

IDENTIDADES LABORALES Y SABERES DEL TRABAJO: ENTRE LA TEORÍA Y EL TRABAJO DE CAMPO

LABOUR IDENTITIES AND WORK KNOWLEDGE: BETWEEN THEORY AND FIELD WORK

Roberto Dacuña
Luis Garcés¹

La presentación de este trabajo tiene dos propósitos fundamentales: en primer término, desarrollar y discutir una serie de problemáticas teórico conceptuales, presentes al momento de comprender y delimitar diversos espacios pedagógicos, directamente vinculados con la formación para el trabajo, presentes al interior de *espacios sociales rurales* (Cragolino, 2008)²; y en segundo lugar, compartir algunos avances de investigación que refieren a la comprensión de estos espacios pedagógicos, de los trayectos de alfabetización inscriptos dentro de ellos, y de las identidades/distinciones laborales resultantes, en tres generaciones de trabajadores agropecuarios pertenecientes a dos localidades rurales de la provincia San Juan.

En cuanto al primer propósito, cabe destacar que la reflexión teórica surge de un diálogo interdisciplinario³, que tiene su origen y fundamento en la formación diversa de sus autores. Así pues, se desarrollan una serie de categorías provenientes de la etnografía educativa con un fuerte peso socio-antropológico (epistemológicamente fundado en el estructuralismo genético), como son las de: *espacio social rural, identidad/distinción,*

1 Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Nacional de San Juan – Correo Electrónico: radacuna@yahoo.com.ar

2 Cragolino, E. (2008) *Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación y apropiación de la cultura escrita*. IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Mar del Plata. Argentina

3 Este diálogo se produce en el marco de la elaboración de la tesis de doctorado “Los Saberes del Trabajo en la configuración de las Identidades Laborales de los Trabajadores Agropecuarios de San Juan” por parte del Lic. Roberto Dacuña, la cual se encuentra co-dirigida por el especialista en educación Prof. Luis Garcés.

discontinuidades culturales, etc.; las cuales se complementan con nociones y propuestas teóricas mayormente vinculadas a la historia de la educación, y dentro de ese campo particularmente la *teoría de la forma escolar*⁴.

En la segunda parte del trabajo, se presentan una serie de hallazgos y resultados de investigación que refieren a procesos de identificación/distinción laboral, ocurridos al interior del espacio social rural, a partir de su anclaje en una diversidad de espacios pedagógicos, vinculados a la formación para el trabajo y conformados dentro del campo educativo rural.

antropología y educación - espacios sociales rurales - espacios
pedagógicos - forma escolar - identidades laborales

The presentation of this paper has two fundamental purposes: First, to develop and discuss a series of theoretical-conceptual problems that are present at the moment of understanding and delimiting different pedagogic spaces directly linked to work training in *rural social spaces* (Cragnolino, 2008); second, to share some of the progress made on research referring to the understanding of this pedagogic spaces, to the literacy trajectories within them; and to the identities/laboral distinctions that resulted from that process, in three generations of farming workers from two rural towns in the province of San Juan.

Regarding the first part of the paper, it's worth pointing out that theoretical reflection comes from an interdisciplinary dialog that has its origin and foundation in the diverse training of its authors. In this way, a series of categories that come from ethnographic education with a heavy socio-anthropological influence (epistemologically founded in genetic structuralism) i.e.: *rural social space*, *identity/distinction*, *cultural discontinuities*, etc; are complemented with notions and theoretical propositions mostly linked to Education History and, within this field the *theory of school form* particularly.

In the second part of the paper a series of finds and results from the research are presented. They refer to processes inside the rural social space of identification/laboral distinction, that are anchored in a diversity of pedagogic spaces (linked to the work training) constituted inside the rural education field.

4 Ana Gomes realiza una lectura complementaria similar en su investigación referida a El proceso de escolarización de los Xakriabá. Doctora en Educación por la Università degli Studi di Bologna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Correo electrónico: anagomes@fae.ufmg.br.



Identidades laborales y saberes del trabajo: entre la teoría y el trabajo de campo.

Descifrando identidades laborales rurales: aspectos teóricos

Nuestro proyecto originalmente se propone analizar *las identidades laborales configuradas, en tres generaciones de trabajadores agropecuarios, a partir de los distintos saberes adquiridos durante los trayectos de alfabetización, en las localidades de “Médano de Oro” del Departamento Rawson, y en la Villa Cabecera “Media Agua” del Departamento Sarmiento.*

Partimos de un supuesto fuerte, que presume una vinculación entre “*trayectos de alfabetización*”⁵, “*saberes del trabajo*”⁶ e “*identidad laboral*”. Es decir, la concreción por parte de los trabajadores de distintos *trayectos*, posibilitará el acceso a *saberes diversos y distintivos*, los cuales, en tanto *capitales*, permitirán a los *agentes* elaborar una representación, de su *posición* en el *campo laboral* y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en ese espacio.

La propuesta del *estructuralismo genético* y su superación a las miradas excesivamente objetivistas o subjetivistas - enmarcadas en categorías como *habitus* y *campo*-, junto a diversas estrategias metodológicas⁷, constituyen el fundamento epistemológico para la *conquista, construcción y comprobación* del objeto.

Así pues, estructuramos el trabajo de investigación en dos fases, que se corresponden, tanto con el momento objetivista, -en donde se abordan los

5 Por trayectos de alfabetización se comprenden dos procesos distintos pero no opuestos: los trayectos de alfabetización educativa o formal que son aquellos itinerarios seguidos por el trabajador agropecuario dentro del sistema de educación formal en sus distintos niveles, y los trayectos de alfabetización económico-sociales que hacen referencia a recorridos educativos no escolares, vinculados con la reproducción ampliada de la vida.

6 “Conjunto de conocimientos sobre tecnologías, normas, rituales, costumbres, etc. de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan o imaginan necesarios para producir objetos materiales y/o simbólicos” (Puiggrós 2004: 8).

7 Estudio de Casos, Análisis de la Familia Trigeneracional, etc.

cambios que se han producido principalmente, en el campo educativo y en el campo económico de estas localidades durante el siglo XX, que han incidido en la configuración del campo laboral -; como con el momento subjetivista - en el que interesa fundamentalmente, el trabajador agropecuario y los distintos trayectos de alfabetización seguidos para la constitución de su Identidad Laboral-.

Una propuesta de análisis totalizadora como la antes expuesta nos permite construir el *Espacio Social Rural* (Cragolino, 2009), es decir el

“espacio de las relaciones objetivas entre las diferentes posiciones constitutivas del campo como de las relaciones necesarias que se establecen, por la mediación de los hábitos de sus ocupantes entre esas posiciones y las tomas de posición correspondientes, es decir, entre los puntos ocupados en ese espacio y los puntos de vista sobre ese mismo espacio, los cuales participan de la realidad y del devenir de ese espacio.” (Bourdieu, 1990: 298)

La determinación de la posición ocupada por los trabajadores agropecuarios resulta entonces, de la identificación de cómo estos se distribuyen en el espacio en estudio, en la primera dimensión según el volumen global del capital que poseen bajo diferentes especies y, en la segunda dimensión, según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital (Bourdieu, 1997).

Una vez identificada la posición del trabajador agropecuario, y caracterizada su trayectoria (evolución del volumen y estructura de sus capitales), es posible comprender el sentido objetivo que adquieren sus prácticas educativas, laborales, y sociales, así como la de aquellos agentes que ocupan posiciones homólogas. Sus oportunidades de acceder a servicios educativos, la manera en que los utilizan, las posibilidades de su apropiación, el desconocimiento o rechazo de ciertas “ofertas educativas”, permiten ser explicadas, ya no como resultado de disposiciones “naturales” o “herencias culturales” sino como producto de determinadas relaciones históricas (Cragolino, 2009).

En cuanto a la delimitación teórico-conceptual de la categoría identidad acordamos con la propuesta de Gilberto Giménez (1997) quien la define como la representación que tienen los agentes de su posición en el espacio social y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio.

De este modo, la identidad laboral no es considerada como una dimensión ocupacional, o una cualidad sustancial, o un atributo, o propiedad intrínseca del

sujeto, sino como una definición que tiene un carácter intersubjetivo y relacional desde su origen. Es decir, la identidad de los agentes a través de lo laboral implica la lucha entre los agentes que ocupan distintas posiciones dentro del campo, por determinar los límites de esa cultura, es decir por definir lo laboral.

La delimitación de lo laboral supone así, analizar los múltiples campos sociales desde los cuales los agentes sociales lo definen, y reconocer el conjunto de prácticas distintivas que conllevan la aplicación de saberes del trabajo.

En concomitancia con lo dicho anteriormente, vinculamos el campo laboral rural con lo que Raúl Iturra define como, estrategias de reproducción del sistema campesino dirigidas a la “producción de productores”. Este autor considera junto a otros (Bourdieu, 1988; Goody, 1985) que, si se desea comprender el modo en que se reproducen las condiciones de reproducción social, hemos de preguntarnos también *cómo se hacen los trabajadores*, es decir, *reconocer los procesos y espacios de producción de productores*. Para ello, el autor propone abordar este tipo de análisis considerando tres momentos de un mismo proceso: *el sistema heterogéneo de la reproducción humana, el aprendizaje, y la colaboración redistributiva de funciones para ejecutar el trabajo productivo* (Iturra, 1988b).

En otras ponencias (Dacuña, 2009) analizamos particularmente estos tres momentos, en este trabajo por razones de espacio sólo los definimos brevemente, y los vinculamos con nuestro marco teórico y nuestro trabajo de campo.

En el primer momento Raúl Iturra propone analizar el *heterogéneo sistema reproductivo* con el cual, el campesinado garantiza la fuerza de trabajo necesaria para la explotación de la tierra, y define el tipo de vinculación con los medios de producción (casamiento, bastardía, incesto, embarazo de la mujer de otro, adopción y filiación ritual, celibato).

Este punto resulta elemental para el reconocimiento de las identidades laborales, ya que es partir del tipo de ascendencia que el agente posee con los propietarios de los medios de producción, que obtiene o no el usufructo sobre los medios de producción, el que a su vez constituye un capital fundamental con el cual posicionarse dentro del espacio social, y es un signo distintivo con el cual identificarse y ser identificado dentro del campo laboral. Al mismo tiempo el tipo parentesco, define no sólo el tipo de vinculación con el capital económico, sino también con el capital cultural y social, los cuales resultan particularmente eficientes en los procesos de identificación dentro del espacio social rural.

A través de la estrategia de análisis de la familia trigeracional no sólo abordamos este momento, sino también el tercer momento que refiere al reconocimiento de *la colaboración redistributiva de funciones*. Esta estrategia

nos permite reconstruir la genealogía, trabajar la dimensión temporal del vínculo entre individuos, la red social que supone pertenencia a un grupo y orden de sucesión en el mismo, linaje y descendencia. En este sentido la genealogía distribuye identidades en la medida en que identifica a los sujetos agregándolos en generaciones y otorgándoles con ello una condición. (García Salord, S/D).

Para el abordaje del segundo momento, al que Raúl Iturra llama el del *aprendizaje*, hacemos una pausa y nos referimos a los aportes teóricos que mencionamos inicialmente.

Como diversos especialistas en educación rural (Cragolino 2009, Padawer, 2009) lo indican, muchas veces se presentan en las investigaciones, insuficiencias de carácter teórico metodológico al momento de analizar la complejidad del campo educativo presente en espacios sociales rurales. En algunos casos porque los estudios se limitan a entender estrictamente a la educación rural, como la enseñanza propuesta desde escuelas ubicadas en contextos *rurales*, y en otros, porque toda referencia a otras experiencias formativas, resulta relativizada y necesariamente vinculada a las deficiencias y/o adaptaciones de la escuela rural.

Partimos entonces de una premisa que supone que la transmisión intergeneracional de conocimiento debe ser entendida más precisamente como una heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, en las cuales se verifican procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender (Rockwell, 1995).

Enfocamos la atención sobre diferentes colectivos de formación que expresan diversas experiencias formativas, vinculadas con la producción de productores, la reproducción e innovación de saberes del trabajo, la transmisión/apropiación intergeneracional e intrafamiliar, y en definitiva la inscripción de trayectos educativos y laborales diversos (la unidad doméstica, la cuadrilla rural y la escuela agrotécnica).

La complejidad propia de las distintas formas de vincularse, de identificarse, de construir y apropiarse de saberes desde múltiples referentes educativos (educadores y educandos), nos obliga a recurrir a múltiples propuestas teóricas que hacen hincapié en distintos aspectos del objeto de investigación. Ana María Gomes (2004) en su estudio sobre el proceso de escolarización en una comunidad indígena brasilera, da cuenta de esta problemática y propone la construcción del objeto a partir de múltiples aportaciones de campos disciplinares diversos como son la antropología de la educación (discontinuidades culturales) y la historia de la educación.

Para dar cuenta de estos procesos incorporamos el análisis sobre la entrada de la institución escolar a las localidades en estudio desde lo histórico. Recuperamos la experiencia de Ana Gomes quien propone un diálogo exploratorio con la “teoría de la forma escolar”, y con los estudios de historia de la educación que analizan los procesos de escolarización, así como de institución y de difusión de un determinado modelo de socialización escolar que devino hegemónico; lo que no significa analizar únicamente a la socialización que se da dentro de la institución escolar (Gomes, 2004).

Descifrando identidades laborales rurales: anclajes formativos y configuración del campo laboral

En este apartado presentamos algunos resultados de investigación que refieren a procesos de identificación/distinción laboral ocurridos en localidades rurales en estudio. Analizamos tres ámbitos de anclaje de estos procesos como son: la unidad doméstica, la cuadrilla rural, y la escuela agrotécnica las que, consideramos, constituyen instancias pedagógicas fundamentales que aportan a la comprensión de lo que llamamos campo laboral.

• *La unidad doméstica: múltiples determinaciones de origen en la conformación de las identidades laborales.*

Reconocer la fuerte significatividad de la unidad doméstica en los procesos de producción de productores no debe llevarnos a confusiones de abordaje, y a cerrar el análisis sobre la misma en tanto célula básica reproductiva, o como los antropólogos tradicionalmente la han llamado célula pura, sino que por el contrario, se debe lograr conocer todos los procesos que van colocando coordinadamente al nuevo individuo en la estructura social heredada (Iturra, 1989).

Esta es una institución que ocupa un momento transitorio respecto al conjunto de otros grupos que participan en la producción de un productor, entre los cuales, para el caso de occidente, no se puede dejar de mencionar la iglesia y el estado (escuela), como aleccionadores de verdad oficial de su tiempo y como autoridades que permiten la unión o no de un individuo con los recursos (Iturra, 1989).

Igualmente, la unidad doméstica y su continuidad en el tiempo asumen un valor fundamental en las estrategias reproductivas del campesinado y en los procesos de identificación laboral de sus agentes, ya que a partir de ella se definen una serie de aspectos constitutivos del espacio social rural como son: el tipo de vinculación con la tierra, la producción de la fuerza de trabajo necesaria,

la circulación de los saberes necesarios, de los instrumentos de trabajo, etc.

Iturra (1988b) refiere a este valor cuando plantea que, si bien hay un conjunto de factores diversos que inciden en el proceso de reproducción social, y específicamente humana; con todo, y en el marco del contexto en el que se producen, serán aquellos individuos que se queden con la tierra y en el grupo doméstico -donde aprenden las técnicas de trabajo-, los que contribuirán específicamente a dar continuidad al proceso reproductivo.

Incorporamos un fragmento de entrevista que expresa las múltiples determinaciones que los complejos procesos ocurridos al interior de la unidad doméstica producen sobre la configuración de la identidades laborales agrícolas, debido al *control que éstas ejercen sobre los medios de producción, sobre la tierra (aunque no tenga la propiedad), sobre los saberes, y en general, sobre los procesos de trabajo; es decir, el control que ejercen sobre los mecanismos de producción y, eventualmente, de todos o de parte de los mecanismos de reproducción* (Iturra, 1988a).

E- Sí, después me he criado con unos tíos (*Flia. Bazán*) que me trajeron a mí, que esos han sido como mis padres

...

e- ¿Y los Bazán (refiere a su tío) eran propietarios o eran encargados?

E- Bueno, ellos tenían una casita, un lotecito, sí, que lo tienen ahora que está el otro hermano mío (*hijo natural de Bazán, propietario de la tierra*) que es el que vive ahí ahora.

...

e- ¿Usted cómo se define, si le dicen cuál es su trabajo, yo le pregunto a usted cuál es su trabajo?

E- Y mi trabajo es la tierra (...) Obrero (*trabajador rural no propietario*)

(Fragmento de entrevista a obrero rural, San Juan, 2006)

Como se puede advertir, desde este espacio se distribuyen y significan múltiples propiedades que van condicionando los procesos de identificación laboral, un ejemplo de ello lo brinda el vínculo o parentesco entre los agentes dentro de la unidad doméstica, el cual define el tipo de vinculación con los medios de producción.

• *La cuadrilla rural: comunidad de práctica y participación periférica legítima.*

La cuadrilla es un modo de organización colectivo del trabajo en donde los trabajadores y productores agropecuarios organizarán los procesos productivos mayores con el fin de permitir la circulación de personas, de instrumentos de trabajo y de saberes de forma fluida y garantizada.

Esta opera en forma estacional, mediante grupos de trabajadores concentrados en torno a un número reducido de propiedades, convocados en función de las actividades que demandan mayor mano de obra, tales como: poda, cosecha y/o empaque de materia prima (Dacuña et al., 2007).

En cuanto a su morfología, este agrupamiento resulta de la reunión de un significativo número de unidades domésticas originarias de la zona, generalmente vinculadas entre sí, y de la incorporación de nuevos trabajadores y trabajadoras, que logran sumarse al grupo por poseer algún tipo de relación con las unidades domésticas, con el propietario de la tierra, o por que han obtenido la información a través del “boca en boca” (Dacuña, 2009).

En cuanto a la producción y apropiación de Saberes del Trabajo, tanto en la Cuadrilla Rural como en la Unidad Doméstica los saberes son adquiridos a través del contacto con otros agentes que, mediante procesos de andamiaje, les permitirán a los aprendices transitar por lo que se denomina, “zona de desarrollo próximo”⁸. Es decir, el obrero aprendiz con la ayuda de otro –“que sabe más”- completará su proceso de alfabetización socio-económica, (Dacuña et al., 2007).

Aunque los modos de transmisión de los saberes del trabajo no se encuentran formalizados institucionalmente, ni organizados en función de una lógica curricular, existen rasgos indiscutidos de acción educadora, que permiten reconocer a estos espacios como una instancia de formación alternativa en el campo educativo. En términos de Padawer, legítimas experiencias formativas, debido a que en los mismos, los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce mediante *comunidades de práctica y participación periférica legítima* (Padawer, 2008).

“...Y mire, no había una enseñanza, como le podría decir... era una enseñanza práctica, porque resulta que uno como chico digamos, como ocurre ahora también con los niños, lo que pasa es que hoy es otra forma de ser, y con el sólo hecho de mirar ya veía como hacía aquel y este también hacía la misma, y así era como se aprendía, es decir no venía una persona determinada y le decía “mirá aprende a hacer esto, vos tenés que hacer esto así”; no, no, no, no, con el sólo hecho de observar. ¡Porque se observaba!, y cuando alguien le decía: “mirá, eso está mal”, bueno estaba mal. Siempre que por ahí uno tenía una duda, le tenía que preguntar a otro que era más experto...”

(Fragmento de entrevista a un obrero rural. San Juan, 2007)

La cuadrilla rural conforma una *comunidad de práctica*; en ella los agentes ocupan posiciones de centro y periferia que resultan de las relaciones de poder y hegemonía: la participación completa implica un dominio cercano del

8 Carretero, M. (1993) “Constructivismo y Educación”. Buenos Aires: Aique

conocimiento o prácticas colectivas para los cuales debe haber grados de adquisición atribuibles-accesibles a los novatos. No obstante el carácter periférico alude a un acceso progresivo a fuentes de entendimiento a través del involucramiento creciente (Lave y Wagner, 2007).

Coincidimos con Padawer en que la incorporación de los agentes en esta comunidad se realiza a través de una “participación periférica legítima”. Esta categoría enfatiza el carácter dialéctico de esta experiencia formativa, supone la apropiación y la participación periférica y permite entender en el proceso de aprendizaje la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, de manera que las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano. No se trata solamente de ser capaz de involucrarse en nuevas actividades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos, sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que se ve involucrado (Padawer, 2008).

• *La escuela: un modelo hegemónico de formación y su histórico vínculo-desvinculo (articulación, confrontación, imposiciones e hibridaciones) con la cultura local.*

El igualitarismo decimonónico que modeló el sistema educativo argentino, al influjo de los postulados de la revolución francesa, impuso un modelo de “escuela única”, vinculado a la construcción de la ciudadanía, que indiferenció históricamente la forma escolar urbana (Vincent, Lahire y Thin, 2001) de la que asumían las escuelas rurales. Durante más de cien años nuestras formaciones sociales tuvieron la impronta de la cultura ciudadana. La forma escolar estuvo dada por el normalismo y prescindió de las condiciones sociales, puntos de partida y necesidades de inserción laboral del campesinado, siendo funcional al modelo (y potenciándolo) de migración rural-urbana.

La situación descrita desató sobre los espacios sociales en estudio, dos procesos complementarios. Por una parte, progresivamente se impondrá —desde principios de siglo XX— una forma inédita de relación pedagógica como es la “forma escolar”⁹, la cual progresivamente va ir superponiéndose a otras experiencias formativas, como son aquellas vinculadas con el aprendizaje en la

9 “Lo que apareció en cierta época (siglo XVI-XVII) es una forma inédita de relación social —la relación pedagógica entre maestro y alumno— que significó un corte en relación con los modelos anteriores. Es inédita porque “se autonomiza en relación con las demás relaciones sociales (...) [y que] desposee a los [demás] grupos sociales de sus competencias y prerrogativas. (...) Dicho de otra manera, aprender no era distinto de hacer. Es esta retirada de poder la que va a suscitar resistencias a la escolarización” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 13)

propia unidad doméstica, o en la unidad productiva¹⁰. Por otra, esta forma hegemónica de vinculación pedagógica impondrá una narrativa única, que irá acompañada por una negación de las narrativas originarias.

La autonomización pedagógica constituyó una forma escolar que separó a los sujetos sociales campesinos de su vida cotidiana, donde sus trazos distintivos serán *la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin* (Op. Cit.: 37-8).

Nuestra historia operó así como desvínculo entre escuela y trabajo. El universo de chicos campesinos socializados a través de esa escuela del orden ciudadano normalizador, no accedió tampoco a las propuestas institucionales que en la segunda mitad del siglo XX creó las escuelas agropecuarias. En su etapa escolarizante el trabajo agrícola, que en algún momento pudo otorgarles identidad, estuvo y sigue estando ausente.

La íntima relación que existe entre la cultura (contexto socio-político, histórico, económico, etc.) y la producción de sujetos en tanto y en cuanto son las significaciones sociales dominantes las que se inscriben en los sujetos en las prácticas cotidianas (discursos, rituales, emblemas, narrativas, etc.) orientando o anudando los deseos hacia los sentidos determinados por el poder hegemónico de turno, obtuvo el sentido de pertenencia social, que esas prácticas, a través de la inserción laboral brindarían a los sujetos.

