

Semi-ruralidad, cotidianidad y prácticas docentes: un abordaje etnográfico de una escuela rural en la pampa húmeda

Guillermina Carreño

guillerminaca@hotmail.es

Licenciatura en Antropología

Directora de TFL: Elisa Cragnolino

Codirectora de TFL: María Laura Freyre

Recibido: 22/05/20 - Aceptado: 20/11/20

Resumen

El presente artículo tiene como propósito retomar los puntos nodales que constituyeron mi Trabajo Final de Licenciatura (TFL). Los esfuerzos analíticos permanecieron en la indagación sobre cómo se configura la noción de *la ruralidad* por maestras de nivel primario, que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2016 al 2018, siendo el referente empírico una escuela rural pública ubicada en una localidad de la pampa húmeda.

Se recuperan aportes de la etnografía educativa latinoamericana, como también de la sociología y la antropología rural, en tanto corpus teórico-epistemológico que permite ampliar el foco; es decir, desde estas perspectivas mirar los fenómenos sociales locales desde aquello que sucede en la escuela. La presencia sostenida en campo permitió observar cómo se configuraban categorías locales, las cuales suponen tensiones, disputas, rupturas y discontinuidades en la cotidianeidad escolar.

En primer lugar, presentaré a modo introductorio una breve descripción del problema de investigación; seguidamente desarrollaré algunas breves reflexiones de las implicancias en la realización del trabajo de campo en una escuela rural, para luego analizar los espacios empíricos bajo análisis en Lazzarino y las singularidades que configura la escuela en este contexto. Esto permitirá, en segunda instancia, comprender la dialéctica de la escuela de Lazzarino con el espacio local. Finalmente nos adentraremos en el análisis de las prácticas docentes, cotidianidad y espacio áulico en la escuela lazzariense. Estos ejes por desarrollar son pensados como puntos de sutura, de encuentro y convergencia en el entramado de la categoría que pretendemos analizar: la ruralidad.

Palabras clave: Ruralidad - Prácticas docentes - Agronegocios

A manera de presentación

En Argentina la problematización sobre la educación rural y las prácticas docentes ha sido exigua en comparación con otros países latinoamericanos, como México y Brasil. Sin embargo, existen trabajos que documentan las condiciones de trabajo de los maestros rurales, su intervención pedagógica y especificidad institucional (Jacinto, 1988; Ezpeleta, 1991; Thisted, 1997) como también la vida y multiplicidad de tareas que encaran cotidianamente, sus vínculos con el espacio social inmediato y el lugar que ocupa la escuela en estos territorios (Borsotti, 1984; Neufeld, 1991 y 1992; Cragnolino, 2004). Las mencionadas contribuciones coinciden en señalar que las escuelas rurales se encuentran atravesadas por dimensiones contradictorias y complejas, las cuales

otorgan características y dinámicas diferenciales a las prácticas docentes que allí suceden. Particularmente, las tareas del maestro rural exceden a las actuaciones meramente pedagógicas y estrictamente escolares, ya que además asume otros quehaceres que configuran más actividades y una red de relaciones complejas. De esta manera, sus prácticas no pueden ser entendidas sólo como el cumplimiento de un rol delimitado por normas que decreta el sistema educativo, sino que “la práctica docente es [...] producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural” (Cragolino 2003:67).

A partir de una revisión de los aportes desarrollados en el párrafo anterior, construí un corpus de indagaciones en torno a la problemática¹ de la educación rural y las prácticas docentes que se construían cotidianamente en la localidad de Lazzarino. Concretamente, la pregunta que guió el proceso de investigación fue ¿cómo configuran la noción de la ruralidad maestras de nivel primario que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación? Acudimos al enfoque etnográfico, en tanto perspectiva que intenta documentar lo no documentado de determinada realidad social (Rockwell, 1987). A partir de ello, el TFL asume un posicionamiento teórico-epistemológico que privilegia el carácter relacional-dialéctico de los fenómenos sociales, en tanto y en cuanto nos permite relacionar distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos que se generan en su interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2011:37). Esta postura analítica constituyó una posibilidad de ampliar el foco hacia una comprensión de los fenómenos locales mirados desde aquello que sucede en la escuela, para lograr aprehender cómo se configuran las relaciones históricas de ésta con el contexto mediato e inmediato.

Además adhiero a una perspectiva que entiende a las políticas públicas no como meras actuaciones de transferencias, más bien su análisis implica comprender cómo son encarnadas en los sujetos históricos. Concretamente, en relación a las políticas educativas, Achilli (1998) hace un llamado hacia la aprehensión del sentido amplio; es decir, la indagación tanto del conjunto de actuaciones que se gestan desde los ámbitos estatales, como desde los distintos sujetos implicados (docentes, padres o grupos étnicos) quienes, en una relación dialéctica con el espacio hegemónico estatal, pueden reforzarlas, rechazarlas o confrontarlas. Esto conlleva en la práctica investigativa y para nuestro análisis, un reconocimiento de otro espacio público de construcción colectiva de las políticas y propuestas alternativas.

El trabajo de campo fue realizado en la localidad de Lazzarino, ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe. Esta región de la pampa húmeda se constituyó como territorio privilegiado en la consolidación del *modelo de agronegocios* (en adelante MA) (Gras y Hernández, 2013). Particularmente, se focalizó en una escuela rural pública de nivel primario que contaba con una planta tridocente² y una matrícula de unos cincuenta alumnos. En cuanto a la metodología empleada, realizamos entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, como también observaciones participantes en diversas instancias en las que intervienen y participan las tres maestras. Atendiendo a este escenario, comencé a preguntarme ¿cómo las transformaciones

estructurales del agro atraviesan y tensionan la noción de *la ruralidad* que configuran las maestras en Lazzarino?

