



1

CUADERNOS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO / ALA



APRENDIZAJES SITUADOS PROCESOS SOCIOTÉCNICOS Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA

ANA PADAWER
FABIO MURA
COMPILADORES



Asociación Latinoamericana de Antropología
Associação Latino Americana de Antropologia





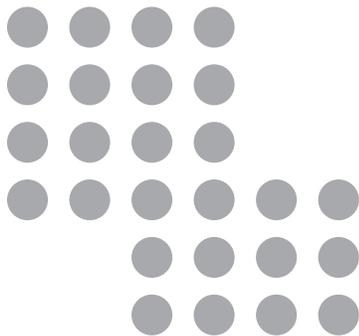


**APRENDIZAJES SITUADOS, PROCESOS SOCIOTÉCNICOS
Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA**



APRENDIZAJES SITUADOS PROCESOS SOCIOTÉCNICOS Y TRADICIONES DE CONOCIMIENTO EN BRASIL Y ARGENTINA

**ANA PDAWER
FABIO MURA
COMPILADORES**



Ana Padawer y Fabio Mura (Compiladores)

Aprendizajes situados, procesos sociotécnicos y tradiciones de conocimiento
en Brasil y Argentina

1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2024
138 p.

ISBN (Obra completa): 978-9915-9544-3-1

ISBN (Volumen): 978-9915-9544-4-8

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2024

1era Edición, 2024

Edición digital

Asociación Latinoamericana de Antropología

Fotografía de portada y portadilla: © María Lucila Rodríguez Celín

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Corrección final: Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición digital 2024

Contenido

Presentación	9
Introducción	15
ANA PADAWER Y FABIO MURA	
Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina)	21
MARÍA MERCEDES HIRSCH Y ANA PADAWER	
Cosmotécnicas puesteras y mercantilización de la hacienda a través de las narrativas de pactos demoniacos en el Chaco santiagueño	43
PABLO ALBERTO CONCHA MERLO	
Los recados de caballos como producción social de conocimientos gauchescos en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina)	53
HERNÁN PERRIÈRE	
Las técnicas en lo cotidiano. Cuerpo, movimiento y sensorialidad en el saber-hacer de lxs niñxs mbya guaraní	65
MARÍA LUCILA RODRÍGUEZ CELÍN	
Moralidades sociotécnicas: recorridos y reflexiones sobre prácticas de trabajo y cuidado entre grupos domésticos potiguaras de la aldea de Jaraguá y criadores de ganado de Piancó, Paraíba (Brasil)	83
MARIANNA DE QUEIROZ ARAÚJO, JOELMA BATISTA DO NASCIMENTO Y CARLA GOLÉ	
Elecciones controvertidas. Cuando los objetos exceden su apariencia	101
FABIO MURA, MYRIAM FERNANDA PERRET, DARLLAN NEVES DA ROCHA Y ANA EMILIA CAO	
Go Skateboard: Das remadas até produção de shapes em Imperatriz-MA	123
JESÚS MARMANILLO PEREIRA	

Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina)

MARÍA MERCEDES HIRSCH¹
ANA PADAWER²

En los últimos treinta años, los estudios etnográficos en educación efectuados en Argentina han descripto cómo los contextos de aprendizaje familiares y comunitarios son subvalorados en relación con aquellos que se construyen en las instituciones modernas especializadas en educación, paradigmáticamente el sistema escolar (Novaro y Padawer 2013; Padawer 2010). Esta jerarquía de conocimientos, establecida hace más de un siglo a partir de la creación del sistema público de instrucción en el país, también se plasma en la cotidianeidad de las escuelas mediante dispositivos curriculares y organizativos donde los espacios de instrucción prácticos ocupan un lugar subordinado: una vez adquiridos los rudimentos de lectura y escritura, el sistema escolar transmite principalmente conocimientos teóricos, de complejidad creciente y potencialmente transferibles a cualquier otro contexto (Padawer 2008).

La vigencia de estas valorizaciones en la educación escolar puede explicarse, al menos en parte, por las dicotomías teoría-práctica, hacer-pensar, modernidad-tradición, que han sido constitutivas de la conformación de la ciencia occidental y moderna. La antropología las ha debatido en estudios históricos sobre la construcción de distintos campos científicos a partir del conocimiento tradicional (Ellen 2004). También ha enfatizado que, en la sociedad del conocimiento como fenómeno emergente de las últimas décadas, los límites entre los ámbitos de producción científicos y aquellos que se tramitan de manera cotidiana en el resto de la sociedad resultan borrosos por múltiples razones: de integración institucional, económicas, políticas, morales y epistémicas (Knorr-Cetina 1999).

Para continuar los debates sobre el papel de la teoría y la práctica en las escuelas, proponemos recuperar autores que problematizaron esta dicotomía y, en algunos casos, han sido poco transitados en la antropología de la educación en Argentina. Uno de ellos es Marcel Mauss (1973) quien, a partir de la definición de las técnicas como acto tradicional eficaz, ha permitido pensar las tradiciones de conocimiento en su ligazón con las acciones sociales. La fórmula de Mauss (Sigaut 2003) enfatizó que las técnicas humanas involucran acción, movimiento, relación, aprendizaje como génesis social e individual, así como vínculos con la materia. También desde el contexto francófono se ha propuesto la noción de saber-hacer para articular prácticas y conocimiento, siendo esta expresión una síntesis de la relación dialéctica cuerpo-mente (Chevallier y Shiva 1996).

1 Programa de Antropología y Educación- Instituto de Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. (PAE/ ICA/FFyL/UBA)

2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Instituto de Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. (CONICET/ICA/FFyL/UBA)

Por el contrario, sí son bien conocidas en la antropología de la educación local, las aproximaciones pragmáticas a la construcción de conocimiento exploradas por Pierre Bourdieu, quien a través del “sentido práctico” abordó las articulaciones entre cuerpo, mente y lenguaje con aportes fenomenológicos al enfoque estructuralista. Desde su perspectiva los condicionamientos asociados a una clase social particular producen *habitus*, entendidos como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, principios generadores de prácticas y representaciones (2007: 86). Si bien el concepto no es unívoco, nos interesa rescatar la idea de que las prácticas sociales implican un conocimiento corporizado donde la conciencia de sí mismo es conceptual —o cognitiva— pero no reflexiva-retrospectiva (Lau 2004: 374-375).

Desde la tradición anglosajona, otros aportes han circulado limitadamente en el campo de la antropología de la educación argentina. Son aquellos que problematizan el vínculo entre conocimiento y acción social derivado de las comunidades de práctica. Jean Lave y Etienne Wenger (2007) propusieron una relación dialéctica y constructiva donde las personas son las que generan el ambiente mediante su participación central o periférica según el dominio de la actividad en curso, pero al mismo tiempo el ambiente genera las actividades que los/as reúnen. Esto implica que aún el conocimiento más abstracto se aprende de manera situada mediante la participación en la actividad.

La participación no sólo da cuenta del hacer, sino que también establece la pertenencia a un grupo. La experiencia social se produce a través de la intervención activa en comunidades de práctica, donde “interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” y que se expresa al hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer (Wenger 2017: 80).

Con inspiración en la teoría de la actividad soviética basada en la dialéctica alemana, otro aporte en esta dirección es la noción del aprendizaje por expansión de Yrjo Engestrom (1987), para quien el trabajo experto es concebido como actividad colectiva e institucionalmente organizada. Recuperando las dimensiones históricas y estructurales de las prácticas sociales, estas aproximaciones cuestionan las nociones deterministas del contexto o ambiente que prevalecieron en las aproximaciones antropológicas materialistas y cognitivistas de habla inglesa, donde el entorno (físico o mental) es escenario de las acciones humanas que no influyen decisivamente en su marco de concreción.

Las contribuciones de Tim Ingold (2000), otro autor poco transitado en el campo de la antropología de la educación local, resultan convergentes con las ideas recién sintetizadas. Desde su perspectiva la cultura no se constituye a partir de representaciones o esquemas cognitivos que se transmiten, sino por modos particulares de acción e interacción en procesos prácticos, formas de entender el mundo que se redescubren siguiendo los pasos de los expertos. De esta manera las personas se constituyen como tales mediante las habilidades adquiridas en las actividades en las que están insertos, consideradas siempre en un ambiente que es natural-social.

Ingold desarrolla progresivamente la asociación entre percepción, experiencia y conocimiento del mundo a través de la noción de habitar (2007). Entendida inicialmente como construcción de sentido revestida de afirmaciones científicas y en frecuente conflicto con la experiencia, luego la idea es reformulada para definir los rumbos trazados por los seres vivos que en su andar por la tierra a lo largo del tiempo dan lugar a ciertos momentos de permanencia de vínculos, configurando así agrupamientos humanos, ecosistemas, regiones ambientales y memoria social (Taks 2012). Nos interesa sobre todo el vínculo de la noción de habitar con las identidades sociales, ligadas a una experiencia de familiaridad en el vínculo con un ambiente dado, un entorno conocido donde las personas se sienten relativamente cómodas aun cuando se establezcan allí relaciones de poder y desigualdad (Padawer 2022).

Finalmente, otro autor poco transitado es Trevor Marchand (2010), quien aborda la relación mente-cuerpo focalizando en las prácticas situadas e intersubjetivas de hacer-conocimiento. Si las constituciones biológicas evolucionan a lo largo de la vida, la experiencia y por lo tanto el aprendizaje y el conocimiento individuales estarán situados espacio-temporalmente, realizándose siempre y necesariamente en interacción con los demás y con el mundo. Por ello el conocimiento se elabora de manera constante en el flujo de interacciones

cotidianas, ofreciendo permanentemente nuevas oportunidades para pensar, hacer y hablar sobre las cosas mediante enunciados y entendimientos compartidos entre los co-practicantes. Focalizando en la comprensión desde el cuerpo, Marchand propone que la simulación motriz constituye una forma simultánea e incremental de generación de representaciones motoras en el tiempo real de la práctica.

Las escuelas de la familia agrícola, la tradición colona y la dicotomía teoría-práctica en Misiones

Los aportes sintetizados hasta aquí nos permiten reexaminar las dicotomías teoría-práctica en contextos educativos y escolares específicos. En esta oportunidad abordaremos una propuesta escolar de Nivel Medio en la provincia de Misiones (extremo noreste de Argentina), cuyo interés radica en que las prácticas agrícolas y domésticas son un componente central de la propuesta educativa. Así como en otras propuestas pedagógicas que se han ensayado a lo largo de la historia de la escolarización (Padawer 2008), uno de los principales fundamentos en la génesis histórica de esta forma de escolarización ha sido el cuestionamiento del vínculo teoría-práctica, en este caso particular asociado al arraigo rural (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino 1998)

Se trata de las *escuelas de la familia agrícola* (EFA), instituciones que surgieron hace casi 100 años en Francia para facilitar el acceso a la escuela, así como para fortalecer el arraigo en el campo de los/as hijos/as de los pequeños productores rurales. Para lograr estos objetivos, las EFA proponen una modalidad de *alternancia* entre períodos de permanencia en la escuela y el hogar, con tareas escolares específicas para cada contexto asignadas a tal efecto. En Misiones las EFA comenzaron a instalarse a principios de los años '80 (Plencovich 2013; Dinova 1997), llegando en los últimos 50 años a crearse 27 establecimientos bajo esta denominación común.

