

Escuelas rurales, docentes y fumigaciones con agroquímicos

Del registro del silencio social al registro de las resistencias cotidianas



Lucía Caisso

Centro de Investigaciones y Transferencia. UNRaf, CONICET. Departamento de Cultura, Educación y Conocimiento. Rafaela, Argentina.

Correo electrónico: lucia.caisso@gmail.com

Recibido:
mayo de 2021
Aceptado:
febrero de 2022

doi:10.34096/10.34096/cas.i55.10237

Resumen

En este trabajo se realiza una relectura de algunos materiales de campo ya analizados previamente en el marco de una investigación sobre docentes rurales y fumigaciones con agroquímicos. A partir de esta nueva lectura se busca ampliar el resultado al que se había arribado en primera instancia y según el cual en las instituciones educativas rurales de la pampa húmeda predomina el silencio social en torno a la problemática de las fumigaciones. El nuevo análisis, enfocado en elementos más bien marginales de estos materiales de campo, permite sostener que es posible documentar no solo el silencio social sino también los sentidos y las prácticas docentes que son objeto del silenciamiento. Se propone entender a estos sentidos y prácticas como resistencias cotidianas de los sujetos en relación con el tema: resistencias que condensan una politicidad crítica en torno a lo ambiental que se despliega en los contextos rurales asumiendo formas particulares.

Palabras clave

Antropología social; Escuelas rurales; Docentes; Agroquímicos; Ambiente

Rural schools, teachers and spraying with agrochemicals. From the record of social silence to the record of daily resistance

Abstract

This work re-examines field material previously analyzed within the framework of research on rural teachers and spraying with agrochemicals. This new analysis seeks to broaden the conclusion that had been reached in the first instance, according to which social silence predominated around the problem of fumigations in rural educational institutions of the humid pampas. The new analysis, which focuses on rather marginal elements of these field materials, allows us to maintain that it is possible to document

Key words

Social anthropology; Rural schools; Teachers; Agrochemicals; Environment



both *social silence* and the meanings and teaching practices that are the object of silencing. These meanings and practices are understood as subjects' daily resistances to the theme: these resistances condense a critical politics around the environment that unfolds in rural contexts and take on particular forms.

Escolas rurais, educadores e fumigações com agroquímicos. Desde registro do silêncio social até o registro das resistências cotidianas

Resumo

Palavras-chave

Antropología social; Escolas rurais; Educadores; Agroquímicos; Meio Ambiente

Neste trabalho se faz uma releitura de alguns materiais de campo já analisados numa pesquisa anterior sobre educadores rurais e fumigações com agroquímicos. Partindo dessa nova leitura procura-se ampliar o resultado obtido inicialmente, segundo o qual se comprova que nas instituições educativas rurais do Pampa Úmido da Argentina predomina um silêncio social com relação a problemática das fumigações. Uma nova análise, focada em elementos secundários desses materiais do campo, permite sustentar que é possível documentar não só o silêncio social, senão também os sentidos e as práticas docentes que são objeto desse silêncio. A proposta é compreender esses sentidos e práticas como resistências cotidianas dos sujeitos: resistências que condensam uma política crítica em torno da temática ambiental que se observa nos contextos rurais assumindo formas singulares.

Introducción

A principios del año 2015 inicié una investigación posdoctoral sobre la relación entre instituciones educativas y procesos de conflictividad ambiental. Inicialmente, el proyecto de investigación se propuso tomar como referente empírico de indagación una escuela de la ciudad cordobesa de Malvinas Argentinas. Esta localidad se encontraba, desde el año 2014, atravesada por un conflicto desatado a propósito del proyecto de instalación de una megaplanta de acopio de semillas de la multinacional Monsanto.¹

1. Se trata de una megaplanta de acopio de maíz transgénico que sería instalada en un predio aledaño a la ciudad de Malvinas Argentinas, ubicada a 15 kilómetros de la ciudad de Córdoba. Parte del pueblo malvinense, junto con un nutrido colectivo de activistas ambientales y con el apoyo y la solidaridad de personalidades y organizaciones de todo el mundo, sostuvo medidas de acampe, bloqueo y asamblea permanente en contra de la instalación de la planta. Finalmente, en el año 2016, se obtuvo el retiro total del proyecto de Monsanto de la localidad.

A raíz de mi cercanía con este conflicto tenía noticias de la participación de algunos miembros de esta institución educativa en el proceso de lucha contra la instalación de la planta. Sin embargo, al momento de iniciar el trabajo de campo y al buscar entrar en contacto con las autoridades de la escuela (a los fines de obtener la autorización correspondiente para realizar allí la investigación) los y las assembleístas malvinenses me señalaron que no resultaba una buena idea: esas autoridades habían dejado traslucir que se encontraban a favor de la radicación de Monsanto, motivo por el cual ellos/as consideraban que mi proyecto no tendría buena receptividad. Al mismo tiempo –y siempre según los/as activistas–, las otras instituciones educativas de la ciudad nunca se habían involucrado en el debate en torno a la instalación de la planta. Dado que el conflicto había tomado alcance internacional y permeaba diferentes aspectos de la vida cotidiana de la pequeña ciudad, no pude leer esta falta de posicionamiento oficial de las otras instituciones educativas más que como un obstáculo para el desarrollo de mi trabajo de campo en ellas.

Estos vaivenes comenzaron a retrasar el inicio de la investigación y me llevaron al mismo tiempo a decidir –junto con mi directora de beca– que sería mejor cambiar el

referente empírico de la indagación. Explorando posibilidades comencé a interesarme en el fenómeno de los y las docentes rurales que se involucraban en la lucha contra las fumigaciones² con agroquímicos en el entorno de sus escuelas. Se trataba de un movimiento incipiente y en el marco del cual se acababa de forjar una expresión colectiva: la Red de Docentes por la Vida (más adelante, Red Federal de Docentes por la Vida), conformada en la provincia de Entre Ríos y en el marco del Primer Congreso de Pueblos Fumigados.

En el caso de Córdoba, varias notas periodísticas del momento recogían la existencia del involucramiento docente en la lucha contra las fumigaciones en el entorno de sus escuelas. Y una de las crónicas periodísticas más extensas señalaba a la localidad de Vaguada,³ situada en el departamento Totoral de la provincia, como un lugar donde se habían producido varias denuncias de docentes rurales en relación con el tema. Dado que yo conocía a una docente rural que vivía en Corrales, ciudad próxima a Vaguada, decidí tomar a esta región provincial como el sitio en el cual recomenzar mi investigación.