Existe una vasta producción que desde la sociología y la antropología rural (Giarraca y Cloquell, 1998; Giarraca, 2001; Teubal, 2006; Cloquell et al 2014; Gras, 2011; Gras y Bidaseca 2011, Gras y Manildo, 2011; Gras y Hernández, 2015) documentan cómo la expansión de las relaciones de producción capitalistas, la globalización y las políticas de la liberalización de la economía han transformado los espacios rurales en América Latina. En estos países, la adopción de políticas de estabilización y ajuste estructural, ha sido acompañada por una expansión de grandes corporaciones agroindustriales que han introducido a la agricultura en el sistema agroalimentario mundial. Este escenario ha constituido nuevas condiciones de producción en el sector agrícola, y en la región pampeana particularmente, predominando hegemonicamente la lógica del MA. En éste las empresas transnacionales han irrumpido con la comercialización de paquetes tecnológicos, los cuales han consumado una tendencia ascendente hacia el monocultivo de soja transgénica.

Como ya mencionamos en párrafos anteriores, el sur de la provincia de Santa Fe es parte de la región central de la pampa húmeda, área donde ha avanzado una consolidación hegemónica del MA. Gras (2012) a través de datos censales aporta un posible acercamiento a las movilizaciones en la estructura agraria asociadas a la consolidación del nuevo modelo agroproductivo: los departamentos del sur santafesino (Caseros, San Jerónimo, General López y Belgrano) registraron una disminución del 23% del total de las explotaciones agropecuarias entre 1988 y 2002, que alcanza el 31% entre las de 50 a 200 hectáreas. Esto nos permite observar como el anterior modelo de propiedad ha sido relegado por la introducción de nuevas figuras relacionadas al MA, desplazando a otros sujetos, o exigiendo la re-introducción en nuevas actividades agropecuarias. Atendiendo a estas reconversiones en la estructura agraria a nivel regional indagamos sobre las particularidades en la configuración territorial del MA en Lazzarino.

Además, avanzamos hacia la comprensión de cuáles eran las re-lecturas y posicionamientos de las maestras, a través de sus prácticas docentes, frente a estas transformaciones. Es importante señalar que la práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, al implicar un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Esta práctica implica actividades que van desde las planificaciones del trabajo áulico, a las actividades de asistencias alimentarias, de salud, legales, de colaboración con documentación de alumnos u otras (Achilli, 2001).

A través del enfoque etnográfico y la construcción de un corpus de indagaciones socio-antropológicas, llevamos adelante el trabajo de campo desde el año 2016 al año 2018. El trabajo se adhiere a una perspectiva que privilegia la presencia del investigador, el análisis y la aprehensión de/en la vida cotidiana de los sujetos locales. Retomamos a Ezpeleta y Rockwell (1983) para pensar a la vida cotidiana en tanto ambiente inmediato donde los sujetos construyen actividades particulares, en el cual se reproducen y también se apropian, suponiendo procesos de

aprendizaje y un margen de maniobra entre alternativas posibles. De esta manera, no solo nos introducimos en la vida cotidiana de la escuela sino también a la cotidianidad de Lazzarino, ya que nuestras inquietudes requerían mirar desde la escuela la territorialización local de las transformaciones de la estructura agraria; además de las políticas públicas destinadas al sector agropecuario, como también las políticas educativas regulatorias de la educación rural. El objetivo de estas indagaciones apuntaba a comprender las apropiaciones diferenciales, las disputas y tensiones que allí estaban sucediendo en torno a los mencionados procesos.

Lo cotidiano en una escuela rural pública y los ámbitos empíricos bajo análisis

Tomaré estos primeros párrafos para poder explayarme brevemente sobre los condicionamientos e implicancias que se presentan a la hora de llevar adelante el trabajo de campo en una escuela rural, previamente a la caracterización de los otros ámbitos empíricos analizados. Concretamente sobre cómo adquieren significación los tiempos y ritmos que se amalgaman en la realidad local. Dar cuenta de las complejidades que atraviesan el diseño y los procesos de investigación socio-antropológicos en espacios rurales, en primera instancia implica reconocer las dificultades en el acceso y el tiempo depositado en los traslados, como también la permanencia en el trabajo de campo en los territorios (Ligorria y Schmuck, 2019). Además, conlleva entender que el trabajo docente en espacios rurales compromete viaje desde/a sus localidades de origen y aquello que "excede" las planificaciones de orden pedagógico, como por ejemplo la realización de trámites en la comuna de la localidad, o desplazarse hasta la casa de algún alumno para saber porque no ha asistido a la escuela.

Retornando a las reflexiones sobre el proceso de investigación, la pregunta que surgió fue ¿cómo zambullirnos en esta realidad compleja y desde allí poder desplegar la práctica investigativa? Sería equívoco avanzar en la búsqueda de una única y acabada respuesta a éste interrogante; más bien, las intenciones están en poner en evidencia, hacer visible y considerar los tiempos del investigador en la realización del trabajo de campo en contextos rurales, particularmente en una escuela rural. Entendemos que "la relación práctica que el investigador mantiene con su objeto es la del que está 'excluido' del juego real de las prácticas que está analizando. No tiene allí su lugar, ni tiene porque hacerse allí su lugar: no comparte las experiencias vividas en ese espacio, ni las urgencias, ni el ritmo, ni las alegrías, ni los temores, ni los fines inmanentes de las acciones prácticas" (Gutiérrez, 2005:4). De esta manera, los esfuerzos estuvieron enfocados en concretar una presencia sistemática en el campo, lo que implicó necesariamente no ser ajenos a lo que allí sucede.

Asumir esta perspectiva conllevó desarrollar otras herramientas para concretar espacios de encuentro y socialización con las maestras, los alumnos y otros sujetos en Lazzarino. Es decir, la presencia en campo no se redujo a la mera observación participante en el espacio áulico, sino que acompañamos y compartimos con las maestras instancias de viajes hasta Lazzarino, jornadas de formación continua, actividades de planificación pedagógica, encuentro con padres y diálogos en recreos.

Como ya mencionamos, el trabajo de campo fue prolongado y el empeño estuvo en llevar adelante una presencia metódica. Durante mis primeros días en la escuela de Lazzarino, una de las maestras expresó frente a mi presencia "esta no es una escuela rural, es semi-rural". Esta aseveración llevó a preguntarme ¿cómo se configura la noción de *semi-ruralidad*? ¿Qué implica esta categoría? es decir ¿qué es lo que está en juego? ¿Qué es lo que se encuentra en disputa? Permaneciendo en constante resonancia, estas interpelaciones se fueron entretejiendo desde/en los inicios del proceso de investigación. Este texto procura dar cuenta de los matices que adquiere esta categoría local a la luz de los "hallazgos" empíricos.

