

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN POBLACIONES RURALES DEL SUDOESTE MISIONERO: HABILIDADES Y EXPLICITACIONES.

PRACTICAL KNOWLEDGE IN MISIONES SOUTHWESTERN RURAL POPULATIONS: SKILLS AND EXPLICITATIONS.

Ana Padawer

CONICET - UBA

apadawer@conicet.gov.ar

Resumen

Este artículo refiere a una investigación etnográfica, iniciada en 2009, con el objetivo de estudiar las experiencias formativas de las jóvenes generaciones rurales en el sudoeste de Misiones, Argentina. Recuperando algunas discusiones conceptuales acerca del sentido común que se desarrollaron en las ciencias sociales, describiré cómo los niños y jóvenes articulan conocimientos que provienen de su participación en actividades prediales con su experiencia escolar, donde la explicitación verbal ocupa un lugar central –aunque diferenciado– en ambos contextos. Propondré el término de traducciones fundadas en habilidades para referirme a estos procesos de articulación verbal de disposiciones y redescubrimiento guiado, considerando las características que asumen en la conformación de comunidades de práctica concretas en contextos de desigualdad social.

Abstract

This article refers to an ethnographic research conducted since 2009, in the aim of study younger generation`s formative experiences in the southwestern rural areas of Misiones, Argentina. With some discussions about common sense

from the field of Social Sciences, the article presents a description about children and youth knowledge derived from their participation in agrarian activities and school settings, where verbal explicitations are core although differential at both contexts. I am formulating the concept of enskilled translations to refer to these processes of verbal articulation of dispositions and guided rediscovery, analyzing how communities of practices in social inequality settings take place.

Palabras clave: sentido común, conocimiento práctico, educación rural, habilidades, lenguaje

Keywords: common sense, practical knowledge, rural education, skills, language

Presentación

La antropología, desde sus inicios como disciplina, ha postulado que la escuela devino institución socializadora legítima en las sociedades occidentales modernas y que, por ello, coexistió y coexiste con otras formas de educar presentes en los distintos contextos socioculturales e históricos. Si bien los primeros establecimientos educativos se desarrollaron en órdenes religiosas, la escuela pública moderna se consolidó junto a los estados laicos y burgueses, enseñando por tanto los conocimientos validados por la ciencia, a diferencia tanto de la doctrina religiosa, como de los ámbitos de conocimiento práctico.

Como institución, la escuela separó a las jóvenes generaciones del aprendizaje en coexistencia con los adultos, ocupando un lugar central en la construcción sociohistórica de las edades que hizo de la infancia y la adolescencia contemporáneas etapas de dependencia destinadas a aprender, como preparación de los sujetos para la autonomía –dada por el autosostenimiento en el trabajo– al llegar a la adultez.

El aprendizaje que las jóvenes generaciones realizan en contextos no escolares y a través de la participación en prácticas de reproducción social es hoy, por ello, sinonimo de conocimiento del sentido común, que en las últimas décadas es incluso sancionado por las normativas que protegen los derechos de la infancia, por presuponerse una oposición entre el conocimiento intelectual que la escuela propone, y un trabajo manual exigido por las familias.

Esta normativa es un indiscutible avance ante las situaciones de vulneración de derechos de los niños y jóvenes que, en condiciones de desigualdad social son llevados a situaciones de trabajo no reconocidas como tales. Sin embargo, solo recientemente desde posiciones regulacionistas se asume que la participación de las jóvenes generaciones en actividades vinculadas a la reproducción social puede implicar la transmisión intergeneracional de conocimientos válidos –la construcción de sucesores en una actividad que permite el autosostenimiento–.

Es a partir de esta reconstrucción histórica y disciplinaria de los procesos educativos que me resulta de interés, desde a la etnografía, estudiar las experiencias formativas de niños indígenas y campesinos en el sudoeste de Misiones, Argentina¹. El estudio, iniciado en 2009, refiere a poblaciones rurales donde conviven comunidades mbyà guaraní con pobladores criollos – descendientes de inmigrantes europeos y países limítrofes– que se autodenominan colonos. Las actividades formativas de los niños y jóvenes transcurren en las escuelas, pero también a través de su participación en las actividades destinadas a la producción dentro de los grupos domésticos, donde se ponen en juego conocimientos de las relaciones de las poblaciones humanas y la naturaleza construidos socialmente.

Si bien las escuelas rurales históricamente han reconocido la importancia de los saberes prácticos, los procesos antedichos ligados al origen de la institución escolar permiten explicar la persistencia –observada en el trabajo de campo– de una construcción social que opone los saberes prácticos adquiridos en los contextos familiares a los conocimientos técnicos validados

científicamente y transmitidos en las escuelas, que los programas de extensión rural asimismo suelen compartir –en este caso, para los adultos–.

Recuperando algunas discusiones conceptuales acerca del sentido común que se desarrollaron en las ciencias sociales, a continuación intentaré problematizar esta dicotomía, describiendo cómo los sujetos que aprenden –los niños y jóvenes– articulan conocimientos que provienen de su participación en actividades prediales con su experiencia escolar, donde la explicitación verbal ocupa un lugar central –aunque diferenciado– en ambos contextos.

El trabajo de campo etnográfico en el que se apoya esta argumentación incluyó entrevistas y observaciones en los predios y el monte, donde con fotografías y videograbaciones he podido registrar prácticas vinculadas al conocimiento de vegetales y animales por parte de los niños, jóvenes y adultos de distintas familias. En las escuelas, he combinado la observación y las entrevistas abiertas antropológicas con técnicas experimentales, tales como el *free listing* y la solicitud a los niños de dibujos, textos y relatos.

Del sentido común y su explicitación

El sentido común se ha problematizado en las últimas décadas en las ciencias sociales desde campos teóricos o disciplinarios tan dispares como la filosofía analítica, la teoría social marxista, la psicología evolutiva y la antropología en sus variantes estructuralista y cognitiva. Si bien no es propósito de este trabajo recorrerlos exhaustivamente, haré referencia a algunos autores relevantes que me permiten describir el conocimiento del sentido común en su relación con el hacer, considerando su carácter incuestionado pero cuestionable en la vida cotidiana. Este implica –tal como sucede en los contextos científicos– un distanciamiento respecto de las prácticas, que es el que permite desplegar dudas acerca de lo dado.

Desde la teoría social, y bajo las denominaciones respectivas de actitud natural y actitud científica, esta cuestión fue abordada de modo exhaustivo por A. Schutz quien, influenciado por la fenomenología de Husserl, planteó que el

conocimiento útil o práctico implica habilidades que, si bien es necesario que el sujeto social las aprenda –y en ese sentido, fueron inicialmente problemáticas–, una vez resueltas ya no presentan alternativas, han adquirido un alto grado de confiabilidad y certeza subjetiva. Son ejemplo de ello habilidades como caminar, sumar, conversar; como surge de la enumeración propuesta por Schutz y Luckmann (2009), los límites de estas habilidades son en gran medida flexibles.

Este conocimiento no está co-dado en el horizonte de cada situación, sino continuamente dispuesto a ser tomado para solucionar problemas específicos, subrayándose su incuestionabilidad como medio para alcanzar un fin. Un ejemplo que proporciona Schutz al respecto es que para comprar un regalo tengo que pensar a qué lugar dirigirme, pero no que para hacerlo tengo que caminar –poner un pie delante de otro–. Por ello, dice Schutz, el conocimiento habitual tiene una significatividad paradójica: es absolutamente necesario pero no hay que poner atención en él.

Para este autor, la adquisición de conocimiento es la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad (Schutz y Luckmann, 2009). La explicitación, sea esta del fluir rutinario de experiencias cotidianas como de las premisas, juicios, inferencias, implican una disección de una experiencia natural unitaria, donde una cualidad se vuelve digna de atención.