El trabajo de campo que desarrollé a partir de entonces me permitió reconstruir una trama en la que, a pesar de la crónica periodística que me condujo hasta Vaguada, el elemento distintivo parecía ser el silencio social en torno al tema. De todos los sujetos entrevistados, solo uno –el mismo docente rural que habían entrevistado los/as autores de la crónica periodística– se expresó en contra de las fumigaciones con agroquímicos y me relató no solo las denuncias públicas que había realizado sino también los actos de persecución y silenciamiento que había sufrido a raíz de dichas denuncias. El resto de los sujetos entrevistados (otros/as docentes, directivos/as, funcionarios/as, agentes sanitarios, vecinos/as) me habían parecido más bien indiferentes ante la temática o, por el contrario, abiertamente posicionados con las visiones según las cuales los agroquímicos no poseen efectos adversos para la salud y el ambiente.

El primer análisis de este trabajo de campo arrojó entonces como principal resultado que, salvo excepciones como las del docente denunciante, el silencio social sobre el tema era una de las principales características del problema de estudio en las escuelas rurales de la zona (Caisso, 2017). Esta conclusión se encontró además en sintonía con otros trabajos publicados en aquel entonces (como Iturralde, 2015 o Biocca, 2016), que presentaban también al silencio o la pasividad de los sujetos ante la problemática de las fumigaciones como características distintivas de la misma.

Pero la investigación en la zona de Vaguada no pudo extenderse más allá de los primeros tres viajes de los que surgió el material de campo en función del cual se elaboraron estas primeras conclusiones: en el año 2017 finalizó la beca posdoctoral de la que disponía hasta entonces por lo que debí abocarme a otras actividades profesionales (que impedían la realización de viajes extensos al medio rural para realizar trabajo de campo) debí abandonar la indagación.

Sin embargo, logré retornar hace un tiempo atrás a la actividad académica como principal actividad laboral, decidí –antes de reiniciar un nuevo proceso de trabajo de campo– volver sobre las entrevistas y las notas de campo realizadas en la zona de Vaguada. El interés por visitar estos materiales no surgió en el vacío, sino en un contexto social en el cual se han profundizado los conflictos y luchas en torno a los efectos del agronegocio en general y de las fumigaciones con agroquímicos en contextos periurbanos y rurales en particular. Al calor de esas luchas, nuevos trabajos académicos han reparado en los modos que asume esa conflictividad en el medio rural, lo que permitió postular que no sólo se desenvuelven procesos de silenciamiento y coacción sino también prácticas y sentidos de contestación en relación con esta problemática (Lapegna, 2019; Schmidt y Toledo López, 2018; Arancibia, 2020; Kunin y Lucero, 2020).

2. Para referirme a las pulverizaciones con plaguicidas utilizaré el término *fumigaciones* por ser de uso más corriente para los sujetos de estudio y para la población en general. Además, utilizaré de manera indistinta agroquímicos/plaguicidas para referirme a las sustancias que son pulverizadas sobre los campos de cultivo.

3. En este trabajo se omiten o se reemplazan por seudónimos los nombres reales de las personas y de las ciudades, comunas y parajes. Con esta operación se busca tanto resguardar las identidades reales de los sujetos (con el objetivo de no exponerlos) como también despersonalizar los resultados de la investigación: procesos como los que aquí se analizan pueden suceder con mayor o menor grado de similitud en otros lugares de la pampa húmeda.

Si bien estos trabajos se realizan desde perspectivas disciplinares o teórico-metodológicas diferentes a la propia (más bien vinculadas a la teoría de la acción colectiva o al paradigma del riesgo propiciado por la obra de U. Beck), estas investigaciones me condujeron a reflexionar sobre aquellos aspectos que posiblemente hubieran pasado desapercibidos en mi primer análisis: esos gestos, conversaciones, palabras o pequeños actos que dan cuenta de la agencia de los sujetos y permiten ver otras cosas que ocurren además –o a pesar– del silencio social.

Sin perder de vista los propios referentes teórico-metodológicos –sobre los que abundaré en el próximo apartado– me detendré en las próximas páginas a analizar algunas escenas en las cuales es posible rastrear, junto con los procesos de silenciamiento social, aquellos aspectos que buscan ser silenciados y que nos hablan de la crítica y la resistencia ante las fumigaciones con agroquímicos. Lo haré de manera respetuosa del modo subrepticio, implícito o poco frontal con que esos aspectos se presentaron a lo largo del trabajo de campo pero con la franca intención de documentar “[esas] fisuras internas del capitalismo agrario [...] frente a la aparente armonía y homogeneidad social propuesta por el discurso del agronegocio” (Villulla, 2017, p. 45). Homogeneidad que reprodujo también en mi primer análisis de estos materiales y aunque mi posicionamiento político fuera antagónico al del agronegocio.

Perspectiva teórico-metodológica

Para realizar esa relectura de estos antiguos materiales de campo retomo ciertos aportes centrales de las investigaciones antropológicas sobre las instituciones escolares. Particularmente me interesa la concepción que nos indica que los universos educativos en general y las escuelas en particular están atravesados tanto por procesos cotidianos de reproducción social del *statu quo* como de apropiación cultural de saberes, prácticas y sentidos colectivos por parte de los sectores subalternos (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1987, 1996). Esta perspectiva reconoce que, si bien en las escuelas predominan los intereses de las clases dominantes, esto no cancela ni la presencia de los sectores oprimidos ni la posibilidad de la articulación de sus diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes (Rockwell, 1987).

Al mismo tiempo, como busco conceptualizar las prácticas y sentidos que –aunque de modo fragmentario y asistemático– se contraponen al orden establecido, me interesa recuperar del campo de la pedagogía crítica la categoría de *resistencia* propuesta por Giroux (1985, 2003). Por medio de esta noción, el autor enfatiza la relación dialéctica que se despliega en los entornos escolares entre la intervención o agencia humana y el proceso de dominación, al cual define como dinámico y siempre incompleto. Desde esta propuesta, los sectores oprimidos son entendidos como sujetos activos ante la dominación, y el poder es presentado tanto como una relación de dominación como de resistencia al dominio.