En primera instancia, la noción de semi-ruralidad que las maestras configuraban estaba asociada a la consideración de la escuela como "única frontera de lo público" (Redondo y Thisted, 1997) en la localidad. Una de las maestras afirmaba que "el punto número uno de toda localidad es la escuela. Todo se basa en la escuela, no hay otra institución. Está la comuna... pero bueno, solo da trabajo" (Entrevista maestra Obelia. Año 2017) De esta manera, encontramos que la escuela era pensada por las maestras como única expresión de la estatalidad a nivel local, en detrimento de la pérdida figurativa de gobernabilidad de la comuna.

Aquella afirmación fue el puntapié para adentrarse en otros espacios empíricos de la localidad: la comuna y la estancia. Es relevante señalar que "los espacios analíticos pueden ser pensados como 'campos', en tanto cada uno de estos espacios se construye como esferas separadas a las demás, con sus propias reglas, posiciones, disposiciones, maneras de actuar y visiones sobre el propio campo y los demás. Si bien cada uno de estos campos tiene sus propias reglas, comparten y están situados en un mismo espacio social e interactúan" (Miano 2011:22).

Presentaré someramente algunas características de los otros dos ámbitos empíricos bajo análisis. La administración burocrática local se expresa bajo la condición de comuna, ya que Lazzarino cuenta con un número menor a dos mil habitantes y no posee carta orgánica. Los presidentes comunales a lo largo del trabajo de campo fueron cambiando de signo político. En el periodo 2015-2017, se trató de un presidente electo por el Frente Social y Popular, alineado al socialismo santafesino. A partir del año 2017 hasta la actualidad, la presidencia pasó a manos del frente Unidad Ciudadana; partido perteneciente al peronismo de la provincia.

La estancia se encuentra ubicada aproximadamente a un kilómetro de distancia de los límites finales de Lazzarino. Como bien relatan sus dueños, se trata de una empresa que tuvo sus inicios hace 107 años con un proyecto asociado a la lanería. Luego se volcaron a la producción ganadera; y actualmente están "diversificados debido a las demandas cambiantes del mercado global". Es importante señalar que también son propietarios de otras estancias en Buenos Aires, San Luis y Mendoza. La llamada *diversificación* se trata del desarrollo de numerosas actividades agro-productivas: producción de soja, maíz y trigo; acopio y transporte de cereales; producción ganadera y producción láctea; y comercialización regional de fertilizantes. A partir de análisis de estos datos pudimos advertir la acumulación concentrada de capital en manos de esta estancia. Por otra parte, debido a la cercanía geográfica que mantiene con la localidad, numerosa cantidad

de familias han establecido relaciones de dependencia laboral con ella por desarrollar tareas y ser mano de obra para la producción desde sus inicios.

Imbricaciones entre el espacio rural y la escuela primaria en Lazzarino: aproximaciones a las condiciones históricas socio-productivas locales y los sujetos implicados

Atendiendo a las transformaciones estructurales que se estaban consolidando en la localidad, la concentración y acumulación de capital en manos de la estancia, nos preguntamos ¿ha subordinado históricamente a la clase obrera rural de Lazzarino? De ser así, ¿cómo se fue configurando este proceso a partir de la década de 1990?

Aproximarnos empíricamente a los interrogantes planteados, significó abordar analíticamente los "destinos" laborales de los padres de alumnos que asistían a la escuela. Orientamos el análisis hacia las relaciones y cambios históricos que éstos establecieron con la propiedad de la tierra, el tipo de trabajo y la fuente de ingresos de las familias. En un primer momento, se presentaron dos supuestos: por un lado, podrían haber sido pequeños o medianos agricultores que en los noventa se vieron obligados a rematar sus tierras debido a la toma de créditos impagables; o bien eran asalariados despedidos por la consolidación de la reconversión productiva introducida por el MA. Encontramos que más bien se trató de lo segundo, ya que como mencionamos anteriormente, la estancia hacía más de un centenario que había emprendido un proceso de acumulación concentrada de capital. No existen datos censales que permitan contrastar esta aseveración, pero si numerosas narrativas locales que daban cuenta de este proceso.

Desde diversos enfoques, numerosos trabajos describen y documentan el corredor sojero de la pampa húmeda (Teubal, 2006; Giarraca, 2012; Cloquell et al; 2007 y 2014). Todos estos se caracterizan por presentar un sujeto hegemónico: el chacarero, el pequeño productor y/o farmer. Sin embargo, en su mayoría no se presenta ni se analiza con tanto vigor a los asalariados rurales. Siguiendo a Villulla (2017) planteamos que en la pampa húmeda los sectores populares rurales se han dividido a lo largo de la historia entre chacareros y un numeroso proletariado rural, quienes en tanto clase en sí comparten condiciones de vida y prácticas concretas relacionadas históricamente al contexto rural en donde se configuran. Actualmente, el autor señala que los obreros agrícolas que dependen de contratistas y/o quienes trabajan directamente para las explotaciones, constituyen el principal contingente de la mano de obra aplicada a la soja, el maíz, el trigo y otros cultivos extensivos. Sin embargo, a pesar de la centralidad económica que adquieren, son los sujetos menos visibles en el MA.

El proceso de mecanización introducido a partir de la consolidación hegemónica del MA, era señalado por las maestras como el quiebre de las históricas relaciones laborales que se habían construido entre la estancia y la clase obrera rural de Lazzarino. "Hace veinte años atrás, el campo daba trabajo a todos los padres de los chicos que asistían a la escuela. Pero con la mecanización se fue desocupando a toda esa gente. Donde trabajaban veinte ahora uno lo hace" (Entrevista maestra Adriana. Año 2016). Además, en numerosas instancias afirmaban que gran parte de los

obreros rurales despedidos habrían sido contratados por la comuna para realizar diversas actividades, desde trabajos administrativos hasta de mantenimiento de espacios públicos o recolección de residuos.