Ahora bien, en el sentido común, la explicitación de las experiencias se interrumpe cuando el conocimiento constituido basta para el dominio de la situación: puedo buscar explicaciones biológicas, religiosas o mágicas para la foliación de los árboles o contentarme con saber, como algo evidente, que en invierno los árboles que observo están sin hojas, pero anticipar que volverán a tenerlas en primavera. Establecer una explicitación legitimada implica establecer un grado de familiaridad suficiente para la situación: el elemento de conocimiento se aplicará así a las situaciones incuestionablemente similares (Schutz y Luckmann, 2009).

La perspectiva de este autor permite sustentar las continuidades entre sentido común y ciencia en el sentido de que un sujeto en actitud natural puede desenvolver una actitud científica en determinadas situaciones y condiciones. Sin embargo, la diferenciación social no es eje problemático de Schutz, quien asume que todas las sociedades implican una especialización del conocimiento. En cambio, la clave de la distinción entre la actitud natural y la actitud científica radica en la opacidad fundamental del mundo de la vida, vinculada con los límites de la situación individual, el ordenamiento de las experiencias subjetivas y la limitación de las explicitaciones. La “sospecha” de que el mundo no es como se lo asume a los fines prácticos puede motivar un salto hacia ámbitos no cotidianos de la realidad, donde ese misterio se hace transparente mediante un conocimiento que trasciende la realidad cotidiana, sea este entendimiento en términos científicos o religiosos (Schutz y Luckmann, 2009).

Finalmente, es importante detenerse en el papel que Schutz otorga al lenguaje en el proceso de transmisión de las objetivaciones sociales. Cabe recordar que la relación entre cuerpo, mente y lenguaje fue preocupación central de la fenomenología, y es desde ese marco paradigmático que este autor lo recupera, señalando que la mayoría de las tipificaciones del mundo de vida se objetivan lingüísticamente. El lenguaje es, por lo tanto, la sedimentación de esquemas experienciales típicos significativos para la sociedad (Schutz y Luckmann, 2009).

Desde este marco conceptual, me interesa sobre todo recuperar de Schutz el concepto de “traducción”, que emplea para distinguir las objetivaciones que se transmiten intersubjetivamente a través de sistemas de signos, a diferencia de otras tales como la imitación, las indicaciones gestuales y las herramientas. En este nivel de objetivaciones, el conocimiento puede transmitirse aunque esté separado de las estratificaciones espaciales, temporales y sociales de experiencias a partir de las cuales fue sedimentado: esta anonimización e idealización requiere de un saber común –el sistema de

signos—, que permite retraducir el conocimiento subjetivo y es precondition de su acumulación social (Schutz y Luckmann, 2009).

La distribución social del conocimiento, que Schutz plantea desde una vertiente más próxima al sujeto que construye el mundo en copresencia, puede ser complejizada en sus relaciones estructurales e históricas recuperando los aportes de A. Gramsci (1986), quien explica al conocimiento del sentido común como concepciones del mundo plasmadas en el lenguaje mismo. La elaboración crítica de la conciencia individual es, para este autor, resultado de un proceso de autoconciencia —expresado como “conócete a ti mismo”— que implica reconocer el proceso histórico de sedimentación de concepciones del mundo recibido “sin beneficio de inventario”.

La crítica del sentido común es una filosofía de la praxis que implica la superación del pensamiento concreto existente; el obrar —la práctica social— involucra una transformación del mundo aunque ésta no tenga correlato con una concepción teórica sobre él, ya que el lenguaje heredado —la “conciencia verbal”— ancla estas prácticas en concepciones pasadas. Es por ello que para Gramsci (1986) la comprensión crítica implica asimismo una lucha de hegemonías políticas, en la que la coherencia teoría-práctica es resultado de un proceso histórico donde las convicciones socialmente conformistas, según los intereses de las clases dominantes, pueden ser discutidas.

Si bien el marxismo, en sus distintas vertientes, ha problematizado la cuestión del conocimiento en relación a las prácticas desde varios focos de interés, es P. Bourdieu (2007) quien, asumiendo la relación entre clase social y saber, se ha preguntado específicamente sobre el “sentido práctico”, considerando las articulaciones entre cuerpo, mente y lenguaje con aportes fenomenológicos que, desde su crítica al enfoque estructuralista, permiten continuar en la línea de reflexión ya anticipada desde Schutz. Para Bourdieu:

“los condicionamientos asociados a una clase social particular producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzar dichos fines” (2007:86).

Si bien este concepto no es unívoco en la obra de Bourdieu, de la definición anterior me interesa resaltar la idea de las prácticas sociales como no-reflexivas en tanto implican un conocimiento corporizado. Para algunos lectores críticos, esta posición que adopta Bourdieu siguiendo a Merleau-Ponty es, sin embargo, una perspectiva crítico realista más que fenomenológica, porque la conciencia de sí mismo no asume la forma reflexiva “(pienso esto)” sino práctica “(sé cómo) yo soy distinto del mundo objetivo”. Por eso lo práctico es conceptual –o cognitivo– pero no reflexivo, y a la vez corporal en tanto basado en el sentido que emerge de estar en el mundo (Lau, 2004).

Esta noción de habitus refiere a Husserl, quien retoma ese término medieval para referirse al sentido intuitivo, de anticipación sobre lo que vendrá que está inscripto en el presente a partir de una relación práctica con el mundo. Las experiencias pasadas incorporadas en una estructura de “anticipaciones prácticas” sobre lo que sobrevendrá, constituyen una “actitud natural” o “experiencia dóxica”. Como la gente experimenta el mundo no reflexivamente, disposicionalmente pronostica el futuro. Para Lau (2004), es en la utilización del concepto de doxa que Bourdieu reemplaza el “mundo” fenomenológico de Husserl por el “mundo social”.

Desde la antropología social, la discusión acerca de las relaciones entre cuerpo, mente y lenguaje para entender el conocimiento práctico se ha visto renovada durante los últimos años a partir de enfoques que incorporan críticamente las perspectivas cognitivas, con posiciones material-estructuralistas inspiradas, entre otros, en Bourdieu, conscientes asimismo de los debates fenomenológicos en lo que éste autor también abrevó.

Ingold (2000) reconoce la importancia de Bourdieu para proporcionar una teoría de las prácticas donde el conocimiento cultural, más que provenir de la mente que da sentido a contextos de experiencia –y aquí el antropólogo discute básicamente con la antropología cognitiva en sus distintas versiones, tanto con el estructuralismo levistraussiano–, es generado en el involucramiento de la gente con otros, en el curso de su vida diaria.

Las disposiciones y sensibilidades adquiridas en la práctica social – donde Ingold recupera el concepto de habitus de Bourdieu– orientan a su vez a los sujetos para habitar (*dwell*) el ambiente sociocultural, atendiendo a sus características. En una crítica directa a las nociones de representaciones sociales como modelos mentales que, con distintas variantes, son utilizadas por los cognitivistas, este antropólogo insiste en que las disposiciones no se expresan en las prácticas sino que subsisten en ellas (Ingold, 2000).

La habilidad (*skill*) es así un concepto central para Ingold (2000), que este autor considera relacionado la noción de conocimiento práctico de Bourdieu, en tanto refiere a un dominio que está corporizado, conducido a través de actividades que involucran posturas y gestos: una manera de caminar, usar herramientas, lo que en conjunto constituye a un sujeto como practicante experto y persona en el mundo.

La discusión al cartesianismo que subyace en todos los autores mencionados es asimismo resuelta por Ingold (2000) desde la fenomenología: recuperando a Merleau Ponty, propone que la inmersión en el mundo es la precondition de las mentes para percibir, así como de las cosas para ser percibidas; sólo porque estamos insertos en el mundo podemos imaginarnos una existencia fuera de él, es decir que la experiencia preobjetiva inmediata es condición del pensamiento objetivador.

Por eso, las habilidades no son innatas ni adquiridas sino que crecen, son las habilidades de acción y percepción del ser humano –indisociablemente cuerpo y mente– situado en un ambiente estructurado. No se trata de capacidades universales que adoptan formas particulares a través de la transmisión de contenidos culturales: las habilidades no se transmiten de generación en generación sino que son “redescubiertas”, incorporadas en el *modus operandi* del organismo en desarrollo a través del entrenamiento y la experiencia en la realización de tareas particulares (Ingold, 2000).

El redescubrimiento implica, por cierto, que cada generación realiza contribuciones a la siguiente. Ingold (2000) retoma al psicólogo evolutivo J. Gibson para definir esa contribución como la “educación de la atención”:

puestos en situaciones específicas, los novatos son instruidos por los expertos, predecesores en el “sendero” que se traza a través de la experiencia en el mundo, para percibir y por ende entender a través de la acción contextualizada.

Hay un interesante contrapunto entre la perspectiva de Schutz e Ingold respecto al papel del lenguaje y la transmisión de conocimientos a través de la práctica. Recordemos que, para el primero, el lenguaje permite la objetivación distanciándose de la situación, constituyéndose en posibilidad para el desarrollo conceptual-científico teniendo como requisito el dominio de un conocimiento compartido (Schutz y Luckmann, 2009). Para el segundo autor, el lenguaje es la habilidad entre habilidades: esta capacidad metafórica permite distinguir la transmisión humana intersubjetiva de la imitación que también producen los animales. La habilidad humana de tejer una cesta difiere de la de un ave que construye un nido porque transforma una percepción en uso en otra, a través de la explicitación verbal ya sea mediante instrucciones o analogías (Ingold, 2000).

Como ya fue mencionado, esta transformación es definida por Schutz y Luckmann (2009) como traducción de un código a otro, de la interpretación de la acción a la interpretación lingüística. Para Ingold (2000), en cambio, hay una circularidad en el argumento que supone sostener una traducción desde percepciones o significantes físico- corporales a significados mentales culturalmente compartidos. Sin el código lingüístico, el novato no puede leer el mensaje cultural –el mundo– desde sus rasgos físicos salientes, pero a menos que el mensaje haya sido entendido –que se comprenda el mundo–, no es posible extraer el código –usar el lenguaje para describirlo–.

La traducción implica desciframiento, el redescubrimiento, revelación. Un cazador descubre las pistas que revelan la presencia de un animal y puede explicitarlas mediante el lenguaje: la información puede ser comunicada en formas proposicionales o semiproposicionales, de generación en generación. Pero la información no es en sí misma conocimiento: éste consiste en la capacidad de situar la información, entender su significado en el contexto dado por un involucramiento perceptual directo con el entorno. Esta intuición esta

presente en toda práctica social, incluso en la rutina científica altamente codificada y mediada lingüísticamente (Ingold, 2000).

Este proceso es el que el escritor J. Cortázar (1995) humorísticamente mostró en sus *Instrucciones para subir una escalera*, donde la clave del relato está dada en la extrañeza que suscita seguir las instrucciones para una actividad rutinaria. Saber hacer no implica, aunque sea posible, explicitarlo verbalmente; pero en el conocimiento práctico las disposiciones corporales son prerequisite. Es en este sentido que me gustaría proponer el concepto de “traducciones fundadas en habilidades” entendiendo que, si bien la explicitación verbal no resulta necesaria para la práctica social cotidiana, su ocurrencia pasa a formar parte de los procesos sociales de conocimiento, otorgándoles una especificidad, un distanciamiento momentáneo y relativo de la situación en la que el sujeto se ve involucrado en su estar en el mundo.

Para pasar al despliegue de este concepto desde el trabajo de campo, es necesario previamente hacer referencia a J. Lave, antropóloga que también discute en términos similares con los cognitivistas sobre el conocimiento como una práctica social. Su aporte distintivo respecto de los anteriores autores consiste, sin embargo, en una reflexión más atenta a los aportes de la psicología evolutiva, en particular a L. Vigotsky, así como a la teoría de la práctica de orientación marxista, profundizando en las relaciones de poder y desigualdad implicadas en toda relación social intersubjetiva (Lave y Wenger, 2007).

Recordemos que Schutz se centró en la construcción colectiva de significaciones sociales a partir de la copresencia, asumiendo una especialización social del conocimiento pero sin problematizar la relación con la desigualdad social (Schutz y Luckmann, 2009). Por su parte, Ingold (2000) recuperó la noción de sentido práctico de Bourdieu pero, en ella, estas dimensiones asociadas a la estructura social fueron asimismo soslayadas, en su caso en pos de una perspectiva ecológica basada en J. Gibson, donde las relaciones con lo no-humano son ubicadas en un plano equivalente a las relaciones sociales.

El concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2007), en cambio, permite identificar situaciones de aprendizaje en su especificidad humana y social, donde los novatos adquieren conocimientos en sus experiencias cotidianas a través de la observación y la práctica. El aprendizaje es configurado a través del proceso por el cual un sujeto se vuelve participante completo en una práctica sociocultural.

Lave y Wanger (2007) señalan que las aproximaciones clásicas al concepto de adiestramiento (*apprenticeship*) refieren a una actividad ligada a la producción artesanal, individual y en pequeños grupos; la utilización de herramientas simples y conocimiento tácito; la división del trabajo basada en la adaptación individual y la prevalencia de códigos de protección tradicionales. Por el contrario, sugieren que esta formulación refleja solo una de las formas históricas, tradiciones culturales y modos de producción que asume el adiestramiento. Por ello, este proceso de aprendizaje no es inherentemente explotador ni igualitario, sino que debe analizarse bajo qué forma de organización política y social se desarrolla en cada contexto, bajo que principios formativos se articula y se realiza.

La noción de adiestramiento proporciona la posibilidad de abordar el conocimiento práctico desde sus coordenadas espacio-temporales, su carácter intersubjetivo y contextual de producción, definido como “actividad situada”. El conocimiento práctico y situado no se contraponen, no obstante, a un conocimiento abstracto y general. Desde la perspectiva de Lave y Wenger (2007), las representaciones abstractas siempre adquieren significado en un contexto, y son en sí mismas adquiridas en circunstancias específicas.

El concepto de participación periférica legítima está estrechamente vinculado al de participación guiada (Rogoff y otros, 1993) que, apoyado en los desarrollos de Vygotsky, ha permitido reformular el estudio del conocimiento infantil en distintos contextos socioculturales. En la perspectiva formulada por el psicólogo soviético, los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo,

al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad.

El concepto de “ambiente” es clave para entender esta definición relacional del entorno: así como la estructura externa del ambiente inmediato de un niño puede ser constante, la forma en que se relaciona con él a diferentes edades cambia en forma notable. Este ambiente estructurado pero cambiante –a partir de las relaciones que los sujetos establecen con él– puede ejemplificarse tomando el lenguaje: un bebé apenas puede otorgar sentido a ese mundo de habla más próximo, mientras que un niño de diez años es participante activo del discurso de la familia (Vygotsky, 1994).

La experiencia personal se vincula con la estructura ambiental, donde las actividades cotidianas se realizan en el marco de diferentes relaciones entre los sujetos; por eso, el ambiente estructurado es un recurso para las experiencias de vida y significados elaborados por los niños. El proceso de generalización involucrado en la construcción de significados sobre cualquier experiencia personal específica dada en una estructura ambiental prepara al niño en desarrollo para confrontaciones futuras en diferentes ambientes. Por ello, para Vygotsky es la experiencia personalmente significativa la que surge en la interacción niño-ambiente, donde las funciones psicológicas superiores emergen primero del comportamiento colectivo del niño, en la cooperación con otros, y son luego internalizadas (Van der Veer y Valsiner, 2006).