En las EFA de Misiones, las actividades prácticas tienen un lugar relevante en la currícula y organización escolar. Para analizarlas es necesario tener en cuenta que la terminología con la que se denominan las distintas acciones en el marco de la pedagogía de la alternancia ha variado a lo largo de los años y los contextos nacionales/ provinciales. En el caso de Misiones, la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) y luego la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM) realizaron capacitaciones desde el inicio de la modalidad, las que fueron dejando sus huellas en las generaciones de docentes que continuaron dicha tradición: es por ello que las EFA utilizan denominaciones comunes para las instancias prácticas, aún cuando su concreción puede diferir en las instituciones particulares.

En general, la organización y currícula escolar en las EFA de Misiones contemplan que durante el período de *estadía en la escuela* las actividades prácticas se concentran en los *entornos formativos* (*sectores didáctico productivos* tales como huerta, bovino, apícola, caprino, porcino, vivero de cítricos, plantas ornamentales y flores, meliponicultura, compostaje) y *entornos de aprendizaje* (*sectores de limpieza y mantenimiento* donde se realizan las tareas domésticas de sostenimiento de la institución: carpintería, jardines, cocina, limpieza). Esta distinción entre la *formación* en lo agrícola y el *aprendizaje* en lo doméstico permite una primer apertura a la problemática del vínculo teoría-práctica consolidado en las EFA misioneras, porque supone que en el lenguaje institucional se reconoce a las escuelas y las chacras como ámbitos educativos en diálogo, pero a la vez distingue entre contenidos curriculares que la escuela debe enseñar (lo agrícola), mientras otros suponen aprendizajes facilitados por cierta organización escolar (lo doméstico).

En el período de *estadía en la casa* (también llamado *contraestadía*), las actividades prácticas se llevan adelante a través de los *planes de búsqueda* y las tareas escolares propuestas por las *materias del área de formación específica* en temáticas agrícolas, las que son realizadas por cada estudiante en la chacra familiar. Por último, los/as alumnos/as realizan dos o tres períodos de *guardias* durante el ciclo lectivo anual (también denominados *pasantías*) en los cuales concurren a la escuela mientras el resto de su grupo se encuentra realizando la estadía en la casa, asistiendo en tareas cotidianas a los *encargados* de los *entornos*

formativos y los entornos de aprendizaje (dos docentes que coordinan y resuelven cualquier dificultad que surja en la estadía escolar).

Con referencias a un trabajo de campo etnográfico en curso, sostendremos que el aprendizaje de las técnicas agrícolas y domésticas en las EFA de Misiones contribuye de manera relevante en la generación de procesos de identificación con el mundo rural en los/as estudiantes³. La escuela favorece que los/as jóvenes puedan *hallarse* en la chacra porque confluye con los entornos familiares como contexto de adquisición de habilidades propias del entorno agrícola, que de esa manera es reconocido como un ambiente donde se sienten cómodos/as, dominando las capacidades necesarias para desenvolverse allí.

Aun cuando las ciudades son reconocidas como los ámbitos que concentran las oportunidades de progreso social porque cuentan con una mayor oferta de educación superior y trabajo (Hirsch 2020), a través de su participación en los *entornos formativos*, los *entornos de aprendizaje*, las *guardias*, los *planes de búsqueda* y las *materias del área de formación específica*, los estudiantes de las EFA pueden generar múltiples proyectos de futuro en el campo derivados de sus experiencias en las chacras y la escuela, habitando de manera renovada un espacio que les resulta familiar.

Las proyecciones e identificaciones suponen la participación activa de los/as estudiantes de las EFA en la conformación de una tradición de conocimiento que combina saberes ligados al espacio agrícola y al espacio doméstico, heterogéneos y cambiantes, derivados de las interacciones humanos-no humanos que habitan el monte y los campos de cultivo en el bioma de la selva paranaense. En la jerga local esta tradición es denominada *colona*, aludiendo a conocimientos que comenzaron a desplegarse durante el proceso de expansión de la frontera agrícola en Misiones en las últimas décadas del siglo XIX por pobladores criollos e inmigrantes europeos y de países limítrofes que mantiene vigencia en la actualidad (Padawer 2019; Schiavone 1998).

Esta tradición de conocimiento está asociada a valores morales con clivajes étnicos y de clase social, donde el progreso individual y familiar deriva del esfuerzo de estos pioneros (Mastrángelo 2012), quienes se apropiaron de técnicas agrícolas indígenas americanas de larga data durante las primeras décadas del siglo XX (Gallero 2013; Padawer 2017). En ese período se realizaron indagaciones botánicas y agronómicas en las que se destacaron algunos pobladores locales (Gallero 2014; Schiavoni 2020). A partir de 1950 estas primeras sistematizaciones se fueron articulando con investigaciones en los contextos tecno-científicos de las primeras agencias del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), organismos gubernamentales ligados al campo, escuelas secundarias agrícolas y universidades locales.

Esta constitución histórica heterogénea hace que la tradición *colona* en la que participan los/as jóvenes estudiantes de las EFA no sea un corpus de conocimientos agrícolas y domésticos estables que se transmite intergeneracionalmente y eventualmente es *modernizado* a través de la escuela y los organismos tecno-científicos asociados, sino un *saber hacer* actividades de la chacra y el hogar que constantemente se aprenden a la vez que se transforman (Padawer 2012). Los/as estudiantes aprenden las técnicas agrícolas en comunidades de práctica articuladas en torno a actividades de horticultura, cría de animales de granja, viveros de plantas ornamentales, cítricas y forestales, apicultura y actividades domésticas desplegadas en las chacras diversificadas, en las escuelas, y más ocasionalmente mediante dispositivos de formación y actividades promovidas por organismos tecno-científicos.

A través de actividades propuestas para ser realizadas en la escuela (en los *entornos formativos*, *entornos de aprendizaje*, *guardias* y *materias del área de formación específica*) y en los espacios domésticos-familiares (donde los jóvenes estudiantes realizan sus *planes de búsqueda* y *tareas del área de formación específica*), los/as jóvenes adquieren progresivamente cada vez mayor confianza derivada del conocimiento del entorno, lo que articulado con el conocimiento construido mediante su participación en las actividades agrícolas,

3 El trabajo de campo en Misiones fue iniciado por A. Padawer en 2008, realizando una aproximación preliminar a las EFA en 2012 que fue retomada para un trabajo intensivo por M. M. Hirsch en 2021.

facilita el arraigo expresado comúnmente como *ballarse en la EFA y/o en la chacra*. Habitar la chacra, sea en la EFA o en la colonia, genera una identidad de participación (Wenger 2017) a partir de la cual los/as jóvenes recrean y renuevan la tradición *colona*.

Al habitar el campo misionero, los/as jóvenes van proyectando distintas formas de permanencia en ese entorno rural a partir de las actividades productivas y domésticas en las que se van incorporando como participantes cada vez más expertos. Esa incorporación es legítima pero también periférica porque, además de encontrarse en proceso de convertirse en agricultores hábiles, su posición es la de segunda o tercera generación de las unidades domésticas y estudiantes en la escuela, por lo que se integran en las comunidades de práctica mediante relaciones estructurales de subordinación respecto de hermanos/as mayores, padres/madres, abuelos/as y profesores/as.

Estas posiciones no se estructuran sólo alrededor de cuestiones generacionales, sino también a partir de cuestiones de clase o género a partir de las cuales los/as jóvenes han incorporado saberes hacer a lo largo de sus vidas. En el marco de estas comunidades de práctica en las que los/as jóvenes se incorporan en general subordinadamente, también pueden generarse sensaciones de incomodidad: los/as estudiantes dicen entonces que *no se ballan* en la chacra y/o en la EFA, a partir de lo cual procuran emprender otros rumbos, trasladarse a otra escuela que permita proyectar un futuro en la ciudad, y por ende a otras oportunidades laborales y educativas lejos del hogar de origen. Si el éxodo rural resulta de causas múltiples y variadas (Bourdieu y Sayad 2017; Hirsch, Barés y Roa 2023), el saber hacer y el hallarse en la chacra confluyen en el arraigo como sentimiento asociado a una identidad, una tradición de conocimiento y una forma de habitar el mundo permanentemente renovadas.

Como parte de ese proceso de renovación se encuentran, en las últimas décadas, los vínculos sociales juveniles mediados por tecnologías de la información y la comunicación en contextos rurales. A través de su paso por las EFA contemporáneas en Misiones, los/as jóvenes aprenden técnicas agrícolas mediante su participación en comunidades de práctica que se dan fundamentalmente en co-presencia, ya que las *estadias en la escuela* previstas por la modalidad de alternancia posibilitan que los/as jóvenes y sus docentes realicen actividades en conjunto en un contexto donde las distancias y falta de transporte público dificultan los encuentros sociales y tareas más allá del entorno doméstico. El incremento de las redes sociales virtuales en los últimos años ha modificado las formas de sociabilidad y actividades en común resignificando el arraigo, por lo que incorporaremos al análisis algunos apuntes preliminares sobre su incidencia en el tema que nos ocupa (Roa, Barés y Hirsch, en prensa).

Contextualización del surgimiento de las EFA en el sistema educativo argentino

La obligatoriedad de la educación primaria en Argentina fue sancionada por la Ley de Educación Común en el año 1884, en el contexto de construcción del Estado Nacional, donde la escuela se presentaba como un medio privilegiado de homogeneización en función de la construcción del futuro ciudadano (Puiggros 1992; Ziegler 2004). En cambio, la obligatoriedad de la educación secundaria recién se estableció mediante la Ley de Educación Nacional en 2006, por lo que, en términos normativos generales, el nivel medio siguió respondiendo durante todo el siglo XX a objetivos de carácter diferenciador y elitista, siendo entendida como una instancia preparatoria para continuar estudios superiores y, en el caso de las Escuelas Normales, para formar docentes (Montensinos, Sinisi y Schoo 2009).