Sin embargo, observamos que en la localidad no se habían desintegrado en su totalidad las relaciones laborales. Por el contrario, se presentaba la categoría local de *mensu* para hacer referencia a los obreros que cumplían tareas y actividades laborales bajo contratos (muchas veces) en blanco, y que solo cubrían períodos mensuales. Estos permitían a la estancia pagar el valor que ellos creían conveniente, reproduciendo condiciones laborales híper-precarizadas. Para el año 2018 la Comisión Nacional de Trabajo Agrario (CNTA) estableció un piso mínimo de \$12.939,26 para peones generales³. Pudimos constatar, a través de diversos relatos, que en muchas ocasiones los trabajadores no alcanzaban ese salario mensual.

Concretamente, los procesos se presentaron en clave histórica, sin pretender desarrollarlos de manera exhaustiva. La reconstrucción histórica, en tanto herramienta analítica, nos permite enmarcar en procesos más complejos, aquellos fenómenos sociales que estaban sucediendo en Lazzarino. Entonces, si esta localidad era presentada en las narrativas como un pueblo de colonos, nos preguntamos ¿cuándo se construye un quiebre hacia la acumulación de capital en manos de la estancia?

La "zona rural" de Lazzarino cuenta con 20.902 hectáreas, de las cuales 19.810 pertenecen a la estancia. De ese total, solamente 1.092 hectáreas son arrendadas. Trasladando estos datos a porcentajes, el 94,8% de las tierras son propiedad de la estancia y un 5,2% es arrendado por otros sujetos. También, como ya mencionamos, son dueños de otras estancias de similares características ubicadas en otras provincias. Los orígenes de la acumulación de capital tienen principio, no solo en la concentración de tierras, sino además cuando despliegan en el territorio lo que denominan *diversificación como negocio*. Esta premisa supone estrategias de instalación y consolidación del MA, particularmente un aumento de la productividad a través de una lógica que imparte una ecuación de "más productivos, más diversos". En términos de acumulación, apropiación y concentración por parte de la estancia, la diversificación productiva era una estrategia implementada para seguir consolidando la territorialidad de este modelo.

Se manifestaba en numerosas narrativas del pueblo que el "impulso" económico de la localidad se encontraba en manos de la estancia debido a la actividad agroindustrial que ésta desplegaba. Ahora bien, esta afirmación podría ratificarse si se piensa que en Lazzarino se presentan otros sujetos desarrollando prácticas agro-productivas, pero éstos no son propietarios de las tierras que trabajan. Ellos alquilan aquellos terrenos que la estancia destina a arrendar; entonces gran parte de las rentas que obtienen son empleadas como forma de pago a los dueños de la estancia.

Sin embargo, observamos otros fenómenos que permitieron refutar la aseveración mencionada en el párrafo anterior. En primer lugar, porque los aportes monetarios que la estancia ejecutaba no eran mayoritariamente a través del pago de sus impuestos a la comuna, como por ejemplo el pago tributario de renta rural; sino que contrariamente, la administración recibía mayor cantidad

de ingresos mediante montos destinados a evitar la suspensión de servicios básicos para la localidad.

También porque a partir de la década del noventa, fueron consumados despidos sistemáticos de trabajadores, los cuales tuvieron tres destinos: comenzar a realizar actividades laborales en la comuna de la localidad; volcarse al empleo informal o *changas* (albañilería, cría y venta de lechones, entre otros); o subsumirse a las condiciones que implantaba la estancia a través de la realización de tareas mensuales. La elección de éstos no fue lineal, sino que se configuraron en un marco donde los sujetos tuvieron cierto margen de maniobra.

En el año 2016, durante la realización del trabajo de campo, ocurrió un suceso que evidenció la *redistribución ficcionada del MA*. Intentamos poner en relevancia cómo se configura la redistribución de ingresos a nivel discursivo bajo la afirmación que la estancia "impulsa" la economía local, que lejos está de tener representatividad empírica. Es importante señalar, que en Argentina tuvo su expresión simbólica mayúscula en el año 2008, bajo el conflicto entre el sector agrario contra las retenciones impositivas que serían impuestas a través de la resolución nacional N° 125/2008. A nivel discursivo, operaba mediante el lema "todos somos el campo", desde el cual se asevera que las ganancias generadas desde el sector agropecuario son las que impulsan la economía nacional.

Concretamente, presencié un conflicto que databa del año 2013 entre la Asamblea Permanente de la Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (UATRE) de Amenábar y la estancia. La asamblea representaba a varios ex-trabajadores rurales que se encontraban en situación de conflicto por indemnizaciones negadas, debido a despidos sin justificación. Éstos afirmaban que la empresa no cumplía con la Ley Nacional N° 26.727 o Ley del Trabajo Agrario, sancionada en el año 2011. La deuda de la empresa con los trabajadores ascendía aproximadamente a los ciento sesenta mil pesos, por trabajos que les correspondía realizar por ley pero para los cuales no fueron llamados, ni convocados a la jornada laboral, quedando de esta manera desvinculados de la empresa.

Hubo un acampe frente al establecimiento que duró cinco días, siendo ésta la medida de fuerza escogida por los trabajadores para manifestarse por la "falta de interés" que según ellos, demostraban los dueños de la estancia. El acuerdo entre los ex-trabajadores y la estancia se efectuó por un pago que realizó ésta, pero que no llegaba a cubrir la totalidad de la deuda. Todavía, las resistencias obreras rurales no encarnan una crítica generalizada al MA, sino que aún se manifiestan por las contradicciones de la relación salarial, la explotación económica y los abusos de poder, orden y mando que atraviesa el vínculo que generan con sus patrones (Villulla, 2014).

Sin embargo, el conflicto obrero-rural no quedó solamente circunscrito al campo agrario. Como bien mencionamos, en el TF analizamos cómo se configura la dialéctica entre el espacio rural y la escuela, siendo la práctica del rumor una articulación que permite trasladar las experiencias de los trabajadores a otros ámbitos a través del chisme. A este flujo de información las maestras lo denominaban el *boca en boca*, y era particularmente destacable el lugar que tenían las madres de

los alumnos en este escenario. Estas mujeres eran las que mayor participación tenían cotidianamente; y ya que ninguna de las tres maestras residía en Lazzarino, éstas no sólo se enteraban de lo que sucedía en la localidad sino además lo que acontecía en la estancia, a partir de lo comentado por las madres de los estudiantes.

Prácticas docentes y políticas públicas: el multigrado y la construcción de micro-resistencia desde las condiciones invisibles de trabajo

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual reconoce y declara a la Educación Rural como una modalidad del sistema educativo⁴. En cuanto a la provincia de Santa Fe, la Ley de Educación N° 3554, fue sancionada en el año 1949 y hasta la actualidad se encuentra en proceso de reforma y debate. Santa Fe junto con otras provincias como San Luis, Misiones y Mendoza, no cuentan con una ley de educación propia posterior a la década de los 90', período en donde se produjo un proceso de reforma del Estado y de "descentralización" a nivel educativo, privatización y desregulación de los servicios sociales. Estos procesos tuvieron como objetivo el desplazamiento de la responsabilidad del Estado Nacional hacia las provincias e instituciones respecto de la obligación de garantizar el derecho a la educación. La mayoría de las políticas educativas santafesinas, ante la ausencia de una legislación concreta que regule estas actuaciones, quedan ancladas y sujetas a la Ley de Educación Nacional.

La mencionada ley reconoce y concede un modelo organizacional particular de los contextos rurales: el trabajo pedagógico del multigrado o plurigrado. Se continúa fundamentando (como años atrás) esta regulación en la escasa matrícula de alumnos, a partir de la cual se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en espacios plurigrados, constituyendo unidades educativas uni, bi o tridocentes. Es posible argumentar que "el multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado" (Ezpeleta, 1997:15).

Como ya señalamos anteriormente, adoptamos un análisis de las políticas educativas que recupera el sentido amplio de las mismas (Achilli, 1998), priorizando la dimensión política que se encarna desde las normativas, acciones y programas gubernamentales destinados a las escuelas y los maestros, pero que a su vez son resignificadas y apropiadas de manera diferencial en cada escuela. Entonces, si bien éstas políticas educativas moldean juventudes rurales, formas de ser maestros y maestras conjuntamente con prácticas docentes en/para contextos rurales, tratamiento pedagógico diferencial, por nombrar algunos; existen rupturas y continuidades en las apropiaciones que los sujetos configuran a partir de éstas.

En párrafos anteriores mencioné cómo al indagar sobre la condición de escuela rural de la institución de la localidad, las maestras refutaron esta afirmación señalando que se trataba de una

escuela semi-rural. En primer lugar argumentaron que “no es rural, rural” como sí son los Centros Educativos Rurales (CER). Estos centros se encuentran ubicados en parajes rurales o en grandes estancias de la región; en palabras de las docentes, éstas se localizan en el medio del campo y lejos de algún pueblo, y debido a su baja matrícula son consideradas como “escuelitas”. Cabe mencionar que la cantidad de alumnos que asisten a estos establecimientos no supera los diez estudiantes.

La escuela de Lazzarino se asienta sobre un pueblo no en “el campo”, según declaran las maestras. Esta visión dicotómica responde, en primera instancia, a una visión extractivista que se pregona e impone desde sectores hegemónicos del agro y que reproduce lo que es (y no es) el campo. Es importante destacar que si bien se podría pensar que esto acontece desde la consolidación del MA, esta categoría se construye históricamente desde la praxis latifundista que caracterizó a las localidades de la pampa húmeda y configuró una repartición del territorio en mano de unos pocos: los colonos.

Tampoco es una escuela localizada en una ciudad. Concretamente, la diferencia entre los CER y las escuelas de ciudad con la institución educativa de Lazzarino se expresaba narrativamente por la presencia de *grados fusionados*. La agrupación de dos grados en una misma aula se producía sólo por la falta de espacio físico. De esta manera, la fusión se define a partir de la experiencia del aula autónoma en un contexto de creciente urbanización de la ruralidad (Boix, 2011) y mediante ello poder acercarse pedagógicamente al horizonte educativo que se imparte desde las escuelas de ciudad. Si bien existe un reconocimiento a nivel legislativo de la Educación Rural como una modalidad y desde el cual sucedieron avances en las regulaciones y tratamiento de las escuelas rurales, aún se sigue legitimando a las escuelas urbanas como arquetipos a los que se aspira alcanzar, determinando parámetros y lógicas sobre cómo tendrían que ser los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también delineando formas de deber-ser-docentes particulares y trayectorias formativas en las escuelas rurales .

A partir del poder ir más allá de lo estrictamente pedagógico nos permitió evidenciar otros matices que adquiere la categoría de semi-ruralidad. Durante los años 2016 y 2017, Lazzarino atravesaba un contexto de inclemencias climáticas que provocaron inundaciones que afectaron al sur santafesino en general. Esto se convirtió en un escenario cotidiano con el que, según las maestras, había que convivir, ya que no sólo los campos, sino también los caminos rurales que permiten el acceso a la localidad, se encontraban afectados, como también las calles y las casas del pueblo. Fueron dos momentos en los que los niveles de agua ascendieron considerablemente al punto de evacuar a los habitantes hacia otras localidades y al albergue comunal.

En estas circunstancias, varios CER de la zona fueron cerrados y numerosos alumnos quedaron sin escuela a la cual asistir. Frente a la posibilidad de que el destino de la escuela de Lazzarino fuese semejante, las maestras dirigieron sus esfuerzos hacia la búsqueda de asistencia para lograr ingresar a la localidad y buscar a los alumnos por sus hogares para asistir a clases. En este sentido, una de las maestras relataba

Ingresamos por camino de tierra, todo inundado, con botas de agua y el barro nos llegaba hasta la cabeza. Pero no nos importaba, podíamos pedir a la regional que nos diera tareas en otra escuela, pero nos organizamos para poder seguir viniendo... los chicos tenían que poder venir a la escuela (Entrevista maestra Obelia. año 2018)

El aislamiento cotidiano, tanto material como simbólico, que sucede en lo cotidiano de las escuelas rurales se agudizó frente a contextos de obturación geofísica producida por las lluvias e inundaciones. Siguiendo a Ezpeleta (1992)⁵ en estos escenarios es posible distinguir dialécticamente dos movimientos simultáneos hacia la población del lugar: i) fortalecimiento de los vínculos que establecen las maestras con los residentes locales; ii) defenderse del medio para no ser "tragado" por él. Concretamente, más allá de que las precipitaciones habían afectado las condiciones edilicias de la escuela, por ejemplo con el afloramiento de un pozo ciego ubicado en el medio de la institución, sumado al difícil acceso a través de los caminos rurales, estas docentes eligieron seguir asistiendo a la escuela y continuar con el dictado de clases, con la ayuda propiciada por el vínculo con los padres y funcionarios de la localidad.

Esta elección, la de continuar sosteniendo sus prácticas docentes en la escuela, se vio tensionada por otros condicionantes. Las maestras consideraban que, si bien era algo que sucedía todos los días, frente a estas circunstancias se agudizaba la falta de acompañamiento desde los organismos responsables; en términos de ellas una falta total de presencia del Estado en la escuela. Si bien existía la posibilidad otorgada desde el Ministerio de Educación, apoyado por el gremio docente, que cambiaran la locación de sus actividades laborales hacia otra escuela, eso pondría en "peligro" a la institución educativa. Desde el año 2016 se consolidó un desmantelamiento de la educación pública por el entonces gobierno de turno, entonces según éstas, en primera instancia abandonar la escuela habilitaría la reducción de la planta docente, y consiguientemente el cierre total.

La categoría de fusión de grados, en un primer momento resonaba a un orden meramente pedagógico, pero poder ampliar el foco nos permitió analizar cómo se configuraba en tanto noción que denunciaba el "corrimiento" del Estado y el desfinanciamiento de la educación pública. El agrupamiento de los grados se convertía, en este sentido, en una medida política que se entrelaza íntimamente con la *semi-ruralidad*. Construir estas particularidades permitió desprenderse del proceso de cierre que afectaba a los CER, y de esta manera, más allá de seguir garantizando el acceso a la educación primaria, seguir sosteniendo condiciones de trabajo favorables para la planta docente.

Anticipar que "la discutible materialidad de los medios parece imprimir un sesgo diferenciador en las prácticas que dan forma concreta a los procesos escolares" (Ezpeleta 1992:28) permitió reafirmar que las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas son las que otorgan diferenciabilidad a la realidad de cada escuela. Concretamente, aprehendiendo esta premisa, la centralidad analítica situada en las particularidades empíricas que esta escuela adquiere, permitió documentar entramados específicos que denota la noción de ruralidad.

Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se posiciona a la escuela de Lazzarino en una *zona mala rural* debido a su ubicación geográfica, condiciones habitacionales, niveles de escolaridad, etc. Esta clasificación inmersa en una dialéctica con las trayectorias laborales de las docentes, configuraba lo que denominamos micro-resistencias en dos sentidos: i) enunciación de asimetrías que se reproducen cotidianamente, ii) planificación y construcción de alternativas frente al avance del MA.

En primera instancia, estas micro-resistencias fueron posibilitadas por el auto-análisis que las maestras realizaron de sus propias trayectorias laborales. Ellas sostenían que como en todos los pueblos de la zona, sus padres también trabajaron en el campo. La elección de la docencia como profesión les había permitido acceder a mejores condiciones económicas, por lo tanto, ellas evaluaban que sus alumnos también tendrían que tener esa oportunidad. Atendiendo a las contradicciones presentes en estos enunciados, la creación y organización de espacios de talleres para los alumnos, tenían como objetivo posibilitar otras formas de reproducción social en contextos donde el MA instalaba territorialmente nuevas lógicas de trabajo. Concretamente, éstos facilitaban conocimientos y herramientas sobre computación, producción de huertas, productos de conservas, entre otros.

Multidimensionalidad de la ruralidad en contextos rurales en transformación

Comprender que las prácticas docentes se construyen cotidianamente de manera dinámica y contradictoria, implica atender a la naturaleza de la conflictividad de la vida social en dos sentidos: en la configuración y reconfiguración de los espacios y recursos educativos; y también ser observadas en relación a condiciones estructurales y políticas que las generan (Cragolino y Ambrogio, 2015).

Es mediante las relaciones de fuerza, de hegemonía, las cuales configuran disputas y conflictos, que se redefinen las rupturas y continuidades de una categoría local. En este caso, la ruralidad adquiere y contiene matices particulares mediante procesos y relaciones sociales complejas. Poder dar cuenta de las singularidades y asimetrías que presenta esta noción mudó los esfuerzos analíticos a la comprensión de las apropiaciones que se estaban gestando localmente. El término apropiación remite y recupera los aportes de Rockwell (2005) en relación a:

“transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas” (Rockwell 2005:38).

Desde la ruralidad, las prácticas docentes que acontecen en la escuela primaria de Lazzarino adquieren diferenciabilidad. Ya mencionamos que las maestras consideran que la institución es la única expresión de lo estatal en la localidad. Siguiendo a Brumat y Baca (2015) planteamos que el docente rural consigue una representación, en tanto agente social particular, que se ubica a la par

del jefe comunal o el cura del pueblo. De esta manera, consideramos que avanzar hacia las múltiples dimensiones que adquiere la ruralidad en este contexto en particular, implica una representación figurativa y un posicionamiento concreto que se desprenden de las implicancias que se transitan desde un ser-maestra en el pueblo.

Las apropiaciones diferenciales de las maestras, construyen prácticas y sentidos concretos en torno a la ruralidad. En primera instancia, se observó cómo se disputan y tensionan categorías preestablecidas desde el orden estatal, tanto nacional como provincial. Es decir, políticas públicas en general y políticas educativas en particular. Precisamente, la noción de semi-ruralidad se manifiesta a partir de una reconfiguración que las maestras realizan a partir de las relaciones que disponen con el espacio rural inmediato.

Por otra parte, también reconfiguran ideas y fundamentos provenientes de otros sectores, como el agroempresarial. Frente a la ruralidad globalizada, el nuevo modelo de trabajo en el agro argentino da origen a otros perfiles socio-productivos. En el caso de Lazzarino este proceso adquiere otras particularidades, al que se le agregan la eclosión de inundaciones y el corrimiento del Estado durante la gestión macrista. En este contexto las maestras despertaron preocupación por los modos de dominación y subordinación que la estancia estableció históricamente con la localidad.

Destacar el proceso de corrimiento estatal no tuvo como propósito invisibilizar la capacidad de agencia de los sujetos en estos contextos. Más bien, los intentos permanecieron en reflexionar sobre los márgenes de acción y la circulación de sentidos construidos de forma heterogénea. Las observaciones que las maestras delineaban en torno al MA, su consolidación hegemónica y territorialización en la localidad, las proyecciones del futuro de sus alumnos, entre otras cuestiones, no hubiesen sido posibles sin el reconocimiento de la educación rural como una modalidad específica de la educación en Argentina; la cual contemplaban específicamente sus lineamientos burocráticos, las formas en las que se caracterizan las instituciones ancladas y cómo se definen modos de vida.

Analizar cómo se condensan las transformaciones estructurales ligadas al MA en la escuela de Lazzarino, puso en evidencia que en la institución cotidianamente se filtraban discursos provenientes de este modelo. La ruralidad apropiada para definir un contexto era opuesta a la consideración de este espacio como medio de vida; más bien era presentado como un territorio donde únicamente se producen commodities y solamente puede ser habitado. Las maestras fundamentaban que debido al avance de la tecnificación se fue consumando una reducción drástica en la mano de obra contratada del pueblo. Sin embargo, se puso en evidencia que las relaciones que la estancia estableció históricamente con la localidad, no se quiebran. Sino que se redefinen bajo las nuevas modalidades de trabajo-contractuales introducidas por el MA.

Frente a las condiciones anteriormente señaladas, la ruralidad y las prácticas docentes yuxtapuestas se encontraban operando en dos movimientos. Bajo la consideración pedagógica de los *grados fusionados*, se establecen diferenciaciones frente a una política pública que reconoce al aula multigrado como dispositivo formativo exclusivo de la educación rural. La fusión

hace referencia a una unión, como una especie de sutura entre los grados. En cambio, lo múltiple remite a lo diverso, a una manifestación pedagógica que se puede dar de muchas maneras. Este “compartir el aula solamente” y la división por grados dentro de la misma, en realidad también implica una negación a los lineamientos generados a través de las políticas educativas. En última instancia, la construcción de una novedosa categoría didáctica, le permitió a la planta docente mantener condiciones materiales de trabajo frente al desmantelamiento educativo ejecutado por el gobierno macrista. También la definición de la escuela como semi-rural ha asistido en el impedimento de cierre de la escuela.

A modo de cierre

El propósito de este trabajo estuvo en recuperar algunos puntos nodales del análisis desplegado en lo que fue mi TFL. Una revisión exhaustiva de antecedentes sobre la problemática permitió construir un abanico de indagaciones socio-antropológicas en torno a la pregunta que ha guiado el proceso de investigación: ¿cómo configuran la noción de la ruralidad maestras de nivel primario que ejercen su trabajo en espacios rurales en transformación? Para poder dar cuenta de cómo las transformaciones estructurales del agro se condensan en la escuela, en primera instancia, tuvimos que reflexionar sobre los condicionamientos e implicancias que conlleva hacer trabajo de campo en una escuela rural.

Por medio de aportes teórico-epistemológicos ligados a la investigación educativa latinoamericana, como también a la sociología y antropología rural, fuimos configurando nuestro objeto de estudio. Metodológicamente, el esfuerzo estuvo situado en adentrarnos a la cotidianeidad no solo de la escuela de Lazzarino, sino además de la localidad. Esto implicó una presencia sistemática en instancias donde tuvieran participación las maestras, hasta protestas salariales de trabajadores rurales.

Vimos entonces cómo se configura la noción de *semi-ruralidad*, la cual es una categoría anclada a otros dos ámbitos empíricos: la comuna y la estancia. A partir de una breve descripción de ambos, nos adentramos al análisis de las imbricaciones entre el espacio rural y la escuela primaria. Considerando a la reconstrucción histórica como instrumento que posibilita enmarcar fenómenos locales en procesos sociales más amplios, reconstruimos las relaciones laborales entre los y las habitantes de la localidad y la estancia. A través de la indagación sobre los destinos laborales de los padres de los alumnos, como también del conflicto obrero-rural suscitado en el año 2016, obtuvimos aproximaciones a la *redistribución ficcionada del MA*. Además, observamos cómo el chisme opera en tanto articulador de experiencias de los trabajadores y su ingreso a la escuela, siendo las madres de los alumnos sujetos claves en la consumación de este proceso.

Asimismo observamos cómo desde políticas educativas concretas, que delimitan y particularizan a la educación rural en tanto modalidad específica del sistema educativo argentino, las maestras lazzarienses construyen continuidades, rupturas y diferenciabilidad de las experiencias formativas que allí suceden. Concretamente, este proceso define la categoría de *grados fusionados*, noción

que tiene anclaje pedagógico pero también político, de cara al avance de la desfinanciación de la educación pública y del cierre de establecimientos rurales. A este escenario se agrega el creciente aumento de despidos de obreros-rurales, resultando en la gestación de micro-resistencias en la escuela rural. Con ellas quisimos hacer referencia a la construcción de alternativas frente a los nuevos modelos de trabajo consolidados por el MA, materializadas en talleres sobre computación, producción de conservas, confección de huertas, entre otros.

Considerar las múltiples dimensiones que adquiere *la ruralidad* en la escuela, me permitió identificar las diversas formas en las que opera esa noción, a partir de la cual se amalgaman diferentes tintes y matices. Brevemente, podrían presentarse: i) para definir a la escuela; ii) para definir un contexto; iii) operando en el espacio áulico con los y las estudiantes; iv) para mantener condiciones materiales y simbólicas de trabajo; v) desde las políticas públicas, configurando tensiones y disputas a través de las prácticas docentes.

Notas

Un agradecimiento mayúsculo a mis orientadoras: Elisa Cagnolino y María Laura Freyre. Los aportes aquí presentados fueron posibilitados por su acompañamiento en el largo proceso de investigación que culminó en este artículo. También al Dr. Juan Barri, Mgter. Cecilia Pernasetti y la Lic. Olga Beinotti, quienes en carácter de tribunal evaluador proporcionaron lecturas y comentarios que han intentado ser recuperados en este trabajo. Finalmente, doy gracias a las maestras; las y los vecinos de Lazzarino por todo lo compartido.

Algunos aportes aquí desarrollados fueron presentados en las XI Jornadas de Investigación en Educación "Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación", co-organizadas por el Área de Educación del CIFYH y la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFYH-UNC.

¹ Es importante señalar que gran parte de los interrogantes del TFL se desprendieron de mi participación en los Proyectos de Investigación titulados "Transformaciones estructurales, políticas públicas y configuración de prácticas educativas rurales" (SECYT-UNC 2016-2017) y "Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina" (SECYT-UNC 2018-2021); ambos dirigidos por la Dra. Elisa Cagnolino y radicados en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH-UNC). También en el Voluntariado Universitario con el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) titulado "La escuela campesina como derecho" (Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado 2015-2017). A cargo de la Profesora Dra. Cagnolino Elisa hasta el año 2018, y actualmente dirigido por la Mgter. María Laura Freyre. Involucrarme en estos espacios ha contribuido no sólo en un intercambio de orden teórico, más aún han sido posibilitadores de diálogos en la construcción y análisis de datos, discusiones sobre lo analítico, como también lo afectivo que atraviesa y envuelve el proceso de investigación.

² El agrupamiento de los grados iba desde, por un lado primer, segundo y tercer año; cuarto y quinto grado por otro; y finalmente sexto y séptimo año. De esta manera, eran tres docentes las responsables de cada uno de éstos.

³ Véase <https://redcame.org.ar/contenidos/circular/Se-fijo-el-salario-minimo-del-peon-rural-para-el-periodo-2018-2019.10261.html>.

⁴ Concretamente se la considera como "la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad

obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias" (Art. 49)

⁵ La autora hace referencia al apartamiento social, técnico y geográfico que atraviesan cotidianamente maestras rurales. Si bien no enuncia a los fenómenos meteorológicos que pudieran presentarse de forma esporádica, consideramos que analíticamente sus aportes enriquecen el análisis del presente trabajo.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- ACHILLI, E. (1998). "Investigación y Formación Docente". Argentina: Laborde Edición.
- AMBROGI, S. y Cragnolino, E. (2015) "Los pequeños mundos locales a través del gran ojo". Boletín de Antropología y Educación. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BOIX, R. (2011) "¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado". Revista de Currículum y formación del profesorado (15 N°2), pp. 14-23.
- BORSOTTI, C. (1984) "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina". UNESCO- CEPAL PNUD. Buenos Aires: Kapeluz.
- BRUMAT, R y BACA, C. (2015). "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba". Educación, Formación e Investigación, (I), 1-20.
- CLOQUELL S. (coord.) (2014). "Pueblos rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura". Argentina: Ciccus.
- CLOQUELL, S. Albanesi, R. Propesi, P. (2007) "La nueva trama social de las localidades urbano-rurales del sur de Santa Fe". Disponible en: <http://www.gea.unr.edu.ar/public/Presentaciones%20a%20congresos/11%20Piea%202007%20Cloquell,%20Albanesi,%20Propersi.pdf>.
- CRAGNOLINO, E. (2004) "Escuela, maestros y familias en el espacio social tulumano". Revista Etnia N° 46-47. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría. Pp. 71-86.
- Ezpeleta, J. (1991) "Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". CEAL, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (1992). "Trabajo docente y sus condiciones invisibles". Nueva Antropología, (XII), 1-17.
- EZPELETA, J. (1997). "Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos". II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre. Córdoba.
- EZPELETA, J. y Rockwell, E. (1983). "Escuela y clases subalternas". Cuadernos políticos, (37), 70-80.
- GIARRACA, N. y CLOQUELL, S. (comp.) (1998). "Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales". Buenos Aires: Editorial La Colmena/CLACSO.
- GIARRACCA, N. (Comp.) (2001) "¿Una nueva ruralidad en América Latina?" Buenos Aires: CLASCO.
- GIARRACCA, N. y colaboradores. (2012) "La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país". Buenos Aires: Alianza Editorial.
- GRAS y HERNÁNDEZ (2013) "El agro como negocio: producción, sociedad y territorios en la globalización". Disponible en: <http://flacso.org.ar/publicaciones/el-agro-comonegocio>.
- GRAS, C y BIDAISECA, K. (2011) "Ruralidades en debate: mutaciones territoriales e identitarias en el corredor sojero santafesino". En: Herencia, territorio e identidad de los pueblos sojeros. El mundo chacarero en tiempos de cambio. Buenos Aires: CICCUS. Pp. 19-37. '

- GRAS, C. (2011) "Conflicto agrario, actores sociales y la construcción política del "campo". Buenos Aires: CICCUS.
- GRAS, C. (2011). "Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana". Trabajo y sociedad, (XV). Pp. 7-24.
- GRAS, C. y HERNANDEZ, V. (2015) "Negocios, biotecnologías y desarrollo en el agro argentino". En: El desarrollo en disputa. Actores, conflictos y modelos de desarrollo en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: Ediciones UNGS. Pp. 69-110.
- GRAS, C. y Manildo, L. (2011) "Los pueblos hoy: estructuras sociales, empleo y condiciones de vida". En: Herencia, territorio e identidad en los pueblos sojeros. El mundo chacarero en tiempos de cambio. Buenos Aires: CICCUS.
- GUTIERREZ, A. (2005) "Investigar las prácticas y practicar la investigación". Disponible en: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociales-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu>.
- JACINTO, C. (1988) "Carrera docente y contexto social. Los docentes primarios en las regiones rurales "modernas". En Revista Argentina de Educación - Año VI N° 10. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- LIGORRIA, V. y SCHMUCK, E. (2019) "Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad". Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- MIANO, A. (2014) "A este pueblo le vino la modernización de golpe. Reconfiguración de saberes y sentidos en torno a la tecnología en una comuna del sur de la provincia de Santa Fe". Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa. (1991) "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas". En Cuadernos de Antropología N° 4. Universidad de Luján.
- ROCKWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". Documento DIE. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren". Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2005ROCKWELLLaapropiacionunprocesoentremuchosqueocurren.pdf>.
- TEUBAL, M. (2006) "Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a los commodities". Realidad Económica, N° 220.
- THISTED, S. (1997) "Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural". Disponible en <https://es.scribd.com/document/134781359/Thisted-S-Escuelas-en-Las-Tramas>.
- VILLULLA, J.M. (2017). "Los sonidos del silencio. Formas de resistencia de los obreros asalariados en la agricultura pampeana argentina". Revista NERA, N°. 35, pp. 41-64.