También Rockwell (2011) sostiene que, a partir del análisis etnográfico de la cotidianidad escolar, podemos documentar diversos procesos de *resistencia* (así como también de apropiación y subversión) que tienen lugar en la vida cotidiana y que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción de la dominación.⁴

Otros aportes teóricos desde los cuales realicé esta relectura provienen de algunos autores que, desde una perspectiva gramsciana, contribuyen a pensar en clave socioantropológica los procesos políticos (Gledhill, 2000; Crehan, 2004, 2018; Roseberry, 2007). Estos aportes señalan la necesidad de no inscribir tópicamente a los fenómenos culturales o bien en el campo de la dominación o bien en el campo de la resistencia. Por

4. Si bien tanto Rockwell como Giroux se encuentran preocupados por profundizar en la categoría de resistencia para dar cuenta de las prácticas y sentidos de los y las estudiantes, considero que sus conceptualizaciones resultan valiosas también para pensar las resistencias cotidianas de otros actores educativos. Me refiero, por ejemplo, a los y las docentes que en tanto sujetos políticos entran en relación con sentidos que por determinadas vías (ministeriales, gubernamentales, empresariales), intentan hacerlos partícipes de la reproducción de los intereses dominantes y ante los cuales ellos/as se resisten en múltiples ocasiones y de diversas maneras.

el contrario, nos señalan que la ambigüedad, la heterogeneidad y la contradicción forman parte la naturaleza de esos fenómenos. De allí se desprende la importancia de indagar en la politicidad de aquello que, aunque no aparece tematizado abiertamente como objeto de contestación política, acarrea sin embargo, y dada su naturaleza social, algún tipo de conflictividad.

Por último, es ineludible la mención al trabajo de Scott (2000, 2014) a la hora de formular interrogantes sobre la politicidad en contextos rurales. Si no adopto su propuesta es porque concuerdo con los señalamientos que realizan diversos autores (do Rio Caldeira, 1989; Gledhill, 2000; Crehan, 2004; Roseberry, 2007) respecto de la lectura restringida del concepto de hegemonía –desde la cual Scott formuló su noción de resistencias cotidianas– asociándola unívocamente a la dominación ideológica. Sin embargo, y más allá de las limitaciones que se han señalado, recupero junto con Modonessi (2010) el interés de Scott por documentar manifestaciones “embrionarias” o “infrapolíticas” que conforman la cultura popular. Ese interés que cobra sentido en tanto esa cultura es entendida como *el crisol* de futuras prácticas de resistencia abiertas y organizadas contra el sistema capitalista y las desigualdades que le son inherentes.

El análisis desplegado en los siguientes apartados se realizó en diálogo con estas contribuciones teóricas y en función de materiales surgidos del trabajo de campo realizado en la zona de Vaguada entre el año 2016 y el año 2017. En términos metodológicos, se trabajó desde la perspectiva etnográfica sintetizada por Rockwell (2009) y según la cual el etnógrafo/la etnógrafa se constituyen como cronistas de lo no documentado de la realidad social (lo no familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente); el producto del trabajo es ante todo una descripción que se sustenta en categorías teóricas desde las cuales orientar la mirada; el investigador/la investigadora y su experiencia directa tienen un papel central en la investigación; se da relevancia a los significados, saberes y explicaciones sobre los acontecimientos sociales que poseen los sujetos estudiados; a partir de la descripción y análisis de realidades particulares se construye un conocimiento significativo para las inquietudes teóricas y prácticas más generales. Desde este enfoque, se realizaron entrevistas a funcionarios municipales, agentes sanitarios, directivos/as, inspectores, docentes y vecinos/as. Estas entrevistas se acompañaron de observaciones participantes –de clases y distintos momentos de la vida escolar y comunitaria– así como también de notas tomadas durante las entrevistas o bien antes o después de ellas.

Corrales. “Un tema difícil”

El departamento Totoral se encuentra situado en el centro-norte de la provincia de Córdoba. Tiene una población de 18.556 habitantes, 45,47% de los cuales residen en la cabecera departamental (Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC–, 2010). Aunque su productividad no es totalmente equiparable a los del sudeste provincial, esto no ha impedido que la soja genéticamente modificada (principal cultivo transgénico de exportación de la Argentina) se fuera extendiendo paulatinamente desde el este hacia el oeste departamental lo que la transformó no solo el principal cultivo de la región (Dirección de Estimaciones Agrícolas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca 2020)⁵ sino también la principal causa de deforestación de la zona (Ensbella, 2008).

Durante mi primer viaje a Totoral me hospedé en la casa de Cristina, la maestra rural que residía en la ciudad de Corrales y a quien yo conocía previamente. Cristina era maestra itinerante de “ramos especiales” en escuelas rurales de la zona de influencia de Vaguada. Se interesó mucho por mi tema de investigación y me comentó de varias situaciones problemáticas que conocía en relación con las fumigaciones en los

5. Para la campaña 2018-2019 se cosecharon en el departamento Totoral 102.506 hectáreas de soja contra las 83.815 que se dedicaron al maíz (otro cultivo transgénico de gran importancia en la zona). No obstante, y en virtud de las características naturales del departamento, prosperan también otros cultivos como el maní, menos común en el resto de la provincia.

contextos escolares. Sin embargo, me realizó simultáneamente una advertencia: “mirá, acá en la zona hay varias maestras que denunciaron lo de las fumigaciones... algunas de ellas están enfermas, además... pero es *un tema difícil*, les han metido presión y ya no hablan más” (Cristina, maestra de Artes Plásticas en escuelas rurales, entrevista, marzo de 2016).

En el departamento Totoral existen alrededor de 30 establecimientos educativos de nivel primario y secundario ubicados en ámbitos rurales aglomerados o dispersos. Estas escuelas colindan de modo directo con campos de cultivos transgénicos altamente pulverizados con plaguicidas: según estudios realizados en otros departamentos de la provincia –también orientados a la producción de soja y maíz transgénico– existe una distancia de entre 500 m como máximo y 100 m como mínimo (Antolini, Eandi, Filippi, Gieco y Ortiz, 2015, en base a información recogida por medio de encuestas) o una media de proximidad que varía entre 120 a 160 metros (Agost, Estrabou y Aiassa, 2022, en base a estudios de georreferencialidad). Se trata de distancias completamente insuficientes si se consideran las derivas primarias y secundarias de las fumigaciones y se tiene en cuenta que estas se realizan al menos tres veces por año y con mayor intensidad en los períodos octubre-noviembre y febrero-marzo, que coinciden con meses del ciclo lectivo escolar (Tomasoni, 2013).

Si bien Cristina reconocía esta situación como una problemática existente, su advertencia respecto de que se trataba de “un tema difícil” –junto con las dificultades previas para desarrollar mi investigación en la ciudad de Malvinas Argentinas– condicionaron mi modo de ingresar al campo. Temía que una asociación demasiado explícita entre mi persona y el interés por indagar en la temática de las fumigaciones en los entornos escolares clausurara nuevamente la posibilidad de estudiar este problema.

Por este motivo, cuando me reuní con Carlos, el inspector de nivel primario que debía autorizar mi ingreso a las escuelas rurales de Vaguada y su zona de influencia, me mostré como una investigadora interesada en la relación entre escuelas rurales y actores productivos pero sin mencionar específicamente los términos “fumigaciones” o “agroquímicos”. Carlos se mostró muy interesado en el estudio y, dado que era oriundo de la zona de Vaguada y había sido maestro rural casi toda su vida, decidí también entrevistarlo.

Por medio de su relato me acerqué a numerosos aspectos relevantes para comprender la realidad educativa rural de la zona: falta de servicios públicos como transporte, Internet y efectores de salud que impactaban en la calidad de vida de los pobladores rurales; falta de caminos asfaltados o de mantenimiento de aquellos de ripio que permitieran llegar a y salir de las escuelas rurales; y fundamentalmente falta de matrícula (escasez de estudiantes) en las escuelas rurales de la zona a raíz del despoblamiento de la región, ocasionado este por la escasa mano de obra requerida por las actividades agrícolas intensivas.⁶

Fueron estos aspectos contextuales los que recuperé a partir de mis primeras lecturas de la transcripción de esta entrevista con Carlos. Sin embargo, al revisitar este material nuevamente, registré que a lo largo de la entrevista yo había realizado varias preguntas que intentaban acercar la conversación al tema de las fumigaciones aunque sin nombrarlas explícitamente. De hecho, casi al finalizar el encuentro y dado que ninguna de mis interrogaciones anteriores había sido vinculada por Carlos con la temática de mi interés, decidí preguntarle sobre qué cuestiones podían llegar a tener diferencias él y los/las docentes de las escuelas rurales⁷ que estaban a su cargo. Su primera respuesta fue que en los contextos educativos rurales no eran para nada frecuentes los conflictos ni las discrepancias entre docentes e inspectores. Sin embargo, en el devenir de su respuesta recordó:

6. Carlos calculó que eran tres los centros educativos de nivel primario de su zona que se habían cerrado en los últimos años por falta de matrícula. Efectivamente, tiempo después pude visitar por fuera esos centros educativos: hermosos edificios construidos en la década de 1950 para albergar a decenas de estudiantes se encontraban ahora vacíos y cerradas sus puertas con enormes candados.

7. Las escuelas rurales de nivel primario de la zona –y de la pampa húmeda en general, pero también de otros contextos educativos rurales– son “de Personal Único”. Es decir que cada docente, además de trabajar en soledad, es a su vez director/a de su establecimiento educativo.

hubo una vez una docente muy problemática, muy gremialista, que por suerte ya se fue a otro departamento... en vez de trabajar para integrar la comunidad educativa ponía a unos actores contra otros... Armonizar la comunidad es lo que siempre digo que es la tarea más importante del maestro rural... Pero como esta mujer no había presentado su apto psicofísico,⁸ pudimos agarrarnos de eso para terminar la relación laboral... (Carlos, inspector en la zona de Vaguada, entrevista, marzo de 2016)

Aunque pretendí indagar en cuáles habían sido los motivos por los cuales esta docente “problemática” y “gremialista” había provocado conflictos entre los distintos actores comunitarios, Carlos no quiso ahondar en el tema. Sin embargo, ese breve relato me resultó interesante. En él se condensaba, por un lado, una noción específica acerca de la comunidad educativa: aquella que se asocia a una entidad abstracta cuyas prácticas, expectativas y valores se suponen homogéneos y consensuados (Santillán, 2013). Desde esa concepción, una eventual conflictividad debe ser, en virtud de “la tarea más importante del maestro rural”, armonizada. Pero al mismo tiempo, el relato del inspector evidenciaba que incluso en un universo educativo que parecía signado por los acuerdos y entendimientos era posible registrar la existencia de un conflicto y una voz disonante.

Si bien el funcionario no había vinculado explícitamente ese conflicto a la temática de las fumigaciones, era posible leer allí cuál sería una potencial respuesta oficial ante un accionar docente que, al señalar los efectos de las pulverizaciones ordenadas por los productores en los campos linderos a las escuelas rurales, no puede sino confrontar a los actores comunitarios. Pude desentrañar mejor la dinámica de esas críticas y esos silenciamientos en mi siguiente viaje a Corrales: al llegar Cristina me indicó que había una escuela –la del Paraje Las Pircas– que yo debía cautelosamente visitar.

Las Pircas. “El programa verde”

La escuela de Las Pircas se sitúa sobre la ruta provincial que atraviesa el departamento Totoral de este a oeste. Cristina asistía una vez por semana a dar clases y se encontraba allí con Clara, la joven maestra que había tomado como suplente el cargo de Personal Único (docente/directora) de la institución. Pocos días antes de mi segundo viaje a Totoral, Clara le había mostrado a Cristina fotos que había tomado con su celular: una avioneta fumigando con viento en contra el campo vecino, el cual se hallaba separado de la escuela solamente por el ancho de la ruta. Ante el evento y la prueba fotográfica, Cristina le sugirió a su colega que diera aviso a Carlos, el inspector. A la semana siguiente, Clara le contó a Cristina que cuando le presentó el problema a su superior, este le respondió que no podía hacerse nada al respecto porque se trataba de “un asunto muy engorroso”.

La escuela de Las Pircas formaba parte del conjunto de establecimientos educativos que Carlos me había autorizado a visitar. Contacté a Clara luego de prometerle a Cristina que no revelaría lo que ella me había confiado. Y si bien la maestra aceptó recibirme en la escuela, no fue fácil coordinar una fecha: según Clara expresaba telefónicamente, se encontraba desbordada por la multiplicidad de tareas que, como la mayoría de los docentes que se desempeñan bajo la figura de Personal Único,⁹ debía cumplir en la institución:

no sé cuándo te puedo recibir porque estoy muy desbordada, ¡no doy abasto! ... hago de maestra, directora y también estoy cocinando, limpiando, desinfectando los baños, recibiendo al albañil que va a poner rejas porque entraron a robar... me la paso haciendo notas para pedir todas estas cosas... (Clara, maestra de escuela rural en la zona de Vaguada, registro de conversación telefónica, mayo de 2016)

8. Carlos se refería al trámite obligatorio de examinación de aptitud psíquica y física que los y las docentes deben realizar previamente a la toma de posesión de un cargo docente.

