcionamiento del cuerpo. Las metáforas maquinicas se utilizaban desde fines del siglo XIX (Aisenstein, 2010: 7-8).

Una vez que las niñas aprendían el valor calórico de los alimentos estaban facultadas a confeccionar dietas, es decir construir las proporciones de los distintos grupos alimenticios que debían ser incluidas en las comidas diarias, haciendo compatibles “dietas ricas en vitaminas y estimulantes de la nutrición con las posibilidades y recursos del hogar”. Este tema se abordaba en las siguientes unidades, entre ellas la

unidad cuatro que versaba sobre los cereales y tenía destinadas doce horas en el taller anual.

En la siguiente unidad, las niñas aprendían a preparar platos sencillos y económicos. Uno de los objetivos era aprovechar los “sobrantes de comida” en nuevos platos y preparar comidas de poco costo y mucho valor nutritivo, como “bocadillos de harina de maíz”, “niños envueltos”, “guiso de carne cortadita, papas y arroz o fideos”, “budines de carne que llevan miga de pan remojada en leche y por lo tanto aumentan el tamaño” o “los zapallitos, papas y pimientos rellenos que usando poca carne forman un plato succulento”. Uno de los consejos del currículum refería a que “también pueden aprovecharse las menudencias o achuras que son más económicas.” El resto de las unidades eran sobre las legumbres, los dulces, mermeladas y repostería sencilla.

Al igual que muestra Talía Gutiérrez (2007b) para principios de siglo XX, en los años ochenta en los talleres de artes del hogar, pero también en los de carpintería, electricidad y actividades agropecuarias, se evidenciaba la desvaloración de la forma de trabajo aprendida empíricamente, por transmisión familiar o comunitaria. Cabe destacar en este sentido el trabajo de Schmuck quien advirtió, en programas posteriores al EMER que involucraban el trabajo en la huerta en las escuelas primarias rurales en el marco del Plan Social Educativo, la continuidad de este tipo de consideraciones sobre las familias que no poseían “saberes y hábitos relacionados con la producción y el consumo de vegetales” (2020: 35).³⁹

39 Así, aunque la fundamentación del proyecto “Calidad de Vida” se basaba en “incorporar los conocimientos y prácticas que cada comunidad ha construido a lo largo de su historia y [...] transferir a la comunidad los saberes adquiridos en el trabajo escolar” (Ministerio de Cultura y Educación, 1999: 33), los objetivos de las actividades formuladas entre las instituciones locales señalaban que la comunidad “cuenta con escasos conocimientos en la producción y en la preparación de variados menús”, por lo cual la tarea se constituía como un “factor multiplicador para la comu-

Consideraciones finales

Las investigaciones que se realizaron en el marco del Programa EMER, que debían ser la base de la formación docente y los diseños curriculares producidos en el norte entrerriano durante gran parte de la década de los ochenta, parecen haberse cimentado en un desconocimiento de los saberes prácticos adquiridos en los contextos familiares. Tal como señala Ana Padawer (2013: 158), aún persiste “una construcción social que opone los saberes prácticos adquiridos en los contextos familiares a los conocimientos técnicos validados científicamente y transmitidos en las escuelas.” Podemos decir que en el EMER encontramos antecedentes que permiten entender esta vigencia.

Consideramos que los técnicos partieron de una deslegitimación de los saberes prácticos adquiridos en el espacio local en el momento de realizar las investigaciones en el marco del Programa EMER, que se basó en los estudios académicos de la época sobre la familia y la concepción de lo rural en relación a lo urbano. De esta manera a través de las capacitaciones y diseños curriculares intentaron resolver los problemas de la zona a partir de la introducción de conocimientos técnicos transmitidos en las escuelas que quedaban desvinculados del contexto.