El discurso del orden consolidó las condiciones reproductivas del poder producido, es decir que si los actos de fuerza, específicamente la fuerza física o violencia, producen poder, el imaginario social y el discurso del orden se encargaron de garantizar la continuidad del poder conquistado o instituido, para el que el ejercicio de la “ciudadanía” resultaba suficiente, impidiendo que la escuela rural se inscribiera en la cultura del trabajo en el que se insertarían esos jóvenes.

Sólo un caso disruptivo de ese ‘orden’ registra la historia de la educación en la provincia de San Juan, cuando en la décadas del ‘20 y ‘30, el movimiento encabezado por Federico Cantoni, incluyó en la currícula escolar los saberes del trabajo rural, experiencia que abortaría trágicamente a partir de la revolución conservadora de 1934.

10 Actualmente en la Villa Media Agua existen trece (13) Instituciones Escolares, once (11) son de formación inicial y/o primaria (ex EGB1, 2 y 3 y especial), una (1) es de formación terciaria no agrícola, y posee sólo una (1) escuela agrotécnica. La población total registrada por el censo 2001 fue de 6.784 hab.

En las últimas décadas del siglo XX, las pretensiones de las Escuelas Técnicas Agropecuarias de contribución a la generación de identidades laborales asociadas a la inserción rural pasó a tener la perspectiva de lo efímero, de lo cambiante e implicando una demanda a los sujetos de adaptaciones al ritmo de la velocidad de las nuevas tecnologías y las premisas del valor económico, obturando los proyectos construidos en el trayecto educativo al momento de la inserción laboral.

La lógica de mercado que rompe con los lazos y formas solidarias promoviendo el individualismo y la competencia facilitan los mecanismos de dominación, mecanismos enmascarados detrás de las propuestas de “gestión modernas” que no hacen más que “responsabilizar” al empleado desplazando en los mismos, denominaciones características de funciones del capital: “asociado”, “colaborador”. Sin embargo, lo ubican sólo discursivamente junto al capital; todo apunta a la “calidad total”, al servicio del cliente. Pero en verdad, la respuesta a las “demandas del mercado”, no consiste en anticiparse a los requerimientos de los sujetos, sino instalar en ellos una demanda interminable de objetos de consumo que nada tiene que ver con los deseos subjetivos ni con los bienes simbólicos que dan consistencia a lo social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Espacio social y génesis de las clases*, en *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Espacio social y espacio simbólico*, en *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Cragolino, E. (2009). “Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación y apropiación de la cultura escrita”. *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Mar del Plata.
- Dacuña, R. (2007). “Identidad y trabajo en contextos de fragmentación social”. En L. Garcés (Comp.). *De la escuela al trabajo: la educación en el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Del Signo. 1ª ed.
- García Salord, S. (S/D) *Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales*. México
- Giménez, G. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. *Frontera Norte*. Vol. 9, N° 18. México.

- Gomes, A. M. (2004). "El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En formato digital.
- Iturra, R. (1993). "Letrados y campesinos: el método experimental en antropología económica". En E. Sevilla Guzmán y M. González de Molina (Eds). *Ecología, Campesinado e Historia*. Madrid: La Piqueta.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mendes de Gusmão, N. M. (2005). "Antropología, Educação e Processo Educativo: caminhos da multiculturalidade". Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – São Paulo – Brasil. VI Ram, GT28. En formato digital
- Padawer, A. (2009). "Expandiendo los alcances del aprendizaje situado fuera de la escuela: la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis para las experiencias formativas en la producción familiar-doméstica rural". *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Mar del Plata
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Dirección) (2004). *La fábrica del conocimiento*. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Vincent, G.; Lahire, B. t Thin, B. (2001). "Sobre la história e a teoria da forma escolar", *Revista Belo Horizonte* (s/d).