9. Según el propio Ministerio de Educación de la Nación, el Personal Único (docente-director/a) de las escuelas rurales “distribuye su tiempo en la organización de los procesos de enseñanza y, adicionalmente, ejerce la dirección del establecimiento. Además, se encarga de otras tareas de carácter doméstico como preparar las comidas de los alumnos, organizar y limpiar el espacio escolar. Tareas que, en ocasiones, son compartidas con algunos padres y/o madres de la Comunidad” (González, Mamanis, Prudent y Scarfó, 2015, p. 29).

A pesar de esta situación, Clara dispuso finalmente de una mañana para recibirme. Cuando llegué al lugar, pude observar que el predio escolar limitaba hacia el norte con la ruta y que, apenas después de ella y tal como me había señalado Cristina, se extendía un campo de soja y maíz cuyos límites no se alcanzaban a ver.

La escuela estaba sin energía eléctrica desde hacía tres días pero el dictado de clases, no obstante, no se había suspendido. Mientras esperábamos el arribo de los estudiantes –seis en total, de distintas edades y todos/as hijos/as de peones rurales de la zona–, la docente me mostró algunos de los arreglos que había hecho en la escuela desde que había tomado posesión de su cargo: había reutilizado algunos espacios, había desmalezado el predio y estaba comenzando a pintar el edificio. Para llevar adelante todas esas acciones había aprendido a redactar y “elevar” notas dirigidas a los intendentes y jefes comunales de ciudades y comunas cercanas para intentar obtener la ayuda económica que necesitaba para mantener en pie la vieja escuela.

Le pedí a Clara que saliéramos a recorrer el predio escolar mientras continuábamos nuestra charla. Cuando llegábamos a alguno de los límites del terreno yo le preguntaba quién era el propietario del lote ante el cual estábamos paradas y qué relación tenía ella, como maestra, con cada uno de esos propietarios. Cuando quedamos de espaldas a la escuela y frente a la ruta le pregunté especialmente por el propietario del campo que estaba del lado de enfrente:

Entrevistadora: —¿Y el vecino de enfrente... qué tal?

Clara: —Es un señor... bieeen [hace gesto de “adinerado”]... con mucho campo...

E: —¿Y lo conocés vos?

Clara: —Yo no lo conocía, pero un día vino a preguntarme qué necesitaba la escuela... ¡Le pedí de todo! La pintura... plata para desbloquear las netbooks, si pueden ser juguetes... ¡lo que sea! Porque acá estos chicos [los y las estudiantes] necesitan de todo...

E: —¿Y qué te dijo?

Clara: —Bueno, que iba a ver, pero por lo pronto me trajeron la pintura... me falta ahora quien pinte la escuela... También lo conozco al ingeniero del campo porque viene y me pregunta qué día no voy a estar, así fumigan.

E: —Aaah... ¿fumigan acá nomás, del otro lado de la ruta?

Clara: —Sí... yo no sé [hace gesto de desconfianza]... me dijeron que no me preocupe porque lo que fumigan ellos es el “programa verde”, que es todo biológico, no hace mal...

E: —Claro, pero es el ingeniero que puso el dueño... ¿qué te va a decir?

Clara: —Sí... [Asiente y cambia de conversación] (Clara, maestra de escuela rural en la zona de Vaguada, entrevista, mayo de 2016)

Es necesario realizar dos aclaraciones técnicas respecto de aquello que me relató Clara. En primer lugar, que la costumbre de “dar aviso de fumigación” o de fumigar las escuelas rurales “cuando están vacías” es una práctica habitual de productores y aplicadores en la zona de la pampa húmeda. No obstante, no representa un método seguro desde el punto de vista sanitario ni evita la exposición crónica de aquellos/as que se encuentran dentro de las escuelas (Ávila Vázquez y Di Filippo, 2018).

En segundo lugar que, salvo una versión de plaguicidas “biológicos” a base de esporas que se comenzó a comercializar unos años después, ninguno de los técnicos que consulté en ese momento a propósito del programa “verde” al que había aludido Clara me confirmó que tal cosa existiera. Bien por el contrario, contamos con varias investigaciones que comprueban la existencia de plaguicidas en agua, tierra y/o aire de escuelas rurales de la pampa húmeda (Vittori, Barbieri, Peluso y Marino., 2017; Canziani, Aparicio, Cortelezzi, De Gerónimo, Fontanarrosa, Tisnes, Alba, Adaro, Castets,

Cepeda, Córdoba, Delgado, Gomez, Fernández San Juan, Kazlauskas y Schimpf, 2020) y con numerosos estudios que vinculan esos plaguicidas a efectos genotóxicos (Peralta, Mañas, Gentile, Bosch, Méndez, y Aiassa, 2011; Aiassa, Mañas, Bosch, Gentile, Bernardi y Gorla, 2012; Gentile, Mañas, Bosch, Peralta, Gorla y Aiassa, 2012).

Más allá de estas aclaraciones, la visita a Las Pircas y la conversación con Clara exponían fundamentalmente varias de las circunstancias que producen el *silencio social* sobre las fumigaciones con plaguicidas en el entorno de escuelas rurales: una maestra que trabaja en soledad mientras despliega múltiples tareas laborales, que es invitada por su autoridad más próxima a no tratar este tema por ser “engorroso”, que trabaja en una escuela de existencia precaria y estudiantes que “necesitan de todo”. Estos elementos configuran un escenario propicio para que los y las docentes opten por ejercer el silencio ante las prácticas productivas de los vecinos más poderosos, que son, al mismo tiempo, quienes les proveen algunos de los medios que se necesitan para mejorar sus escuelas y para intentar subsanar algunas de las carencias materiales de sus estudiantes. En este sentido, la escuela de Las Pircas, sus necesidades materiales y la relación de su maestra con los actores productivos rurales no constituyen un caso aislado: trabajos como Cragolino (2015) o Ambrogi (2018) muestran cómo son cada vez más y mejor publicitadas las redes de “apadrinamiento de escuelas”, programas de capacitación y diversas acciones asistenciales por parte de las megaempresas del agro pampeano hacia las instituciones educativas rurales. En un contexto de carencias múltiples, estas acciones de responsabilidad social empresaria construyen, entre otras cosas, legitimación social para el modelo del agronegocio e invitan a pasar por alto sus “daños colaterales”.

Si bien fueron estos los aspectos que rescaté a partir de mis primeras lecturas de la entrevista a Clara y de los registros de observación realizados en mi visita a Las Pircas, la relectura de estos materiales me permitió comprender que, tan importante como el reconocimiento de las condiciones en las cuales se trama ese silencio social (que involucra a diversos actores sociales y a unas condiciones escolares precarias), es registrar que *este opera sobre actos cotidianos que resisten a ese orden establecido*: Clara había fotografiado la avioneta, había conversado con Cristina respecto de ese suceso y había compartido con ella incluso la evidencia fotográfica. Había expuesto además su preocupación ante el inspector, de quien recibió a su vez instrucciones de dejar de lado la cuestión al mismo tiempo que el ingeniero agrónomo a cargo de las pulverizaciones le otorgó explicaciones “ecológicas” y promesas materiales para su establecimiento. Y por último, a pesar de estas instrucciones, explicaciones y promesas, Clara se había animado –aunque dubitativamente– a mencionar el tema ante una investigadora extraña. Y aunque no lo hubiera hecho en abierto tono de denuncia, el tema estaba allí entre nosotras.

Esta nueva lectura de los materiales me permitió entender que la preocupación de Clara en torno a las pulverizaciones existía y que su intención por documentar la práctica, por intentar denunciarla y por encontrar un interlocutor/a para comentar lo sucedido podían ser entendidas como una resistencia cotidiana de la docente rural: la resistencia a aceptar los discursos y las prácticas hegemónicas desde las cuales se le proponía que las fumigaciones son inocuas para la salud humana o que formular una crítica en torno a ellas es un acto sin sentido. Un tiempo después, en una escuela de una localidad distinta recogí otras voces cuyo análisis me permitió reforzar esta idea.

La Candela. “La gente está tomando conciencia”

La Candela es una comuna de dos centenas de habitantes situada a pocos kilómetros de Vaguada. Logré llegar allí para visitar la escuela secundaria en medio de un temporal que duró cuatro días y que cortó casi todos los caminos de la zona. El tedio que

reinaba en la institución en medio de la lluvia continua hizo de mi visita una novedad: los y las docentes que habían logrado llegar hasta la escuela ese día me recibieron con simpatía y buena predisposición para conversar y tomar mates mientras recorriamos las instalaciones del establecimiento. Aquí también, como en otras escuelas de la zona, la cantidad de estudiantes era menor a aquella que asistía a estudiar cuando el edificio había sido creado: sus grandes dimensiones, casi inutilizadas, eran testimonio de un pasado de mayor poblamiento rural y matrículas estudiantiles más abultadas.

La entrevista que había pautado previamente para realizar ese día era con Ana, la coordinadora de curso de la institución. Ella me relató cuestiones pedagógicas e institucionales de la escuela haciendo referencia constante a las características sociales de La Candela que impactaban en la vida institucional: un pueblo pequeño con falta de actividades de esparcimiento y formación extracurricular para los y las jóvenes, sin ofertas laborales para los/as adultos/as o recién graduados/as y con carencias en la prestación de servicios públicos de salud y de transporte, fundamentalmente.

Cuando comencé a realizarle a Ana preguntas vinculadas al contexto productivo de la institución, la mujer creyó que había una persona que podía hablar con más fundamentos que ella: Octavio, docente de biología y quien tenía mayor antigüedad laboral en la escuela. El hombre se encontraba en un aula contigua donde ordenaba papeles y accedió rápidamente a ser entrevistado. Me senté en el escritorio en el que el docente había trabajado y, detrás de nosotros y en un segundo plano, se sentaron Ana y Marcos, un docente más joven que andaba por allí. Ambos nos cebaban mates a Octavio y a mí mientras la entrevista se sucedía.

A los pocos minutos de comenzar a entrevistar a Octavio entendí que, además de ser docente en esta escuela, él era el dueño de la veterinaria de Vaguada. Comprendí entonces que se trataba de una persona de buena posición social en la zona, ya que mucha gente me lo había mencionado (él era quien atendía los grandes animales de los campos de la región) y yo misma había observado la gran cantidad de vehículos y de movimiento comercial que había en torno a su comercio en Vaguada.

Conversé con Octavio durante una hora bajo la silenciosa compañía de Ana y de Marcos. Por su desempeño como veterinario Octavio conocía muy bien la región y la actividad productiva en ella, por lo que aproveché para hacerle múltiples preguntas en relación con los cambios productivos de las últimas décadas. Ya hacia el final de la charla, y sin que a propósito de ninguno de los temas abordados previamente hubiera surgido de manera casual la cuestión de las fumigaciones, me decidí a preguntar directamente:

Entrevistadora: —Y la soja acá, tan cerca de las escuelas, ¿no genera enfermedades por las fumigaciones?

Octavio: —No, no... ¿por qué sería?

E: [silencio]

Octavio: —¿Por la contaminación y eso?... No, nooo... porque se está regulando... hoy en día tenés que tener una receta, un profesional que la firma... si hay un problema ya hay responsables... Los aviones están muy bien reglamentados... Contaminan menos que un fumigador terrestre... ¡Salvo que el aviador tenga la mala intención de decir 'mato a este'! [si no] no pasa nada... Por supuesto, hay cosas que vos no las podés medir... es cierto que hay un poco de desconocimiento entre la gente en estos lugares más chicos... pero los productores grandes yo sé que no van a contaminar a nadie... (Octavio, veterinario de Vaguada y docente en escuela rural secundaria de la zona de Vaguada, entrevista, octubre de 2016)

Mis primeras lecturas de la transcripción de la entrevista con Octavio me llevaron a reparar fundamentalmente en este pasaje: tomé los dichos del docente/veterinario como expresión de los discursos hegemónicos que subestiman e invisibilizan los efectos de los plaguicidas sobre la salud humana y ambiental o que los adjudican, en todo caso, no al sistema productivo imperante sino a errores aislados e individuales causados por la falta de capacitación de los trabajadores rurales encargados de las tareas de pulverización (los que son, además, en la versión de Octavio, los pequeños productores agrícolas). Esos sentidos que se sostenían en el ámbito privado en el año 2016 pero que se volvieron un discurso hegemónico público, oficial y festejado en la provincia de Córdoba a partir del año 2019 con la sanción de la Ley Provincial de Buenas Prácticas Agrícolas (N° 10.663), pionera a nivel continental y recuperada actualmente por todas las provincias de la zona núcleo agrícola de la Argentina.

Sin embargo, la relectura que realicé de la transcripción de esta entrevista me permitió reparar en una pequeña conversación –casi inaudible en la grabación– que se desarrolló entre Octavio, Ana y Marcos después del pasaje que acabo de referir. Porque luego de estos dichos, Ana y Marcos, que hasta el momento se habían mantenido en absoluto silencio, algo alejados y escuchándonos, nos interrumpieron para decirle a Octavio:

Ana: —Pero mirá, Octavio, esta zona no es muy controlada... Yo me enteré de dos campos acá cerca de la escuela donde fumigaron a la gente trabajando... Pasaron los aviones por arriba y los fumigaron...