Esta lectura sobre el propósito de la escuela secundaria en Argentina durante el siglo XX puede no obstante matizarse a partir de algunos hitos: tanto las Escuelas de Artes y Oficios impulsadas durante el yrigoyenismo (en el período 1916-1922) como las Escuelas Comerciales e Industriales propiciadas sobre todo durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1952 y 1952-1955), constituyeron ámbitos institucionales donde el nivel medio se aproximó a la formación de las clases medias y populares, en un horizonte de trayectorias profesionalizantes no universitarias (Tedesco 1986; Weimberg 1984; Dussel y Pinneau 1995). Las escuelas secundarias agrícolas ocuparon un lugar particular: surgidas como escuelas de oficios y dependientes

originalmente de la Secretaría de Agricultura, tuvieron desde sus inicios una orientación práctica vinculada a la provisión de mano de obra para nutrir la matriz agroexportadora que dio relevancia económica y política al campo a lo largo de la historia nacional (Gutiérrez 2007).

En el transcurso de la primera mitad del siglo XX las propuestas de educación agrotécnica se fueron diversificando, y a partir de la década del '70 se produjo una fuerte expansión mediante la creación de establecimientos públicos y privados a nivel nacional y provincial. Durante los '80 se implementaron dos programas destinados a la escuela media rural con financiamiento del gobierno nacional y organismos internacionales (Programas EMETA y EMER), los que se orientaron a la *modernización agrícola* utilizando los instrumentos de política y gestión previstos por los organismos de financiamiento externo que son habituales hasta hoy: líneas de base para evaluación cuantitativa, desarrollo curricular, perfeccionamiento docente, becas a estudiantes, cursos de capacitación laboral, construcción o refacción de escuelas y equipamiento (Navarro y Gutiérrez 2013).

En los '70 se crearon también las primeras EFA en la zona centro del país (provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé, y Santiago del Estero). Inspiradas en las *Maisons Familiares Rurales* francesas basadas en la pedagogía de la alternancia, estas escuelas se propusieron que la educación rural tenga un mayor anclaje en la realidad productiva local, en el marco de una propuesta de educación católica. Junto con cada escuela se fundaba una asociación de padres y madres que se encargaban de gestionarla; desde sus inicios las EFA se diferenciaron de las escuelas secundarias agrotécnicas por el protagonismo de las asociaciones de padres/madres y la recuperación del saber hacer de las familias rurales (Plencovich 2013).

Con la vuelta de la democracia en 1983, la propuesta educativa de las EFA se extendió al noreste del país (provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Salta y Misiones), conservando la misma lógica de financiamiento, curriculum y organización (Plencovich 2013). En Misiones las EFA dependen administrativamente del Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEPM), y en su mayoría otorgan el título de Bachiller Agrario. Así como aconteció en otras jurisdicciones provinciales, las EFA de Misiones quedaron excluidas de los programas con financiamiento externo de los '80, pero en cambio establecieron nexos con los gobiernos locales que les permitieron acceder a algunos recursos del Estado, así como a las orientaciones de política y gestión curricular vigentes (Cragolino 2010).

La transferencia de escuelas medias a las jurisdicciones provinciales en 1991, y especialmente la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993, modificaron la organización y curriculum de las escuelas secundarias agrotécnicas ya que sus contenidos pasaron a desarrollarse en los 3 años correspondientes al Nivel Polimodal, sin una modalidad ni titulaciones específicas ligada a los estudios técnicos (las orientaciones eran Comunicación, Artes y Diseño, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales / Humanidades, Economía y Administración, Producción de Bienes y Servicios). En 1996 el Consejo Federal de Educación acordó la incorporación de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) para que la educación técnica pudiera sostener cierta forma de certificación. Un año antes, la creación del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) permitió elaborar las bases curriculares de los TTP en diversas áreas, entre ellas la producción agropecuaria (Navarro y Gutiérrez 2013).

En el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006 y actualmente vigente, en el año 2018 se aprueba la Ley VI N° 211 que regula el funcionamiento de las EFA. A partir de esta normativa numerosas instituciones pudieron ofrecer también Trayectos de Formación Técnica de Nivel Superior, recibir financiamiento del INET y desarrollar algunos entornos de aprendizaje compartidos entre ambos niveles.

Organización y labores cotidianas en tres EFA de Misiones

En este trabajo haremos referencia a tres EFA de la zona centro de Misiones. Una de ellas está ubicada en el Municipio de San Ignacio y fue creada en 1986, siendo la primera escuela de esta modalidad en la provincia; otra se encuentra en el Municipio de Capioví, donde se estableció en 1987 -aunque funcionó durante el año

anterior compartiendo el edificio con la EFA de San Ignacio-; la tercera EFA inició sus clases en el Municipio de San Vicente en 1989⁴.

En estas tres EFA, la mayoría de los estudiantes provienen de *familias colonas* cuyas chacras oscilan entre 5 y 25 has, siendo muy pocos los casos en los que ascienden a más de 50 has. La mayor parte de los/as jóvenes participan del trabajo agrícola diferenciándose las tareas según el género, la edad y la posición dentro de la escala etaria de los hermanos: los varones realizan generalmente labores de exigencia física como el desmalezado de los terrenos y la cosecha de yerba mate, mandioca o tabaco, las mujeres se ocupan del mantenimiento de huertas, el cuidado de animales y tareas domésticas (Padawer y Rodríguez Celin 2015; Padawer 2018).

Estas actividades agrícolas en las chacras ocupan un lugar relevante en el curriculum de las EFA, de modo que retomaremos más adelante la forma en que las tareas agrícolas familiares son recuperadas en la escuela. En los últimos años ha ascendido la matriculación de jóvenes que residen en zonas urbanas o son hijos/as de jornaleros (quienes ocasionalmente trabajan en comercios o realizan trabajos de preparación de suelo y cosecha en chacras ajenas), lo que plantea desafíos para la propuesta de la escuela, que se apoya en el conocimiento agrícola que los/as jóvenes traen o pueden recuperar en la producción familiar.

La alternancia de los/as estudiantes está organizada en dos grupos que comparten las estadías quincenales o semanales: generalmente *los chicos* de primero y segundo año realizan la estadía, por un lado, y *los grandes* de tercero, cuarto y quinto año la realizan por otro. Habitar la EFA implica para los/as estudiantes aprender a acompasar el ritmo de tareas con compañeros/as y docentes, tanto en clases teóricas como en prácticas agrícolas, higiene personal, limpieza del establecimiento, preparación de alimentos, comensalidad, descanso y tiempo libre.

La organización de la jornada escolar en las EFA generalmente comienza a las 6hs de la mañana y finaliza a las 22 hs. Las materias se dictan de 7 a 12 y de 14 a 19 horas. Entre las 12 y las 14 los/as estudiantes suelen realizar la mayoría de las actividades de los *entornos de aprendizaje*, es decir las tareas domésticas y de mantenimiento, y también emplean ese tiempo para ducharse y descansar. Cerca de las 20 horas cenan, tras lo cual se realizan *5 minutos de reflexión* sobre lo sucedido en el día. A continuación, los/as estudiantes disponen de un tiempo de esparcimiento hasta las 22hs., cuando se apagan las luces de la escuela hasta el día siguiente.

Como veremos a continuación, las tareas domésticas y agrícolas que se despliegan cotidianamente en las EFA proporcionan a las familias rurales de una interlocución institucionalizada en relación con los modos de hacer y ser aprendidos en el contexto rural. Las comunidades de práctica ligadas a las actividades de producción y reproducción social que se despliegan simultáneamente en escuelas y chacras distan de establecer articulaciones idílicas pero permiten que, a través de las jóvenes generaciones que se trasladan de uno a otro ámbito, se incorporen y/o reformulen actividades productivas y domésticas en las chacras así como también en las escuelas.

En las EFA los/as estudiantes acceden a un conocimiento específico ligado a las actividades agropecuarias y formas de gestionar lo doméstico que tienen impacto en las chacras, así como las propias actividades en la escuela van siendo transformadas por los aportes de las familias que comparten una tradición colona. En una de las EFA que visitamos, una estudiante de quince años nos relató que su familia se había trasladado desde una ciudad intermedia a una porción de la chacra de sus abuelos en la colonia, hacía unos cuatro años. La joven preparó un cuadro de actividades para organizar el trabajo de su madre y su hermana menor durante los días en que ella y su papá (que trabajaba conduciendo un camión) se ausentaban de la chacra.

⁴ El trabajo de campo en la EFA de San Vicente fue realizado por M. Hirsch junto a M.L. Roa. Además de las tres instituciones a las que haremos referencia en el texto, Hirsch y Roa realizaron un breves estancias de trabajo de campo en la EFA de Wanda (fundada en 2021) y la EFA de Colonia Alicia (fundada en el año 2006) durante 2021-23 y Roa, Hirsch y C. Golé visitaron el Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty (fundado en 2009) durante 2021-2023.

Apropiándose de un dispositivo escolar que describiremos más adelante (las planillas de tareas de los *entornos formativos* y *aprendizaje* en la escuela), la joven pudo organizar el trabajo familiar en la chacra: las raciones del alimento para los cerdos, frecuencia y dosis de fertilizante para la huerta, entre otras tareas.

Habitar la EFA: el aprendizaje agrícola y doméstico en la escuela

El aprendizaje de tareas agrícolas y domésticas se organiza en la propuesta pedagógica de la alternancia mediante forma institucionalizadas curricularmente de manera unificada, con ligeras variaciones en cada EFA. Los espacios de formación institucionalizados que describiremos a continuación suponen un marco para las relaciones que docentes y estudiantes establecen entre los conocimientos que son entendidos como teóricos/ descontextualizados/ abstractos, generalmente apropiados en las aulas en un formato de clase expositiva con actividades de aplicación eventualmente (por ejemplo, analizar las características de las distintas razas de cerdos y sus adaptaciones al ambiente), y los conocimientos prácticos/ contextualizados/ concretos que son incorporados por los/as estudiantes en la cotidianeidad escolar y las chacras sin una propuesta de enseñanza intencionada, tras una breve explicación o indicación docente o adulta (alimentar, higienizar, hacer parir, curar, carnear a los cerdos).

Las actividades desarrolladas en los *entornos formativos* y en los *planes de búsqueda* están especialmente formuladas para el aprendizaje de los conocimientos agrícolas. Las *guardias/pasantías* también contribuyen en este sentido, aunque su función principal se vincula con la posibilidad de sostener los espacios de la escuela manera continua, ante el ir y venir permanente de numerosas personas que realizan las tareas por turnos. Los *entornos de aprendizaje* concentran la formación en labores domésticas, que en la pedagogía de la alternancia son espacios formativos que deben cumplimentarse con compromiso e interés (Alonso 2021); así como las tareas domésticas que realizan en los espacios familiares para la reproducción social, estas labores de limpieza, cocina y pequeñas reparaciones constituyen la contribución de los/as estudiantes al mantenimiento del espacio escolar.