A diferencia de los enfoques más ahistóricos que prevalecen en el uso de las nociones de transmisión e internalización, la participación periférica legítima y la participación guiada permiten entender el proceso de aprendizaje compartiendo 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 o 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 (Lave y Wenger, 2007).

Por ello, la idea de comunidades de práctica en las que los sujetos pueden ocupar posiciones de centro y periferia, supone asimismo que estos procesos involucran relaciones de poder y hegemonía: la participación completa implica un dominio cercano del 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 donde inciden la legitimidad, la organización social y el control de recursos (Lave y Wagner, 2007).

En la sección siguiente, a partir de una breve contextualización histórica del poblamiento y la educación rural en el área bajo estudio, utilizaré los conceptos desplegados hasta aquí para explorar la capacidad de los sujetos para explicitar el conocimiento tácito en sus actividades cotidianas. Así propondré el concepto de traducciones fundadas en la habilidad –*enskilld translations*– para explorar las asociaciones que las jóvenes generaciones realizan entre sus experiencias vinculadas a la naturaleza en diversos contextos de prácticas.

Cuando la gente realiza traducciones fundadas en la habilidad, conecta la jerga técnica, los términos cotidianos y las experiencias sensitivas para construir conocimiento explícito acerca del ambiente que resulta del aprendizaje a través del hacer en prácticas social e históricamente construidas. Pero el razonamiento verbalizado es una parte del hacer que resulta del aprendizaje y se produce en situaciones específicas, cuando la gente es motivada a explicar el modo en que conduce sus actividades.

Las “clases prácticas” son un tipo de situación escolar donde esta interpretación verbal tiene lugar, como lo es la entrevista antropológica conducida en las granjas, donde los colonos llevan adelante sus actividades. Con la noción de traducciones fundadas en la habilidad me referiré a continuación a estos dos contextos, donde la gente va encontrando

equivalencias entre categorías usadas en la escuela, la granja o los cursos agrícolas, y usando esas categorías para desarrollar explicaciones acerca del conocimiento no verbal. Esta idea asume lo incompleto de cualquier traducción (Davidson, 2003) y el trabajo conceptual consecuente cuando se ponen en perspectiva tradiciones y “formas de hacer” en su lógica y razonabilidad.

En este trabajo pretendo mostrar, avanzando en esa conceptualización, como las traducciones fundadas en la habilidad se vinculan, por un lado, con las edades de la vida socialmente construidas y, por otro, con las oportunidades de educación formal y técnica en relación con la estructura social. Cuando los niños se encuentran en una edad correspondiente a la escuela básica, sus interlocutores en relación a las tareas del campo son los miembros del grupo doméstico y excepcionalmente los maestros que proponen actividades agrarias –generalmente huertas–. En cambio, aquellos jóvenes mayores de 13 años que logran ingresar a una escuela secundaria orientada a lo rural se relacionan con diversos interlocutores en ámbitos sociales de prácticas donde la jerga técnico-científica tiene un papel central en las traducciones de sus experiencias sensibles y lenguaje cotidiano.

Los jóvenes y adultos que no han atravesado estas experiencias de instrucción formal específica y realizan actividades agrarias de subsistencia, en cambio, aun cuando puedan constituirse en interlocutores eventuales de los técnicos agrícolas, no participan de espacios sociales de prácticas donde dicha jerga se despliegue con intensidad. Es así como los niños menores de 12 años y los mayores no escolarizados realizan traducciones donde las experiencias sensibles son expresadas en el lenguaje cotidiano, siendo esta la forma de explicitar la lógica de las actividades en curso. En las secciones que siguen pretendo mostrar como estas explicitaciones constituyen el aprendizaje cotidiano a través de la educación de la atención, siguiendo las actividades conducidas por los más experimentados e intentando participar de las mismas.

El contexto del estudio

El trabajo de campo se llevó a cabo en la localidad de San Ignacio, seleccionada porque allí asistían a una escuela rural niños indígenas y campesinos, lo que permitía la comparación del aprendizaje en la escuela y los contextos familiares para ambas poblaciones, como parte de una investigación más amplia sobre experiencias formativas e identidad en diferentes localizaciones de Argentina (Novaro, 2011).

Además de una población indígena que atraviesa las fronteras nacionales, la zona fue poblada por colonos de países europeos entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Las actividades productivas corresponden al bioma de la Selva Paranaense, donde el área bajo estudio está estratégicamente localizada ya que se encuentra a sólo 60 km de la capital provincial, en el trazado de una ruta nacional utilizada por turistas y vehículos de carga.

Con un importante componente étnico en las identidades históricas, la categoría de colono deriva fundamentalmente de un análisis económico, que la define como una condición intermedia entre los granjeros –*farmers*– y los campesinos (Baranger y otros, 2008; Bartolomé, 2007; Schiavoni, 2008). Ambos aspectos componen el sentido común contemporáneo: la categoría de colono como identidad es usada en Misiones para referir a descendientes de inmigrantes europeos y también para designar a pequeños productores independientemente de su ascendencia.

En el área rural de Misiones, las transformaciones producidas desde mediados del siglo XX implicaron la reorientación de la producción latifundista hacia la industria forestal de especies exóticas de rápido crecimiento (como el pino), y la expansión del tabaco, quedando también la yerba mate y el té bajo el modelo de agronegocios en su integración vertical. La eliminación de organismos reguladores fue perjudicial para los colonos que lograron permanecer en el campo, dejándolos desprotegidos en la cadena productiva respecto de molineros y acopiadores (Lapegna, 2005).

Asimismo, surgió en los '90 una nueva categoría de análisis, la de los ocupantes, que ha sido interpretada como la construcción social de un

campesinado “sin tierra” como resultado del agotamiento de las posibilidades de apropiación/usufructo de tierras fiscales o privadas por parte de los colonos, y de la construcción ideológica de una continuidad con los movimientos agrarios de la década del ‘70 (Baranger y otros, 2008).

En este artículo focalizaré en una familia de ocupantes, que apellidaré Soares a fin de preservar su identidad. En 2010 el grupo doméstico estaba compuesto por el padre –Ramiro–, la madre –Marcela–, tres jóvenes que estaban estudiando en una secundaria periurbana –Irene, Damián y Fabiana–, cuatro niños que asistían a una primaria rural –Silvina, Diego, Martina y Patricia– y el más pequeño de los hijos –Carlos–, aun no escolarizado. Completaban la familia dos hijos mayores que vivían en un barrio periurbano –Romina y Santiago–.

Los Soares vivían a la vera de una ruta provincial y su condición de ocupantes era en cierta medida favorable porque el padre tenía un salario fijo y atención médica como empleado provincial en una atracción turística estatal. Dada la distancia de su vivienda respecto del pueblo, Ramiro consiguió ubicarse en el turno de fines de semana y feriados, así durante la semana podía trabajar en la chacra.

La familia vivía en una casa de madera ubicada en el trazado de una “calle” del padrón de colonización. Por ese motivo, la chacra de los Soares estaba compuesta, en rigor, por líneas de cultivos entre los pinares o en zonas de “capuera” (donde no se avanzó sobre el monte nativo con la forestación) de un terreno privado. Allí la familia limpiaba pequeñas parcelas destinadas a la huerta y la chacra: el propietario de los pinares accedía a este usufructo a cambio de que la familia mantuviera el predio limpio de malezas.

Sus actividades prediales representaban una de las formas de diversificación productiva habitual de los colonos misioneros, ya que además de la horticultura también criaban animales –cerdos y aves de corral–. Su carácter de ocupantes era asimismo usual en la zona, ya que históricamente en la provincia los grandes propietarios y el Estado permitieron el asentamiento de pobladores en tierras coyunturalmente ociosas, incrementándose en los últimos

años el conflicto entre ocupantes y latifundistas por el desarrollo de la industria forestal.

Espacios formativos escolares

En la escuela primaria rural bajo estudio los niños de 5^{to} a 7^{mo} grado llevaban adelante una huerta que el maestro a cargo conducía con ayuda de semillas proporcionadas por la agencia agraria local, cursos de capacitación que había realizado y la colaboración de los padres convocados anualmente para comenzar la “limpieza” del predio –macheteo, carpida– y la construcción de los canteros. Estas tareas eran consideradas de mayor exigencia física y por lo tanto los niños no participaban, en cambio sí se encargaban de la carpida de mantenimiento, que consistía en la eliminación de malezas en pequeñas zonas aun no trabajadas, y del resto de las labores habituales –limpieza, riego, abono–.

Estas clases prácticas no tenían una articulación sencilla con las tareas del aula. Como la historia de la educación rural en el país permitía anticipar (Gutiérrez, 2007), tanto la distinción entre trabajo intelectual y manual, como la separación de las áreas curriculares parecían contribuir para que cuando los niños fueran convocados a la huerta escolar emprendieran una actividad eminentemente “práctica” y distinta de las materias que se estudiaban en el salón de clases.

El siguiente fragmento de una observación de campo efectuada en 2011 muestra, en ese sentido, como en la huerta escolar se establecía una relación de adiestramiento análoga a la acontecida en los predios familiares. Los niños comenzaban las tareas autónomamente y de modo similar a como lo hacían cada uno de ellos en sus casas, eventualmente el docente proporcionaba una instrucción que “corregía” algún procedimiento y, sólo ante mis solicitudes, el maestro presentaba explicaciones de los procesos naturales involucrados a través de la jerga técnica:

“Los niños van llegando a la huerta. Primero atraviesan la cerca las niñas, en fila, luego van llegando los varones. Cuando entran ya tienen su ropa



preparada para la actividad: algunos están descalzos, todos llevan los pantalones arremangados para no ensuciarse la ropa. Sin que el maestro proporcione ninguna indicación, algunas niñas empiezan a desplegar la manguera, otras a recoger lechugas listas para el consumo. Algunos varones toman azadas y empiezan a carpir, uno de ellos rastrilla la maleza removida con anterioridad y la trasladan a una pila donde se convertirá en abono. Cuando llegan a la huerta, el maestro va llamando la atención de algunos niños y les indica: “sepárense para quitar los yuyos”, “pasen la manguera por este lado”.

(...)

E: ¿Qué estás haciendo Joaquín?

J: Acarreando abono.

E: ¿Se forma solo, apilándolo acá?

J: Si...

Maestro: Usted rastrilla todo y lo va poniendo en la abonera, y cuando se descompone va bajando. Después se agregan ramas del monte, o secas, restos de la cocina como cáscaras de mandarina. Ese abono tarda más o menos un año con el sol, la humedad del ambiente. Hay que echar agua y con esos palos que ve ahí se mueve para que entre oxígeno. Acá, hasta ahora, como no teníamos abonera ellos trajeron abono de la casa, estiércol de vaca, gallina, palitos descompuestos, podridos –como se dice–. Es una abonera de productos naturales. Lo que sobra de la carpida se pone en distintas capas. Se riega o con la lluvia misma va bajando. Se le va cargando, en un año más se puede utilizar bien”.

Si bien en su explicación utilizaba algunos términos técnicos cuando refería a la interacción del oxígeno, la materia orgánica y el agua en la producción del abono, cuando hablaba el maestro más bien traducía sus acciones de un lenguaje técnico a uno cotidiano: “palitos descompuestos, podridos –como se dice–”. Las explicaciones me tenían como interlocutora principal en tanto visitante de la huerta, pero estas traducciones y el uso de diminutivos remitían a los niños como interlocutores indirectos, proporcionando una explicación que intentaba simplificar los procesos:

“E: ¿Y por qué plantan la cebolla del lado de afuera [del cantero]?”

Marina: Porque tiene olor fuerte, entonces los animales no lo comen.(...)

Maestro: Julieta, pónale el orégano en la punta ahí del cantero. Como le decía [se dirige a mí], perejil, orégano, apio, esas plantitas que despiden un olor así, fuerte, se ponen en las esquinas para de los canteros o por ahí en el medio también, para espantar los bichitos.

E: ¿Qué bichos?

Maestro: Insectos que vienen...como es ese que le dicen... lagarta. Es un gusanito que se mete adentro de la tierra y come la raíz. ¿Qué otro bicho hay?

Silvina: Tambú

Maestro: Tambú, ese es un gusano también. Pero yo digo otro.... La vaquita de San Antonio, otros hay. La mayoría son gusanos. Los insectos

vienen, ponen el huevito y empiezan a comer las hojitas. Si no, tiene que usar los productos químicos, pero eso es lo que no se quiere justamente acá. Tratamos de erradicar los productos químicos, tóxicos... que sea todo natural. Por ejemplo, que todavía no lo hicimos pero... se planta la flor ésta: caléndula, porque tiene la florcita amarilla que atrae mucho a los insectos, entonces en vez de posarse en las verduras van para la florcita esa. Se planta como insecticida. (...)"

En el testimonio anterior puede verse como la traducción que simplificaba, no obstante, se complementaba con la intención de precisar mediante la extensión. Cuando el maestro ampliaba lo que una niña había explicado sobre el papel de las verduras que despiden un "olor fuerte" para ahuyentar insectos, su explicación buscaba amplificar el repertorio de menciones, deteniéndose además en algunas flores que cumplían una función complementaria (atrayendo a los insectos).

En el fragmento también puede verse que el maestro recurría a una descripción similar de las plagas a la que después presentaré en la voz del padre de los Soares –"como es ese, que le dicen... lagarta"–. Sin embargo, había una pretensión de reformulación de las prácticas prediales desde la escuela –fomentar la producción sin agroquímicos–. Como se puede a continuación, la función formativa de la huerta escolar era explicitada en términos más amplios que la de proporcionar conocimientos del mundo natural, implicaba aprender a trabajar y cuidar el cuerpo:

"E: ¿Y en el aula trabajan con lo que hacen acá en la huerta?"

Maestro: Sí, de todo, por ejemplo en el tema nutrición, vitaminas, hidratos de carbono. Lo que les sirve a ellos que ahora están creciendo: huesos, músculos, que tienen que cuidar la alimentación y aprovechar... Porque en Misiones, acá en la zona de chacras no se hace huerta como antes. Antes era el sustento de las familias, en las zonas de colonos, la huerta. Ahora están esperando el plan [asistencial], son de las colonias, de la chacra y por ahí van a comprar perejil y cebollín al pueblo. Cuando si vos tiras las semillas, limpias un poco y la planta ya sale. Pero se perdió un poco la cultura del trabajo".

En relación a estos posicionamientos sobre el sentido formativo de una huerta escolar, es importante advertir que la nueva modalidad rural establecida por la Ley de Educación Nacional de 2006 había incluido –en su propuesta curricular de la modalidad rural– propuestas para que los contenidos escolares se vinculen con el contexto agrario. Se propuso que los niños indaguen en las

tareas productivas o el ambiente de la zona, y se destinó financiamiento adicional para que puedan realizar “proyectos escolares productivos de base local”.

De lo anterior surge que las dificultades de integración entre tareas agrícolas y escolares no pueden atribuirse a decisiones de docentes ni de políticas educativas en exclusividad. El fundamento de la escuela común y universal ha conducido –junto con otros procesos intervinientes– a polémicas históricas sobre la relación de la escuela rural con su entorno que son aun objeto de debate.

Como conclusión es posible plantear que –como consecuencia de estos procesos actuales e históricos–, los conocimientos prácticos vinculados al mundo natural no se expresaban con facilidad en la escuela rural a la que los niños Soares asistían, escindiéndose un saber práctico donde las formas de adiestramiento prediales se reproducían casi sin cambios, de un formato instruccional tradicional que se reservaba a las aulas. Si bien la heterogeneidad de prácticas prediales podía ser confrontada en la huerta escolar y constituirse, en ese sentido, en un espacio relevante de reflexión sobre la práctica para cada niño, es importante subrayar el proceso mediante el cual un conocimiento, que el maestro tenía disponible bajo la forma de explicitaciones verbales distanciadas de la práctica, era “naturalmente” excluido por él cuando se encontraba en una situación de adiestramiento basada en otros principios de relación social.

Siguiendo los senderos

Para Ingold (2000), la información “abre un sendero” al conocimiento cuando es ubicada en el contexto de habilidades logradas a través de experiencias previas. El entendimiento está fundado en la habilidad que se construye siguiendo los mismos caminos que los predecesores, bajo su dirección. Como mostraré a continuación, los niños Soares aprendían sobre las plantas y animales incrementando progresivamente su repertorio a partir de su

involucramiento en las actividades prediales, pasando de una participación ciertamente periférica (Lave y Wenger, 2007) a un dominio y responsabilidad significativas sobre la actividad en el transcurso de pocos años.

La participación de los niños en las actividades prediales comenzaba simplemente caminando: aprendiendo a “atender” donde estaban los brotes para no pisarlos, juntando semillas, trayendo agua para los animales. Recordemos que Ingold (2000), en este sentido, sugiere que el crecimiento del conocimiento en la vida de una persona es el resultado de un redescubrimiento guiado, donde las verbalizaciones no derivan de representaciones mentales sino de contextos familiares de actividades. Los niños Soares no recibían información sobre las plantas, sino que aprendían a mirar e identificar las clases cultivadas en un amplio espacio verde, comenzando luego a ser guiados en el proceso de saber como tratarlas.

Los niños Soares participaban cotidianamente en las actividades productivas de la familia pero la posición en la escala de hermanos, su edad y su género incidían en las tareas a cargo de cada uno. Debido a que los hermanos mayores habían dejado la casa familiar, en el grupo doméstico quienes tenían mayores responsabilidades eran Damián e Irene, los hijos de más edad en la casa, y especialmente el varón era quien tenía a su cargo las tareas más calificadas: “en la chacra es mi campeón”, decía el padre refiriéndose al muchacho; “es la que más ayuda”, refiriéndose a la joven.

Cuando visité la chacra, pude observar el papel de guías en el proceso de adquisición de habilidades diferenciado en términos de género y, específicamente, el proceso de educación de la atención que realizaban los hermanos mayores. Como puede verse en el siguiente fragmento, mientras recorríamos el predio familiar los niños más grandes distinguían plantas aisladas entre la “capuera” o las líneas de pinos, mientras que la intención de los más pequeños de acercarse a ese conocimiento se veía cuando reclamaban la atención de los mayores sobre alguna planta que había pasado inadvertida:

“Caminamos entre las hileras de pinos, hay ramas de mandioca apoyadas en el piso dispuestas para “prendan”. En el centro de la

acequia hay líneas de cultivo ya preparadas. Los chiquitos caminan entre las líneas pero se resbalan en el suelo húmedo, se ríen.

Martina: Mirá la mandioca [señala un brote]

E: ¿Por qué siembran entre los pinos?

Damián: Acá es más linda la tierra.

E: ¿Y cuántas hileras tienen?

D: Nueve

E: Huerta, ¿tienen?

I: Habíamos plantado, más al fondo, lechuga, repollo, zanahoria y remolacha pero nos llevó todo el agua. ¡Cuidado, no pisen las ramas! [a los chiquitos]. Antes acá teníamos maíz [se ven ramas de color negro, secas], estaba más alto que el pino.

D: Acá quedó una planta de maíz...

I: ¿Esta planta cómo se llama, Damián?

Damián: Melón... Plantó mi papá con mi mamá.

I: Mirá la pantita, vos [a su hermano Carlos, que estaba por apoyarse].

D: Allá limpié la cebolla [de verdeo], está del año pasado. Sacamos la mata y a las tres o cuatro semanas vuelve a salir. Y ahí hay maíz que plantamos, de 3 meses.

Martina: Ahí hay poroto...

E: ¿Y cómo hacen con la semilla de la cebolla [de verdeo]? ¿La guardan?

D: Sale de la flor, cuando se cae. Se seca y queda la semilla.

I: [tomando una flor, friega con sus dedos y desprende las semillas] Es parecida a un arroz...

E: Y el poroto, ¿cómo brota?

D: Ese se extiende, nosotros le ponemos unos palitos al costado, así [con sus manos forma un triángulo], como una chocita, y ahí se enrieda. Da una vaina...

I: Allá había lechuga, pero arrastró todo la lluvia.

E: ¿Y cómo lo plantan? ¿Entreverado?

I: Entre cada cebolla, un poroto, y la hilera del medio, lechuga. [Martina levanta una flor seca de cebolla de verdeo, y la vuelve a tirar. Irene la ve y le dice]: Llevá eso a la casa.

Carlos: ¡Mirá Irene! ¡Acá hay otra!

I: Llévala también.

D: [un poco más alejado de nosotros] Acá hay zapallo

Irene: ¿Tiene fruta?

D: No todavía.

Irene: Tiene la flor, ahora va salir la fruta.

D: No, no es [miran de cerca, mueven las hojas]

Irene: Ah, pensé porque vi algo amarillito.

D: Este es zapallo tronco y aquel es zapallo que hace la guía, zapallo cáscara de hierro. Esa clase de zapallo crece en la mata, y el otro con la guía.

E: ¿Ustedes tienen que hacer una guía? (...)

D: Se extiende... como el isipó, solamente hay que hacerle lugar. Ahora nomás tengo que limpiar todo. (...)

Silvina: Y ahí hay perejil

I: A la pucha, ¡ahí hay más! (...)

Patricia: ¡Pisaste!

Damián: No, eso es un yuyo (...)

S: ¡Cuidado! Mirá, Martina...

Martina: ¡Mirá las florcitas! Vamos a llevar.

I: Patricia, ¿para qué vos me diste este caracol?

E: Qué grandes ¿Por donde hay?

I: Por todas partes. Ella me pide las témperas y el acrílico y los pinta”.

En el fragmento puede verse como Damián explicitaba la lógica de la disposición de los cultivos a través del lenguaje cotidiano: “la tierra es más linda”, decía para dar cuenta del aprovechamiento de la zona que había sido removida para plantar los pinos. Era el muchacho quien tenía contabilizadas las líneas plantadas: –“son 9”– y por eso su hermana lo consultaba también sobre los lugares donde se habían dispuesto las huertas de zanahorias y lechugas. Damián sabía de espacios y de tiempos: en qué momento se hicieron las plantaciones –“la cebolla está del año pasado”– y cuando iban a poder volver a recoger lo sembrado –“a los tres meses vuelve a salir”– de acuerdo a su variedad –“maíz de tres meses”–.

En el recorrido, Irene iba advirtiendo a los niños que no pisaran las ramas de mandioca, que evitaran un brote de melón, los orientaba para que perciban algo que ellos no habían identificado. Pero sus hermanos menores también iban detectando ya por sí solos algunas de ellas: “ahí hay poroto”, “mirá la mandioca”, decía Martina en distintos momentos del recorrido. “¡Pisaste!” reclamaba Patricia a su hermano mayor. E incluso el menor de la familia, Carlos, encontraba al final del recorrido una flor de cebolla de verdeo, luego que sus hermanos habían recolectado varias.

La detección de plantas “perdidas en la capuera” les permitía a los niños exhibir una capacidad de percepción que, como se presentó en la discusión conceptual, remitía a una habilidad: un “redescubrimiento” guiado de formas, colores, texturas, procesos que no puede definirse de otra forma que bajo la de “conocimientos sobre la naturaleza”, aunque estos no tengan la forma proposicional explícita. Por otra parte, y como surge del fragmento anterior, no se trataba solamente de que los niños corroboraran lo que sabían sino que también podían sorprenderse por una situación no anticipada desde el

conocimiento previo, como le sucedió a Irene ante la rápida expansión del perejil que había plantado su madre recientemente –“la pucha, ¡ahí hay más!”–.

Es importante advertir que el conocimiento desplegado a partir de la educación de la atención no era siempre y necesariamente “útil” en términos de actividades productivas familiares: los niños buscaban flores y caracoles para jugar con el mismo entusiasmo con el que recogían semillas de cebollín para poder replantarlo. Sin embargo, cuando el descubrimiento refería a un ejemplar con valor productivo, iba seguido de indicaciones de los mayores a los más chicos, no de propuestas: “lleva eso [se refiere a las semillas de cebollín] a la casa” indicaba Irene, mientras Martina decía en otro momento: “mirá las florcitas, vamos a llevar”.

Si bien Damián era quien asumía las explicaciones del desarrollo de las plantas –“sale de la flor, cuando se cae, se seca...”–, su hermana Irene describía sus características a través de comparaciones –“es parecida al arroz”–, con las cuales también apreciaba su desarrollo. La reflexión de Irene sobre la altura del maíz en relación al pino era en ese sentido importante, dado que los cultivos de la familia Soares dependían de que la altura de las plantas no afectara la vegetación principal del propietario de los terrenos. Los símiles también eran utilizados para explicar procedimientos que se habían aprendido en la práctica: “le ponemos unos palitos al costado así, como una chocita”, y observando: “la guía del zapallo se extiende... como el isipó”.

En el fragmento anterior también es posible ver como Irene consultaba a su hermano para identificar algunos ejemplares: “¿esta planta como se llama Damián?”, y confirmar sus anticipaciones sobre el desarrollo de algunos cultivos: –“Ahora va a salir la fruta” “No, no es”, le corrige su hermano. El muchacho podía reconocer estadios con más precisión que su hermana, pero la jerga que utilizaban todos los niños era similar, y no había en ella conceptos técnicos sino cotidianos.

Traducciones fundadas en habilidades: experiencias, lenguaje cotidiano y jerga técnica

Propongo utilizar el concepto de traducciones fundadas en habilidades para referirme a los modos en que la jerga técnica y el lenguaje cotidiano permiten explicitar verbalmente actividades agrícolas aprendidas a través del hacer, y centradas en experiencias sensitivas. Este conocimiento está fundado en habilidades adquiridas en contextos de actividades, donde los menos experimentados siguen los pasos de otros, fuera y dentro de la escuela.

En contraste con jóvenes que han logrado una escolarización más amplia en el nivel medio y, sobre todo, en instituciones orientadas al trabajo rural (Padawer, 2011), lo que puede verse en el caso de Damián y sus hermanos es el empleo de traducciones de un término cotidiano y una experiencia sensorial, donde no interviene generalmente una jerga técnica. Consideraremos esto en el fragmento siguiente, donde en el recorrido por el predio los niños explicaban algunos cuidados que aplicaban a los cerdos:

“E: ¡Y hace mucho que lo tienen a este cerdo?”

Martina: De chiquito.

Irene: Mi papá lo compró, de Da Silva.

Damián: Cuando termina de comer le damos agua en la batea.

Irene: Y se lo baña, porque tiene mucho calor. Grita, y si le tiras agua se calla. A la tarde, cuando hace mucho sol, yo le tiro agua. Se abomba.

Martina: Mirá el pato [está moviendo el cuello y gritando, en el corral de al lado]

I: Este es el malo. Si está suelto te corre, picotea, te salta. Es malísimo.

Martina: Cuando le trajeron era buenito.

Irene: Una vez vino una señora a hablar con mi mamá y estaba suelto, le saltó de atrás y se asustó...

Ramiro: Es malo porque se crió así solito, le daban de comer y le empujaban con el pie y quedó malo. [se acerca Damián con una jarra, el pato come de ahí] Damián es el que trabaja con él. Le regalaron cuando era chiquitito. Él le habla y le obedece enseguida.

Damián: Al que le molesta, sí lo va a correr”.

Es interesante advertir como Irene incorporaba una expresión impersonal “se lo baña”, para dar cuenta de una tarea que realizaba cotidianamente fundamentada en una razón lógica: “se abomba” decía utilizando un término coloquial al que añadía una percepción sensorial que, por repetida, se vuelve razón: “si le tirás agua se calla”. Las impresiones jugaban un rol decisivo en las evaluaciones del comportamiento de los animales de los niños Soares, las que tenían como correlato una serie de prácticas de cuidado

específicas: en el fragmento anterior el pato que movía el cuello y gritaba expresaba una potencial agresión; por ello permanecía en un corral a diferencia del resto de las aves.

Los niños no postulaban inmediatamente explicaciones de la conducta antisocial del animal, pero su padre sí: la conducta agresiva se debía a su juicio a que el ave había sufrido maltratos por parte de los humanos. Las niñas apuntaban a esta explicación con hitos, situaciones excepcionales que llamaron la atención y se confirmaron luego en las percepciones más cotidianas. Damián, por su parte, tenía a su cargo los cuidados cotidianos del animal, y podía por ello confirmar la explicación de su padre con una predicción: “al que le molesta sí le va a correr”.

Los niños Soares compartían con sus padres (eventualmente con el maestro cuando trabajan la huerta) la jerga cotidiana vinculada al trabajo agrícola. Del grupo doméstico, solamente Ramiro se relacionaba con técnicos agrícolas y veterinarios, con quienes podía compartir otras explicitaciones verbales. Sin embargo, como puede verse en el siguiente fragmento, los términos empleados por el padre eran asimismo predominantemente los del lenguaje cotidiano:

“R: ¡Los chicos saben mucho!... Cuando cae una lluvia y queda bien para plantar, o cuando hay que trasplantar yo les llevo a ellos, entonces están sabiendo cómo hacer, los chicos (..) A veces ya dan semillas viejas, uno trabaja tanto para sembrar y después no sale nada. Hice canteros grandes para lechuga, zanahoria... pero sale poco, no son semillas de calidad (...) Hay un señor que trae directamente del INTA (...). Él conoce y trae semilla buena, no trae cualquier cosa. Aparte te enseña cómo tenés que hacer, hace reuniones en la escuela. (...) Nos dio charlas de siembra de verdura, de lechuga para que venga mejor, más limpio, como atacar los bichos... fórmulas que por ahí a veces uno no capta, ahora como estamos, con el clima que tenemos ahora. Antes cuando uno era más chico movías la tierra, seguro que sacabas. Ahora cambió totalmente, movés la tierra y tenés que cuidarla con agroquímicos si podés o, si no, hacer inventos porque el bicho ataca. Usamos la ceniza por ejemplo. Para la verdura, la sandía, tenés que cuidar, el momento que salga tenés que poner un herbicida para que no toque el bicho. Hay unos pulgones negritos y unos pulgones verdes. Apenas sale el brotito que germina, verdecito, el bicho ataca. Tres días que pase ya se pone duro y no lo tocan más. Después hay un gusanito, generalmente a partir del mes de setiembre ya se le puede encontrar debajo de la tierra, lagarta que le dicen, un gusanito pelado. Ataca cualquier planta”.

Confirmando en alguna medida la dimensión formativa de la escuela en torno a una práctica predial sustentable que propugnaba el maestro anteriormente, Ramiro distinguía los agroquímicos –a los que estaba limitado por el dinero– de los “inventos” –como la ceniza, que utilizaba en su sustitución–.

Sin embargo, su reconocimiento de un saber especializado por parte de los técnicos no refería a quantums de información estáticos y diferenciales, sino a un proceso cambiante del entorno y su relación con el conocimiento por parte de los sujetos donde las posiciones no eran equivalentes. El cambio climático les producía desconcierto a los colonos porque el ambiente natural no se comportaba de acuerdo a lo esperado y, en ese contexto, la ciencia proporcionaba respuestas –“las formulas que por ahí a veces uno no capta”– que desde las correcciones en el hacer no se llegaban a disponibilizar.

Se trataba asimismo de un reconocimiento con matices: los extensionistas que traían “semilla buena” no eran aquellos que dominaban los saberes técnicos en general sino quienes podían seleccionar los más adecuados a la zona. Esto obviamente traía al primer plano un conocimiento situacional, a la vez que calificado.

El pulgón, la lagarta, eran formas cotidianas para referir a las plagas en el predio familiar de los Soares. En el fragmento anterior se puede ver como los indicios sensoriales –“cuando está verdecito”– le permitían a Ramiro describir los procesos de reproducción de los insectos y los períodos de vulnerabilidad de las plantas. Este conocimiento práctico no parecía en principio muy distante respecto del exhibido por el maestro en la huerta escolar anteriormente presentado. Sin embargo, son diferentes por la presencia en la escuela de algunas traducciones de una jerga técnica al lenguaje cotidiano aun cuando, con un auditorio infantil en mente, las explicaciones tendían a simplificarse.

Estas diferencias en el uso de la jerga técnica vinculada al trabajo agrario por parte de los adultos pueden vincularse con el acceso diferencial a contextos sociales de prácticas que la incluyen, ya sea en formatos de instrucción escolares como en otros espacios de interacción como las sedes de

organismos técnicos estatales (donde la familia Soares no podía participar por no ser propietarios, pero sí el maestro que había podido realizar capacitaciones) o locales de servicios y comercialización de productos agrarios (veterinarias, agroquímicas).

Conclusiones

A partir del trabajo de campo y las formulaciones conceptuales precedentes quisiera sostener como hipótesis la continuidad en las conceptualizaciones derivadas de contextos de prácticas prediales y aquellas que provienen de instancias formales de instrucción: saber desde las experiencias y explicitar estos procesos ya sea desde el sentido común o desde una jerga técnica puede implicar cambios conceptuales no por el uso de uno u otro lenguaje (y por ende, por lograr un supuesto nivel mayor de abstracción), sino al desplegarse desacuerdos o incertidumbres acerca de la lógica y adecuación de las prácticas.

Esto implica reconocer que, al estudiar los procesos de aprendizaje en tanto prácticas sociales, el entendimiento del mundo externo no deriva necesariamente de que los términos de referencia utilizados pertenezcan al mundo de la ciencia. En ese sentido, las nociones de habitus, educación de la atención, habilidad, permiten recuperar la importancia formativa del conocimiento del sentido común, aquel que refiriendo a experiencias e impresiones surgidas del estar en el mundo, puede traducirse eventualmente en una teorización –explicitación en el lenguaje de la ciencia–, una ruptura conceptual circunstancial y situada de las preobjetivaciones o la doxa. Es justamente el carácter heterogéneo y contradictorio del sentido común el que permite la ruptura de la actitud natural.

Sin embargo, no se trata aquí de realizar un elogio del sentido común. La posibilidad de los hijos de colonos y ocupantes de poder acceder a estudios medios y superiores está definida en términos estructurales –aunque los sujetos tienen, no obstante, cierta capacidad de torcer un destino prefijado–.

Este acceso a instituciones formales de enseñanza es una condición que facilita el despliegue de desacuerdos e incertidumbres –romper la opacidad del mundo social– porque la comunidad de práctica es más compleja y heterogénea. Si los interlocutores son los profesores de talleres, los de las clases teóricas, los técnicos, los vecinos, los padres, las jóvenes generaciones rurales pueden acceder a una historia documentada de modos de hacer que se han transformado a lo largo del tiempo, confrontando con formas de hacer discrepantes y de ese modo habilitando la pregunta por la adecuación del propio hacer.

La progresividad de los aprendizajes en relación a la edad juega, de manera convergente, un papel importante: cuando en las políticas educativas vinculadas a la infancia y la escuela primaria se promueven actividades como las huertas escolares, se tiende a pensar como una primera etapa de prácticas que luego continuará en los talleres de nivel medio y que en el nivel terciario/universitario se seguirán complejizando.

En este sentido, no es posible dejar de reconocer que el sujeto humano desarrolla sus capacidades de pensamiento en relación a la acción y su progresivo involucramiento en el mundo pero es posible advertir que, partiendo de las edades biológicas como base, lo que habilita la reflexión sobre las prácticas son las oportunidades de realizar las actividades mismas en contextos heterogéneos –predios familiares, instituciones educativas y organizaciones sociales–, permitiendo que las dimensiones sensitivas (corporales) puedan ser puestas en juego en relación a distintas instancias de formalización conceptual ordinarias y en lenguaje técnico-científico.

Referencias bibliográficas

BARANGER, Denis; NIÑO, Fernanda y SIMONETTI, Eduardo. (2008). Construcción de una tipología de ocupantes de tierras privadas de Misiones. En Leopoldo Bartolomé y Gabriela Schiavoni (Comps.), *Desarrollo y estudios rurales en Misiones* (pp. 97-124). Buenos Aires: Ciccus.

- BARTOLOMÉ, Leopoldo. (2007). *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- BOURDIEU, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Versión original 1980).
- CORTAZAR, Julio (1995). *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara. (Versión Original 1962).
- DAVIDSON, Donald. (2003). *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Cátedra.
- GRAMSCI, Antonio. (1986). *Cuadernos de la cárcel. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Edición Casa Juan Pablos. (Versión Original 1948)
- GUTIÉRREZ, Talía Violeta. (2007). "Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista". *Revista Perfiles Educativos*, XXIX (117), 85-110.
- INGOLD, Tim. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- LAPEGNA, Pedro. (2005). Transformaciones y nuevas articulaciones agroalimentarias. Las Ferias Francas de la Provincia de Misiones. En Norma Giarraca y Miguel Teubal (Comps.), *El nuevo campo argentino en la encrucijada* (pp. 341-370). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- LAVE, Jane y WENGER, Etienne. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Versión Original 1991).
- LAU, Raymond. (2004). "Habitus and the practical logic of practice: an interpretation". *Sociology*, 38(2), 369-387.
- NOVARO, Gabriela. (2011) *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos.
- PADAWER, Ana. (2011). "Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales". *Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 79-92.

ROGOFF, Barbara; MISTRY, Jayanthi; GÖNCÜ, Artin; MOSIER, Christine; CHAVAJAY, Pablo y BRICE HEATH, Shirley. (1993) "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), 1-179.

SCHIAVONI, Gabriela. (2008). *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus.

SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu. (Version Original 1977).

VAN DER VEER, René y VALSINER, Jaan. (2006). *Vigotsky. Uma Sintese*. Sao Paulo: Loyola.

VYGOTSKY, Lev. (1994). The problem of environment. En René Van der Veer y Jaan Valsiner (Comps.), *Vigotsky. A Reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell. (Versión original 1935)

Notas

¹ La investigación fue financiada por el CONICET, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y la Agencia de Promoción Científica.

Fecha de recepción: 01 de febrero de 2013. Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2013.