Marcos: —Y vos fijate, Octavio, los problemones que tenemos con las plantas de la plaza de La Colonia [pueblo contiguo a La Candela]... ¡se están secando todas!... Les pasan fumigando encima cuando van de campo a campo, y ahí [en la plaza] estamos todos... si mi cuñado tiene los mosquitos [fumigadores terrestres] y los pasea por el pueblo... ¡y está reglamentado supuestamente que eso no se puede hacer!

Octavio: —Bueno, sí... cuesta controlar... pero te digo... la gente está tomando conciencia...

Ana: —No sé... Puede ser que la gente esté tomando conciencia, no lo sé...

(Octavio, Marcos y Ana, docentes y coordinadora de curso en escuela rural secundaria de la Candela, entrevista, octubre de 2016)

Este intercambio entre Octavio, Ana y Marcos desentonaba con el ritmo cansino que hasta ese momento había tenido la jornada, sintonizada con el ruido monótono y sostenido de la lluvia que caía sobre el patio escolar. Ese intercambio irrumpió para exponer en primer lugar la heterogeneidad de sentidos (en este caso, de sentidos docentes en torno a una problemática particular) que es posible rastrear en la dimensión cotidiana de las instituciones educativas (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Pero al mismo tiempo evidenció que, de todos los temas que habíamos abordado con Octavio durante la entrevista, fue solo en relación con la cuestión de las fumigaciones que Ana y Marcos se permitieron no solo disentir con quien estaba siendo entrevistado –y a quien Ana había designado previamente como la voz autorizada para tratar estos temas– sino también interrumpirlo y hacerle conocer sus posicionamientos alternos. Ana y Marcos presentaron además pruebas surgidas de sus propios saberes (acerca de lo ocurrido con unos trabajadores rurales de la zona o de lo que acontece corrientemente con la vegetación de la plaza del pueblo vecino): saberes cuyo valor contrasta con los tecnicismos sobre los que se apoyan en general los discursos hegemónicos en el debate en torno a los efectos de los agroquímicos.

Entre los dichos de uno y los otros me resultó sugerente la ambigüedad que adquirió la frase “la gente está tomando conciencia”, dicha por Octavio y retomada por Ana, a mi entender, con un sentido diferencial. ¿Eran los trabajadores rurales encargados de las aplicaciones y los productores los que toman conciencia sobre cómo fumigar correcta e “inocualmente”? ¿O son los/las docentes y vecinos/as los que están tomando

conciencia acerca de los potenciales efectos negativos que esas fumigaciones pueden producir sobre la salud y el ambiente? Mi interés no es el de responder unívocamente a estas preguntas, sino de señalar que en la escuela de La Candela –como seguramente en muchas otras–, algunos de los sentidos heterogéneos (y hasta contrapuestos) comprometidos en el debate en torno a los efectos de los agroquímicos estaban presentes.

Para reconocerlos en su complejidad era necesario recoger las voces y los dichos que circulaban al margen del discurso “protagónico” que, en este caso, era el de Octavio. Solo así era posible –o al menos solo así fue posible para mí– evidenciar que se estaba frente a una temática que no producía un sentido común unívoco sino que iba unida también a posicionamientos y prácticas críticos por parte de algunos/as docentes, aunque esas prácticas no fueran de beligerancia explícita. Es tal vez en este sentido que Roseberry (2007) nos recuerda la importancia de enfocar la atención de la investigación “sobre los lugares de ruptura, [sobre] aquellas áreas donde no se puede lograr un marco discursivo común” (p. 134) para comprender mejor la dinámica y la lógica de las relaciones entre los intereses dominantes y los subalternos.

Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas se han analizado algunas escenas cotidianas que involucran a actores institucionales de escuelas rurales de una zona de la Argentina caracterizada por la producción de cultivos transgénicos altamente pulverizados con plaguicidas. La intención de este escrito no fue profundizar en el análisis social de esta problemática sino evidenciar –a partir de la reconstrucción de esas escenas y sus contextos más inmediatos– algunos elementos pasados por alto en las primeras lecturas de estos materiales. Por esta vía se intentó argumentar que en algunos contextos sociales donde a primera vista ninguna contestación parece estar fraguándose, es posible documentar y analizar tanto los mecanismos que configuran el silencio social como aquellas prácticas y sentidos que son el objeto de ese silenciamiento. De este modo se buscó advertir sobre formas particulares que asume la politicidad en contextos educativos rurales: formas posiblemente distintas a las que rápidamente reconocemos como “políticas”, tales como la conformación de colectivos, la realización de movilizaciones públicas u otros tipos de confrontación abierta al orden dominante. Reconocer esos modos particulares de politicidad posiblemente sea valioso en tanto en la actualidad son escasos los estudios que documentan antropológicamente la vida cotidiana y sus controversias en los contextos rurales de la pampa húmeda de Argentina. Además, visibilizar la existencia de esas resistencias cotidianas es importante para poner en entredicho los discursos que presentan a “*el campo*” como un bloque monolítico que defiende unívocamente al sistema productivo orientado a la producción de cultivos transgénicos asociado a la fumigación intensiva, sostenida y creciente con agroquímicos.

Por último, es importante señalar que, más allá del reconocimiento de esas resistencias cotidianas, no se pretende parangonar su eficacia política con la que pueden poseer formas más orgánicas, extendidas y sistemáticas de oposición a (o lucha contra) los efectos sanitarios, sociales y ambientales del agronegocio. Sin embargo, si coincidimos con Ágnes Heller (1977) en que la vida cotidiana “es un fermento secreto de la historia” (p. 20), los eventos aquí analizados pueden facilitar la interpretación acerca los sentidos y prácticas críticos sobre los que se pueden haber articulado esas luchas allí donde se extienden, así como también proveer posibles interpretaciones respecto de por qué fracasan o no desencadenan procesos de mayor involucramiento en otras regiones. Se trata entonces de fenómenos culturales aún abiertos y cuyo devenir es importante no solo analizar sino también ayudar a apuntalar en la búsqueda por construir un mundo más justo para las grandes mayorías.

Financiamiento

CONICET-Beca posdoctoral

Agradecimientos

A los/as evaluadores/as de este artículo por sus valiosos señalamientos, que permitieron nutrir este trabajo. Sus sugerencias me alentaron a reconstruir y analizar ciertos aspectos problemáticos de la investigación que se volvieron, al mismo tiempo, nuevas oportunidades para el análisis.