En las tres EFA pudimos apreciar que los/as estudiantes suelen concurrir a los *sectores didáctico productivos* cotidianamente, aun cuando no tengan tareas asignadas allí: en las horas libres circulan por las huertas, los invernaderos, las galerías y jardines, dicen que “les gusta salir a ver qué está pasando en los sectores”, “caminar por ahí”, se sienten cómodos/as porque pueden incorporarse más o menos espontáneamente a las tareas en curso en una dinámica relacional que se asemeja a la de sus chacras. Esta posibilidad de participar no anula las jerarquías de conocimiento y poder involucradas en las actividades agrícolas y domésticas, pero sí indica una forma de adquirir habilidades que difiere respecto de las formas de aprendizaje típicamente escolares desplegadas en las clases: la actividad práctica involucra cierta transparencia que permite aprender a hacer a través de la observación directa como anticipo de la experiencia, sin que medie necesariamente un proceso de transmisión intencional (Keller y Keller 1996; Lave 2015).

La incorporación a una tarea doméstica o agrícola en curso, generalmente llevada adelante por un pequeño grupo de personas, supone cierta intimidad/proximidad: esa familiaridad derivada del conocimiento práctico que está en ejecución y por lo tanto disponible para ser incorporado, genera comodidad y confianza en chacras y espacios domésticos que es vivenciada por los/as estudiantes durante sus estadías en las EFA. En las aulas en cambio, las relaciones están estructuradas a partir de la figura docente, único/a adulto/a frente a un grupo generalmente numeroso de estudiantes con los/as que mantienen una relación de mayor distancia.

Aún los/as docentes que intentan establecer vínculos próximos con los/as estudiantes, se enfrentan con cierta incomodidad derivada del hecho de que quienes coinciden en ese espacio no hacen algo en común, sino que realizan una tarea diferenciada: los docentes enseñan/transmiten y los/as estudiantes aprenden/recepcionan las informaciones y procedimientos involucrados en la tarea. En las clases pudimos apreciar que incluso en las actividades en las que los/as estudiantes se encuentran de pie frente al pizarrón compartiendo con sus compañeros/as la información o experiencias de sus semanas de *contraestadia* en el hogar, lo hacen

mirando fijamente a los/as docentes esperando su aprobación y comentarios. A continuación, describiremos los distintos espacios formativos prácticos en su especificidad, para así poder desplegar la discusión sobre teoría y práctica en el aprendizaje técnico de las EFA.

Los entornos formativos: la chacra diversificada en la escuela

También llamados *sectores didácticos productivos*, los *entornos formativos* son espacios en los que los/as estudiantes realizan prácticas agropecuarias. Con un trasfondo de normas internacionales y locales que proponen erradicar el trabajo infantil y regulan fuertemente el empleo juvenil (Padawer 2010), los/as docentes de las EFA generalmente refieren a estos espacios enfatizando sus aspectos pedagógicos, diferenciándolos de los espacios productivos en sentido estricto tanto por su finalidad como por su forma.

Los/as docentes subrayan que la finalidad de los sectores didáctico/productivos es enseñar: lo que se produce en huertas, viveros y criaderos de animales es destinado al consumo interno de las escuelas, eventualmente en algunas de ellas la comercialización de productos para solventar gastos corrientes. Sobre su forma, aluden a los diseños diferentes de los sectores respecto a los espacios productivos estrictos, lo que implica un ordenamiento del ambiente que difiere en pequeños detalles respecto de disposiciones espaciales, temporalidad, asociaciones de vegetales y animales; por ejemplo la disposición de líneas de siembra en los sectores se realiza con distancias mayores para que los estudiantes puedan apreciar con mayor detalle y perspectiva las actividades desplegadas por los/as docentes, y realizarlas ellos/as mismos/as con mayor comodidad.

En las tres EFA que referenciamos, los *entornos formativos* incluyen huerta, plantas ornamentales, porcinos y aves de corral; en algunas de ellas hay además plantaciones de frutales, pinos, espacios de monte nativo, bovinos y ovinos; en este sentido las escuelas recrean las chacras diversificadas misioneras en su heterogeneidad y cambios en el tiempo. De manera análoga a las chacras familiares, los sectores de las EFA varían de acuerdo a las características y momento atravesado por cada institución: influyen los tamaños de sus campos experimentales (entre dos y cinco hectáreas), las coyunturas (el encarecimiento de insumos llevó a desmantelar un tambo, dejar y luego recuperar sectores con plantaciones de mandioca y yerba), las tradiciones productivas locales (un profesor especialista en bonsáis amplió el sector de plantas ornamentales), subsidios de ONG y estatales para distintos tipos de producción (el incentivo de la apicultura derivó en la creación de sectores que recuperan abejas nativas).

Los sectores se asocian en ocasiones a manufacturas que también son variadas entre instituciones y a lo largo del tiempo: en las *salas de producción* se emprende por temporadas la elaboración de conservas como dulces y *pickles*, chacinados o panificados, miel para el consumo en la escuela, tal como se produce la manufactura doméstica de estos productos en las chacras cuando hay excedente o necesidad de conservar en el tiempo el alimento. En algunos casos en los que la producción es abundante, también las EFA comercializan entre las familias y los vecinos los productos manufacturados, utilizando ese ingreso de dinero para gastos de los sectores tales como la compra de alimento balanceado, alambrados, fertilizantes, distintos tipos de insumos en general.

Cada uno de estos *sectores didácticos productivos* está bajo el cuidado de un *encargado* que se ha especializado en el área: en su mayoría son varones, aunque cada vez hay más mujeres a cargo. Cada curso completo asiste una vez a la semana a cada sector, de manera que los/as estudiantes se incorporan a las actividades que llevan adelante los/as encargados/as ese día. Como hemos anticipado, los/as jóvenes también participan de las actividades de los sectores productivos durante las guardias en las *contraestadias*, en las horas destinadas a diariamente a los *entornos de aprendizaje* y en su tiempo libre.

En los sectores didáctico-productivos los/as estudiantes se organizan espontáneamente en pequeños grupos, generalmente de unos 3 a 5 jóvenes. Al comienzo de la mañana se reúnen con el/la encargado/a del sector, quien les explica brevemente qué actividad deberán realizar (armar bolsas con distintos tipos de sustrato, podar plantas de tomate, trasplantar plantines, acondicionar una paridera de cerdos). Algunos encargados

se quedan en el sector durante toda la jornada acompañando a los/as estudiantes, pero otros por distintas actividades que realizan en la escuela o porque el sector que coordinan es muy extenso dejan a los/as estudiantes solos/as durante ciertos períodos.

Estos momentos en que los/as estudiantes se encuentran sin una presencia docente distinguen sustantivamente los vínculos entre pares respecto de las situaciones de aula, que suponen la presencia docente permanente. Estas ocasiones son especialmente propicias para que los/as estudiantes puedan debatir sobre las formas de realizar una actividad en curso, poniendo en juego las interpretaciones de las consignas de los encargados del sector y también recuperando su saber-hacer de la chacra.

Las consignas de los encargados de los sectores tienen formas de inscripción que también difieren sustantivamente de las situaciones de aula: en estos espacios prevalecen las herramientas y las manos están ocupadas en la vinculación con plantas y animales, por lo que los cuadernos molestan, se mojan, se pierden. Para poder fijar instrucciones por escrito algunos/as jóvenes utilizan papeles sueltos que se descartan luego del uso, o anotan en sus propios cuerpos (manos o muñecas) algún número que deban recordar, por ejemplo, las proporciones de componentes para armar los sustratos o los alimentos balanceados.

De manera similar a lo que acontece en la chacra con los adultos o los hermanos mayores, los/as encargados recorren esporádicamente los sectores realizando preguntas sobre los procedimientos que realizaron los/as estudiantes, proporcionando breves explicaciones referidas a la tarea en curso o próxima a ser realizada: ¿Cada cuántos centímetros deben plantar zanahorias? ¿Con qué herramienta nos conviene carpir este sector de la huerta? Los/as estudiantes van respondiendo casi sin interrumpir sus labores, y también comentan espontáneamente similitudes o diferencias respecto de sus chacras.

Estos intercambios verbales fluidos sobre el quehacer no implican que las relaciones entre ellos y con los docentes estén exentas de relaciones de poder: en una ocasión en que un grupo de jóvenes estaban *raleando* ramas de tomates en un invernadero (quitando ramas que ya produjeron, para que las restantes aprovechen la energía procesada por la planta), comenzaron a discutir si una planta debía ser podada o simplemente *arrancada*. Una de las estudiantes dijo que no se podía arrancar una planta sin preguntarle a quién la plantó, porque es mucho el esfuerzo que lleva hacer crecer una planta como para que lo decida otro. Sus compañeros le respondieron que la planta ya estaba muerta, *irrecuperable* porque había quedado con las raíces fuera; como no se ponían de acuerdo consultaron a otro de los jóvenes del grupo que estaba trabajando en otra área del invernadero cuya familia tenía invernaderos con tomates para que diera su opinión, y finalmente decidieron esperar al profesor para que decida qué hacer.

Además de los/as encargados que tienen presencia permanente, los profesores de cualquier materia pueden recurrir a los *sectores didáctico-productivos* para que los/as estudiantes realicen actividades de aplicación, tales como la medición de espacios para geometría o la realización de experiencias en física, biología o química. Los que más asiduamente concurren son los/as profesores de las *materias de formación específica*: al igual que el resto de las asignaturas, estas materias presentan sus contenidos de manera teórica en el aula, pero contienen en sus planificaciones un mayor número de actividades prácticas que las *materias de formación general*.

La dicotomía teoría-práctica que es constitutiva de la escuela moderna se plasma en la práctica docente de las EFA mediante esta jerarquía, implícita e interiorizada en la labor profesional, que lleva a los profesores de las materias de formación general a privilegiar el dictado de clases teóricas en el aula eventualmente complementadas con aplicaciones en los sectores didáctico-productivos. No obstante, el privilegio de la teoría que históricamente ha definido al conocimiento escolar es tensionado cuando los/as docentes reflexionan sobre la propuesta formativa histórica de las EFA.

En las ocasiones en que los/as profesores pueden realizar una mirada retrospectiva de su labor, suelen reconocer que en el sistema de alternancia los sectores didáctico-productivos y el aprendizaje en las chacras familiares tienen relevancia central, pero que la tradición escolar y distintas modificaciones en la regulación

del trabajo docente condujeron a que las EFA incluyeran cada vez más tiempo escolar para materias teóricas, que fuera disminuyendo la importancia pedagógica intencional de los sectores e incluso que se fueran discontinuando las *visitas a las familias* previstas en la propuesta original, por lo que no pueden incorporar de manera fluida en las propuestas pedagógicas de la escuela las especificidades de la producción agrícola local, ni desplegar de manera completa el conocimiento práctico que la propia escuela podría proporcionar, en tanto espacio productivo en sí mismo.