Cabe señalar que, más allá de la distancia muchas veces esperable respecto a las recomendaciones y sentencias sobre el mundo rural en los textos escolares y su posibilidad de aplicación, la dificultad de los diseños curriculares para contemplar los saberes de las actividades productivas adquiridos en los contextos familiares se encuentra

nidad” en vistas a “lograr que los alumnos adquieran la cultura del trabajo y capacidades que les permitan aprovechar productivamente su tiempo” (Escuela Primaria-Proyecto Huerta escolar, 1999, en Schmuck, 2020).

estrechamente vinculada a concepciones teóricas de la época aceptadas por parte de los técnicos, que soslayaban el interés de los padres por la escolarización de sus hijos.

Estas dificultades para contemplar los conocimientos de las familias, reflejadas tanto en los resultados de las investigaciones, como en los planes de formación docente y los contenidos de los talleres, ponen en evidencia que más allá de las intenciones del programa de arraigar a los niños, jóvenes y sus familias a un campo modernizado, es muy probable que hayan contribuido a otorgar herramientas que los preparaban para ampliar las posibilidades de tener una salida laboral al migrar a las ciudades.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2010). Entre la nutrición y el gusto. Prescripciones alimentarias en la escuela primaria argentina. *Revista Historia de la Educación*. Anuario, vol. núm. 11. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Ascolani, A. (2000). La Pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario, Revista de estudios rurales*, revista electrónica, núm. 1. [En línea]: www.mundoagrario.unlp.edu.ar [Consulta: 17 de febrero de 2019].
- (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). TEIAS; uma publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED/UERJ vol. num. 13, núm.14, pp. 309-324. Rio de Janeiro.
- (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina: proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*; núm. 14, vol. núm. 3, pp. 853-877. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia.
- Batallán, G.; Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de antropología social*, vol. núm. 5, núm. 2. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Brasky, O.; Pucciarelli, A. (1997) *El agro pampeano. El fin de un período*. Buenos Aires, Flacso/CBC-Universidad de Buenos Aires.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. En: *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação* núm. 55, Extra núm. 4. España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Carneiro, M. J. (2008). La ruralidad en la sociedad contemporánea: una reflexión teórico-metodológica. En Pérez Correa, E. *et. al.* (compiladores) *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cerletti, L. (2010). Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). En: *Cuadernos de Historia* núm. 34, pp. 7-30.
- Cragolino, E. (2001). Educación y estrategias de reproducción social en las familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- , (2011). El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias. *Em Aberto*, vol. núm. 24, núm. 85, pp. 145-162. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- Dupleich, J. (2010). El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento. La Paz, INTA, AER.
- Ferrari, M. F. (2016). Escuelas rurales en el Territorio Nacional de La Pampa 1900-1920: rasgos y perspectivas en Lionetti, Lucía y Casillo, Silvia (compiladoras) *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Gómez, S. (2008). Nueva ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En Pérez Correa, E. *et. al.* (compiladores) *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Guibert, M. (1987). *Escuela Rural*. Serie de demandas de información educativa. Buenos Aires, Centro de Documentación e Información Educativa.
- Guirado, M. (2013). Entre lo doméstico y lo escolar: el caso de una escuela albergue rural en Lionetti, Lucía; Correa Werle, Flavia y Civera, Alicia (Comp.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Rosario, Prohistoria.
- Gutiérrez, T. (2002). El mundo rural pampeano en el discurso educativo peronista. Buenos Aires 1946-1955. En: *Cuadernos del PIEA*, núm. 16, pp. 5-34. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2007a). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- (2007b). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Perfiles educativos*. vol. núm. 29, núm. 117, pp. 85-110. [En línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a5.pdf>. [Consulta: febrero de 2020] México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Autónoma de México.
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@américa*. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, núm. 4. España, Asociación Española de Americanistas.
- (2013). La revolución moral de la escuela para que el humilde paisano sea un ciudadano útil y laborioso. Voces y acciones a favor de la educación en la campaña bonaerense (1810-1875). En Lionetti, Lucía; Correa Werle, Flavia y Civera, Alicia (Comp.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Prohistoria, Rosario.
- Lionetti, L., Correa Werle, F.; Civera, A. (Comp.). (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Prohistoria, Rosario.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. En *Perfiles Educativos*, núm. 51, México.
- Mayer, S. (2014) *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires, La Colmena.
- Neufeld, M. R. (1991). Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas, en *Cuadernos de Antropología*, núm. 4. Luján, Universidad de Luján.

- (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Revista Etnia*, núm. 36-37. Olavarría, Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce.
- Oreja Cerruti, M. B. (2016). Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015). *Polifonías Revista de Educación*, año núm. V, núm. 8, pp. 140-168. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.
- Padawer, A. (2010a). De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria. En Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Comp.) *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas Contemporáneos*. Córdoba, Brujas.
- (2010b). La protección de los derechos de la infancia *mbýá* guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas. En *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, vol. núm. 4, núm. 2, pp. 52-81, jul./dez.
- (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. En *Astrolabio*, núm. 10. Córdoba, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, Universidad Nacional de Córdoba.
- Petitti, Eva Mara (2019). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Educação e Pesquisa: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, vol. 45, p. 1-17.
- Pierini, M. (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral. *Historia de la Educación. Anuario*, vol. núm. 17, núm. 1, pp. 23-49. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Plencovich, M. C.; et. al. (2008). *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires, CICCUS.
- Plencovich, M. C. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. Tesis de Doctorado. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Puiggros, A. (1980). *Imperialismo educación en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- Rodríguez, L. G. (2017). Los Ministros de Educación en Argentina (1854-2015): Análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. En: *Revista História da Educação*, vol. núm. 21, núm. 51, pp. 397-417. Río Grande del Sur, Brasil, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação.

- Rodríguez, L. G.; Petitti, M. (2017). Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). En: *Historia de la Educación. Anuario*, vol. núm. 18, núm. 1. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Rodríguez Vázquez, F. (2011). La educación agrícola en la economía regional. El aporte de la Escuela Nacional de Vitivinicultura a la consolidación de la industria vitivinícola argentina (1900-1920). En: *Prohistoria*, núm. 16.
- Rofman, A.; Romero, L. (1974). *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires; Amorrortu.
- Santillán, L.; Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación, *Boletín de Antropología y Educación*, año núm. 2, núm. 3, pp. 7-16. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Schmuck, M. E. (2018). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. En: *Revista IRICE* núm. 35, pp. 129-158. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET-UNR).
- (2020). *Somos jóvenes y estudiantes rurales. Una etnografía realizada en una colonia del norte entrerriano*. Tesis de Doctorado. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.
- Teobaldo, M.; García, B.; Henández, A. (1997). Estado, Educación y Sociedad civil en Río Negro. En: Puiggrós, Adriana (directora), *La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires, Galerna.
- Troncoso, A. M. (2015). *Todavía NO. El proyecto civilizador entre las prácticas sociales y las estrategias de resistencia, de negociación y de apropiación en la meseta norte chubutense (1900-1970)*. Tesis Doctoral. Ciencias Sociales. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En esta obra se reúnen contribuciones que comparten el interés por reflexionar sobre los procesos de conocimiento protagonizados por distintos actores vinculados al mundo rural contemporáneo, ya sea porque allí viven y trabajan, porque de allí provienen sus insumos para la producción o sus objetos de indagación técnica. Se trata de conocimientos vinculados a la generación de alimentos destinados al autoconsumo, la venta directa de los productos agrícolas o su transformación industrial, procesos que conllevan un saber-hacer técnico donde las relaciones de los humanos en el ambiente se redefinen de manera permanente y cotidiana. La producción de conocimiento es inherentemente práctica, comunitaria y conflictiva: quienes ocupan lugares subordinados pueden definir nuevas formas de hacer, porque las tradiciones de conocimiento sedimentadas son en sí mismas ambiguas y contradictorias, susceptibles de albergar nuevas respuestas a preguntas que se formulan, inevitablemente, cuando cualquier sujeto se enfrenta en mente y cuerpo a una tarea que no ha realizado con anterioridad



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-987-8363-38-7



9 789878 363387