Biografía

Profesora en Antropología (UNR). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Investigadora asistente de CONICET.

Referencias bibliográficas

- » Agost, L., Estrabou, C. y Aiassa, C. (2022). Use of satellite indicators to monitor the proximity of agro-industrial crops to urban and rural educational establishments over large areas. *Landscape and Urban Planning*, 219, 318-327. doi: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2021.104318>
- » Aiassa, D., Mañas, F., Bosch, B., Gentile, N., Bernardi, N. y Gorla, N. (2012). Biomarcadores de daño genético en poblaciones humanas expuestas a plaguicidas. *Acta biológica Colombiana*, 17(3), 485-510.
- » Ambrogi, S. (2018). Los tejidos reticulares: alianzas y solidaridades empresariales en la territorialización del modelo de agro-negocios (Córdoba, Argentina). *Kul-tur*, 5(10), 125-142.
- » Antolini, L., Eandi, M., Filippi, I., Gieco, M. y Ortiz, P. (2015). *Valoración de la exposición a plaguicidas en cultivos extensivos de la Argentina y su potencial impacto sobre la salud*. Informe presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.
- » Arancibia, F. (2020). Resistencias a la bio-economía en Argentina: las luchas contra los agrotóxicos (2001-2013). *Ciencia Digna*, 1(1), 42-63.
- » Ávila Vázquez, M. y Di Filippo, F. (08 de agosto de 2018). Escuelas Fumigadas vs. Agronegocio. Biodiversidad Latinoamérica. Recuperado de www.biodiversidadla.org/Documentos/Escuelas-Fumigadas-vs-Agronegocio
- » Biocca, M. (2016). Más allá de las letras de sangre y fuego. Trayectorias de desposesión en Chaco, Argentina. *Población & Sociedad*, 23(2), 61-90.
- » Caisso, L. (2017). ¿Una temática “en boga” o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socioambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina). *Runa*, 38(1), 57-73.
- » Canziani, G., Aparicio, V., Cortelezzi, A., De Gerónimo, E., Fontanarrosa, M. S., Tisnes, A., Alba, B., Adaro, M. E., Castets, F., Cepeda, J., Córdoba, M., Delgado, S., Gomez, R. Q., Fernández San Juan, R., Kazlauskas, L. y Schimpf, K. (04 de agosto de 2020). *Informe sobre agroquímicos plaguicidas en escuelas rurales del partido de Tandil*. Recuperado de <https://cdn.eleco.com.ar/media/2020/06/9a8e1caf-informe-sobre-plaguicidas-en-escuelas-rurales.pdf>
- » Cragolino, E. (2015). Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). *Educação em Perspectiva*, 6(2), 199-226.
- » Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- » Crehan, K. (2018). *El sentido común en Gramsci. La desigualdad y sus narrativas*. México D.F.: Morata.
- » do Rio Caldeira, T. P. (1989). Antropología e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes. *BIB*, 27, 3-50.
- » Ensabella, B. (2008). El deterioro de los ecosistemas del norte cordobés y los límites de las economías campesinas. *Mundo Agrario*, 9(17), s/p.
- » Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.

- » Gentile, N., Mañas, F., Bosch, B., Peralta, L., Gorla, N. y Aiassa, D. (2012). Micronucleus Assay As A Biomarker Of Genotoxicity In The Occupational Exposure To Agrochemicals In Rural Workers. *Bulletin of Environmental Contamination and Toxicology*, 88(6), 1-7.
- » Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- » Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- » Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.
- » González, D., Mamanis, S., Prudent, E. y Scarfó, G. (2015). Panorama de la Educación Rural en Argentina. *Boletín Temas de Educación del Ministerio de Educación de la Nación*, 12.
- » Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Buenos Aires: INDEC.
- » Iturralde, R. S. (2015). Sufrimiento y riesgo ambiental. Un estudio de caso sobre las percepciones sociales de los vecinos de 30 de Agosto en el contexto de un conflicto socio-ambiental. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 79-92.
- » Kunin, J. y Lucero, P. (2020). Percepción social del riesgo y dinámicas de género en la producción agrícola basada en plaguicidas en la pampa húmeda argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 35, 58-81.
- » Lapegna, P. (2019). *La Argentina transgénica. De la resistencia a la adaptación, una etnografía de las poblaciones campesinas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Modonessi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Peralta, P., Mañas, F., Gentile, N., Bosch, B., Méndez, A. y Aiassa, D. (2011). Evaluación del daño genético en pobladores de Marcos Juárez expuestos a plaguicidas: estudio de un caso en Córdoba, Argentina. *Revista Diálogos*, 2(1), 7-26.
- » Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- » Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. En B. Levinson, D. Foley y D. C. Holland (eds.). *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. (pp. 301-324). Nueva York: State University of New York.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld. (coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. (pp. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- » Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En M. Lagos y P. Calla (comps.). *Antropología del Estado*. Cuadernos de Futuro No. 23. (pp. 117-139). La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- » Santillán, L. (2013). El trabajo de la Escuela con la Comunidad: algunas reflexiones desde la antropología social. *Plaza Pública*, 10, 61-81.

- » Schmidt, M. A. y Toledo López, V. (2018). Agronegocio, impactos ambientales y conflictos por el uso de agroquímicos en el norte argentino. *Revista Kavilando*, 10(1), 162-179. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63771-2>
- » Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México D.F.: Era.
- » Scott, J. (2014). Explotación normal, resistencia normal. *Relaciones Internacionales*, 26, 85-104.
- » Tomasoni, M. (2013). *No hay derivas controlables. Generación de derivas de plaguicidas*. Red Universitaria de Ambiente y Salud. Red de Médicos de Pueblos Fumigados. Córdoba. Recuperado de <http://reduas.com.ar/generacion-de-derivadas-deplaguicidas>
- » Villulla, J. M. (2017). Los sonidos del silencio. Formas de resistencia de los obreros asalariados en la agricultura pampeana argentina. *NERA*, 35, 41-64.
- » Vittori, S., Barbieri, S. C., Peluso, M. L. y Marino, D. (2017). Escuelas Rurales como escenarios de exposición directa a agrotóxicos: estudio en aire ambiente. III Congreso de Salud Socioambiental. 19 y 20 de mayo de 2017. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Santa Fe.

Otras Fuentes

- » Dirección de Estimaciones Agrícolas (DEA). Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (MAGyP) (04 de diciembre de 2020). Visualizador de Cultivos. Recuperado de <https://geoportal.agroindustria.gob.ar/tematizador/agricola>