Los/as estudiantes en las tres EFA también se mostraron sensibles respecto de esta tendencia a incrementar el aprendizaje en los espacios áulicos: disposicionalmente reaccionaban a esta situación acudiendo espontáneamente a los sectores en su tiempo libre, como ya hemos señalado. Pero también en ocasiones expresaron reflexiones críticas en miradas retrospectivas sobre su curso, señalando que en el *Ciclo Orientado* no se generaba un aumento sustantivo del tiempo de trabajo en los *sectores didáctico-productivos* como cabría esperar en el tramo final de los estudios, ya que las materias solían proponerles como prácticas el análisis de cuestiones legales e impositivas o la búsqueda de presupuestos e información sobre producciones específicas, tareas que volvían a colocarlos/as en las aulas⁵.

Si las materias recurren ocasionalmente a las prácticas en los sectores, su contracara es una autonomía significativa en la organización de los sectores, que responde a una dinámica temporal propia marcada por los ritmos de crecimiento de los animales y plantas a lo largo del año, tal como acontece en las chacras. Por ello, las comunidades de práctica que se generan cotidianamente en los sectores productivos no están condicionadas por las secuencias didácticas de las materias sino más bien por las elecciones técnicas de los/as encargados/as de los sectores y los ritmos de desarrollo de la producción. Es en ese contexto donde las tradiciones de conocimiento colonas se ponen en juego privilegiadamente: si los/as estudiantes se incorporan en la construcción de un biodigestor para el corral de cerdos o la aplicación de compost en septiembre, esto dependerá fundamentalmente de las tareas que emprenda el encargado del sector. En los sectores las explicaciones se articulan alrededor de la tarea, cuando ésta lo requiere: los/as estudiantes menos entendidos acompañan a los expertos/as en la tarea, adquiriendo progresivamente autonomía en las rutinas de la actividad.

Los entornos de aprendizaje: la escuela que se habita

En los *entornos de aprendizaje* (también llamados *sectores de limpieza* para diferenciarlos de los *sectores didáctico-productivos*), se realizan actividades de mantenimiento, gestión, orden y limpieza en distintos espacios de las EFA: los dormitorios, la cocina, el comedor, y los *sectores didáctico-productivos*. Así, durante aproximadamente una hora luego del almuerzo (y en algunos casos luego la cena), los/as jóvenes pueden limpiar el piso del comedor, acondicionar los corrales de los cerdos, regar en el vivero, limpiar malezas de la huerta o el jardín, lavar las ollas o dar alimento a las gallinas⁶.

Los/as jóvenes rotan mensualmente por los distintos *sectores de limpieza*, coordinados generalmente por el profesor y la profesora a cargo de la estadía, quienes califican diariamente a los/as estudiantes y dejan asentada una descripción de los principales sucesos de la jornada. La organización de los *entornos de aprendizaje* se plasma en planillas exhibidas en algún lugar público y cercano a la dirección, por lo que

5 La formación específica comienza en 1° y 2° año con la asignatura Taller Rural y Producción Agropecuaria; en 3° año se agrega al Taller Rural la materia Tecnología de la Información y la Comunicación Aplicada al Agro; en 4° año se suman Agricultura Familiar y Desarrollo Sustentable, Proyecto Profesional de Investigación I, Formación Profesional, Producciones e Industrias de la Granja; y en 5° año Química II, Higiene y Seguridad Laboral, Proyecto Profesional de Investigación II, Formación Profesional II, Administración y Gestión Agropecuaria.

6 Las tareas por las que rotan varían en cada EFA y se identifican por funciones, actividades, lugares u objetos. En una de las EFA se mencionan: Coordinador/monitor de curso, mozo, habitación de mujeres, baño de mujeres, pasillo de mujeres, habitación de varones, baño de varones, pasillo de varones, calefón mujeres, calefón varones, granja, preparación de balanceado, compost, aulas, sala de profesores, dirección, galerías, depósito, herramientas/carpintería, parque y jardines, lavado de ollas, cocina/lavado de utensilios, biblioteca, playón, sacado de telas de arena, vivero, cancha de fútbol, corte de césped, tareas especiales, lombriciario, aves, sector termotanques.

los/as estudiantes pueden ir programando sus días y ubicar a sus compañeros/as en el espacio de la EFA si es necesario. En algunas EFA se contrata personal de cocina, en otras son el profesor y/o la profesora a cargo de la estadía/internado con la ayuda de los/as estudiantes de *contraestadía* quienes se encargan de la preparación de las comidas diarias.

Al igual que en los ámbitos domésticos, el ordenamiento del ambiente escolar supone una familiaridad con las tareas, con los humanos y no humanos que se encuentran diariamente allí, que se adquiere de manera progresiva (Padawer 2022). Cuando ingresan a primer año en las EFA, se les describe a los/as estudiantes cuáles son las tareas de los *entornos de aprendizaje* en las que se espera que participen diariamente: esta explicación se realiza a través de un recorrido por el espacio escolar. Luego de esta instancia inicial, las indicaciones son mínimas ya que se supone que los estudiantes están familiarizados con las tareas domésticas por su participación en las mismas actividades en el hogar, y la escuela no se propone profundizarlas en espacios de enseñanza intencionada.

Dado que estas tareas domésticas se distribuyen por estudiante y no por curso, cada joven comparte con compañeros/as de cursos más avanzados las actividades, y así van aprendiendo los detalles de los procedimientos en el hacer cotidiano. Las actividades involucradas en el ordenamiento del ambiente escolar, por ejemplo, las formas específicas en que se espera que se ordenen los utensilios en la cocina, pueden diferir en varios aspectos respecto de lo aprendido en los hogares por los/as estudiantes, por lo que ese ajuste mutuo supone una labor creativa y colaborativa entre pares. La importancia de estos ajustes en una tarea que se supone rutinaria puede advertirse a través de la existencia de *estudiantes monitores/as*, quienes se encargan de coordinar el trabajo que están realizando sus compañeros/as y realizan pequeñas correcciones durante su ejecución.

Otro indicio en el mismo sentido se presenta al finalizar el horario de la cena, ya que durante los *5 minutos de reflexión* los/as estudiantes suelen destacar sucesos positivos de la cotidianeidad doméstica. Algunas veces refieren las tareas agrícolas, como el inicio de la cosecha en la huerta o la finalización de la construcción de una compostera, pero generalmente este espacio es utilizado para expresar de manera pública logros y dificultades al momento de realizar distintas tareas durante el día en los *entornos de aprendizaje* (que no tienen otro ámbito de instrucción específico, como sí es el caso de las cuestiones agrícolas).

Tanto en los momentos en que están realizando actividades en los *sectores didáctico productivos* como en los *entornos de aprendizaje*, los/as estudiantes aprenden entre pares distintas actividades cotidianas que les interesan y no han sido contempladas o solicitadas por los/as adultos/as. Generalmente cuando los/as jóvenes están sentados/as en pequeños grupos para *tomar tere*⁷ comienzan distintos intercambios sobre cómo utilizar aplicaciones del celular, donde también en ocasiones se incorporan docentes que necesitan aprender a utilizar algún programa: en estos momentos la relación entre expertos y novatos se invierte con fluidez, siendo tal vez la única situación escolar en que esta relación adquiere ese sentido.

Los días de lluvia los/as estudiantes cocinan *reviro* y es frecuente que surjan comentarios sobre distintas formas de prepararlo⁸; también conversan sobre política⁹, amistades, noviazgos, organizan cumpleaños. Entre estilos de vestimenta, gustos musicales y deportes también se narran decisiones que se van tomando en la vida cotidiana en la chacra, como el mejor momento para comercializar las aves de corral en función

7 Tereré es la denominación que recibe la preparación del mate con agua fría y en ocasiones con jugo de frutas, habitual en Paraguay y el litoral argentino.

8 El reviro es una comida realizada a base de harina y grasa que tradicionalmente consumen los trabajadores rurales durante sus labores. Dado que la receta consta de solo dos ingredientes, podría anticiparse que las recetas no difieren, sin embargo en las EFA hemos compartido largos debates respecto a qué cantidades de cada ingrediente debe llevar, con qué utensilios debe realizarse (olla de cobre, hierro o acero), con qué tipo de fuego (intenso o suave, de leña o de gas) y durante cuánto tiempo se cocina, distintas maneras de moverlo en el fuego y las variaciones de su consistencia de acuerdo a si va a acompañado de otro alimento o no (puede ser dulce o salado, acompañar un huevo frito o una leche).

9 Durante el año 2023, en las elecciones presidenciales muchos/as de ellos/as votarán por primera vez.

de su crecimiento, qué productor tiene los mejores cerdos de la zona, cuándo plantar mandioca o cómo podar frutales de acuerdo con la época del año.

Como surge de la enumeración anterior, estas comunidades de práctica que surgen espontáneamente entre los/as estudiantes dialogan más o menos directamente con contenidos curricularizados: las actividades propuestas en los *entornos formativos* ya mencionados, los *planes de búsqueda* y las *guardias en contraestadía* a los que referiremos enseguida. Tanto en estas conversaciones y pequeñas rutinas que emergen de manera coyuntural en la EFA, como a partir de las actividades propuestas curricularmente como formación agrícola, los/as estudiantes aprenden técnicas que se despliegan individualmente, pero sobre todo participan de actividades colectivas que implican establecer relaciones de paridad y también jerárquicas.

Cuando los/as estudiantes aprenden haciendo, adquieren protagonismo las comprensiones desde el cuerpo como forma simultánea e incremental de generación de representaciones motoras: saber hacer algo de la chacra o el hogar supone aprender a manejar las herramientas, a manipular y observar el comportamiento y evolución de las plantas y los animales de granja, pero también atender a lo que hacen al mismo tiempo sus compañeros/as, quienes tienen formas similares de hacer pero también leves diferencias que se vinculan frecuentemente con formas disímiles de resolver estas cuestiones en su casa y su chacra, como ampliaremos en seguida.

La guardia en contraestadía: incorporarse en la tarea en curso

Cuando los/as estudiantes se encuentran en los días de *guardia/pasantía* que realizan en *contraestadía*, van pasando por los distintos *entornos formativos* o por los *entornos de aprendizaje* de acuerdo con las necesidades de los *profesores encargados de la permanencia o de los sectores*, quienes les van proponiendo distintas actividades a lo largo de la jornada.

Lo que distingue a las *guardias* respecto de los *entornos de aprendizaje* y las actividades propuestas en el marco de los *entornos formativos*, es que los/estudiantes tienen mayores posibilidades de incorporarse a las actividades productivas y/o domésticas de acuerdo con sus intereses. Esto sucede probablemente porque la *guardia* es un lapso temporal más amplio, pero también porque los/as estudiantes que están bajo este régimen temporal no están incorporados/as en el esquema fijo de actividades que caracteriza a las *estadías*, ya sea en los *entornos* o en las materias.

Si bien los/as jóvenes *de guardia* comparten las rutinas domésticas con el resto de los/as estudiantes que están cursando su estadía, su jornada no está organizada de la misma manera. No tienen que acompañar sus actividades al ritmo escolar de clases y recreos, sino que administran sus tiempos de manera autónoma, con frecuencia en pequeños grupos conformados por afinidades personales. Circulan por la escuela preguntando a los/as profesores/as o encargados/as de sectores si los pueden ayudar, eligen momentos de descanso y también de sociabilidad.

La intención manifiesta de ayudar en tareas cotidianas forma parte del proceso de apropiación de la moral colona, que en las EFA es asumido como aspecto constitutivo de la institución, reflejo de que los/as jóvenes en cuestión han logrado *ballarse* en ese espacio y colaboran voluntariamente en su sostenimiento, como lo hacen en sus hogares. Esta disposición se adquiere gradualmente en la escuela como también se ha adquirido en los hogares, resultado de relaciones sociales que adquieren históricamente ciertas formas específicas y suponen por lo tanto que algunos/as estudiantes puedan cuestionarlas, distanciarse y sentirse incómodos con ellas. Estos son los casos de quienes *no se ballan* en la EFA, con frecuencia abandonando tarde o temprano la institución, aunque el *ballarse/no ballarse* supone una polaridad que esconde matices, los que corresponden con la situación de la mayoría de los estudiantes.

La incorporación espontánea a las tareas durante la *guardia* suele ser introducida por un muy breve intercambio verbal donde los/as estudiantes les comentan a los profesores/as o encargados/as algunas

cuestiones sobre las que les interesa *saber más* en ese sector, una tarea que les *gusta*, o identifican que *hace falta hacer algo*. por muy breves que sean, estos comentarios revelan un conocimiento incorporado que permite identificar necesidades, interrogantes y placeres incorporados en las prácticas agrícolas. Esta intención de participación (Paradise y Rogoff 2009) es un elemento fundamental en las proyecciones de futuro de los/ jóvenes, ya que el trabajo autónomo en el marco de relaciones de confianza permite que integren cada vez con mayor protagonismo las comunidades de práctica que conforman las actividades agrícolas habitualmente en las chacras, cuestión que analizaremos con más detalle en el siguiente apartado.

Los/as jóvenes pueden estar solos/as o en pequeños grupos realizando tareas que ya conocen durante la *guardia*, pero también pueden acompañar a algún profesor/a o encargado/a del sector productivo, lo que les permite eventualmente participar en actividades excepcionales: en este último caso se inician en tareas que resultan novedosas a nivel local como la implantación de alguna especie nativa que se está reincorporando; o actividades ocasionales que la posición en la escala de hermanos o el género no los habilitan a realizar en la chacra familiar, como carnear un animal ya que es una tarea habitualmente desplegada por los varones mayores. También pueden participar en actividades que resultan ocasionales en la dinámica diaria de los sectores de la escuela, como acompañar una parición.

De modo análogo, pero con mayor intensidad que cuando participan en los *sectores*, en las *guardias* los/as estudiantes se involucran en una tarea activa de desciframiento con el cuerpo y la mente para entender cómo se hacen las cosas; en este sentido el aprendizaje de las técnicas agrícolas es, en estos dos espacios escolares, muy similar al que los/as jóvenes desarrollan en las chacras acompañando a las generaciones mayores. Sin embargo, entre las actividades colectivas institucionalmente organizadas (Engstrom 1987) para aprender en la escuela, la *guardia* se distingue porque los estudiantes pueden elegir con mayor autonomía cuándo, cuánto y cómo involucrarse, lo que habilita un margen mayor para que se articulen las tradiciones de conocimiento tecno-científico y local (Knorr Cetina 1999). Durante una *guardia*, los/as estudiantes comentaron los beneficios de contemplar las fases de la luna durante la siembra y cosecha; en otra oportunidad señalaron que una carneada técnicamente perfecta no sólo debe incluir procedimientos de manipulación del animal y las herramientas de corte y sujeción, sino también evitar la presencia de una persona que *sienta pena* por el cerdo.

Los/as estudiantes del último año suelen aprovechar las *guardias* para realizar preguntas o actividades vinculadas con sus *planes de búsqueda* (a los que haremos referencia enseguida), tales como consultar por algún hongo que ataca a la producción o despejar alguna duda con las proporciones del alimento balanceado en algún proyecto de cría intensiva. Es un espacio/tiempo donde se procuran interlocutores expertos que les ayudan a realizar, durante el último año en la EFA, un proyecto productivo en la chacra familiar. Dado que el proyecto debería incluir algún rasgo novedoso respecto de lo que habitualmente se realiza en la chacra, estos interlocutores en las *guardias* tienen un papel fundamental en la legitimación del saber-hacer de las jóvenes generaciones en la actividad agrícola familiar.

Los planes de búsqueda: hacia un quehacer agrícola propio

Los *planes de búsqueda* constituyen uno de los emblemas de las EFA, ya que son reconocidos como uno de los instrumentos principales de articulación entre los conocimientos agrícolas y culturales transmitidos en la escuela y aquellos que se producen en otros ámbitos institucionales confluentes: las chacras, las cooperativas, los espacios técnicos-agrícolas gubernamentales, las universidades. En lo que respecta a los conocimientos agrícolas, se trata de un elemento distintivo ya que históricamente supuso un énfasis institucional en la proyección del conocimiento teórico, plasmado didácticamente en las aulas, hacia el conocimiento práctico familiar; ese esquema suponía una direccionalidad única en la circulación del conocimiento, pero proponía al mismo tiempo, un horizonte de retroalimentación.

A medida que la sociedad del conocimiento se consolida en las últimas décadas del siglo XX, las instituciones de ciencia y tecnología adquieren mayor protagonismo en la mediación y circulación social de técnicas

reconocidas como legítimas (Knorr-Cetina 1999), aunque las escuelas no han perdido su centralidad como espacios que didactizan la ciencia. La jerarquía de estos espacios de producción de conocimiento se particulariza en las EFA contemporáneas en ciertas formas de implementación más o menos extendidas de los *planes de búsqueda*, propias del periodo histórico y el contexto nacional/regional en el que tienen lugar.

Las EFA misioneras muestran una tendencia a la elaboración de *planes de búsqueda* anuales, con una progresión lógica y por demás habitual en las instituciones escolares que busca ampliar el marco referencial de reflexión de los/as estudiantes desde un entorno inmediato hacia otros contextos más lejanos y complejos. En el 1er año de estudios el eje temático de trabajo en los planes de búsqueda es *la familia*, en el segundo año *la comunidad*, en el 3er año *el entorno institucional* (paradigmáticamente la escuela, pero también otras instituciones locales como cooperativas, universidades, emprendimientos agropecuarios de gran envergadura), en cuarto año realizan el planteamiento de un *proyecto productivo* que en quinto año *implementan*.

El *plan de búsqueda* implica trabajar en distintas materias durante el período de estadía en la escuela, continuando durante la *contraestadía* mediante la realización de ciertas actividades en la chacra, para luego volver a la escuela que evalúa y acredita ese proceso. Si bien el punto de inicio es la escuela, desde allí se comienzan a problematizar los contextos cotidianos mediante trabajos teóricos y prácticos que se realizan sucesivamente en la escuela y la chacra, para luego volver a la familia desde esa reformulación/resolución del problema inicialmente planteado (Dinova 1997). En algunas de las escuelas contemplan presentaciones parciales a las familias luego de finalizar cada ciclo de problematización en los que habitualmente se divide el año, aunque pocas veces se concretan, lo que evidencia que la retroalimentación es el aspecto más desafiante de la propuesta.

Los proyectos son supervisados por un/a profesor/a tutor/a que coordina con los/as profesores/as de las distintas materias un abordaje colectivo de la temática planteada para cada año y curso. También se ocupan de convocar a expertos/as a la escuela, así como de organizar visitas a instituciones cercanas que permiten acceder al abordaje local de la problemática. Aunque plasmados en documentos que las escuelas modernas siempre solicitan abundantemente, los seguimientos requieren de *conversaciones de pasillo* donde los/as tutores/as les recuerdan a los/as profesores/as de las distintas materias cuándo deben articular sus contenidos al *plan de búsqueda* de algún año en particular, así como los acuerdos sobre cómo concretar esa articulación teoría-práctica.

Al realizar un *plan de búsqueda* sobre la problemática del agua, el profesor encargado de la coordinación en una EFA realizó una *planificación sábana* dentro de la cual la tematización iba atravesando a todas las materias que los/as jóvenes cursaban en 1er año, desde inglés y matemática hasta el taller de agricultura familiar. Los/as estudiantes partieron de una pregunta simple propuesta desde la escuela: ¿cuánta agua consumimos en la chacra?; para luego cuantificar el uso del agua en sus hogares y poner en común los resultados en el aula. Luego esos datos fueron utilizados por los profesores de distintas materias como motivación o ejemplo para desplegar cuestiones teóricas como las unidades de medida o la composición química del agua, etc. Posteriormente un técnico del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agrícola) visitó la escuela y expuso ante los/as estudiantes sobre técnicas para la protección de vertientes en las chacras. Tras visitar un reservorio local de agua, se realizó una presentación de resultados del proyecto a las familias, en una reunión en la escuela cuando estos finalizaron una *estadía*.

Este itinerario de indagaciones y sistematizaciones sobre técnicas que los/as estudiantes realizan entre 1ero, 2do y 3er año recurriendo a las chacras y a la escuela, adquiere en 4to y 5to año otra forma: los/as estudiantes determinan un tema/proyecto para sus *planes de búsqueda* que abarca los dos ciclos anuales que les restan hasta finalizar la escolaridad. Apoyados por los/as tutores, los/as profesores de *las materias de formación específica* y los/as *encargados/as de los entornos formativos*, los/as estudiantes realizan proyectos agrícolas individuales o grupales, aunque en algunas instituciones también pueden optar por desarrollar un proyecto de interés comunitario como la construcción de un espacio público o la gestión de un servicio bancario/ comercial.

Este proyecto productivo se realiza en el marco de múltiples actividades en las que participan los/as jóvenes en las chacras diversificadas, así como otros trayectos formativos que la misma EFA les ofrece: una estudiante del último año cuya familia se dedicaba a la producción de tabaco y aves de corral, realizaba un plan de búsqueda para optimizar el proceso de la cría de pollos parrilleros al mismo tiempo que asistía a prácticas profesionales en una panadería, participaba de la cosecha del tabaco en la chacra familiar, y cumplía con el resto de las materias.

La administración de los ritmos de trabajo frente a las múltiples exigencias que supone llevar adelante una chacra forma parte del aprendizaje en la EFA: es resultado no intencionado del tránsito por su compleja trama curricular, aunque esta reflexión se ve facilitada porque durante el último año predominan materias sobre gestión y administración de la chacra. Este cambio de nivel de reflexión, que pasa de la ejecución de tareas agrícolas a la gestión de un proyecto propio, redundando en que los/as estudiantes realicen menos prácticas en los sectores de la escuela y en cambio deban buscar activamente interlocutores/as e información dentro y fuera de la escuela para poder llevar adelante su proyecto.

El logro relativo del ritmo de trabajo pretendido se materializa en la *carpeta del Plan de Búsqueda*, dispositivo mediante el cual se evalúa esta asignatura. Allí se documenta con fotografías y reflexiones el proceso de desarrollo del emprendimiento productivo desde la planificación inicial hasta la comercialización del producto, incluyendo cuestionarios a las familias sobre la gestión de su producción, rentabilidad e impuestos, organización de la compra de insumos, indagaciones de procesos en espacios de especialistas en el INTA o la biblioteca.

Mediante el trabajo en *entornos formativos, entornos de aprendizaje, guardias y planes de búsqueda*, los/as estudiantes de las EFA aprenden a acompañar sus actividades cotidianas a horarios institucionales, colaborar en tareas de mantenimiento de los espacios domésticos, orden de las herramientas y espacios de trabajo. Estas cuestiones forman parte importante de las narrativas de los/as jóvenes respecto de su escolaridad, pero también de los/as docentes quienes habitualmente subrayan que las EFA propician la autonomía y responsabilidad de los/as estudiantes, a diferencia de otras escuelas donde ellos mismos se desempeñan y estas cualidades morales no se cultivan con la misma centralidad. Esta *formación integral* es reconocida también por las familias, y muy frecuentemente se vincula con la tradición católica y colona en la que se inscriben estas instituciones desde principios del siglo XX (Alonso 2021; García- Marirrodriaga y Puig Carbó 2007).

Los conocimientos que los/as estudiantes adquieren a través de sus actividades cotidianas en la escuela y en la chacra tienen consecuencias en su futuro laboral y educativo al finalizar la EFA, por lo que configuran los entornos rurales que ellos mismos habitan, transformando las tradiciones de conocimiento específicas en el devenir de las generaciones. A cuatro décadas de sus inicios en Misiones, las EFA generan condiciones para que los/as estudiantes puedan *hallarse* en las chacras aún cuando su proyecto de vida no esté centrado en la producción agrícola; reforzando su identificación como jóvenes de la colonia, los orienta a continuar habitando como adultos, las comunidades rurales en las que transcurrieron su infancia y adolescencia.

Hallarse en la chacra y proyectar el futuro

Proyectar el futuro es una *pre-ocupación* recurrente en la vida cotidiana de los/as jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria en Argentina. Los/as jóvenes son interrogados respecto a qué harán de sus vidas al egresar en su entorno familiar, en sus escuelas y en otros ámbitos de orientación vocacional que se suelen propiciar localmente. Finalizar la escuela implica decidir qué harán de sus vidas no sólo respecto a la elección de una carrera o trabajo, sino también imaginarse cómo serán sus días, con quiénes los compartirán, cómo organizarán sus tiempos. Se trata de una pre-ocupación porque estos interrogantes que se les formulan a los/as jóvenes desde su entorno suelen estar desvinculados del hacer cotidiano, cargados de asunciones morales que los responsabilizan por el éxito de sus trayectorias futuras, generando

sentimientos de incertidumbre en los/as jóvenes por no poder predecir el día a día en un escenario futuro que se prefigura muy distinto a la rutina escolar y familiar previa (Hirsch 2020).

La vida cotidiana estructura las prácticas, los deseos y las aspiraciones de los sujetos, en el marco de procesos sociohistóricos que otorgan contenidos específicos a las experiencias. Las rutinas que la conforman otorgan un marco de predictibilidad en la vida cotidiana porque permiten asumir implícitamente las pequeñas decisiones que los sujetos deben enfrentar (Heller 1972). Es por ello que al mismo tiempo que los/as jóvenes son interrogados sobre sus horizontes y asisten a los dispositivos de orientación vocacional, también *se ocupan* de su futuro en actividades que realizan durante el último ciclo escolar: tras las grandes decisiones de estudios a cursar, posibles traslados a otras localidades o la incorporación al empleo se ocultan pequeñas decisiones, actividades proyectos mediante las que van haciendo su futuro y no son completamente accesibles a la conciencia reflexiva (Hirsch 2017).

Los/as jóvenes de las EFA enfrentan las mismas incertidumbres y saltos temporales que sus coetáneos, pero en su caso también tienen la oportunidad de ocuparse de su futuro participando en los *sectores didáctico productivos, espacios formativos, guardias y planes de búsqueda*, anticipando con una importante fuerza vivencial como será la vida cotidiana si asumen la responsabilidad de una chacra familiar. Si pueden *hallarse* en la chacra mientras están en la escuela, pueden proyectar un futuro con más confianza en sus capacidades, porque han experimentado muchos de los dilemas y problemas que los ocuparán en el futuro.

En las últimas décadas, en los contextos rurales de Argentina, la obligatoriedad del nivel medio y la ampliación de la oferta de nivel superior ligada a proyectos productivos locales han incentivado el mandato social de realizar una carrera terciaria o universitaria como garantía de un proyecto de vida exitoso (Hirsch 2021). El conocimiento científico ocupa un lugar central en el desarrollo de la agroindustria, que se consolidó en un lugar privilegiado dentro de la economía nacional generando tensiones con la agricultura familiar (Padawer 2020), tanto por los recursos disponibles como también por la orientación del conocimiento producido en ámbitos de gobierno y organizaciones de productores.

En este contexto, el tránsito por las EFA concluye un proyecto educativo iniciado en la infancia y orientado a lograr sujetos formados en términos morales ligados a la tradición colona (Mastrángelo 2012), fortaleciendo el conocimiento de los/as jóvenes en los temas agrarios y, en el caso de las familias que viven en parajes aislados, resolviendo la cuestión no menor de los gastos de traslado y manutención a través de la alternancia. Una vez concluido este ciclo, los/as jóvenes y sus familias proyectan su futuro en las chacras, aunque cada vez más crecientemente también en las ciudades misioneras.

Las expectativas y proyecciones familiares se entran a partir de condiciones socio-productivas de cierta heterogeneidad. Las familias más capitalizadas de las EFA tienen un rango amplio de opciones: algunos/as jóvenes realizan estudios superiores universitarios (medicina, ingeniería, agronomía), lo que permite que en ciertos casos los/as hijos continúen la actividad de sus antecesores, mejorando técnicamente la producción de yerba mate, ganadería intensiva, forestación o incrementando los invernaderos (Luft y Vier 2018). En las tres EFA que referenciamos, algunos/as de estos/as jóvenes cursa sus estudios universitarios a través de la migración a la capital provincial, a Buenos Aires, o incluso a ciudades de Alemania y Estados Unidos, recurriendo a redes familiares y de amistad. Estos/as jóvenes que se especializan en estudios superiores agrícolas, se proyectan en el campo a través del acceso a la propiedad familiar e ingresos que exceden la subsistencia.

Aquellas familias poco capitalizadas tienden a proyectar empleos urbanos para casi todos sus hijos, ya que no pueden garantizar la herencia más que para uno o dos de sus descendientes (Luft y Vier 2018). Es por ello por lo que en las tres EFA que referenciamos, generalmente los/as jóvenes cursan estudios terciarios (docentes), tecnicaturas (agropecuarias, enfermería) e incipientemente estudios universitarios (medicina, ingeniería, agronomía) en sus localidades, lo que les permite trabajar en profesiones urbanas derivadas de sus estudios, en las fuerzas de seguridad, en oficios manuales o comerciales, además de incorporarse a la chacra familiar.

Sea que concreten un futuro más urbano o rural, el paso por las EFA les permite a los/as jóvenes resignificar la forma en que *habitan la chacra*. En el caso de que continúen las producciones que tradicionalmente desarrollaron sus familias de origen, la escuela agrícola los habilita a experimentar con nuevas ideas o formas de hacer derivadas de su formación agrícola especializada. Como en toda comunidad de práctica, la tensión entre novatos y expertos derivada de formas alternativas de hacer o la amenaza de reemplazar a quien ocupa las posiciones centrales en la actividad (Lave y Wenger 2007) genera tensiones entre quienes comparten diariamente las tareas agrícolas.

Una forma habitual de resolver estas tensiones en las familias es la cesión de algunas hectáreas de tierra para que los/as jóvenes puedan llevar adelante *sus proyectos*. En estos casos, los/as jóvenes aprovechan los recursos adquiridos en sus estudios previos para desarrollar producciones rentables en espacios reducidos, como por ejemplo plantaciones de maracuyá; o producciones menos rentables pero que demandan escasa inversión de tiempo, como las plantaciones de sandía.

Otras familias apoyan activamente estas innovaciones, diversificando por ejemplo una producción principalmente tabacalera, acompañando a los/as jóvenes para el desarrollo de viveros de rosas, bonsáis y otras plantas ornamentales. Los caminos de la experimentación permiten incluso que algunos/as jóvenes destinados a un empleo urbano, por provenir de familias poco capitalizadas, puedan desplegar actividades agrícolas, como un vivero de plantas de yerba mate en un terreno pequeño del periurbano.

En otras ocasiones *habitar la chacra* supone empleos urbanos manteniendo la vivienda rural con alguna actividad agrícola mínima, la pluriactividad combinando la chacra y el comercio urbano, o el desempeño de sus profesiones en el contexto rural como médicos/as, veterinarios/as, profesores/as, técnicos agrícolas o industriales. Estas modalidades de trabajo y vivienda suponen desplazamientos diarios entre ciudad y campo que les permiten disponer de un ingreso más o menos estable, mantener emprendimientos productivos agrícolas de pequeña escala, la generación de alimentos para el auto consumo y *seguir conectados con la vida al aire libre*.

La valorización de las EFA como instituciones que forman en aspectos técnicos agrícolas y morales, remite a la tradición de conocimiento colona actualizada en el contexto misionero contemporáneo: *ballándose* en la chacra, los/as jóvenes recrean el carácter formativo que le otorgaron sus antecesores al trabajo esforzado como posibilidad de constituir sujetos autónomos, pero identificados con el devenir del entorno rural de pertenencia. Esto conduce a que una joven pueda reconocer el trabajo duro en la chacra, pero a la vez sentir nostalgia de la experiencia cotidiana en la huerta; estudiando medicina en una ciudad ubicada a 800 km. de su localidad de origen, la joven proyectará realizar una huerta urbana mientras duren sus estudios, para luego retornar a la colonia para ejercer como médica rural. Habitar la chacra imprime en los cuerpos y mentes una familiaridad con el entorno que se añora al vivir en un espacio muy distinto (Roa, Barés y Hirsch en prensa), plasmándose en proyectos de vida donde la producción agropecuaria puede no ser central, pero continúa formando parte de su cotidianeidad de manera renovada.

En la propuesta educativa de la EFA los/as jóvenes se responsabilizan por su entorno y aprenden en sus quehaceres cotidianos como parte de un legado valorado en términos de identidad, que se vuelve signo de pertenencia: la chacra y la escuela enseñan *el valor del trabajo*, enseñan *cómo trabajar*, y en ese proceso los/as jóvenes *se ballan* en la colonia y quieren mejorar la vida allí. Es por eso que un joven, que proviene de una familia que carece de chacra propia, puede proponerse estudiar ingeniería en automatización industrial, asistiendo a una universidad localizada a más de 100 km. de su localidad de origen, porque entiende que sus diseños de maquinaria agrícola permitirán que los trabajadores rurales encargados *del carpido y la tarefa* realicen sus labores con un menor desgaste físico.

Tras su paso por las EFA, los/as estudiantes han aprendido técnicas agrícolas en horticultura, cría de animales de granja, viveros de plantas ornamentales, cítricas y forestales y apicultura, articuladas con actividades domésticas y en diálogo con labores análogas en las chacras diversificadas familiares. Ese tránsito los ha

conducido *a ballarse* en su entorno, construyendo nuevas alternativas para habitar la ruralidad que, en ese devenir generacional, se va al mismo tiempo transformando.

Habitar la chacra: saber hacer y hallarse en la vida rural

Las escuelas como instituciones modernas suponen la adquisición de conocimientos teóricos que luego son transferidos a diferentes contextos; los aportes antropología de la educación y de la técnica permiten debatir esta oposición teoría-práctica, arraigada en otras tales como hacer-pensar, tradición-modernidad, mostrando los límites borrosos entre los distintos ámbitos de producción de conocimiento.

A lo largo de este texto hemos dado cuenta de distintas actividades cotidianas a partir de las cuales los/as jóvenes rurales se incorporan en tradiciones de conocimiento agrícola en la escuela y en la chacra. Las EFA en Misiones, al igual que otras propuestas pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de la historia, han concretado con diversos formatos institucionales estos debates que las ciencias sociales están proponiendo a partir de la definición de que todo conocimiento es situado.

En la cotidianeidad de las EFA misioneras, los/as jóvenes aprenden técnicas agrícolas mediante su participación en comunidades de práctica que se despliegan bajo ciertos formatos institucionales previamente definidos: *entornos formativos, entornos de aprendizaje, guardias, planes de búsqueda*; con especificidades que hemos procurado analizar, cada uno de ellos supone adquirir un saber hacer incorporándose en las tareas en curso. Las técnicas agrícolas se aprenden poniendo en juego cuerpo y mente, y en ese mismo acontecer se transforman: por eso las tradiciones de conocimiento en las que se inscriben los/as jóvenes presentan continuidades a lo largo de décadas, pero también están en permanente transformación. La tradición *colona* se resignifica al tiempo que el agro misionero se transforma, de manera que la forma de producir en las chacras diversificadas se va redefiniendo a través de las generaciones, ante cada elección técnica que los/as jóvenes enfrentan en su vida cotidiana.

Mediante la incorporación en la práctica del conocimiento técnico agrícola, los/as jóvenes adquieren confianza en sus habilidades para descifrar en entorno: pueden *ballarse* en la chacra contrapesando la tendencia general al éxodo rural prevaleciente en Argentina. Las comunidades de práctica ligadas a las actividades de producción y reproducción social que se despliegan simultáneamente en escuelas y chacras distan de ser idílicas, pero permiten que las jóvenes generaciones se apropien de conocimientos técnicos agrícolas y domésticos que son heterogéneos, pueden vivencias formas alternativas de hacer que conducen inevitablemente a cambios en las tradiciones establecidas.

La incorporación espontánea en las actividades da lugar al trabajo autónomo en el marco de relaciones de confianza entre pares, y con un entorno conocido que se va aprendiendo a habitar acompañándose a los ritmos de los otros, responsabilizándose de objetos, plantas, animales, infraestructuras. La confianza derivada del saber-hacer permite que los/as estudiantes proyecten habitar la ruralidad de maneras novedosas, no necesariamente centradas en las actividades productivas convencionales, pero proyectando en estos nuevos formatos una identidad heredada y reivindicada.

Bibliografía

- Alonso, María Cristina. 2021. "Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones". Tesis. Maestría en Educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre; Sayad, Abdelmalek. 2017. [1964] *El desarraigo: La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cragno, Elisa. 2010. "Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas" En Manzanal y Neiman (comps). *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas*, pp. 189-204. Buenos Aires, Ciccus.
- Chevallier, Denis y Chiva, Isac. 1996. L'introuvable objet de la transmission. En: Chevallier (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre: Transmission et apprentissage des savoir faire et des techniques*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dinova, Oscar. 1997. *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida*. Buenos Aires, GEEMA: Grupo editor multimedial.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo. 1995. "De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". En: Puiggros (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1995.
- Ellen, Roy. 2004 From Ethno-Science to Science or what the Indigenous Knowledge Debate Tells us About how Scientists Define Their Project. *Journal of Cognition and Culture* (3): 409-450.
- Engestrom, Yrjo. 1987. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Finland: Orienta-konsultit.
- Forni, Florian; Neiman, Guillermo; Sabatino, José Pablo; Roldán, Laura. 1998. *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires, Ciccus editorial.
- Gallero, María Cecilia. 2013 Agroindustrias familiares en Misiones. Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009). *Población y Sociedad* (20, 1). 15-30.
- García- Marirrodriaga, Roberto; Puig Carbó, Pedro. 2007. *Formación en Alternancia y Desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. Santa Fe, Argentina: Colección AIDEFA.
- Gutiérrez, Talía. 2007 Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. *Perfiles educativos*, (29,117), p. 85-110, 2007.
- Heller, Agnes. 1972. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1972.
- Hirsch, María Mercedes; Barés, Aymará; Roa, María Luz 2023 *Juventudes y ruralidades en Argentina*. Buenos Aires. Colección Saberes, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hirsch, María Mercedes. 2021. Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos. *Cuadernos de Educación Año* (XIX N° 19) pp. 101-110, 2021.
- _____. 2020. De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: Un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Revista CAMPOS* (V.21 N.2) P. 99-121.
- _____. 2017. "Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria" Tesis. Doctorado en Filosofía y Letras, orientación en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ingold, Tim. 2000. *Essays on the perception of the environment: the livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.
- _____. 2007. Tierra, cielo, viento y clima. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Londres. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2007.00401.x>
- Keller, Charles; Dixon Keller, Janet. 1996. "Pensar y actuar con hierro". En: Lave y Chaiklin (comps). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Knorr-Cetina, Karen. 1999. *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lau, Raymond. 2004. Habitus and the Practical Logic of Practice: An Interpretation. *Sociology*, 38: 369. Online version of this article can be found at: DOI: 10.1177/0038038504040870
- Lave, Jane; Wenger, Etienne. 2007. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Lave, Jane. 2015. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, (21), pp. 37-47.
- Luft, Lorena; Vier, María Rosa. 2018. "Ruralidad y Educación". Informe al Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental. Capióví, Misiones.

- Marchand, Trevor. 2010. Making Knowledge. Explorations on the indissoluble relation between mind, body and environment. Royal Anthropological Institute. London, Willey-Blackwell.
- Mastrangelo, Andrea. 2012. De enemigo vencido a tesoro cercado: un estudio etnohistórico sobre el ambiente en la producción forestal del Alto Paraná de Misiones (Argentina); *Avá*; 20; 6- 9-32.
- Mauss, Marcel. 1973. «Techniques of the Body». *Economy and Society*, vol. 2, n°1, p. 70-89.
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana; Schoo, Susana. 2009. *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*, Buenos Aires, DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.
- Navarro, Marcelo; Gutiérrez, Talía. 2013. Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del Norte Argentino: el caso de Salta. *Educação em Foco*, 16 (22):99-118.
- Novaro, Gabriela; Padawer, Ana. Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *SECULO XXI*. 2013 vol.3 n°1. pp.10 - 38.
- Padawer, Ana. 2008. *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires, Teseo.
- _____. 2010. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa; *Horizontes Antropológicos*; 16; 34; 349-375.
- _____. 2011. Con el invernadero aprendimos todos, aprendimos todo: Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales; *Revista Faeeba*; (20; 36; 12), pp 79-92.
- Padawer, Ana; Rodríguez Celin, María Lucila. “Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino”. *Cuicuilco*, 2015. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51887>
- Padawer, Ana. 2017. “Una mirada antropológica acerca del desarrollo. La agricultura familiar como protagonista de las transformaciones en el agro en el SO de Misiones”. En: Fabris [et al.]. *Apuntes para el desarrollo de Argentina: Programa Interdisciplinario de la UBA para el Desarrollo*. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. PIUBAD / Julio - 1a ed. Buenos, Aires, Eudeba.
- _____. 2018. Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidade*, núm. 21, año núm. 6, oct-dic, pp 34-46.
- _____. 2019. El ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de mandioca: articulación de conocimientos prácticos y científico-técnicos en la selva paranaense; *Revista Colombiana de Antropología*; 55; 1; pp. 267-298.
- _____. 2020. “Estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la capitalización mediana, la agroindustria y sus agendas públicas”. Padawer (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras.
- Plencovich, María Cristina. 2013. “La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino” Tesis. Doctorado en Educación. FLACSO-Buenos Aires.
- Puiggros, Adriana. 1992. *Crisis y educación popular*. Buenos Aires, ATE.
- Roa, María Luz; Barés, Aymar; Hirsch, María Mercedes. Juventudes rurales intersticiales. Aportes desde una somática del arraigo. *Debates en Sociología*. En prensa
- Paradise, Ruth.; Rogoff, Barbara. 2009. Side by Side: Learning by Observing and Pitching. In. *ETHOS*, vol. núm. 37, Issue núm. 1, pp. 102-138.
- Schiavoni, Gabriela. 1998. *Colonos y ocupantes. Parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria.
- _____. 2020. Concordancias ontológicas e hibridaciones técnicas. Los alimentos agroecológicos en Misiones. En: PADAWER (Comp.), *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Filosofía y Letras.
- Sigaut, François. 2003. La formule de Mauss. Efficacité technique, efficacité sociale, *Techniques et Culture* V. 40, 153-158.
- Taks, Javier. 2012. “Prólogo”. En: Ingold. *Ambientes para la vida*. Montevideo, Trilce.
- Tedesco, Juan Carlos. 1986. *Educación y Sociedad en La Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Weinberg, Gregorio. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Unesco-cepal-pnud.
- Wenger, Etienne. 2017. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Madrid, Paidós.

Ziegler, Sandra. 2004. "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual". En: Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantiales.