

# **ESCUELA, FAMILIA Y TRABAJO.**

---

*Líneas de investigación*

**Elena Achilli  
Marina Espoturno  
Macarena Romero Acuña  
Itatí Arce  
Galie Malod  
Federico Trombetti  
M. Victoria Pavesio**

**CeaCu**  
EDICIONES

 **UNR**  
EDITORIA

Escuela, familia y trabajo : líneas de investigación / Elena Achilli ... [et al.] ; Compilación

de Marina Esposito ; María Victoria Pavesio. - 1a ed - Rosario : UNR Editora, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-692-4

1. Antropología Social. I. Achilli, Elena II. Esposito, Marina, comp. III. Pavesio, María Victoria, comp.

CDD 301

**COMPILADORAS:** Marina Esposito; María Victoria Pavesio

**CeaCu**  
EDICIONES

 **UNR**  
EDITORA

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	3
ESCUELA, FAMILIA Y TRABAJO. DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	
<b>Elena L. Achilli</b>	4
VIEJOS Y NUEVOS INTERROGANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN. LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TORNO AL AMBIENTE EN FAMILIAS Y ESCUELAS RURALES DEL SUR SANTAFESINO	
<b>Marina Espoturno</b>	9
EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y POST PANDEMIA: TRAMAS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN CURSO	
<b>Itatí L. Arce</b>	18
DE LA CHACRA AL PUEBLO, DE COLONOS A SOJEROS. UN ANÁLISIS ACERCA DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE PRODUCTORES DE TRANSGÉNICOS DEL SUR DE SANTA FE	
<b>Federico Trombetti</b>	28
TEJIENDO LOS HILOS DE UNA INVESTIGACIÓN DOCTORAL EN CURSO. ACERCA DEL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA	
<b>María Victoria Pavesio</b>	36
EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTERGENERACIONALES EN TORNO A LA TRAMA DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO. ALGUNOS NÚCLEOS TEÓRICOS	
<b>Galie Malod, Macarena Romero Acuña e Itatí Arce</b>	45

## PRESENTACIÓN

Esta publicación reúne un conjunto de producciones elaboradas por integrantes de un Proyecto colectivo de Investigación y Desarrollo evaluado y financiado por la Universidad Nacional de Rosario denominado: *“Estado, transformaciones sociales y cotidianidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (provincia de Santa Fe, Argentina)”* (Res. C.S. N° 270/2021). A raíz de los particulares recorridos e instancias formativas de quienes lo integramos (estudiantes de grado, de doctorado y posdoctorado), los documentos que componen esta publicación ponen al lector/a en contacto con experiencias investigativas diversas, tanto en lo relativo al foco de indagación como al grado de avance de las mismas; esto es, investigaciones incipientes como más avanzadas en sus formulaciones.

El escrito elaborado por Elena Achilli es el puntapié que da inicio a esta compilación de documentos. Allí la autora nos ofrece un recorrido por algunos de los hitos más relevantes que han abonado a la construcción de una línea de investigación en torno a problemáticas educativas urbanas a la que se ha abocado, cabe destacar, por más de 40 años.

A continuación, se presentan una serie de escritos cuyo objetivo es dar a conocer algunos de los proyectos de indagación en los que nos encontramos trabajando. Así, el trabajo de Marina Espoturno nos ofrece un recorrido sobre su experiencia formativa en el campo de la Antropología Social fuertemente vinculada a temáticas rurales y a procesos sociopolíticos de conflictividad ambiental. Itatí Arce, por su parte, comparte algunas de las dimensiones analíticas más relevantes de su investigación en curso en torno al trabajo docente universitario en tiempos de pandemia y postpandemia. El tercer trabajo, autoría de Federico Trombetti, ofrece pistas sobre lo que constituye su investigación de grado abocada al análisis de las experiencias de un grupo de productores agropecuarios del sur de la Provincia de Santa Fe en un contexto signado por sucesivas transformaciones. El último trabajo de esta serie de proyectos de investigación pertenece a Victoria Pavesio. Allí, la autora explicita algunos de los hilos que conforman la trama de su investigación doctoral cuyo foco está puesto en el trabajo que despliegan las/os docentes que se desempeñan en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario.

A modo de cierre, el trabajo realizado por Galie Malod, Macarena Romero Acuña e Itatí Arce nos invitan a conocer, a partir de la recuperación y análisis de las memorias elaboradas en las reuniones del PID, algunas de las discusiones teórico-metodológicas que nos hemos dado como equipo entre los años 2020 y 2022 en torno a las nociones de “educación” y “trabajo”.

El interés por reunir este conjunto de documentos adquiere sentido en la medida en que expone los procesos de trabajo desplegados como equipo. Un Proyecto “paraguas” que permite, a la vez que darle curso a intereses y procesos particulares, seguir desarrollando una línea de trabajo inaugurada por nuestra maestra Elena. En otras palabras, representa la puesta en acto de experiencias formativas intergeneracionales al interior del equipo. Finalmente, con esta publicación procuramos visibilizar que es posible, y sumamente necesaria, la construcción colectiva de conocimiento. De modo que esperamos que este documento contribuya a poner en discusión o, cuando menos, a tensionar aquellas lógicas individualistas de producción tan vigentes en estos tiempos.

Marina Espoturno y M. Victoria Pavesio

# ESCUELA, FAMILIA Y TRABAJO. DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Elena L. Achilli

Enseñar ha sido mi oficio o más bien un aspecto de mi oficio, junto con la labor investigadora. A menudo suelo decir que me gusta enseñar. Pero aprender me gusta aún más. Considero que aprender es una de las grandes alegrías de la vida (Ginzburg, 2021, p. 11)

## Una problemática a lo largo de una línea de trabajo

El sentido de este texto es mostrar una línea de investigación más que un proyecto acotado. Por lo tanto, trataré de realizar un breve recorrido por ciertos hitos que configuran una experiencia de trabajo centrada en la exploración de problemáticas educativas urbanas. Se trata de una línea en la cual “lo educativo” es concebido más allá de los procesos de escolarización. Es decir, se considera que, en cualquier ámbito en el que se construyen interacciones sociales, circulan procesos que suponen enseñanzas, aprendizajes, apropiaciones múltiples. Relaciones sociales que siempre son pedagógicas en el sentido gramsciano (Gramsci, 1983). De ahí que fuimos incursionando no sólo en escuelas sino también en las familias y en diversos procesos socioculturales urbanos. En tal sentido, desde fines de la década de 1970 e inicio de 1980 si bien el interés estuvo focalizado en el *trabajo docente* en escuelas primarias y secundarias, a fin de una mayor inteligibilidad del mismo fue necesario considerar tanto las condiciones institucionales en las que se desplegaron las experiencias laborales docentes como las relaciones con las familias de los diferentes contextos sociourbanos en las que se inscribieron dichas escuelas. Ello implicaba, además, analizar las huellas de cuestiones de orden estructural que fueron configurando la cotidianeidad escolar<sup>1</sup>. Desde fines de los años 80 entendimos que, para lograr una comprensión integral del trabajo docente, además, había que incorporar y detenernos en el conocimiento de procesos constitutivos que hacen a la relación clave que lo caracteriza. Es decir, la *relación docente y estudiante*. Comenzamos a pensar en esa relación en escuelas primarias en contextos de pobreza estructural urbana. Particularmente, nos interesó vislumbrar las características de reproducción e intercambio de saberes que realizan las infancias en contextos familiares de diversas tradiciones socioculturales y étnicas<sup>2</sup>. El sentido de ello fue el análisis relacional de las *experiencias formativas familiares y escolares* como parte de los procesos de escolarización de esas infancias que construyen sus vidas en contextos difíciles. A nivel conceptual, por ese entonces, entendimos la noción de *experiencias formativas* como:

---

<sup>1</sup> Las investigaciones se desplegaron, en su mayoría, en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. Desde 1982 hasta 1988 trabajamos en dos proyectos junto a Raúl Ageno y Edgardo Ossanna en CRICSO -Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales- como parte de la *Red Latinoamericana de Investigaciones de la Realidad Escolar*, coordinada por Rodrigo Vera. En estos proyectos se abrió una línea de co-investigación a partir del denominado *Taller de Educadores*. El primer proyecto centró su interés en el trabajo docente en escuelas primarias insertas en diferentes contextos sociales; en el segundo proyecto se exploraron los sentidos de las propuestas oficiales de “democratización y participación” que emergieron con el inicio democrático en 1984 en escuelas secundarias. En este Proyecto combiné un estudio antropológico de los cotidianos de dichas escuelas con el análisis de procesos en Taller de Educadores.

<sup>2</sup> Trabajamos en torno a familias de origen criollas y qom provenientes de migraciones internas. Especialmente, con las familias qom realizamos un trabajo permanente y continuo desde 1990 hasta fines del año 2000. No obstante, a posteriori, hemos desplegado distintos proyectos.

el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes o, más correctamente, las apropiaciones que realiza. (Achilli, 1992)

De tal noción, destacamos algunos aspectos que entendimos relevantes para conocer lo que nos interesaba. Lo señalábamos ya que, en el contexto teórico metodológico de esos años, no eran tan extendidos como lo son actualmente. Por lo tanto, tratamos de acentuar lo siguiente: i) partimos de la noción *experiencia* en el sentido que le atribuye Thompson (1989) en tanto un modo de hacer y significar en determinadas condiciones. Una simultaneidad de prácticas y relaciones sociales concretas con los procesos de construcción de significaciones; ii) las experiencias formativas como un campo de intersección de esos procesos y significaciones vitales con determinadas condiciones contextuales tanto institucionales como sociohistóricas generales; iii) una concepción de sujeto activo en tanto constructor de las propias experiencias formativas dentro del juego de limitaciones y posibilidades que -explícita o implícitamente- van imponiendo las condiciones institucionales y estructurales; iv) experiencias formativas que se van desplegando en el conjunto de procesos y relaciones que se configuran en la vida cotidiana infantil, si bien para esa investigación, se privilegia lo familiar y escolar; v) en la diversidad de prácticas e interacciones infantiles que hacen a sus experiencias formativas interesa distinguir las que remiten a dos órdenes: cognitivos o instruccional y los valorativos o de reglas morales (Achilli, 1992). Tal como decíamos por entonces, nos interesó analizar cómo, desde el ámbito escolar, se relacionaban las distintas experiencias formativas infantiles. En tal sentido, anticipábamos hipotéticamente que, en el espacio escolar, se podían generar mutaciones de aquellas experiencias formativas familiares a partir de diferentes procesos, tales como: de ampliación, de resignificación, de rupturas y conflictos, de desconocimiento de la racionalidad en que se sustentan. En esos diferentes procesos el/la niño/a va construyendo auto imágenes que se entranan con los procesos de aprendizajes y desenvolvimiento de su vida escolar (Achilli, 1993). Estas preocupaciones se sustentaban en diversos estudios empíricos que planteaban que, a pesar de las reiteradas dificultades que afectaban a las infancias de hogares en situación de pobreza estructural -ingreso tardío, repitencia, retraso- ellas permanecían en la escuela hasta los 12 años (Arredondo, 1989; 1993; 1995). Estudios que mostraban que las tasas de escolarización no son nunca inferiores al 97% y que no se producían deserción hasta los 13 años (Arredondo, 1989). De ahí que nos resultó relevante interrogarnos acerca de las características que asumía esa *permanencia* en la escuela. Desde algunas investigaciones se argumentaba que los déficits educativos de esa niñez en situación de pobreza derivaban de los problemas intraescolares como las inadecuaciones de propuestas o los climas áulicos (Arredondo, 1993; 1995). Otros estudios planteaban que se requería conocer la dinámica interna de las familias y los cambios que estaban experimentando para entender las dificultades escolares (Álvarez e Iriarte, 1991). Desde la perspectiva que adoptamos consideramos que resultaba más apropiado una concepción relacional de los procesos y relaciones escolares y familiares insertos en contextos de pobreza estructural como camino para el conocimiento de la compleja trama de los procesos socioeducativos. En ese sentido, también tensionamos las perspectivas que han destacado la disociación y el conflicto entre escuela y contextos socioculturales de pobreza como clave explicativa de determinados procesos escolares (Bourdieu y Passeron, 1995; Berenstein, 1985). Si bien muchos de los aportes de estos autores han visibilizado relevantes articulaciones entre escuela, cultura y relaciones sociales partimos de una hipótesis general tendiente a considerar los ámbitos escolares y familiares/urbanos como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos (Achilli, 2010). A su vez, tales procesos se complejizan en su imbricación con otros procesos tales como los *sociopolíticos* -tanto estatales como de la sociedad civil- y los procesos *sociourbanos*. De esta interpenetración de diversos procesos

deriva un programa de investigación que intenta interrogar a los procesos escolares y familiares desde lógicas hegemónicas y, simultáneamente, desde otras lógicas en las que aquellas pueden ser apropiadas, resignificadas, rechazadas y/o generen, como ha planteado Heller (1982), gérmenes cotidianos de transformaciones.

De ahí que, en el intento por conocer la *estructuración y sentido de la escolarización* que se fue configurando durante la década de los 90, he formulado una tesis que ha recorrido el trabajo de entonces. He planteado que, en el contexto de las transformaciones de esa época, se pueden distinguir “dos movimientos paradójales”:

Por un lado, un conjunto de procesos de fragmentación sociocultural que fueron calando los ámbitos escolares y familiares cotidianos como parte de una lógica profunda que da continuidad -en esa escala- de las condiciones y límites del contexto estructural hegemónico (múltiples procesos de fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales, en las tradiciones organizativas, en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; rupturas intergeneracionales, rupturas identitarias, segmentaciones escolares/familiares, profunda producción de sufrimiento social cruzando los mismos). Por el otro, un movimiento que pareciera ir desplazando lo que fueron las políticas educativas estatales -ancladas en la conformación de los Estados nacionales- con sus dinámicas relativamente homogeneizadoras e integradoras, hacia políticas educativas -que podríamos entender como “identitarias”- en tanto impulsan la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares (locales, regionales, indígenas o vinculadas a cada ‘comunidad educativa’ en el sentido neoliberal de desplazar lo público a las ‘libres elecciones’ de los padres). (Achilli, 2010, p. 324)

Una tesis desde la cual intenté mostrar no sólo las continuidades y marcas de las tendencias hegemónicas y de sus huellas en las prácticas y el sentido común de los sujetos sino, también, pretendí registrar otros procesos tensionales y contradictorios que emergen en la relación escuela y familias subalternizadas en los contextos de los 90<sup>3</sup>.

### **La continuidad de un núcleo teórico metodológico**

La línea de investigación en la que me involucré durante tantos años se fue configurando alrededor de un núcleo teórico metodológico general que refiere a las relaciones entre procesos a escala de la *cotidianidad social* y las transformaciones estructurales que se fueron generando durante las últimas décadas<sup>4</sup>. Un esfuerzo que supone neutralizar los riesgos de plantear relaciones lineales, así como desplazar/anular las prácticas, sentidos, relaciones que construyen los sujetos.

Estos planteamientos teóricos metodológicos generales se conformaron como el sustrato desde el cual se elaboraron, además, diversos trabajos colectivos<sup>5</sup>. Ello nos obligó a formulaciones y reformulaciones de ejes teóricos empíricos que orienten determinados procesos de investigación. Así desde diversas exploraciones de la intersección entre “lo

---

<sup>3</sup> Se amplían estas consideraciones en Achilli (2010)

<sup>4</sup> Línea de investigación que he desplegado y aún continúo como Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario -CIUNR- inscripta en el CeaCu -Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos- Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

<sup>5</sup> Me refiero a los Proyectos de Investigación presentados a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR desde la primera convocatoria en 1993 hasta la actualidad.

urbano” y “lo escolar/educativo” (Achilli et al., 2000); investigaciones en torno a las *memorias y experiencias* construidas en los claroscuros de los recuerdos del trabajo, la familia y la educación (Achilli et al., 2006), hasta análisis de las experiencias formativas intergeneracionales que se despliegan en y entre ámbitos familiares, escolares, laborales, políticos, barriales de la ciudad de Rosario y en espacios rurales e isleños (Achilli et al., 2019; 2021; 2022).

Actualmente, tanto a nivel de la presentación realizada en el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario -CIUNR- como en el proyecto colectivo intentamos profundizar el análisis de las experiencias formativas intergeneracionales que se configuran en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas<sup>6</sup>. Hemos argumentado que la interrelación familia, escuela y trabajo resulta paradigmática de los cambios de las últimas décadas en tanto condensan un conjunto de procesos que posibilitan visibilizar tendencias de un tiempo histórico, así como la emergencia de otras situaciones (Achilli et al., 2000; 2006). Como parte del proceso de investigación actual, sostenemos hipotéticamente que las *experiencias formativas intergeneracionales* -en tanto enlazan continuidades o no de los modos de *reproducción social*- permiten conocer determinadas prácticas, saberes, concepciones, sociabilidades que se van configurando en distintas temporalidades en dinámica con procesos estructurales. Experiencias formativas intergeneracionales que adquieren particularidades en un doble sentido. Por un lado, a nivel de su configuración según sea familiar, escolar o del trabajo, así como en la relación entre ellas. Por el otro, a nivel de los diferentes contextos témporo espaciales en los que se inscriben. Es decir, según las mutaciones sociopolíticas y económicas que se dieron desde los 90 a la actualidad y según sean contextos urbanos, rurales o isleños. A su vez, adelantamos que las transformaciones y persistencias sociales de esas experiencias de vida, en gran parte, se configuran según van mutando las prácticas cotidianas que desenvuelven los sujetos para subsistir o para “ganarse la vida” al interior de las denominadas “economías ordinarias” (Narotzky, 2015). En otras palabras, las lógicas de transformación de las experiencias formativas intergeneracionales se explican, de modo prioritario, aunque no único, en aquellos procesos vinculados a las mutaciones del mundo del trabajo según las necesidades de expansión del capital de cada época (Achilli et al., 2019)<sup>7</sup>

### Reflexiones finales

En este trabajo intenté mostrar, parcialmente, una línea de investigación en la que me he involucrado durante un largo proceso. Tal vez, con el riesgo de reducir más aún dicha línea, podría decir que está permeada por dos grandes interrogantes. Por un lado, ¿cómo captar/analizar las *transformaciones sociales* al interior de la contemporaneidad de los cotidianos que intentamos explorar/conocer? Por el otro, ¿qué desafíos implica la identificación de *estructuraciones sociales* diferenciadas según las escalas? Dos interrogantes para continuar pensando si pretendemos despejar algunas consideraciones acerca de “como” y “por qué” se despliegan determinados procesos que intentamos conocer. Al mismo tiempo, interrogantes que no desconozcan las *experiencias* de los sujetos y ubiquen en ellas las huellas de esas dinámicas de transformaciones y estructuraciones. En fin, interrogantes para continuar aprendiendo colectivamente y, como dice Ginzburg, para proseguir “luchando con la tentación irracional de confirmar las suposiciones de las que partió, de encontrar a cualquier costo aquello que está buscando” (Ginzburg, 2021, p. 118).

### Referencias bibliográficas

---

<sup>6</sup> El Proyecto colectivo se denomina: *Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (provincia de Santa Fe, Argentina)* (Res.C.S. N° 270/2021). El Equipo de investigación lo integran ESPOTURNO, M (Co-Dir); PAVESIO, M.V.; ROMERO ACUÑA: M.; ARCE, J.; BIAGETTI, L; MALOD, G.; TROMBETTI, F. y PELLEGRINI, N.

<sup>7</sup> Se trata del Proyecto mencionado anteriormente

- Achilli, E. (1992). *Escuela, Familia y Pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*. Documento de Trabajo del Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO), Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (1993). "El niño entre la escuela y la familia". *Revista de la Escuela de Antropología*, N°1, 7-11. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E.; Cámpora, E., Giampani, Nemcovsky, M., Sánchez, S. y Shapiro, J. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.
- Achilli, E.; Cámpora, E., Giampani, Nemcovsky, M., Sánchez, S. y Shapiro, J. (2006). *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario: UNR Editora.
- Achilli, E., Villarreal, M.C., Greca, V., Menna, M., Espoturno, M., Torres Leal, I., Pavesio, V., Romero Acuña, M., Vera, R., Biagetti, L., Malod, G., Pellegrini, N., Martínez, M., y Guillaumet, M.J. (2019). "Políticas públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales"; *XIII Jornadas de Ciencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Achilli, E., Espoturno, M., Pavesio, V., Romero Acuña, M., Arce, I., Malod, G., Biagetti, L. y Trombetti, F. (2021). "Familias, Escuelas y Trabajo. Análisis de experiencias formativas en contextos de pandemia", *XV Jornadas de Ciencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Achilli, E., Espoturno, M., Pavesio, V., Romero Acuña, M., Arce, I., Malod, G., Biagetti, L. y Trombetti, F. (2022). "Experiencias formativas y transformaciones cotidianas. Últimos avances", *XVI Jornadas de Ciencia y Tecnología*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Álvarez, B. & Iriarte, N. (1991). *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*. Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Arredondo, I. (1989). *Investigaciones sobre la pobreza en Argentina. Área Educación* (Informe) Buenos Aires: IPA/INDEC.
- Arredondo, I. (1993). *Escuela, Fracaso y Pobreza. Cómo salir del círculo vicioso*. Organización de los Estados Americanos. Washington: Colección INTERAMER.
- Arredondo, I. (1995). "Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación", en Pieck Gochicoa, E. y Aguado López, E (coord.) *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México: El Colegio Mexiquense.
- Bernstein, B. (1985). "Clases sociales, lenguajes y socialización". *Revista Colombiana de Educación*; Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá; Colombia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México: Distribuciones Fontamara.
- Ginzburg, C. (2021). *Aun aprendo. Cuatro experimentos de filología retrospectiva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Puebla: Premia Editora.
- Heller, A. (1982). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Narotzky, S. (2015). "Economías ordinarias: valores escondidos. Otra antropología de la crisis desde el Sur de Europa". *Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*; Año 1, Vol.1, Núm. 2. Universidad Autónoma de Yucatán, México
- Thompson, E. (1989). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica.

# VIEJOS Y NUEVOS INTERROGANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN. LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TORNO AL AMBIENTE EN FAMILIAS Y ESCUELAS RURALES DEL SUR SANTAFESINO

Marina Esporturno

## El recorrido en retrospectiva

A lo largo de mi formación en el campo socioantropológico fui generando indagaciones en torno a temáticas asociadas a ruralidad y a procesos sociopolíticos de conflictividad vinculados a dichos contextos. En ese recorrido las focalizaciones fueron variando y vistas a la distancia abonaron a la construcción de una incipiente línea de investigación que se nutre y recupera una larga tradición de estudios sobre problemáticas socioeducativas realizadas desde el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu). En este escrito me propongo dar cuenta del proceso de investigación iniciado recientemente, revisitando viejos interrogantes y explicitando los más recientes en la construcción de un nuevo foco de investigación y la apertura de una línea de trabajo.

Los inicios fueron con el trabajo realizado en el marco de la tesina de licenciatura. En esa instancia pude acercarme a procesos organizativos en torno a la lucha por la tierra de sujetos campesinos de regiones extrapampeanas, profundizando en su cotidianeidad a partir de los procesos de trabajo desplegados, lo cual posibilitó trazar conexiones entre las condiciones materiales de existencia y las experiencias organizativas y relaciones sociales. Luego, como parte de una investigación doctoral, el trabajo realizado me permitió llevar a cabo una caracterización socioproductiva del sur santafesino, identificando a la conflictividad ambiental por el uso de agrotóxicos en la producción agropecuaria como una de las principales inquietudes y problemas sociales (Mills, 2003) que era constituido y constituyente de la vida cotidiana de una diversidad de sujetos (productoras/es agropecuarios del periurbano, habitantes de barrios del periurbano, miembros de organizaciones socioambientales locales, ingenieros/as agrónomas, funcionarios y empleados municipales vinculados al sector agropecuario) que habitan una localidad agraria del sur de la provincia de Santa Fe. El análisis de la conflictividad ambiental permitió dar cuenta de los procesos de hegemonía/subalternidad desplegados y comprender a las problemáticas ambientales vinculadas a la producción agropecuaria como constitutivas de la “Cuestión Agraria” contemporánea.

En este devenir de procesos de investigación que se sucedían y superponían, mi participación en el CeaCu y particularmente en dos PID<sup>8</sup> dirigidos por la Dra. Elena Achilli fueron espacios que abonaron a pensar y preguntarme sobre aquella temática inicial a partir de una nueva dimensión de indagación: “lo educativo”. Dicha dimensión es considerada en sentido amplio, lo cual permite atender a las relaciones sociales pedagógicas y de hegemonía (Gramsci, 1970) que se desenvuelven entre sujetos y ámbitos diversos que -para la investigación colectiva en curso, así como la que acabo de iniciar como parte de mi formación posdoctoral- refieren a lo escolar, familiar y del trabajo.

Fue durante el trabajo de campo de la investigación doctoral que realicé el primer acercamiento a una escuela rural. Esto me posibilitó tener un pantallazo de la riqueza y

---

<sup>8</sup> PID 80020190300104UR (2020-2023) “Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (Provincia de Santa Fe; Argentina)”. Res. C.S. Nº 270/2021, UNR.

PID HUM514 (2016-2019) “Políticas públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales”. Resolución C.S. Nº1474/2016, UNR.

complejidad de las relaciones y procesos que allí transcurren en relación a problemáticas ambientales asociadas a la producción agropecuaria, a políticas públicas, a las relaciones entre escuela-familia y entre diferentes generaciones. A partir de esto se fueron abriendo interrogantes respecto a las experiencias formativas en torno a lo ambiental en espacios domésticos-productivos y escolares rurales; sobre las relaciones entre estos ámbitos, tanto en la construcción de saberes, la definición de problemas, como en la cotidianidad de las/os sujetos. Podría decir que el recorrido realizado y la confluencia de viejos y nuevos interrogantes me llevó a iniciar una línea de trabajo a partir de la cual analizar procesos educativos escolares y familiares –entre docentes, estudiantes y padres/tutores o adultos a cargo- en relación a la problemática ambiental en zonas rurales del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina).

### **Construyendo la focalización en diálogo con los antecedentes**

Como parte de la investigación posdoctoral que me encuentro realizando y en el marco del proyecto de investigación del cual participo, me propuse focalizar en las experiencias formativas que se despliegan entre docentes y estudiantes de escuelas primarias rurales en relación a problemáticas ambientales asociadas a la producción agropecuaria. En tal sentido, interesa dar cuenta de los saberes y las prácticas que se configuran en los ámbitos escolares y en los espacios sociales en los que se insertan dichas escuelas, así como los abordajes sobre posibles problemáticas emergentes del contexto.

La construcción de este foco, además de ser en parte un emergente de las experiencias de investigación previas (tanto colectivas como individuales), fue realizándose a la par de lecturas teóricas y de antecedentes. Particularmente, resulta importante el acercamiento a lecturas del campo educativo dado que mi recorrido es reciente. A su vez, continuó sistematizando y revisitando antecedentes vinculados a problemáticas ambientales relacionadas a la producción agropecuaria. A continuación, me propongo recuperar algunas de las lecturas realizadas con la intención de señalar las principales perspectivas teórico-metodológicas desde donde se llevan a cabo estos trabajos e identificar algunas posiciones diferenciadas con la perspectiva asumida en el proyecto en marcha. El recorrido por los antecedentes también permitirá poner de manifiesto que el cruce entre educación y problemáticas ambientales constituye un campo reciente de investigación, sobre todo desde perspectivas socio-antropológicas.

La investigación se realizará en escuelas rurales del sur de la provincia de Santa Fe. Estas instituciones, al igual que muchas otras localizadas en la región, se encuentran afectadas por diversas problemáticas socio-ambientales vinculadas al sistema de producción agropecuario orientado a la producción y exportación de commodities (Teubal y Palmisano, 2015). El desarrollo y consolidación del modelo del agronegocio (Gras y Hernández, 2013) supuso redefiniciones en el control de la tierra, el capital, el trabajo y la organización de la producción; de este modo se profundizaron procesos, ya en marcha desde la década del 70, como el de concentración de tierra, producción y capital y el de exclusión de población, trabajadores rurales y pequeños productores familiares/campesinos (Cloquell et al., 2007; Azcuy Ameghino, 2016; Propersi, Albanesi y Perozzi, 2019). El trabajo de investigación doctoral realizado (Espoturno, 2021) me permite sugerir que esto tiene implicancias en la vida de la población rural, tanto en relación a sus condiciones de vida, como en la posibilidad de su reproducción, y que en las últimas décadas han configurado procesos de conflictividad ambiental que pasan a formar parte central de la “cuestión agraria” (Azcuy Ameghino, 2016; Fernández, 2018). Dicho esto, no es de extrañar que en la última década el campo de los estudios sobre problemáticas ambientales y las conflictividades asociadas esté en constante expansión.

Investigaciones desarrolladas desde las ciencias naturales y agronómicas han expuesto el deterioro de los bienes naturales y la insustentabilidad que supone para los agroecosistemas el actual modelo productivo, particularmente a partir del alto uso de insumos agroquímicos

dada su toxicidad (Aparicio, et al., 2015; Schaaf, 2016; Cáceres, 2018). Respecto del uso de agroquímicos en los entornos de escuelas rurales de la pampa húmeda se han documentado la inexistencia o escasez de las distancias entre los establecimientos educativos y los campos de cultivos transgénicos, así como la presencia de plaguicidas -algunos de ellos de venta prohibida- en el agua y el suelo de escuelas rurales entrerrianas (Vittori et al., 2017) y en el aire ambiente de escuelas rurales bonaerenses (Canziani et al., 2020).

Desde las ciencias sociales, y recuperando especialmente aquellos trabajos realizados desde perspectivas antropológicas/etnográficas, se han realizado estudios preocupados por dar cuenta de problemáticas socioambientales vinculadas a la producción agropecuaria, con especial énfasis en aquellas referidas a las pulverizaciones con agroquímicos. Iturralde (2015) analiza la construcción social del riesgo que realizan pobladores de una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires. La autora señala que, pese a que los plaguicidas son percibidos como riesgosos para la salud, la conflictividad asociada a la peligrosidad de los productos es diluida en función de intereses más prioritarios para la comunidad, como la preservación del empleo. Kunin y Lucero (2020) estudian las vinculaciones entre identidades de género y tareas de cuidado en relación a los riesgos ambientales-sanitarios asociados a las prácticas agropecuarias. Sostienen que, en virtud de valores tradicionalmente considerados femeninos, son las mujeres (madres/maestras) quienes perciben los riesgos asociados a los plaguicidas y en esto radicaría su capacidad de agencia frente a la problemática de las pulverizaciones. En cambio, los varones priorizan velar por su “hombría” en el marco de una masculinidad hegemónica, y de ese modo también exponerse a situaciones de peligro. Los trabajos de Schmidt y Toledo López (2018), Toledo López et al (2020) y Schmidt et al. (2022) se centran en dar cuenta sobre la construcción social de los riesgos en torno al uso de agroquímicos, para ello toman como referentes empíricos los procesos de conflictividad desarrollados en las provincias de Santiago del Estero, Salta y Santa Fe, focalizando en el análisis de la emergencia y trayectoria de los mismos. A su vez, los trabajos avanzan en el estudio de las normativas y los marcos institucionales existentes. Los principales aportes refieren una fragmentación de la normativa e institucionalidad en sus diferentes niveles de gobierno, así como limitaciones en relación a los alcances de las mismas. En relación a los conflictos plantean que la judicialización es el principal repertorio de acción, aunque no siempre son los afectados quienes llevan adelante las denuncias; destacando la centralidad de articulaciones y alianzas con actores como equipos universitarios, de investigación y ONG. A pesar de focalizar en el análisis de procesos de conflictividad y de la construcción del riesgo, sostienen que existen situaciones de naturalización de riesgos por parte de algunos grupos sociales expuestos a altos niveles de vulnerabilidad social, económica, ambiental y/o sanitaria; caracterizando a estas poblaciones como víctimas de “intoxicaciones silenciosas”. La investigación de Evia (2018, 2021) fue realizada en un departamento de Uruguay (un contexto productivo similar al de la pampa húmeda). La autora aborda las experiencias y los saberes de mujeres residentes en contextos agrícolas y de trabajadores rurales, ambos grupos expuestos cotidianamente a las pulverizaciones con plaguicidas. En su análisis conjuga aportes de la antropología médica crítica, la ecología política y retoma también el concepto de *sufrimiento ambiental*. Entre los resultados principales de su investigación se destaca la recuperación de los saberes construidos por los sujetos respecto de los agrotóxicos: saberes que emergen de los padecimientos de los sujetos, de su observación del medio natural que habitan, de sus percepciones corporales, del conocimiento que proviene de sus prácticas productivas y de la apropiación y resignificación de saberes expertos. Esto le permite reconstruir una clasificación popular de peligrosidad de los plaguicidas. Aunque existe una identificación de padecimientos asociados a la exposición a plaguicidas (los cuales no suelen contar con un correlato en los diagnósticos médicos), estos suelen ser “aguantados” y naturalizados como parte de su cotidianeidad. El artículo de Jorge (2022) se propone explorar la percepción social del riesgo y las experiencias asociadas a las fumigaciones con agroquímicos -a las que conceptualiza como de sufrimiento ambiental- en dos localidades de la provincia de Santa Fe; se centra en analizar los repertorios de acción,

distinguiendo los repertorios del silencio y los repertorios de la denuncia. En relación al primero plantea que pese a existir una percepción del riesgo se activa una estrategia de silencio a causa de los costos materiales y simbólicos que representa la oposición en localidades con fuerte peso del sector agroindustrial. También incluye en este grupo a aquellos discursos que son planteados en consonancia con los del sector agropecuario y de las autoridades locales, el cual cuando no naturaliza los riesgos los niega rechazando una conexión entre salud/enfermedad y exposición a agroquímicos. En relación a los repertorios de la denuncia incluyen la participación en reclamos judiciales, la divulgación de la información en la comunidad y la articulación con actores en otros lugares del país. Esta estrategia supone una elevada exposición ante la comunidad y acarrea sanciones tanto materiales como simbólicas. La autora sostiene que las experiencias de denuncia están fuertemente ancladas en situaciones concretas de padecimientos en la salud, de modo que el cuerpo enfermo se establece como un recurso para el reclamo y otorga legitimidad ante la comunidad y las autoridades.

Finalmente me interesa referir las investigaciones realizadas por Caisso (2017; 2022a; 2022b) en relación con la conflictividad ambiental en espacios escolares, en la provincia de Córdoba, a partir de la aplicación de agroquímicos. En el primero de ellos (2017) da cuenta de los procesos de silenciamiento social en torno a la problemática de las fumigaciones; si bien recupera posiciones críticas al respecto también reconstruye los procesos de estigmatización en función a las relaciones de poder que se desenvuelven en poblados pequeños. En los trabajos posteriores (2022a; 2022b) la autora construye un análisis de la problemática focalizando en los sentidos y las prácticas de docentes rurales desde una perspectiva que prioriza el análisis de los procesos de hegemonía y subalternidad. De este modo, al analizar las experiencias cotidianas de docentes rurales no sólo explicita los condicionamientos del contexto (caracterizados por la hegemonía del modelo del agronegocio) sino también los posicionamientos activos en relación a la problemática de las fumigaciones. Así, puede dar cuenta de resistencias cotidianas que despliegan docentes rurales, los saberes que construyen a partir de sus experiencias y las prácticas y sentidos heterogéneos y hasta contradictorios, pero en los que se identifican tramas de la disputa social.

La revisión de antecedentes permite dar cuenta de una preocupación generalizada por analizar las percepciones, los sentidos, las prácticas y las acciones de una diversidad de sujetos que su cotidianeidad está atravesada por procesos de conflictividad ambiental. Gran parte de las investigaciones focalizadas en procesos de conflictividad ambiental son realizadas desde perspectivas como la de *construcción social del riesgo* y de *sufrimiento ambiental* (a excepción de las investigaciones de Caisso). El conjunto de las investigaciones relevadas parte de reconocer la conflictividad que deriva en procesos organizativos o de crítica y oposición, pero también hay alusiones a procesos de naturalización, silenciamiento, temor a sanciones, o posiciones de género que parecerían operar como canceladores de la agencia de los sujetos. Los análisis propuestos para entender estos procesos se acercan a posiciones culturalistas que confieren a las particularidades culturales de los contextos o de los sujetos las causas de la dominación (Caisso y Espoturno, 2022). Sólo los trabajos de Caisso (2022a; 2022b) proponen otra lectura de los procesos de "dominación" al analizarlos desde una perspectiva teórico-metodológica que prioriza su comprensión en su relación dialéctica con los procesos de resistencia y a la luz de procesos de mayor escala. Finalmente, quisiera señalar que de los trabajos revisados sólo los de Caisso, y parcialmente el de Kunin y Lucero y los de Evia toman como referentes empíricos a las instituciones escolares rurales y sujetos que en ellas se encuentran (maestras y familias de estudiantes). Destaco en particular el interés de las investigaciones de Caisso (2022a; 2022b) y Evia (2021) por analizar los saberes que los sujetos construyen en su cotidianeidad, dando cuenta de las apropiaciones y resignificaciones que se suceden.

La incursión en problemáticas vinculadas a educación supuso una búsqueda de antecedentes en dicho campo. En Argentina las investigaciones sociales sobre instituciones y educación rural es heterogéneo y recupera aportes de diversas disciplinas y perspectivas. En la

línea de estudios etnográficos destaco aquellos sobre experiencias educativas en contextos rurales. En estos se abordan los procesos de construcción de escuelas rurales en sus múltiples relaciones con las familias para su apertura y sostenimiento, desde un análisis que considera las condiciones estructurales, las conflictividades y las políticas educativas (Cragnolino, 2007; 2010; 2016). También tomando como foco el análisis de las condiciones de las escuelas rurales, Brumat (2011) aborda la formación y el trabajo de los docentes. Destaco aquellas investigaciones que han prestado especial interés a las experiencias formativas, Schmuck (2018) se ha centrado en las que despliegan jóvenes rurales en el marco de extensión de la obligatoriedad escolar; otras investigaciones dirigieron su interés al estudio de las experiencias formativas en ámbitos familiares, escolares y del trabajo rural, reparando en los conocimientos prácticos, las transmisiones intergeneracionales, las apropiaciones y re-elaboraciones que realizan diferentes sujetos y la incidencia en procesos de reproducción social (Padawer, 2015; Espoturno, Pavesio y Romero Acuña, 2019; Lemmi, 2020). Del conjunto de trabajos centrados en las experiencias formativas destaco el de Padawer y Canciani (2015) ya que las autoras analizan la vinculación entre las experiencias formativas en el trabajo rural/predial, las auto-adcripciones de los sujetos y la participación en conflictos sociales; particularmente señalan un proceso de ambientalización de los conflictos que reconfigura las experiencias formativas que se despliegan en la reproducción social para el sostenimiento de la actividad predial.

La sistematización de este último conjunto de antecedentes me permite sostener que existe cierta vacancia en torno al estudio de procesos de conflictividad ambiental en espacios escolares rurales desde perspectivas socio-antropológicas, y aún más en relación a las experiencias formativas asociadas a cuestiones ambientales. Entiendo que el contexto actual de sostenimiento y crecimiento de conflictividad ambiental vinculada a la producción agropecuaria y de sanción de la Ley de Educación Ambiental actuarán como potenciadores de estudios sobre la temática. Incluso es una tarea pendiente en el marco de esta investigación la revisión de antecedentes (ya iniciada) sobre educación ambiental. Probablemente avanzar en esta línea posibilitará nuevos interrogantes.

### **Desde dónde pensar la problemática: algunas nociones centrales**

Esta pesquisa recientemente iniciada, que pretende iniciar una línea de investigación, se inscribe y recupera una forma particular de entender la construcción de conocimiento. Kosik (1967) expresa que la posibilidad de conocer depende “de una concepción explícita o implícita de la realidad. La cuestión de cómo puede ser conocido lo real, va precedida de otra fundamental: qué es la realidad” (1967, p. 54). Ante esta pregunta inicial, recupero una concepción de lo social, de la realidad, que reconoce su complejidad, sus contradicciones y su constante movimiento. En tal sentido, la investigación está orientada desde un enfoque socio-antropológico relacional en el que se prioriza el análisis y recuperación de la cotidianidad social y las construcciones de sentido de los sujetos. Esta perspectiva tiene un especial interés en dar cuenta sobre las relaciones y los nexos de los condicionamientos recíprocos entre lo cotidiano y los procesos estructurales (Achilli, 2005; 2010).

Para la reflexión sobre la cotidianidad, recupero el enfoque de Heller sobre la vida cotidiana, quien la entiende como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (2016, p. 25). Desde esta perspectiva esas actividades son heterogéneas, ya sea por el tipo de sociedad donde se vive, el lugar que se ocupa en la división social del trabajo, la fase de la vida que atraviesa la/el sujeto. Pese a que lo cotidiano refiere, según Heller, al ámbito de lo inmediato, eso no significa que se limite a aquello que hace a lo privado, lo mundano en oposición a lo público, relevante y oficial. Ello supone una recuperación de la historia, los saberes, los haceres de mujeres y hombres; un acercamiento a la problemática de estudio

desde la escala de lo particular y en constante referencia a la totalidad entendida como totalidad concreta (Kosik, 1967).

Este proyecto se inscribe en una tradición latinoamericana de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas que entienden a las instituciones escolares como histórica y socialmente situadas (Ezpeleta y Rockwell, 1983) donde se busca “comprender algunos procesos sociales y prácticas culturales, especialmente a escala cotidiana” (Rockwell, 2009, p. 184). Ezpeleta y Rockwell enfatizan que las instituciones escolares se encuentran atravesadas tanto por procesos cotidianos de reproducción social del status quo como por procesos de apropiación de saberes, prácticas y sentidos por parte de los sujetos (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Como ya se ha mencionado, la problemática construida propone prestar atención a la relación entre las experiencias formativas que se desenvuelven en torno a lo ambiental en espacios escolares rurales y las formas de producción en el agro. Ello supone entender *lo educativo* en sentido amplio en tanto trasciende los procesos escolares; y a las *experiencias formativas* como complejas, situadas social e históricamente, producidas en condiciones estructurales concretas y atravesadas por múltiples dimensiones de la realidad social. Estas refieren al conjunto de prácticas, significaciones y relaciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos (escolares, familiares, laborales, políticos) (Achilli, 1993) y que se despliegan en determinadas condiciones epocales (Thompson, 1979).

Este concepto, que venimos trabajando en diferentes proyectos de investigación colectivos, me interesa especialmente en mi trabajo porque permite recuperar diferentes ámbitos y prácticas en las que se desenvuelve la vida cotidiana de docentes y estudiantes. Posibilita pensar en las penetraciones y desplazamientos entre lo escolar, lo familiar y el contexto sociohistórico donde se desarrollan estas experiencias, caracterizado por una ruralidad subsumida por “lo productivo”, donde sin embargo emergen procesos de conflictividad ambiental que ponen en entredicho la hegemonía del agronegocio. En ese sentido, a modo de anticipación hipotética sostengo que la cotidianeidad de las escuelas rurales de la región pampeana está permeada por procesos de conflictividad ambiental que se presentan en la zona. En tal sentido, tanto docentes como estudiantes despliegan experiencias formativas en las que se apropian de saberes cotidianos acerca de lo ambiental y las modalidades de producción del contexto. Saberes cotidianos en los que se entrecruzan aquellos que circulan a nivel del ámbito escolar y familiar, así como los producidos desde ámbitos científicos, políticos, estatales y productivos. Estas experiencias formativas escolares pueden potenciar procesos de resistencia, tal como muestran algunos estudios anteriormente relevados (Kunin y Lucero, 2020; Caisso, 2022a; 2022b).

### **A modo de cierre, cuando aún queda mucho por hacer**

Este breve escrito está lejos de arribar a algún cierre; fundamentalmente fue la excusa y la posibilidad de ordenar algunas ideas e intereses más recientes en relación a la investigación, de sistematizar lecturas y de trazar algunas líneas de continuidad con lo desarrollado en procesos colectivos e individuales.

A partir de la revisión de antecedentes realizada es posible señalar que la relación escuelas, ambiente y ruralidad desde perspectivas socio-antropológicas es una temática escasamente trabajada. Posiblemente la misma vaya en crecimiento dada la aprobación de la ley de Educación Ambiental a escala nacional, así como por el hecho de que socialmente las problemáticas ambientales vienen abriéndose paso en diversos ámbitos. En relación a este proyecto en marcha la prioridad es la realización de trabajo de campo que permita ir generando procesos de análisis.

La construcción de una línea de investigación se vislumbra como desafío, donde por momentos prima el caos y las indefiniciones, donde todo se encuentra en pleno proceso de

ebullición, de interrogantes y aperturas. Pese a ello, también existe la confianza que brinda el poder inscribir este proceso en otros de más largo aliento que hacen de guía, así como la satisfacción del encuentro en el trabajo con otros.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1993). "El niño entre la escuela y la familia". *Revista de la Escuela de Antropología*, Nº1, 7-11. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde editor.
- Aparicio, V., De Gerónimo, E., Hernández Guijarro, K., Pérez, D., Portocarrero, R. y Vidal, C. (2015). *Los plaguicidas agregados al suelo y su destino en el ambiente*. INTA Ediciones. Balcarce.  
[https://inta.gob.ar/sites/default/files/inta\\_plaguicidas\\_agregados\\_al\\_suelo\\_2015.pdf](https://inta.gob.ar/sites/default/files/inta_plaguicidas_agregados_al_suelo_2015.pdf)
- Azcuy Ameghino, E. (2016). La cuestión agraria en Argentina Caracterización, problemas y propuestas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (45), 5–50. Recuperado de [http://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2018/01/La-cuestión-agraria-en-Argentina.-Caracterización-problemas-y-propuestas\\_Eduardo-Azcuy-Ameghino-1.pdf](http://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2018/01/La-cuestión-agraria-en-Argentina.-Caracterización-problemas-y-propuestas_Eduardo-Azcuy-Ameghino-1.pdf)
- Brumat, M.R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. En *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4), 1-10.  
<https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Cáceres, D. (2018). Biotecnología y poder ¿Usan los cultivos transgénicos menos agroquímicos? *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (48), 29–56.
- Caisso, L. (2017). ¿Una temática "en boga" o un problema silencioso? Primeras reflexiones sobre el abordaje etnográfico de una problemática socioambiental en una localidad rural (Córdoba, Argentina). *Runa*, 38(1), 57–73.  
<http://www.bvsspa.es/papi/ezproxy.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=125613924&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Caisso, L. (2022a). Escuelas rurales, docentes y fumigaciones con agro-químicos. Del registro del silenciamiento social al registro de las resistencias cotidianas. En *Cuadernos de Antropología Social*, (55), 69-84. <https://doi.org/10.34096/cas.i55.10237>
- Caisso, L. (2022b). Rural schools and agribusiness in Argentina. Senses and practices of rural teachers around agrochemical spraying in school contexts. *Dialect Anthropology* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10624-022-09675-4>
- Caisso, L. y Espoturno, M. (2022). Escuelas rurales fumigadas. Estado del arte y aportes teórico-metodológicos desde el marxismo. En S. Ambrogi y E. Cragolino (comp). *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 296-320). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC, Córdoba - Argentina
- Canziani, G.; Aparicio, V.; Cortelezzi, A.; De Gerónimo, E.; Fontanarrosa, M. S.; Tisnes, A.; Alba, B.; Adaro, M. E.; Castets, F.; Cepeda, J.; Córdoba, M.; Delgado, S.; Gomez, R. Q.; Fernández San Juan, R.; Kazlauskas, L. y Schimpf, K. (2020). *Informe sobre agroquímicos plaguicidas en escuelas rurales del partido de Tandil*. Voluntariado Universitario de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.  
<https://cdn.eleco.com.ar/media/2020/06/9a8e1caf-informe-sobre-plaguicidas-en-escuelas-rurales.pdf>
- Cloquell, S; Albanesi, R; Propersi, P; Preda, G y De Nicola, M. (2007). *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Cragolino, E. (2016) "Las Escuelas Primarias en el campo Tulumbano." en G. Musial y S. Fagundes de Lima (coord.) *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. Editora da Universidade Federal

- de Uberlândia (EDUFU) y Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).
- Cragolino, E. (2010). Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). En CD VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Alasru
- Cragolino, E (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Editorial FFyH-UNC, Córdoba.
- Esporturno, M. (2021). Periurbano y cotidianeidad social. Un análisis socioantropológico de la conflictividad ambiental en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina) (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Esporturno, M; Romero Acuña, M Y Pavesio, V (2019). Intervenir desde un enfoque socio-antropológico. Un análisis de procesos de investigación en torno a las experiencias formativas intergeneracionales. En Abate Daga y Rodríguez Rocha (comp) *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario-taller Red de Antropología y Educación*. Córdoba: CEA.
- Evia, V. (2021). Venenos, curas y matayuyos. Trabajadores agrícolas y saberes sobre plaguicidas en Uruguay. En Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, 34 (48), 67-92. <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v34i48.3>
- Evia, V. (2018). Saberes y experiencias sobre la exposición a plaguicidas entre mujeres que residen en contextos agrícolas en Soriano, Uruguay. *Revista Trama*, 9, 1-23. <http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/issue/view/Trama9>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. En *Cuadernos políticos*, N°37, pp. 70-80. Editorial Era, México DF.
- Fernández, D. (2018). *El desierto verde. Sobre el proceso de concentración en la agricultura pampeana*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Selección y traducción de J. Solé-Tura. Ediciones Península, Barcelona. Disponible en <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/11/introduccion-a-la-filosofia-de-la-praxis.pdf>
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Heller, A. (2016). Sociología de la Vida Cotidiana. Editorial El Sudamericano. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-coleccc3b3n.pdf>
- Iturralde, R. S. (2015). Sufrimiento y riesgo ambiental. Un estudio de caso sobre las percepciones sociales de los vecinos de 30 de Agosto en el contexto de un conflicto socio-ambiental. *Cuadernos de Antropología Social*, 41: 79-92.
- Jorge, C. (2022). Percepción social del riesgo y repertorios de acción frente a las fumigaciones con agroquímicos. Una etnografía en Sastre y San Jorge, Santa Fe, Argentina. *Aiken. Revista de Ciencias Sociales y de la Salud*, 2(2), 11–29. [Aiken. Revista de Ciencias Sociales y de la Salud \(eamdq.com.ar\)](https://eamdq.com.ar)
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo Editor.
- Kunin J. y Lucero, P. (2020). Percepción social del riesgo y dinámicas de género en la producción agrícola basada en plaguicidas en la pampa húmeda argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 35, 58-81.
- Lemmi, S. (2020). “Aprendiendo a ser horticultor/a”. Comunidad de prácticas y participación periférica legítima y plena en familias hortícolas del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina). En A. Padawer (comp) *El mundo rural y sus técnicas* (247-275). Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Padawer, A. (2015). Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. *Política e Trabalho*; XXII; 43; pp. 113-132. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24603>

- Padawer, A. y Canciani, M. (2015). Experiencias formativas, auto-adcripciones y conflictos ambientales en el sudoeste de Misiones (Argentina). *Mundo Agrario*, 16(31). <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv16n31a05>
- Propersi, P; Albanesi, R y Perozzi, M. (2019). Treinta años es mucho. Concentración, desaparición y persistencia de los productores familiares en Santa Fe en el período 1988/2018. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (50); pp. 5-26. [https://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2019/12/Propersi\\_Albanesi\\_Perozzi.pdf](https://www.ciea.com.ar/web/wp-content/uploads/2019/12/Propersi_Albanesi_Perozzi.pdf)
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Schaaf, A. (2016). Valoración de impacto ambiental por uso de pesticidas en la región agrícola del centro de la provincia de Santa Fe, Argentina. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 7(6), pp. 1237-1247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263148193001>
- Schmidt, M. y Toledo López, V. (2018) Agronegocio, impactos ambientales y conflictos por el uso de agroquímicos en el norte argentino. *Revista Kavilando*, 10 (1), 162-179.
- Schmidt, M; Toledo López, V; Tobías, M; Grinberg, E y Merlinsky, G. (2022). Conflictividad socio-ambiental por uso de agroquímicos en Salta, Santiago del Estero y Santa Fe, Argentina. *Ciênc. saúde coletiva* 27 (03). <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.04852021>
- Schmuck, M.E. (2018). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. En *Revista IRICE*, 35(7), 129-158.
- Teubal, M y Palmisano, T. (2015) ¿Hacia la reprimarización de la economía? En torno del modelo extractivo en la posconvertibilidad. En *Realidad Económica*, 296, 55-95. [http://www.iade.org.ar/system/files/ediciones/realidad\\_economica\\_296.pdf](http://www.iade.org.ar/system/files/ediciones/realidad_economica_296.pdf)
- Thompson, E.P. (1979). La sociedad inglesa en el siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases? En *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Toledo López, V; Schmidt, M.; Langbehn, C. L.; Pereyra, H. García Battán, J.; Ceirano, V. (2020) Riesgos e impactos socio-sanitarios del uso de agroquímicos: un estudio de caso en Selva, Santiago del Estero, 1990-2019. *Revista Argentina de Salud Pública*, vol. 12.
- Vittori, S.; Barbieri, S. C.; Peluso, M. L.; Marino, D. (2017). Escuelas Rurales como escenarios de exposición directa a agrotóxicos: estudio en aire ambiente. *III Congreso de Salud Socioambiental*. 19 y 20 de mayo de 2017. Facultad de Ciencias Médicas, UNR. Rosario, Santa Fe.
- Wright Mills, C. (2005). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

# EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y POST PANDEMIA: TRAMAS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN CURSO

Itatí L. Arce

## Presentación

Esta presentación trata acerca del proceso de construcción de una problemática de investigación en torno al trabajo docente universitario en tiempos de pandemia y postpandemia en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Desde una perspectiva antropológica relacional (Achilli, 2005) se busca ir “entramando” relaciones entre distintas dimensiones y niveles de esta problemática, reconociendo la importancia de identificar los procesos sociales en sus interdependencias recíprocas, y en determinados contextos socio-históricos. En esta oportunidad abordaremos sólo dos dimensiones de análisis que consideramos de importancia en este proceso investigativo. Por un lado, la *dimensión contextual*, referencia al trabajo docente universitario en tiempos de pandemia y post pandemia, desde una mirada histórica que se pregunta por las huellas que dejaron más de cuatro décadas de políticas neoliberales en el sistema de educación superior. Por otro lado, algunas definiciones *teóricas metodológicas*, que van configurando una manera particular de entender la docencia universitaria entendida como práctica compleja desde un enfoque antropológico, que recupera la trayectoria de este abordaje en el campo de la educación. Por último, dejamos abiertos algunos interrogantes generales que guían nuestra investigación en curso.

## Tramas de un contexto Pandémico y post pandémico

Durante la crisis sanitaria mundial desencadenada por la pandemia de COVID-19, tanto el sistema educativo en su conjunto como la educación superior experimentaron profundos cambios. La implementación de medidas de Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo<sup>9</sup> por parte del gobierno nacional en marzo de 2020, obligaron a las universidades a adaptarse rápidamente a la Educación Remota de Emergencia (ERE) para garantizar la continuidad pedagógica. Este complejo proceso de reconfiguración de la vida universitaria tuvo lugar en un contexto marcado por tendencias históricas del sistema educativo superior, como la expansión continua de la matrícula y la fragmentación y diversificación del sistema superior (Del Valle, Perrotta y Suasnábar, 2021). También estuvo influido por los efectos de las reformas políticas implementadas en los años 90 y 2000, que alternaron entre períodos de mayor control y regulación del Estado sobre la universidad y periodos de menor intervención (Suasnábar, 2018).

En cuanto a las políticas universitarias de los 90, la promulgación de la Ley de Educación Superior (Nº 24.52) sancionada en julio de 1995, inauguró el modelo neoliberal de educación universitaria, que implicó el desfinanciamiento de la educación pública, acompañado de mayor control estatal a través de diferentes mecanismos y niveles de evaluación institucional (García de Fanelli, 1997). Aunque en los últimos años se han realizado modificaciones en algunos de sus artículos, los principales dispositivos de gobierno establecidos por la ley permanecen actualmente "cristalizados" en las universidades públicas. Siguen vigentes los exámenes nivelatorios, que en muchos casos actúan como verdaderos filtros para los estudiantes; los circuitos de evaluación externa a través de diferentes organismos como la Comisión Nacional

---

<sup>9</sup> Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) según 297/2020- PEN Argentina. Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) según Decreto 297/20/2020.

de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); y el modelo de generación de fondos propios de cada universidad, que fomenta instancias de mercantilización de la universidad, como los posgrados pagos.

El Programa de Incentivos a los Docentes-investigadores también se encuentra presente hasta hoy. Aunque no representa un rédito económico significativo, el valor simbólico de pertenecer a una determinada categoría conlleva prestigio, reconocimiento académico y acceso a determinados circuitos de investigación, lo cual produjo y produce procesos de jerarquización en la docencia universitaria. En este sentido, Miranda y Ares Bargas (2011) sostienen que este programa ha generado una reestructuración del trabajo docente universitario y ha dado lugar a nuevas configuraciones identitarias en relación con la producción académica. Estas configuraciones han promovido prácticas de competencia, credencialismo, lógicas performativas del trabajo académico, valores de eficacia, pragmatismo y maximización de resultados. Estos valores y lógicas de trabajo reflejan una racionalidad neoliberal presente desde los años noventa, a los cuales podemos sumar una "vuelta" retórica de ciertas nociones como "calidad educativa", "productividad" y "eficiencia", como criterios centrales en la evaluación de las universidades, en un contexto latinoamericano con marcadas tendencias hacia la privatización de la educación superior (Saforcada, et al., 2019).

Por otro lado, se ha evidenciado entre los docentes una creciente preocupación por estar sometidos a una evaluación constante, así como por la falta de coordinación entre los procesos de evaluación y la utilización predominante de criterios cuantitativos para evaluar todas las disciplinas y campos de conocimiento. Esto ha dado lugar a nuevas dinámicas en las relaciones entre los docentes, generando tensiones, como señala Walker (2020), entre la diversidad de tareas docentes y la uniformidad de los instrumentos de evaluación, entre la dimensión práctica del trabajo y la evaluación de aspectos formales, y entre el sentido del trabajo docente y la creciente burocratización de las tareas académicas. Estas tensiones también se manifiestan entre las instancias colectivas e individuales de trabajo, reconfigurando no sólo la dimensión política de la labor universitaria (Martínez Funes, 2013; Tello et al., 2009; Tello, 2012), sino también el control del tiempo, el contenido y el significado del trabajo académico por parte de los docentes (Miranda y Ares Bargas, 2011).

Estas condiciones de productividad se desarrollan en un contexto de creciente intensificación y flexibilización del trabajo docente, lo cual ha multiplicado la cantidad de actividades cotidianas, imponiendo nuevos ritmos de producción y exigencias que han reconfigurado la dimensión subjetiva del quehacer docente (Badano et al., 2011). La sobrevaloración de la investigación por encima de la docencia, la diversificación de funciones, la realización simultánea de múltiples tareas, la creciente burocratización de los procesos de trabajo y la superposición de la esfera laboral y familiar son algunas de las problemáticas presentes. Esto configura un escenario diverso y desigual, donde estas condiciones afectan de manera diferencial a los docentes según su trayectoria laboral, género y edad (Villagra, 2015; Villagra y Casas, 2017; Rodigou, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011).

Con el advenimiento de la pandemia de COVID-19, el nivel educativo superior experimentó un proceso complejo de cambio en toda la vida universitaria, observándose transformaciones en múltiples dimensiones institucionales. En cuanto a la dimensión pedagógica, la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se implementó en un sistema que no estaba planificado ni diseñado para entornos digitales. Algunas investigaciones sobre la profesión académica en Argentina y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) antes de la pandemia demostraron que los docentes tenían muy poca experiencia en TICs (Noriega y Ulagnero, 2021; Nosiglia y Fuksman, 2021) y en el desarrollo de la modalidad de Educación a Distancia (EaD) (Nosiglia y Fuksman, 2021).

Si bien la modalidad EaD no es equivalente a la educación remota de emergencia durante la pandemia, surgieron problemáticas comunes a ambas modalidades (Pedró, 2021), como las denominadas brechas digitales; el uso acrítico de la noción de "nativo digital" (que homogeniza el uso de las TIC por parte de los jóvenes, generando obstáculos para abordar la

apropiación diferencial de la tecnología); así como nuevas desigualdades derivadas del acceso y uso de la tecnología (Briceno Martínez y Castellanos Saavedra, 2021). Otras problemáticas incluyen el uso de diferentes plataformas virtuales para sostener la continuidad pedagógica, la reconceptualización de las nociones de presencialidad y virtualidad como opciones pedagógicas, y los debates sobre el rol de los docentes en esta modalidad (Nosiglia y Fuchsman, 2021). Por último, se hicieron visibles procesos de privatización parcial de las universidades, ya que estas contrataron y contratan servicios técnicos de empresas privadas para llevar a cabo sus actividades. Esto implicó no solo la provisión de un servicio, sino también la regulación de las actividades y los formatos en los que se desarrollan.

La virtualización modificó no solo la enseñanza presencial, reconfigurando la relación con el conocimiento y la dimensión pedagógica de la docencia, sino también la dimensión relacional de los sujetos, y las nociones de tiempo y espacio en la labor docente (Walker, 2020). Se pasó de la materialidad de un espacio público a un espacio privado, superponiéndose la dinámica de la vida familiar y laboral en un mismo lugar y tiempo. Las formas comunicativas presenciales se limitaron a interacciones virtuales, con ritmos y formatos digitales que implican diálogos breves, fragmentados e intermitentes, secuenciales y asincrónicos. Esto generó una transformación abrupta en los tiempos, procesos y contenidos de la docencia universitaria. Según Roderer y Walker (2021), durante la pandemia se experimentó un empobrecimiento de la experiencia material y simbólica de la vida universitaria debido a la virtualización de las relaciones presenciales, afectando tanto a docentes como a estudiantes y a la comunidad universitaria en general.

En relación a las condiciones del trabajo docente, se evidenció la falta de regulación específica en la enseñanza virtual en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo. Durante la pandemia, esta situación se acentuó cuando los docentes reclamaron el derecho a la "desconexión", debido a la intensificación laboral que implicaba estar siempre disponibles para responder consultas, independientemente del día y hora de la semana. Además, se hicieron más notorias las desigualdades de género, ya que las docentes, en su mayoría mujeres, enfrentaron una doble carga laboral al tener que llevar adelante la labor docente y el trabajo doméstico. Esta situación se agravó con la tarea de cuidado, al incluir el seguimiento y acompañamiento de los procesos escolares de sus hijos. Esto puso de manifiesto la necesidad de abordar las problemáticas de género en los ámbitos universitarios, no sólo en el marco de los protocolos contra la violencia de género, sino también en relación a las brechas existentes en el ámbito docente, investigativo y de gestión (Del Valle, Perrotta y Suasnábar, 2021).

Durante la pandemia, los debates sobre la calidad de la educación universitaria y los procesos de evaluación institucional fueron revisados, ya que las formas tradicionales de evaluación y acreditación se transformaron durante el ASPO y DISPO. En la post-pandemia, esta problematización continuó, reavivando las discusiones en torno a las concepciones y métodos de evaluación tanto al interior de la universidad como del desempeño general del sistema superior. Nuevas discusiones con viejas retóricas de los noventa, como el cuestionamiento por la "calidad educativa" y la "modernización" de la enseñanza, cobraron renovado significado a partir de la experiencia de la Educación Remota de Emergencia. Discursos sobre la necesidad de aggiornarse a los "tiempos tecnológicos" y de responder a problemáticas como la reducción de la matrícula, la baja tasa de egresabilidad, la deserción y el desgranamiento, el desfasaje entre el tiempo pautado de realización de una carrera y el tiempo real de egreso, junto a la revisión del perfil de los egresados y de las carreras para los requerimientos del mundo laboral, se desarrollaron en un contexto de desfinanciamiento creciente de la educación pública.

La concepción de "aprovechar" las experiencias educativas durante la pandemia ha servido de base para nuevas orientaciones por parte del Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el objetivo de cambiar la modalidad pedagógica

tradicional “presencial” a la bimodalidad<sup>10</sup>. Estos lineamientos abarcan desde la revisión de la duración de las carreras y la posibilidad de acortarlas, la reducción de los programas de estudio, la redefinición del concepto de “presencialidad” para incluir las clases virtuales en tiempo real, y la propuesta de un sistema de créditos horarios, similar al modelo de Bolonia del sistema universitario europeo, con el fin de trabajar en la internacionalización de la educación, entre otras sugerencias. Por ello, sostenemos la importancia de desandar las tramas del contexto pandémico y post-pandémico desde una mirada de largo alcance que nos permita pensar lo acontecido en relación a las políticas neoliberales, intentando establecer líneas de continuidad y transformación del trabajo docente universitario en estas últimas décadas.

### **Tramas teóricas y perspectivas entramadas en el análisis del Trabajo Docente Universitario**

Los cambios en el mundo laboral universitario, derivados de las políticas neoliberales de los años 90 y su implementación en el sistema de educación superior, generaron un aumento en la investigación sobre la vida universitaria. En esta época, la universidad comenzó a ser considerada como un objeto de estudio y no sólo como un espacio para la producción y transmisión de conocimientos (Krotch y Suasnábar, 2002). Diferentes obras por estos años centran la mirada en los sistemas de educación superior como la publicación de Clack (1991) que introduce una mirada comparativa de la organización académica; la obra Becher (1993) desde una perspectiva etnográfica sobre culturas académicas; o la de Bruner (1990) sobre la universidad en el contexto latinoamericano. Estas publicaciones despertaron el interés de diferentes investigadores por el estudio de la profesión académica en Argentina, como Chiroleu (2002, 2006, 2018), Marquina (2009, 2012), Marquita y Fernández Lamarra (2008) García de Fanelli (1997), Pérez Centeno (2012), Mollis (2007) por mencionar algunos. Dichos autores comenzaron a indagar las características estructurales, rasgos y regulaciones del sistema universitario nacional, constituyendo un campo de investigación inédito en nuestro país. Si bien se reconoce su importancia, algunas estudiosas del tema señalan que esta noción acarrea ciertas limitaciones. Por un lado, existe el riesgo de caer en ciertos “usos” y generalizaciones que simplifican la complejidad de esta práctica, configurada por dinámicas sociohistóricas y dimensiones políticas, institucionales, locales, disciplinarias y biográficas (García, 2017). En la misma línea, Walker (2020) argumenta que esta noción determina de antemano si una ocupación cumple o no con una serie de requisitos que están pensados para otros contextos (europeo). Por último, dicha categoría puede llevar a visiones culturalistas de las prácticas universitarias, ocultando la dimensión material y política del trabajo universitario.

En este sentido, nuestra investigación entra en diálogo con los estudios que adoptan un enfoque crítico y relacional del TDU, considerando a la docencia desde una visión materialista del trabajo. Martínez Funes (2013; 2009), desde los estudios de la Red de Estudios del Trabajo Docente (ESTRADO), advierte que el análisis y la reflexión sobre el trabajo en la vida universitaria ha sido un tema poco desarrollado, debido a que la docencia universitaria tardó tiempo en considerar su labor como un *trabajo*. La autora resalta la importancia de estudiar el “trabajo real” más allá de lo prescripto, es decir el trabajo inmaterial y lo no remunerado del mismo. Asimismo, sugiere la necesidad de interpelarnos acerca de lo precario en el trabajo universitario y su naturalización. Propone mirar lo “colectivo” de los procesos de trabajo, más que los “puestos de trabajo”, de tal forma de estudiar lo laboral en su dimensión social y cotidiana. En un contexto local, Tello y su equipo (2012; 2009) investigaron la transformación del trabajo docente en la Universidad Nacional de San Luis y su relación con las políticas de evaluación de los años 90. Analizaron la complejidad de las regulaciones laborales y su dimensión subjetiva, a partir de los procesos de ampliación de la jornada de trabajo y la sobrecarga de tareas -como consecuencia de la intensificación del trabajo y la regulación

---

<sup>10</sup> Resolución CE N° 1716/22. Documento “Orientaciones y Propuestas en el Marco de los Procesos de Reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia)” Buenos Aires, 10 de agosto de 2022.

instrumental del tiempo-, a la vez que se preguntaban cómo llegan estas condiciones laborales a ser aceptados y naturalizadas por los mismos docentes.

Las investigaciones realizadas por Walker (2016; 2017; 2018; 2020<sup>a</sup>; 2020b), Roderer y Walker (2021) profundizan esta preocupación por la dimensión subjetiva de las experiencias de trabajo universitario. Se considera al Trabajo Docente Universitario (TDU) como una actividad caracterizada por la heterogeneidad de sus tareas y relaciones, lo cual genera experiencias diferenciales en los profesores en función de su posición en el campo universitario. Esta compleja red de relaciones, enraizada en configuraciones pasadas y presentes, abarca vínculos con otros sujetos (docentes, colegas, estudiantes y personal no docente), con diversos conocimientos (disciplinarios y pedagógicos), con la institución (su historia y contexto socio-cultural particular) y con la sociedad, el estado y el mercado. Asimismo, el trabajo docente se caracteriza por la realización simultánea de actividades como la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. Estas actividades conforman un campo complejo de prácticas que responden a diferentes lógicas en términos de su relación con el conocimiento.

Desde esta perspectiva que adscribe al concepto de "Trabajo" para pensar la docencia universitaria, consideramos fundamental recuperar el potencial teórico-metodológico de la antropología. Desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) o antropológico relacional (Achilli, 2005), se entiende al trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1990) como una práctica social constituida por la combinación de relaciones estructurales, institucionales, así como por significaciones y sentidos subjetivos que estas disposiciones adquieren en los docentes (Achilli, 1996). Esta práctica trasciende la especificidad del trabajo de enseñanza, ya que involucra una compleja red de actividades, relaciones sociales y políticas, e interacciones en determinadas condiciones socio-históricas. En este sentido, consideramos que el enfoque antropológico, en su carácter dialéctico, ayuda a problematizar las lógicas dicotómicas de la investigación social que influyen en la comprensión de la relación entre las experiencias cotidianas de los sujetos y las tramas estructurales en las que se desenvuelven. Lejos de constituir una dimensión aislada de lo social o de ser meramente el ámbito de ejecución de determinadas políticas y modelos económicos, lo cotidiano está en constante interacción con procesos institucionales y estructurales dentro de un contexto socio-histórico particular (Achilli, 2010; 2005). Por otra parte, la mirada puesta en los sujetos sociales y en lo que significan sobre aquello que les acontece cotidianamente entiende al sujeto como un constructor activo de sus propias experiencias, es decir, los modos de hacer y significar al interior de particulares condiciones y límites de una época (Thompson, 1983). En este sentido, revalorizamos el valor analítico del concepto de experiencia para el estudio del trabajo docente, ya que permite entender la relación sujeto-estructura, considerando al sujeto como hacedor de su propia experiencia. Esta experiencia, al ser siempre histórica, tiene lugar dentro de las delimitaciones y márgenes de posibilidad propias del contexto (Achilli, 2005).

Los maestros (o profesores), según las investigaciones de Rockwell y Mercado (1990), se apropian selectivamente de saberes y de prácticas a lo largo de su experiencia docente. Esta apropiación diferencial contribuye a dar forma a las características propias de cada institución, estableciendo un nexo particular entre la historia social y la biografía personal. Los conocimientos que van construyendo los docentes en la resolución de su trabajo diario, se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando permanezcan tácitos o no explicitados. A lo largo de su trayectoria, los profesores deben aprender una serie de actividades que requieren la adquisición de conocimientos necesarios para desenvolverse en nuevas situaciones. Saberes que provienen de diversas fuentes, tanto profesionales como personales, y a menudo van más allá de lo aprendido en la formación docente. Este enfoque comprende al trabajo docente como una larga cadena de eslabones temporales, donde se observa tanto la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación en generación, como la capacidad de los docentes para transformar concepciones hegemónicas (Rockwell, 2007).

Esta mirada antropológica del TDU adquiere relevancia al considerar entonces la centralidad de su heterogeneidad e historicidad (Rockwell, 2013). En el tratamiento de la pandemia y post pandemia, esta perspectiva interpela una concepción lineal del tiempo, incorporando una comprensión compleja de los procesos institucionales en su dimensión temporal (Rockwell, 2018). Algunas investigaciones sobre la universidad durante la pandemia y post-pandemia plantean una cronología lineal que toma la crisis sanitaria mundial como eje temporal predominante. No obstante, esta construcción dicotómica del "antes" y "después", "lo normal" y lo "excepcional", "la crisis" y las "oportunidades", corre el riesgo de descuidar la perspectiva histórica necesaria para comprender los procesos coyunturales y estructurales de las transformaciones observadas. Si bien es importante destacar la singularidad del acontecimiento, es crucial considerar cómo las condiciones históricas previas y las transformaciones a largo plazo interactúan con los cambios actuales. Es decir, complejizar esta narrativa del "antes y el después", nos inscribe en los intersticios temporales y espaciales, las continuidades y discontinuidades de la experiencia docente, dentro de un contexto que interseca diferentes "crisis" de largo tiempo en el sistema universitario en general, y del trabajo docente en particular. En las tramas institucionales, el abordaje de las trayectorias y la experiencia del tiempo en su dimensión subjetiva es fundamental para comprender cómo se entrecruzan los acontecimientos históricos y las vivencias personales, siempre diversas y desiguales. Según Rockwell (2018), "reconstruir las tensiones y luchas que se dan en estos cruces muestra lo que verdaderamente está en juego en ciertas dinámicas institucionales" (p. 20).

En cuanto a la dimensión espacial, la pandemia también reconfiguró la materialidad del trabajo docente a partir de la Enseñanza Remota de Emergencia. Esto nos lleva a interrogarnos por las diferentes experiencias de uso, rechazo, aceptación, resistencia o apropiación por parte de los profesores en torno a las TICs. Las diversas formas de incorporación de esta herramienta a la docencia no son deducibles a partir de la herramienta misma, sino que adquieren una significación particular en su empleo concreto (Espinosa Tavera y Maldonado, 2009). La apropiación de las TICs y de la enseñanza remota de emergencia como dispositivo central de la política de continuidad pedagógica es un proceso que tiene lugar en el contexto de uso, es decir, en las condiciones particulares en que realizan su trabajo los profesores. Estos últimos construyen diferentes sentidos y saberes sobre su utilidad y pertinencia para la enseñanza. Esta mirada nos permite cuestionar generalizaciones acerca de las de las Tics, siendo que su uso se configura como un proceso situado, en el cual una misma herramienta circula en tramas de saberes, conocimientos y trayectorias docentes diversas.

Recuperamos entonces la noción de "*saberes docentes*" como un conocimiento social e histórico sobre la enseñanza que los docentes construyen y reelaboran en su trabajo cotidiano (ibidem,). En particular, valorizamos el saber docente que se ha ido construyendo durante y después de la pandemia en el campo de las ciencias de la educación. En este contexto, resulta relevante documentar la experiencia de este profesorado, ya que desempeñan un papel fundamental en la formación docente. Sus experiencias, sentidos y capacidad reflexiva en torno a estos procesos adquieren una significación aún mayor debido a su dedicación específica al campo de la enseñanza.

### **Tramas del porvenir: miradas que abren interrogantes**

De lo expuesto anteriormente, es posible esbozar un panorama preliminar sobre las condiciones del trabajo docente universitario durante el periodo aludido, donde identificamos diversas problemáticas que han adquirido mayor visibilidad y, en otros casos, se han profundizado a partir de la crisis sanitaria. Entre estas problemáticas se encuentran la intensificación del trabajo docente como resultado de la modalidad de teletrabajo, la superposición entre la esfera laboral y familiar, y su efecto diferencial según el género y la generación. Asimismo, se observa una reconfiguración de la dimensión material y simbólica del trabajo, cambios en la dimensión pedagógica, transformaciones en la concepción de espacio y

tiempo en la tarea de enseñanza, la aparición de malestares en la salud psicofísica de los profesores, la pérdida de espacios de vinculación y sociabilidad, y una mayor individualización de la labor docente.

Durante la post-pandemia, los profesores del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL llevaron a cabo diversas jornadas y encuentros académicos. En estas reuniones, discutieron la necesidad de superar las visiones dicotómicas entre virtualidad y presencialidad, analizar el papel de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, defender la educación de grado pública y presencial, y repensar la relación entre la universidad y la sociedad. Además, abordaron temas como las tendencias hacia la mercantilización de la educación, las condiciones actuales del trabajo docente y el significado y alcance de la inclusión social y democratización de la universidad.

En particular los profesores de la Carrera de Educación, reflexionaron sobre la importancia de la labor pedagógica, del vínculo estudiante-conocimiento-docente, el rol del docente en la educación virtual, la posibilidad de incorporar o no los cambios tecnológicos a la enseñanza y de qué manera. Estos debates generan interrogantes sobre las condiciones laborales de los docentes universitarios, especialmente en un contexto nacional de creciente inflación que afecta negativamente los salarios docentes universitarios (Tiscornia y Costa, 2023), y de una proliferación de discursos políticos- económicos de ultraderecha que vuelven a plantear la mercantilización de la educación pública como horizonte legítimo y necesario.

A partir de estas consideraciones, a modo de anticipación hipotética, podemos sostener que, en las últimas décadas, el trabajo docente a nivel universitario se ha complejizado por la simultaneidad y diversidad de actividades que los docentes deben realizar (tareas docentes, investigativas, de extensión y gestión). En ese proceso en el que se entrecruzan dichas prácticas, consideramos que el trabajo docente/pedagógico -en tanto práctica en la que se configura una determinada relación con los estudiantes y los conocimientos- es un ámbito particular de fuertes transformaciones y tensiones contextuales. A esto se suma la creciente virtualización del trabajo docente, que ha cobrado mayor relevancia desde la pandemia, reconfigurando al menos la dimensión laboral, pedagógica y epistemológica de la enseñanza.

Nos interrogamos entonces sobre aquellos procesos que ya estaban presentes antes de la pandemia, por los que se han intensificado como por aquellos que, circunscritos al contexto excepcional, han dejado sus huellas en el contexto actual. A su vez, consideramos de especial interés identificar emergentes en el TDU, como la creciente virtualización de las relaciones sociales y el conocimiento (Chartier, 2022 ) y sus efectos en la docencia. La perspectiva socio-histórica, nos habilita a pensar estos cambios desde una visión de largo alcance, que se interroga por las políticas neoliberales, que se han ido configurando como sustrato común en lógica relacional de los sujetos. Contexto desde el cual las instituciones educativas y los docentes darán frente a la crisis sanitaria y a los efectos de la misma. Nos preguntamos entonces por las tensiones y contradicciones estructurales en la educación superior, así como los efectos de la intensificación, flexibilización y precarización del mundo del trabajo (Antunes, 2005) en relación al TDU, y los procesos de virtualización del trabajo docente en relación a estas condiciones laborales. En este sentido dejamos abiertos algunos interrogantes generales en relación al TDU, ¿Qué huellas históricas se podrán diferenciar atendiendo tanto a las particularidades de algunos procesos como a las lógicas comunes que los atraviesa? ¿Qué continuidades y transformaciones adquieren los procesos docentes/pedagógicos especialmente? ¿Qué cambios se generan a partir de la virtualización del trabajo docente/pedagógico en los espacios universitarios?

Por último, compartimos parte de la intención investigativa expresada por Rodera y Walker (2021) en su análisis del trabajo docente universitario durante la pandemia: "Se busca comprender los cambios producidos en la coyuntura actual desde una perspectiva estructural y de largo plazo que permita reconocer la continuidad de tendencias preexistentes, la reactualización de antiguas tensiones y la configuración de nuevas desigualdades" (p.16).

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Rosario.
- ..... (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario.
- ..... (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde editor. Rosario.
- .....(1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Ed Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo: ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Badano, M. R.; Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, M. A; Serra, M. F.; Verbauwede, V.; Ríos, J., (2011). Culturas académicas, políticas, prácticas y subjetividades en la universidad contemporánea. Suplemento *Ciencia, Docencia y Tecnología* (1). Universidad de Entre Ríos.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, 1(1), 56-77.
- Bourdieu, P (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Briceño-Martínez, J. J., y Saavedra, M. P. C. (2021). Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 351-376.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de cultura Económica.
- Chartier, R. (2022, 10 de septiembre). "Es un error creer que un libro se reduce a su contenido semántico". TELAM SE. Recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/202209/604509-roger-chartier-es-un-error-creer-que-un-libro-se-reduce-a-su-contenido-semantico.html>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34. 1-26.
- .....(2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7(1), 41-52.
- ..... (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563-590.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México.
- Del Valle, D., Perrotta, D., y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 163-184.
- García de Fanelli, A. M. (1997). *La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones*. NUPES.
- García, L. B. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), 87-111.
- Krotsch, P., y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.
- ..... (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, 126-147.

- Marquina, M. (2009). La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de las políticas recientes. Seminario Internacional “*El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes*” CAP Projetc. Buenos Aires. UNTREF – UNGS.
- Marquina, M., y Fernández Lamarra, N. (10- 12 de diciembre de 2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. In *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina
- Martínez Funes, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco. Revista en Educación*. (23), 45-72.
- Martínez Funes, D., Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., Vai, D. (2009). Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad. *Fundamentos en Humanidades*. 20(II), 135-160
- Mazzola, C. (2008). Crisis institucional en la universidad argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13, 89-100.
- Miranda, E. M., y Ares Bargas, V. (2011). Evaluación del Trabajo Académico: Nuevas Prácticas, Nuevas Subjetividades en la cultura de la performatividad. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25958>
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36(142), 69-85.
- Noriega, J., y Ulagnero, C. (2021). La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas/Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations. *Revista de Educación*, (24.2), 127-158.
- Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 321-350.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.
- Perez Centeno, C. (2012). Profesión académica y docencia en la universidad argentina. En: Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Rodera, J., y Walker, V. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Argentina de Educación Superior*, (23), 192-210.
- Rodrigou Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J. Y Dominguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad. (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba Editorial.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de antropología social*, 16, 175-212.
- ..... (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações estud. pesqui. psicol*, 11-25.
- ..... (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- ..... (2013). El trabajo docente hoy, en *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antropología Esencial. Comp. por N., Arata; J. C. Escalante; A. Padawer. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.
- ..... (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32.

- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. México: DICE-C1NVESTAV.
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L., y Golisano, A. R. (2019). Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. *Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-CONADU.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa*, (50), 39-62.
- Tello, A. M. S. (2012). Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Huellas de las regulaciones en los sujetos y sus prácticas. *[TESTE] Debates em Educação*, 4(8), 24.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H. D., Silvage, C. A., Benegas, I. E., Romero, M. F., ... y Marcos, M. R. B. (2009). Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, (20), 241-264.
- Thompson, E.P. (1983). Prefacio. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica. Barcelona.
- Tiscornia, L. y Costa. D. (2023). *En un escenario de escalada inflacionaria, la docencia de las universidades nacionales cobró aproximadamente un salario menos en 2022*. CONADU Histórica. [https://adunlu.org.ar/files/En\\_un\\_escenario\\_de\\_escalada\\_inflacionaria\\_la\\_docencia\\_de\\_las\\_universidades\\_nacionales\\_cobro\\_un\\_salario\\_menos\\_en\\_2022-5.pdf](https://adunlu.org.ar/files/En_un_escenario_de_escalada_inflacionaria_la_docencia_de_las_universidades_nacionales_cobro_un_salario_menos_en_2022-5.pdf)
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educación en Revista. Dossier-Pedagogía Universitaria: Debates Internacionais Contemporáneos*. Nº 57, pp.115-129.
- Villagra, M. A., y Casas, N. (25-27 de octubre de 2017). El actual trabajo del docente universitario argentino: re-planteos acerca de su reconfiguración. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Montevideo.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*. 38(153), 105-119.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. (XIV) Nº14, 1-35.
- Walker, V. (2020). Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 10(15), 16-30.
- Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*. 49, 107-127.
- Walker, V. S., Menghini, R. A., y Alarcón, S. M. (2018). Notas para problematizar el trabajo docente universitario. El caso de la Universidad Nacional del Sur. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*.

# DE LA CHACRA AL PUEBLO, DE COLONOS A SOJEROS. UN ANÁLISIS ACERCA DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE PRODUCTORES DE TRANSGÉNICOS DEL SUR DE SANTA FE

Federico Trombetti

## Introducción

En este trabajo nos proponemos describir y analizar un conjunto de experiencias de un grupo de productores agropecuarios del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina) que se desempeñan actualmente en la producción de transgénicos<sup>11</sup>. Focalizaremos en la primera generación que da comienzo a dicha producción en la región<sup>12</sup>. En este sentido, pondremos de relevancia las experiencias de estos sujetos en relación a los cambios en las maneras de producir y de habitar la ruralidad en el transcurso de este proceso de transformaciones productivas.

Para ello tomaremos como referencia conceptual la noción de *generación* de Gerard Mauger (2013), quien propone la posibilidad de definir a la misma al interior de un universo específico, ya que allí se origina a partir de la experiencia vivida de un “acontecimiento fundador”, o bien de los cambios o rupturas de “marcos de socialización”, que pueden comprender estrategias familiares de reproducción, sistema escolar, mercado y formas de trabajo, entre otros.

## La agricultura santafesina en las últimas décadas

En la historia de la agricultura del sur de Santa Fe han tenido gran relevancia las unidades productivas de tipo familiar conformadas por inmigrantes que desde fines del siglo XIX y principios del XX se asentaron en la región y mediante diversas vías de acceso a la tierra llevaron a cabo sus producciones en estas unidades donde también residían.

Estas familias lograron hacer durante décadas del grupo familiar y la actividad agropecuaria una misma unidad doméstica y productiva, siendo esta combinación el principal factor de su prosperidad económica y social (Urcola, 2011). Composición que, en conjunto con la capacidad de acumulación, les permitió ser propietarias de algunas o todas las maquinarias de trabajo y con frecuencia de parte, o de toda, la tierra en que producían, así como también persistir en la producción aún en contextos adversos (Muzlera, 2012). De modo que, si bien los censos agropecuarios a lo largo del siglo XX evidencian procesos de concentración en el uso de la tierra y de disminución de las explotaciones más pequeñas –de tipo familiar- también dejan ver la capacidad de persistencia de estas formas de producción (Cloquell et al., 2007).

---

<sup>11</sup>El presente trabajo forma parte tanto de un avance en el proceso de escritura de tesis de grado de la Lic. en Antropología de la U.N.R como también del PID dirigido por la Dra. Elena Achilli titulado: “Estado, Transformaciones Sociales y Cotidianidad. Análisis de Experiencias Formativas Intergeneracionales en la relación Familia, Escuela y Trabajo durante las últimas décadas (Provincia de Santa Fe, Argentina)

<sup>12</sup> Específicamente nos referimos a una localidad del sur santafesino llamada Berabevú, ubicada en el departamento Caseros; cuya principal actividad productiva es la agricultura.

Sin embargo, el proceso de modernización<sup>13</sup> que inició en la década de 1960 y adquirió mayor fuerza en la de 1990, instauró nuevas exigencias para las condiciones de producción agraria y en consecuencia para la reproducción de estas familias rurales pampeanas: la profundización del desarrollo tecnológico centrado principalmente en las tecnologías de insumos y el capital intensivo implicó una simplificación de la actividad agrícola que, al favorecer la economía de escala, permitió la competitividad y fácil apropiación de las mismas por parte de grandes y medianas empresas agropecuarias, tendiendo, a su vez, a desplazar a la producción familiar (Urcola,2010). Este proceso conllevó décadas en las cuales se fueron configurando diversas mutaciones. Entre algunos de los indicios que dejan ver su alcance se encuentran los nuevos perfiles donde la familia ya no tendría el mismo peso que décadas atrás (Urcola,2010).

Además de las transformaciones del lugar familiar en la producción también se fueron entrelazando otros cambios: la dependencia de insumos externos que la actividad comenzó a acarrear, el cambio en los paradigmas productivos (Hernández, 2009), la conflictividad ambiental creciente, el desplazamiento de pequeños productores, la transformación de pueblos rurales (Cloquell et al. ,2014), la sojización (Espoturno, 2015), el desplazamiento de la ganadería como de otro tipo de cultivos que antes eran habituales (Albanesi y Propersi, 2020), y las grandes asimetrías entre agentes que participan en diferentes etapas de la cadena alimentaria (Teubal, 1999). De manera que se puede pensar en la conformación progresiva de un modelo agrario basado en tecnologías importadas cuyo fin es la intensificación productiva de un pequeño número de cultivos (en muchos casos solo de uno, para la región pampeana: la soja). Tal es así que, a partir de 1996, la provincia de Santa Fe, además de tener más del 90% del área cultivada con soja transgénica (Cloquell et. al, 2007) generó, según los Censos Nacionales Agropecuarios (C.N.A) de 2002 y 2018, una tendencia sólida y constante hacia la eliminación de pequeñas y medianas explotaciones que en los últimos treinta años hizo desaparecer la mitad de los establecimientos santafesinos y de sus titulares (Azcuay Ameghino, 2019).

En medio de estas transformaciones generales, chacareros pequeños y medianos generaron diversas experiencias, incluso hasta dejaron de producir. Sin embargo, algunas generaciones de este *universo específico* lograron y logran continuar (hasta el día de hoy) con el proceso productivo a partir de las transformaciones que les impusieron las nuevas exigencias contextuales.

Los sujetos que presentaremos a continuación muestran que, a pesar de haber sufrido transformaciones, lograron seguir produciendo. En tal sentido, trataremos de analizar las experiencias desplegadas por esta generación que ha logrado continuar con los procesos productivos.

### **Los productores en cuestión**

En primer lugar, es importante destacar que los sujetos con los que trabajaremos son varones, tienen una edad de entre cincuenta y nueve y setenta años y son entre segunda y tercera generación de productores, es decir, sus padres o sus abuelos fueron quienes comenzaron en la actividad y pudieron acceder a la tierra en propiedad para luego generar cierta capitalización en maquinarias y otras herramientas de trabajo.

A su vez, todos tienen o tuvieron maquinarias propias para hacer alguna, varias o todas las labores agrícolas; y en lo respectivo a la residencia, todos comparten la experiencia común

---

<sup>13</sup> Hacia 1960 se inicia en la región una etapa caracterizada por el aumento de la producción y la productividad basada en la aplicación del modelo tecnológico de base industrial. Cloquell et al., (2007) argumentan que allí comienza un proceso al que denominan “modernización”; el cual se expresa en una nueva adecuación de la agricultura a los requerimientos del proceso de acumulación del capital.

de haber vivido con sus familias en el mismo establecimiento donde producían, tanto para el consumo y la reproducción familiar, como para la venta al mercado de productos agrícolas (maíz, trigo y luego soja) y ganaderos (en todos los casos porcinos).

En relación con la fuerza de trabajo, es importante destacar que, si bien emplean trabajadores que no forman parte de la familia, con todos ellos trabajan sus hijos varones, es decir, integrantes de una generación posterior. Finalmente, en cuanto a la escolarización, todos tienen solo estudios de nivel primario, salvo uno de ellos que además suma un curso a distancia cuando ya estaba en edad laboral.

Los interlocutores son, por un lado, Ariel, productor agropecuario de cincuenta y nueve años, nacido en la zona rural, quién viviendo allí con su familia (padres y hermana) en un establecimiento de 60 hectáreas, decide mudarse al casco urbano en el año 1976, momento en que pueden acceder a maquinarias para trabajar mayores extensiones y prestar servicios agrícolas. Desde allí, manteniendo una mínima producción porcina en su chacra de origen y alquilando porciones de tierra cada vez más grandes, llega hasta el momento actual en el que solo tiene maquinarias para la agricultura y es uno de los mayores productores agrícolas –sin tierra propia, ya que aún no la hereda– y prestadores de servicios de la localidad. En total llega a trabajar más de 600 hectáreas; incluyendo allí tanto las tierras que trabaja prestando servicios como también las que alquila.

Otro de los interlocutores es Raúl quien, al igual que Ariel, comenzó viviendo con sus padres en un establecimiento de 25 hectáreas, donde luego se muda con su esposa y forma una familia con dos hijos, pero a diferencia del productor mencionado anteriormente, es en el año 1976 cuando comienza a habitar en el campo de esta manera, hasta que en el año 1984 decide mudarse con su núcleo familiar al pueblo, dedicarse completamente a la agricultura y desarmar toda su producción ganadera y para el consumo. Actualmente, también alquila campos y presta servicios agrícolas siendo, además, según otro sujeto contactado<sup>14</sup>, uno de los mayores – sino el mayor- productores agropecuarios de la localidad, tomando como parámetro las dimensiones de sus maquinarias y la cantidad de hectáreas que trabaja, que llegan a un número de 2.000 aproximadamente. Su hijo, ingeniero agrónomo, produce con él al día de hoy.

Otro de los sujetos entrevistados es Michael, un productor agropecuario de setenta años quién dice ser el último residente de la zona rural en la que vivió la mayor parte de su vida, situación que duró hasta el año 2005 cuando, luego de haberse mudado sus hijos y su esposa al pueblo, decide radicarse él también en el casco urbano y viajar todos los días al campo para trabajar. Desarmando en ese momento la producción para el consumo familiar, pero manteniendo la cría de cerdos para la venta. Actualmente, junto con dos de sus hijos, aparte de los cerdos tienen vacunos, maquinarias, alquilan campos para agricultura y prestan servicios agrícolas a terceros. Habiendo recibido en herencia de sus padres un establecimiento de 30 hectáreas; en la actualidad trabaja aproximadamente 400 en alquiler.

Finalmente, Omar, un productor agropecuario de quince hectáreas que junto con sus dos hijos y su esposa vivió en el campo hasta hace pocos años produciendo alimentos para el consumo familiar en asociación con agricultura extensiva y cerdos para la venta al mercado. Él mismo, habiendo heredado 25 hectáreas de campo y algunas herramientas de su padre, se dedicó (en paralelo a la producción mencionada) a prestar servicios agrícolas para terceros, extendiendo su actividad incluso a otras provincias. A diferencia de los demás productores agropecuarios que entrevistamos para este trabajo, es el único que tuvo una formación escolar

---

<sup>14</sup> Además de los relatos de los sujetos analizados utilizamos información brindada por otro interlocutor que hemos contactado.

El mismo es un ingeniero agrónomo oriundo de la localidad, que se desempeña, desde la década de 1980, vendiendo servicios de asesoramiento técnico y aplicaciones de agroquímicos, como también insumos para la producción agropecuaria en una empresa de la que es propietario

mayor al nivel primario, ya que realizó un curso de Perito en contabilidad a distancia en la Escuela Latinoamericana de Buenos Aires en la década de 1970. Actualmente vive en el pueblo y viaja todos los días a su establecimiento, trabajando solo su campo (en propiedad) con agricultura y criando cerdos para la venta, teniendo aproximadamente treinta madres en producción.

### **Experiencias comunes**

Para pensar las experiencias comunes que estos sujetos han tenido es importante destacar, en primer lugar, su origen. Como decíamos anteriormente, todos ellos han nacido y crecido en unidades productivas rurales, con un modo de vida particular y características compartidas en las que las producciones eran mixtas; hasta llegar al momento actual donde todos viven en el casco urbano y ocupan la mayor cantidad de hectáreas en la producción agrícola, de las cuales, la mayor parte son alquiladas. Exceptuando el caso de Ariel, que practica agricultura en la totalidad de las hectáreas que trabaja. A su vez, todos tuvieron hijos y formaron su núcleo familiar en el campo, desarrollando parte de su vida adulta allí, en momentos en que, en prácticamente todos los establecimientos de la región habitaban familias, exceptuando a uno de ellos que migró a los doce años.

En segundo lugar, todos ellos comenzaron produciendo en base a la explotación de la fuerza de trabajo familiar (aunque contratando trabajadores externos para algunas tareas) productos de origen pecuario tanto para el mercado como para el autoconsumo teniendo, a su vez, cierta capacidad de acumulación que fue favorecida por modelos políticos y arreglos institucionales que dieron condiciones para que esto pueda llevarse a cabo (Giarraca y Teubal, 2008). En este sentido, la posibilidad de acceso a la tierra propia mediante créditos blandos o las políticas de reparto de los gobiernos peronistas<sup>15</sup> forman parte de ese fondo común de experiencias familiares a las que todos aluden. Es decir, si bien todos logran una parte de tierra en propiedad mediante la herencia de su padre, también recuerdan que éstos (la generación anterior) acceden a esas tierras a través de la compra de las mismas a estancias donde eran arrendatarios décadas atrás. En efecto “en el sur santafesino fueron muy comunes los acuerdos entre arrendatarios alentados por las posibilidades de créditos y terratenientes arrendadores que, ante la dificultad de disponer libremente de sus tierras con la consecuente caída de sus ingresos, encontraron una solución al problema con la venta de parte de la tierra a sus antiguos arrendatarios, alejando a su vez el temor de posibles expropiaciones” (Cloquell et al., 2007).

En tercer lugar, todos coinciden en que, en la zona rural a la que hacemos referencia, durante sus primeros años laborales, la mayor cantidad de explotaciones eran pequeñas (de 10 a 100 hectáreas) y con una conformación similar, señalando que, a su vez, existían otro tipo de establecimientos. Por un lado, los medianos que, sumado a la agricultura y la posibilidad de pastorear, tenían ganado vacuno en vez de porcino. Y por otro, los grandes o estancias con una estructura de trabajo y una conformación social propia, mediada por capataces, pero con grupos familiares de trabajadores viviendo dentro y llevando a cabo producciones extensivas de ganado vacuno y agricultura. Es decir, manifiestan haber vivido un momento del agro del sur santafesino de coexistencia de diversos tipos de explotaciones agropecuarias donde la residencia rural era completamente habitual.

---

<sup>15</sup> Según Lattuada (2002) durante el período 1946-1948 se promulgaron leyes como la 13.246 sobre Arrendamientos y Aparcerías, se redujeron y congelaron los precios y porcentajes abonados por el uso de la tierra, se produjeron colonizaciones y se financió la compra de dominios. A su vez se reglamentó la ley nº 13.020 de 1947 sobre trabajo rural, que aumentó el nivel de ingresos de los obreros rurales, mejoró las condiciones de trabajo y promovió la organización y agremiación. Junto con esto se estatizó el comercio exterior con la creación del Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio (IAPI), se expropiaron elevadores y silos de empresas privadas, y se regularon todas las etapas de comercialización interna. Esas medidas lograron que una gran cantidad de arrendatarios logren ser propietarios de tierras, propiciándose, según Silvia Cloquell (2007), un cambio “estructural” en el sector gracias a dicha conversión.

Respecto de las migraciones al casco urbano y a la casi total desaparición de la residencia rural que todos manifiestan, los entrevistados confluyen en que tanto los motivos personales (de ellos mismos) como generales (de la mayoría de los chacareros) para dicha migración tienen que ver con la educación de los hijos. Aluden que la progresiva desaparición de las escuelas primarias rurales (donde se habían educado) y la inexistencia de colegios secundarios en el ámbito rural, generaban contratiempos, costos económicos, peligros en los traslados y cambios en sus actividades laborales ya que todos los días debían viajar llevando a sus hijos al pueblo.

Sumado a dichas razones, plantean que las “comodidades” derivadas de la electrificación, a las que solo se podía acceder en el casco urbano, tornaban cuestiones de la vida cotidiana menos problemáticas.

Finalmente, tanto Ariel como Omar manifiestan que la aparición del cultivo de soja a gran escala fue “uno de los responsables” de la migración y del corrimiento de la ganadería y otras producciones, ya que este generaba una simplificación en la actividad productiva que hacía innecesario tanto que toda la familia trabajara allí, como que residiera en el campo para hacerlo, mientras que, debido a su precio de venta daba ganancias que permitían prescindir de la cría de animales:

Y también uno de los responsables fue la soja viste, porque la soja al imponerse... eh como cereal, como oleaginoso sería, de producción masiva, ahorró un montón de cosas, la gente por ahí dejó de criar cerdos, dejó de criar vacas, eh... ni que hablar de la gallina y el huevo porque había otro poder económico eh... la gente tenía otra posibilidad entonces siempre te acostumbrás a lo mejor. (Ariel, productor agropecuario, 09-07-2018)

En lo relativo a la producción, la incorporación de tierras en alquiler, la capitalización en maquinarias que pueden trabajar cada vez más cantidad de hectáreas y la *agriculturización de la producción agraria*<sup>16</sup> fueron los rasgos que todos manifestaron se hicieron tendencia en los años '70, para luego, de modo paulatino generar en los '80 un punto de inflexión. A partir de allí, apareció y se hizo masiva la figura del *contratista de servicios* como eslabón de una cadena productiva en la que antes hacía casi todas las tareas el productor y su familia<sup>17</sup>.

Esto se expresa en las figuras de cada uno de los sujetos de este trabajo de diversas maneras. En los casos de Ariel, Omar y Raúl, debido a poseer maquinaria para la siembra y cosecha desde sus inicios laborales (por herencia de los padres y luego por renovación de las mismas), el *contratismo de servicios* fue una parte de las actividades que realizaron sumadas a las de producción en sus propios campos. Mientras que Michael solo se dedicó al trabajo de tierras propias y en alquiler.

En ese sentido, tal vez el caso en el que se expresa con mayor fuerza esta figura fue el de Omar, quien durante varias campañas viajó por diferentes puntos del país prestando

---

<sup>16</sup> Con ello nos referimos a la tendencia consolidada al desplazamiento de la ganadería por la agricultura. En ese sentido y para tener una imagen de la situación son interesantes los datos que muestra Albanesi (2007) a partir de un análisis de dos investigaciones realizadas con productores del sur de Santa Fe. Allí la autora señala como en la región mencionada, a tres años del *boom* de la soja (1977) un 74% se dedicaba a la agricultura y el 26% restante a la ganadería. Mientras que en la década del '90 el 83% de la superficie en la campaña analizada era agrícola y solo el 7% ganadera.

<sup>17</sup> A excepción de algunas que generalmente tenían que ver con la cosecha, ya que previo a la maquinización se necesitaban muchas manos para la misma, mientras que con ella se hace necesaria una gran cantidad de dinero invertido.

servicios de siembra y cosecha; quedando parte de su familia en la explotación a cargo de la cría de los cerdos.

No obstante, lo más significativo de la emergencia del *contratismo de servicios* en todos los casos es que todos (salvo Raúl en los últimos años) contratan servicios para alguna o varias de las tareas que la agricultura requiere. Es decir, en todos está presente la prestación o contratación de servicios de alguna manera. De este modo, según los entrevistados, a fines de los años '70 y principios de los '80, hace su aparición el cultivo de soja cuando esta configuración de la producción y el trabajo ya estaba siguiendo la transformación mencionada. No obstante, aunque la semilla no era transgénica, el tipo de siembra no era directa y las máquinas no tenían la escala que actualmente tienen, podemos plantear esto como uno más de los cambios modernizadores<sup>18</sup> en la agenda productiva local que potenciaron la productividad del trabajo humano y de la tierra. Uno más, pero que resulta interesante destacar, ya que décadas más tarde, será dicho cultivo, como parte del proceso de agriculturización, el que alcanzará dimensiones masivas en un proceso que después se conocerá como *sojización*.

Siguiendo con este proceso, otro hito en la producción fue la implementación de la siembra directa asociada al cultivo de soja transgénica y al glifosato. Sobre esto es interesante marcar que todos los productores dicen utilizarla desde los comienzos de la liberalización, en los años '90, hasta la actualidad y todos pertenecen a la primera generación que comenzó a trabajar con este tipo de labranza y tecnología. Tal es así que en los comienzos ninguno de ellos adquirió máquinas sembradoras específicas, sino que fueron realizando reformas a las que ya tenían para poder sembrar con esta metodología:

(...) vos tenías una sembradora convencional como yo había tenido y... vos ibas a una fábrica y te la reformaban. Yo en mi caso tenía una convencional y la hice reformar, la primera máquina de labranza cero la hice, hice hacer un par de reformas viste... Me servía para todo, para hacer labranza cero, para hacer en... en tierra trabajada viste (...) y la hice reformar, no compré nuevas, después sí, con el tiempo fuimos, cuando vimos que eso eh.. iba, viste, apuntaba todo a eso, tuvimos que decir bueno, "esto es lo que se viene" como quién dice y agarramos y compramos una sembradora viste, de labranza cero y es la que tenemos actualmente va. (Michael, productor agropecuario, 08-08-2018)

En este sentido, es interesante destacar de qué manera se realiza este pasaje ya que, si bien los entrevistados comentan casos en los que productores de generaciones anteriores se resistieron algunas temporadas a la siembra directa, ellos muy rápidamente se volcaron a esa forma de cultivo debido a la simplicidad del laboreo y al resultado que generó el uso del glifosato, dando lugar a una gran aceptación que persiste hasta el día de hoy:

---

<sup>18</sup> Según Obstchatko (1988) la potenciación en la productividad del trabajo humano y de la tierra en dichas décadas tiene su fuente principal en el proceso de avance tecnológico a través de cambios en los insumos utilizados o en la posibilidad de incorporar nuevos productos. Cada una de estas incorporaciones genera la necesidad de realizar modificaciones en los demás elementos del conjunto.

Dicha característica del desarrollo produce, a su vez, una estrecha interdependencia entre los distintos elementos de la estructura y sus sucesivas modificaciones. Al mismo tiempo, este proceso dialéctico hace difícil atribuir categorías de causa y efecto a los diferentes cambios que se van encadenando. La evolución de la agricultura pampeana desde mediados del siglo XX aparece caracterizada por la sucesión de cuatro etapas centradas en el ajuste de las técnicas agronómicas, la mecanización agrícola, la introducción de semillas mejoradas y el uso de agroquímicos.

Esa vez, no había malezas resistentes, no había nada, entonces vos hacías una fumigada y eso quedaba el campo limpio todo el año eh que... con labranza cero viste, empezó a... a evolucionar y anda. Y se impuso y hoy el 90% acá en esta zona y en todos lados hace labranza cero. Eso se impuso, fue algo que avanzó y avanzó y... yo pienso que esto es para el... No sé, salvo que dentro de muchos años aparezca algo que cambie, pero no creo, no creo porque algo más simple que eso no hay. (Michael, productor agropecuario, 08-08-2018)

### **A modo de cierre**

En este artículo hemos intentado esbozar una primera descripción y análisis de una *generación* de productores agropecuarios de la pampa húmeda, específicamente de una localidad del sur de la provincia de Santa Fe, poniendo el foco en aquellas experiencias que los mismos generaron en un contexto de diversas transformaciones sociales y productivas en que estaban inmersos.

Teniendo en consideración sus experiencias, identificamos diversas estrategias que fueron desplegando para seguir con sus procesos productivos. A su vez, notamos que, independientemente de sus recorridos personales, todos compartían un origen similar.

Da cuenta de ello, en particular, la pertenencia a un universo específico, el sector definido tradicionalmente como *chacarero*, la conformación productiva y la capitalización lograda en sus establecimientos y transmitida por sus familias; la residencia en aquellos durante parte, e incluso la mayor parte de sus vidas en alguna de las historias; así como también la migración al casco urbano, lugar donde actualmente residen.

A su vez, el paso por diferentes tipos de transformaciones en sus procesos productivos y la capacidad de llevar a cabo cambios donde logran acceder a tierras en alquiler, expandiéndose en superficie; como también en maquinarias para su labor, dan cuenta de experiencias que les permitieron seguir produciendo.

No obstante, uno de los rasgos que más visibilidad muestra este caso es la tendencia hacia la *agriculturización de la producción agraria* en la que todos están implicados; como también la expansión del *contratismo de servicios* del que todos forman parte, ya sea prestando o adquiriendo los mismos.

Finalmente, es interesante plantear que todos ellos forman parte de la primera generación en realizar cultivos de soja en la región indicada. Primero con la tecnología convencional y luego adquiriendo el paquete tecnológico conformado por semillas transgénicas y agroquímicos, sumando a ello la adopción de la siembra directa. Un tipo de cultivo propio del modelo productivo que logra hacerse hegemónico y sobre el que más tarde se asentará haciéndose masivo.

Retomando a Mauger (2013) entendemos que estos sujetos formarían parte de una *generación* teniendo en cuenta que las experiencias comunes descritas están inscriptas en un contexto de cambios en el “modo de reproducción” (Bourdieu, 1989 en Mauger, 2013), es decir, en el sistema de “estrategias de reproducción” adaptado a las particularidades del patrimonio familiar que se trata de reproducir. Para el autor, generalmente, todo cambio en el “modo de reproducción”, es decir, todo nuevo estado de los mecanismos institucionalizados de reproducción y, en definitiva, toda transformación del “modo de generación” de las generaciones sucesivas, está en el origen de la crisis de reproducción y de la aparición de *generaciones* distintas (Mauger, 2013).

La incidencia de estos cambios en este grupo social debido a las transformaciones mencionadas nos ayuda a pensar entonces que los sujetos en cuestión, a través de las experiencias analizadas, formarían parte de la generación que da el pasaje a la producción sojera en el sur de Santa Fe, zona núcleo de dicha producción a nivel nacional.

### Referencias bibliográficas

- Albanesi, R. (2007). "La modernización en el devenir de la producción familiar capitalizada". Revista Mundo Agrario, N°14, 2007. Centro de Estudios Históricos Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP
- Albanesi, R. y Propersi, P. (2020). "Transformaciones fundiarias y en el uso del suelo en la provincia de Santa Fe entre el CNA 2002 y el CNA 2018". Revista Realidad Económica, 334, 163-181
- Azcuy Ameghino, E. y Fernandez, D. (2019). "El censo nacional agropecuario 2018. Visión general y aproximación a la región pampeana", en Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, 2019; Centro Interdisciplinario de Estudios Agrarios, Facultad de Ciencias Económicas. UBA
- Cloquell, S. y colaboradoras (2007). "Familias Rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura". Fundación CICCUS, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Cloquell, S. y colaboradoras (2014). "Pueblos Rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura". Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Santa Fe
- Esporturno, M. (2015). "La sojización, fase superior de la agriculturización"; en REA N° XXI, 2015; Escuela de Antropología - FHUMYAR – UNR,
- Hernández, V. (2009). "La ruralidad Globalizada y el paradigma de los agronegocios en las pampas gringas" en La Argentina rural. Gras y Hernández coordinadoras. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Lattuada, M. (2002) "El peronismo y los sectores sociales agrarios. La resignificación del discurso de los cambios en las relaciones de dominación y la permanencia de las relaciones de producción". En Mundo Agrario, Revista de estudios rurales n° 5, segundo semestre de 2002. Centro de Estudios Históricos Rurales. Universidad Nacional de La Plata. Versión digital en <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/>
- Mauger, G. (2013) "Modos de generación de las generaciones sociales", en Revista Sociología Histórica, N2, Universidad de Murcia, pp131-151
- Muzlera, José (2012) "Reproducción y Cambio Social entre los Chacareros Pampeanos Estrategias de adaptación y Recambios Generacionales (1991-2012)" en Estudios Rurales Vol.1, Nro. 3, Diciembre de 2012. (<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudiosrurales/>) ISSN 2250-4001
- Obschatko, E. (1988) "Las etapas del cambio tecnológico" en La agricultura pampeana. Transformaciones productivas y sociales. Barsky, O; Del Bello, C. y otros. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Teubal, M. (1999). "Complejos y sistemas agroalimentarios: aspectos teóricos-metodológicos" en Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas. Norma Giarraca coordinadora. Editorial La Colmena. Argentina
- Urcola, M. (2011). "Reflexiones sobre el modelo familiar de agricultura pampeana". En *Pampa*, 1(7\_sup), pp87-111. ([https://doi.org/10.14409/pampa.v1i7\\_sup.3205](https://doi.org/10.14409/pampa.v1i7_sup.3205))

# TEJIENDO LOS HILOS DE UNA INVESTIGACIÓN DOCTORAL EN CURSO. ACERCA DEL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA

María Victoria Pavesio

## Introducción

El presente trabajo se desprende de un proceso de investigación doctoral en curso que busca analizar el trabajo docente cotidiano en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). En esta oportunidad me propongo “desenredar los abigarrados hilos” que, a la manera de un tapiz, van conformando la trama de la indagación (Ginzburg, 2010, p. 404). Una trama que se va construyendo artesanalmente a partir de articular el trabajo de campo con sucesivas lecturas teóricas, procesos de análisis y revisión de antecedentes.

De manera que el proceso que describiré a continuación, más que arrojar certezas o arribar a conclusiones acabadas, busca objetivar el recorrido de mi propia experiencia investigativa en curso. Un proceso espiralado, con sucesivas curvas y rodeos, en cuyo itinerario se (re)formulan interrogantes; se abren, y también se cierran, múltiples líneas.

## Puntadas iniciales

Las primeras aproximaciones a la problemática se relacionan con mi incorporación al CeaCu<sup>19</sup>, en el año 2015. Un Centro de Estudios con una amplia trayectoria en el análisis de procesos socioeducativos en contextos urbanos de la ciudad de Rosario tanto en ámbitos escolares como extraescolares. De ahí que esta investigación se inscribe en un proyecto mayor, continuando una línea de que hace décadas se viene desarrollando bajo la dirección de la Dra. Elena Achilli, centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias en contextos de pobreza estructural.

El objetivo general que orienta este estudio es describir y analizar cómo se configura cotidianamente el trabajo docente en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana. Para acercarme a ello he ido desplegando, simultáneamente, diversos procesos.

Uno de ellos remite al *trabajo de campo*. Como señalaba, desde mi incorporación al CeaCu en el año 2015 hasta la actualidad, fui desplegando una serie de estrategias investigativas en vinculación “con la concepción teórica del problema que se intenta construir” (Achilli, 2010, p. 93). En tal sentido, realicé trabajo de campo etnográfico en escuelas primarias insertas en contextos de pobreza estructural de la ciudad, fundamentalmente, observaciones de los procesos escolares, dentro y fuera del aula (recreos, actos escolares, jornadas institucionales, plenarias), y entrevistas en profundidad a directivos y docentes en actividad. Asimismo, junto a

---

<sup>19</sup>CeaCu: Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; FHya-UNR

Elena Achilli y Raquel Vera implementamos un proceso de co-investigación denominado *Taller de Educadores* (Achilli, 2017; Vera, 1988), sobre el cual voy a detenerme brevemente.

El *Taller de Educadores* (en adelante TE) se trata de una modalidad de co-investigación que en diferentes períodos (2016, 2019 y 2022) hemos llevado a cabo junto a docentes en actividad que se desempeñan en escuelas atravesadas por la desigualdad social y diversas violencias. A partir de recuperar los fundamentos y diseños elaborados por Achilli, Ageno y Ossanna (1987), tales experiencias replicaron, en clave comparativa, aquella desplegada durante la década del 90 bajo la dirección de Elena Achilli (de ahí que se hayan respetado los objetivos y planificación de cada encuentro según los formulados en aquella oportunidad). Fundamentalmente, el TE se configura como una estrategia intensiva de investigación social, en tanto “permite acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad”, que combina “un modo de generación de conocimientos -en relación a determinada problemática social- y un modo de *coparticipación colectiva* alrededor de algún objetivo que reúne” (Achilli, 2010, p. 95). En otras palabras, se trata de un proceso en el que se combinan ciertas estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas, a partir del análisis colectivo de registros etnográficos que construyen los/as mismos/as docentes. De ahí que se lo caracteriza como un proceso de *co-investigación* orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 2017).

En síntesis, el TE se configura como un proceso de co-investigación que recupera e incorpora las lógicas y fundamentos del enfoque socioantropológico (Achilli, 2005). Entre ellos, la perspectiva intensiva y en profundidad que supone la larga permanencia con los sujetos. Una perspectiva que posibilita un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de huellas que los sujetos des-conocen, en tanto cristalizaciones en su conciencia práctica (Achilli, 2017). Otro núcleo del enfoque etnográfico se vincula con el proceso de co-construcción cotidiana que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del TE:

(..) en el mismo campo de interacción grupal se produce un tipo de información sobre la cotidianeidad al modo de “datos convergentes” (Geertz; 1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros (...). La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías (...) puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales/políticos de un modo integral. (Achilli, 2017, p. 14)

Pues bien, otro proceso fundamental en la construcción de la problemática remite al *estado del arte*. Desde luego, a lo largo de este estudio he ido relevando numerosas investigaciones empíricas que, a partir de diversas focalizaciones, analizan el trabajo docente. Dicha revisión pone al descubierto, entre otras cuestiones, que la problemática bajo estudio ha sido explorada desde diversos enfoques teórico-metodológicos y tradiciones disciplinares.

Del acervo de pesquisas revisado destaco, en primer lugar, aquellas investigaciones que desde un enfoque antropológico exploran el trabajo docente a escala de los procesos cotidianos, integrando al análisis los procesos más estructurales que inciden en su configuración. Entre ellas, exploraciones en torno la relación entre escuelas y familias insertas en contextos de pobreza y las particularidades que adquiere el trabajo docente en tales ámbitos (Achilli, 2021; 2010; 1996); estudios que analizan prácticas y saberes docentes cotidianos a partir de identificar huellas de diferentes periodos históricos (Rockwell, 2018;

2013; 2007). Investigaciones que indagan las condiciones laborales, materiales e “invisibles” que configuran el trabajo docente (Ezpeleta, 1992; 1989; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Mercado Maldonado, 2002; 1991; Petrelli, 2012; 2010); así como también aquellas que analizan la identidad laboral que construyen los docentes de infancia (Batallán, 2007; 2004).

Asimismo, resultan relevantes contribuciones aquellas indagaciones provenientes de diversos enfoques y campos disciplinares. En tal sentido, interesa destacar los estudios que dan cuenta de las transformaciones de distinto orden que conmocionan los espacios barriales, los grupos familiares, y sus repercusiones en los ámbitos escolares (Tiramonti, 2004, 2003; Tedesco, 1986; Tenti Fanfani, 2008). En algunos de éstos, se plantean desencuentros o distancias entre el mundo escolar y el mundo de los niños/as en situación de pobreza, considerando que lo que se ofrece como educación a las nuevas generaciones no responde a las condiciones de vida, a sus necesidades y expectativas (Tenti Fanfani; 2006). Otras líneas, ponen atención en las continuidades y discontinuidades entre las experiencias formativas familiares y las escolares, así como en los mutuos condicionamientos y límites que se generan (Novaro, 2016, 2011; Czarny, 2008; Achilli, 2010).

Desde el área de Educación de Flacso/Argentina, se despliegan diversas líneas de investigación. Entre ellas, exploraciones en torno a las problemáticas de las relaciones entre generaciones (Southwell, 2013, 2012) y los trabajos que analizan las escuelas inmersas en las tensiones y contradicciones producto de procesos de transformación históricos propios de la modernidad y sus efectos sobre la institucionalidad escolar (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019; Duschatzky, 2017; Duschatzky y Corea, 2011; Tiramonti, 2007).

De igual modo resultan antecedentes de interés aquellas investigaciones más de tipo históricas, orientadas a explorar el desarrollo y configuración del sistema educativo formal en nuestro país a partir del análisis de diversas fuentes, legislaciones, planes, programas y sucesivas reglamentaciones (Ascolani, 2012, 2000; Puiggrós, 1996). Estudios centrados en describir los orígenes y consolidación del magisterio argentino; los desarrollos y rasgos que asumieron las instituciones encargadas para la formación sistemática y “homogénea” de docentes, es decir, las escuelas normales; como aquellas propuestas que estudian los procesos a través de los cuales se fue configurando el oficio de enseñar (Alliaud, 1993; Birgin, 2000; 1999; Diker y Terigi, 1997; Dussel y Caruso, 1999; Tenti Fanfani, 2006; Rodríguez, 2019).

Recupero, también, una serie de estudios que abordan los sistemas de formación docente; las características y particularidades que adquieren en la actualidad; así como el conjunto de políticas y normativas que reglamentan tales espacios formativos (Alliaud, 2017, 2010; Birgin, 2014; Davini, 2016; Terigi, 2012). Es posible identificar en tales propuestas diferentes focos de interés. Por un lado, estudios centrados en analizar las prácticas de enseñanza, entendidas como “prácticas sociales”, en los mismos espacios de formación docente (Coria y Edelstein, 2002; Edelstein, 2015). Otro foco remite a aquellas investigaciones interesadas en explorar la formación docente a partir del análisis de las biografías y narraciones docentes en tanto experiencias configurativas del propio oficio y quehacer docente profesional (Alliaud, 2011; Suarez, 2007).

A su vez, dialogo con aquellos estudios orientados a analizar las distintas políticas educativas, así como las relaciones que se producen en y entre las diversas regulaciones y normativas laborales y la práctica docente (Imen, 2008; Migliavacca, 2005; Perazza, 2015; Ziegler, 2003). Asimismo, aquellas indagaciones que abordan el “impacto” de las transformaciones sociales, culturales y políticas en el trabajo de enseñar (Dussel, 2005), las “crisis de la profesión docente” (Diker y Terigi, 1997) y, en consecuencia, que exploran los desafíos y complejidades a los que se enfrentan las escuelas, “en declive”, en estos escenarios contemporáneos en los cuales “las escuelas ya no son lo que eran” (Alliaud, 2017; Southwell, 2009; Tiramonti, 2004; 2007; Vassiliades, 2020). Igualmente asumen relevancia las

investigaciones centradas en estudiar cuestiones de género, en particular, vinculadas al proceso de feminización de la docencia (Morgade, 2008; 1997; Yannoulas, 1994; 1993) como también, aquellos estudios orientados a analizar e historizar los procesos de sindicalización, lucha y agremiación de los/as docentes en Argentina (Gindin, 2014; Ríos, 2005).

### **Del diálogo con algunos principios teórico-metodológicos**

Sin dudas el conjunto de investigaciones explorado ha contribuido para comprender los procesos a través de los cuales se ha ido configurando el trabajo docente en Argentina. Sin embargo, más cercano a nuestro *enfoque teórico-metodológico*, abrevamos en una línea de investigación socioantropológica (Achilli, 2005) y etnográfica (Rockwell, 2009), orientada a conocer y analizar los procesos socioeducativos como campo en que se entran distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). Del diálogo con dicha perspectiva de investigación se desprenden, al menos, cuatro principios centrales.

En primer lugar, que el análisis del trabajo docente a escala de los procesos cotidianos requiere un abordaje en sus propios términos, anclado “en gente real y en un contexto real” (Thompson, 1983: 13) y “no en referencia a modelos prescriptivos o de evaluación” (Rockwell y González Apodaca, 2016, p. 11). En sintonía con ello, Ezpeleta (1989) señala que, si el objetivo es conocer el trabajo docente en sus formas concretas y cotidianas, no resulta conveniente circunscribir el análisis a niveles abstractos y normativos, o desde perspectivas desarraigadas de la situación concreta en la que se constituye como tal. Por el contrario, se vuelve necesario “ubicar el ‘momento’ en que la superposición e imbricación de lo técnico, lo administrativo y lo laboral se hacen reales (...) inseparable de la situación material y social de cada escuela en un medio determinado, en una ubicación precisa” (Ezpeleta, 1989, p. 17-18).

En segundo lugar, que investigar los procesos escolares a escala de lo cotidiano trasciende ampliamente el interés por “ir a observar lo que ocurre ahí diariamente; en todo caso, orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que en la escuela se puede observar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 8). La vida cotidiana no sólo es el conjunto heterogéneo e histórico de actividades, prácticas y relaciones que los/as sujetos realizan a diario, sino que “forma también parte de ella y en muchos aspectos precisamente lo que no sucede todos los días” (Heller, 1977, p. 22).

En tercer lugar, que para focalizar el análisis del trabajo docente a escala de la vida cotidiana (Heller, 1977) debemos “relacionar lo cotidiano a los contextos sociohistóricos generales”, en un intento por trascender y “diluir la clásica dicotomía “micro”-“macro” “(Leal, Vera, Malod y Achilli, 2019, p. 98). No se trata entonces, de un análisis “micro” como alternativa del macrosocial, tampoco se busca un “reflejo”, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes, “se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 4), de constituir un presente histórico en el que se reconozcan las huellas y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica (Rockwell, 1993).

Por último, señalar que este conjunto de investigaciones con perspectiva socio-antropológica en la cual me inscribo, propone un abordaje de la vida cotidiana desde un enfoque crítico (Achilli, 2005), como desmitificación reflexiva de la vida social que, al decir de Achilli, supone: “acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente -ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época que- no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no suele ser tematizadas públicamente” (Achilli, 2005, p. 17).

***El trabajo docente en su configuración cotidiana: tejiendo anticipaciones hipotéticas***

El trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en las/os mismos docentes (Achilli, 1996). Se trata de una compleja trama centrada en el trabajo con los conocimientos que involucra, al mismo tiempo, una serie de actividades y relaciones que traspasan la práctica pedagógica (Rockwell, 2013).

En otras palabras, parto de considerar que el trabajo docente se configura relacionamente a partir de la confluencia de múltiples dimensiones que se ponen en juego, adquiriendo propiedades particulares según los contextos en los cuales se despliega. Las características del espacio sociourbano, las condiciones económicas, políticas, históricas, institucionales y familiares adquieren existencia concreta y permean no sólo en las escuelas, a través de diversos procesos de mediación, sino que también dejan huellas en el propio trabajo docente. Un complejo entramado de procesos y relaciones cuyas particularidades no es posible capturar a partir de análisis centrados únicamente en aspectos prescriptivos y regulatorios. Para conocer el trabajo docente cotidiano es preciso abordar conjuntamente las múltiples dimensiones que intervienen en su configuración, así como también, elaborar críticamente el inventario de huellas y sedimentaciones de procesos históricos que lo constituyen.

Sobre la base de los antecedentes relevados y la experiencia investigativa planteo, *a modo de hipótesis*, que el entramado relacional de dimensiones que configuran el trabajo docente en contextos de pobreza urbana adquiere propiedades particulares dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones estructurales sobre las que se despliega dicha práctica (Achilli, 1996). Las escuelas no se constituyen como espacios independientes y autónomos en relación al contexto sociohistórico en la cual se insertan, por el contrario, ambos se relacionan y permean mutuamente. En tal sentido, es posible sostener que el trabajo docente se va configurando a partir de un conjunto de prácticas y relaciones impregnadas de transformaciones históricas. Tal como plantea una docente, la escuela “es caja de resonancia de lo que ocurre en el barrio” (R1-16, 21-10-2016). De ahí que las transformaciones barriales de las últimas décadas a partir de procesos de profundización de la pobreza de los grupos familiares, así como la emergencia de economías delictivas y distintas modalidades de violencias, atraviesan la cotidianeidad del trabajo docente. Un trabajo que, a su vez, también se va configurando con huellas de las orientaciones pedagógicas/didácticas (pasadas y presentes) que se estimulan desde las políticas educativas y/o se intercambian/apropian en el hacer cotidiano.

### **Algunas puntas para continuar**

El objetivo de este escrito, más que pretender arribar a puertos seguros, ha consistido en tejer aquellos hilos que, durante el proceso de investigación, van conformando la trama de una investigación en curso. Un estudio orientado a conocer aquellas dimensiones que intervienen en la configuración del trabajo docente en contextos de pobreza y desigualdad social de la ciudad de Rosario.

Los avances que se desprenden del presente estudio sugieren que el trabajo docente, orientado principalmente por los procesos de enseñanza y aprendizaje, se configura relacionamente en el cruce de múltiples dimensiones adquiriendo características propias según los contextos históricos, sociales e institucionales en los cuales se despliega. Tal es así que las transformaciones históricas y socioeconómicas tanto en los espacios barriales como de los grupos familiares; las situaciones conflictivas y “urgentes”, no sólo atraviesan las instituciones educativas, sino que también permean y dejan huellas en el trabajo docente cotidiano.

Para cerrar, interesa señalar que a los desafíos que supone presentar cualquier estudio empírico, entre ellos lograr coherencia y no reducir en la exposición la complejidad de los fenómenos que se estudian (Morin, 1984 en Achilli, 2010), se añadió, en esta ocasión, la dificultad de tratarse de una problemática en proceso de construcción. Un proceso que se asemeja, en varios sentidos, al itinerario de un espiral, con sucesivas curvas y rodeos; con interrogantes que mutan hasta transformarse; con indicios que en el camino se van desvaneciendo mientras que otros, incipientes, nos señalan nuevas aperturas y posibles rumbos.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2017). "Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos". *Cuadernos de Antropología Social*; 45; pp 7-20. Buenos Aires; Facultad de Filosofía y Letras; UBA.
- Achilli, E. (2021). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros" en *Antropologías hechas en la Argentina*. Volumen III / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras); 1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología. Pp 147-168.
- Achilli, E., Ageno, R., Osanna, E. (1987). "Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores". *Cuadernos de Formación Docente* N°4. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A (2010) "La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro". *Revista del Plan Fénix*, Año 1, N° 3, septiembre.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Alliaud, A. (2011). "Narraciones, experiencia y formación docente". En: Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.) *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Ascolani, A. (2000). "La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y Demanda institucional". *Revista de la Sociedade Brasileira de História da Educação*, N° 1.
- Ascolani, A. (2012). "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina". *Revista Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Brasil, v. 35, n. 1, p. 42-53.
- Batallán, G. (2004). "El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar". *Cuadernos de Antropología Social*, N°19. FFyL. UBA. Pp 63-81.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires. CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tesseo.
- Coria, A. y Edelstein, G. (2002). "Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu". *Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2, Num 2 y 3. Pp 111-118.
- Czarny, G. (2008). "La escuela entre saberes". *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. Y Corea, C. (2011). *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2005). "Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente", en *Seminario Internacional La Renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IPE- UNESCO. Disponible en: <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2015). "La enseñanza en la formación para la práctica". *Revista Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, Nº1. ISSN 2422-5975. Disponible: [ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6219/5662](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6219/5662).
- Ezpeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". *Nueva Antropología*, Vol XII, Num 42. Pp 27-42. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Ezpeleta, J y E. Rockwell. (1983). "Escuelas y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, México, D.F, Editorial Era, Nº37: 70-80.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Editorial Universitaria. Unesco/Orealc. Santiago, Chile.
- Gindin, J. (2014). "Democracia sindical en la Delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (1992-2001)". *Revista IRICE*, Nº27. Pp. 39-65. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice>
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Imen, P. (2008). "Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación". *Perspectiva*, Vol. 26, Nº 26, pp. 401-432. Florianópolis.
- Leal, I., Vera, R., Malod G., y Achilli, E. (2019). "Co-investigación y tradición etnográfica latinoamericana. Algunas experiencias actuales" en *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018 / Elena Libia Achili ... [et al.]; compilado por Miriam R. Abate Daga ;Eduardo Rodríguez Rocha. - 1a ed*
- Mercado Maldonado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y Aprendizaje*, 55. Pp 59-72.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Migliavacca, A. (2005). "El trabajo docente en los inicios del siglo XXI. Algunas consideraciones para su análisis sociológico". *Revista Argentina de Educación* Nº 29, Año XXIV, Bs. As. Pp 57-85.
- Morgade, G. (1997). "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos" en: Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación*.

- Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. IICE (UBA) Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
- Morgade, G. (2008). "Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado", en *Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente; Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 1-25
- Novaro, G. (2011). *La interculturalidad en debates. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Novaro, G. (2016). "¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina". *Temas de Educación*; 21; 2; 1-2016; 381-390; Universidad de La Serena.
- Perazza, R. (2015). "La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros". Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Flacso, Argentina. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/12030>
- Petrelli, L. (2010). "Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires". Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Petrelli, L. (2012). "Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, N°54, pp. 927-951.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ríos, G. (2005). *Identidad y protesta docente: el caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán, CIESAS y CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas" en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) pp. 437-473.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Arata, N; Escalante, J.C; Padawer, A (comps), 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Clacso.
- Rockwell, E. y González Apodaca, E. (2016). "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009". *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*. 21 N° 41. México. Pp. 6-30.
- Rodríguez, L. (2019). "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes". *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol 30, N° 59. Universidad Nacional de Entre Ríos. Pp 200-235.
- Southwell, M. (2012). *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens, Rosario.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI.
- Suárez, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar". e-*Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Pp 1-30.

- Tedesco, J. C (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tenti Fanfani, E. (2008). "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En: Tiramonti, G., Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate*. Manantial / Flacso, Buenos Aires
- Terigi, F. (2012). "Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico". VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes Docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1 Ed. Buenos Aires: Santillana.
- Thompson, E.P (1983). Prefacio. *De la formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Tiramonti, G. (2003). "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90". *Cadernos de Pesquisa*, Nº 119, Brasil. Pp71-83.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Vassiliades, A. (2020). "Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)". *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 11-20. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852020000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200011&lng=es&tlng=es).
- Vera, R. (1988). "Orientaciones básicas de los Talleres de educadores". *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Yannoulas, S. (1993). "Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930". *Revista brasileira de estudios pedagógicos*. Vol 74 N°178, Brasilia. Pp 713-738.
- Yannoulas, S. (1994). "Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)". *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos*, Vol 73, Nro 175. Brasilia.

# EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTERGENERACIONALES EN TORNO A LA TRAMA DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO. ALGUNOS NÚCLEOS TEÓRICOS

Galie Malod

Macarena Romero Acuña

Itatí Arce

## Introducción

En este artículo presentaremos algunos avances de las discusiones teóricas metodológicas en torno a las nociones de “educación” y “trabajo” que forman parte del proceso de investigación socio-antropológico desarrollado en el marco del PID (UNR-2020-2023): “Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (Provincia De Santa Fe; Argentina)”.

Para ello, realizamos un análisis de las memorias del equipo y de distintos documentos de trabajo producidos a lo largo del 2020, 2021 y 2022. Las memorias son registros escritos elaborados por un integrante del equipo en cada reunión, donde se recuperan parte de los diálogos, debates, lecturas de avances de investigación y reflexiones conjuntas sobre el proceso investigativo. La relectura de las mismas nos permite identificar ciertas estrategias que el equipo ha desplegado para potenciar las discusiones teórico-metodológicas, y repensar el abordaje de experiencias formativas intergeneracionales en relación con el trabajo de campo de las investigaciones que componen el PID.

Consideramos que este artículo nos desafía a objetivar las maneras en las que investigamos y producimos conocimientos - una suerte de *desfetichización* del trabajo intelectual - que muchas veces se concibe como resultado de una indagación personal. Es decir, la elaboración de las memorias de las reuniones del equipo, documentan las maneras en las que los espacios colectivos de discusión nos amplían y enriquecen e incluso orientan las investigaciones individuales. Por otro lado, el propósito de elaborar esta sistematización responde al objetivo del equipo de elaborar un material de publicación con las producciones realizadas en el proyecto, con lo cual esperamos que sea un aporte para contextualizar y ubicar teórica y conceptualmente las líneas de los artículos que componen esta publicación.

El ordenamiento de este escrito se estructura de la siguiente manera: Partiremos por comentar de forma sintética la conformación del equipo de investigación del presente proyecto, a modo de ubicar nuestra perspectiva en una larga tradición de investigaciones educativas, desarrolladas desde principios de los 90 hasta la actualidad en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario<sup>20</sup> (Achilli, 2018; Bernardi, G., Nemcovsky, M. y Saccone, M, 2012).

---

<sup>20</sup> En adelante, CeaCu - FHyA - UNR

El segundo apartado da cuenta de discusiones teóricas grupales que se expresan en las memorias durante los años 2020, 2021 y 2022, en diálogo con nuestras investigaciones personales vinculadas a experiencias formativas y trabajo.

Finalmente, a modo de conclusión, reflexionamos acerca de la importancia de sistematizar las memorias, dando cuenta de la “cocina” del proceso grupal de trabajo, que muchas veces quedan por fuera de lo materializado en publicaciones a jornadas y congresos, siendo su análisis de gran importancia para la comprensión de nuestras lógicas de investigación social (Achilli, 2000).

### **De la conformación del equipo. Experiencia formativa en acto, herencias y líneas de investigación**

El Proyecto presentado en Ciencia y Técnica para trabajar durante el periodo 2020-2023 pretende profundizar en una línea de trabajo que se viene desarrollando en el Consejo de Investigaciones de la UNR y en el CeaCu. La misma busca dar cuenta de las transformaciones sociales de las últimas décadas y los cambios del capitalismo contemporáneo, centrándonos en las experiencias formativas de diferentes sujetos en relación procesos educativos, familiares y de trabajo.

La constitución del equipo se enmarca en un programa de investigación que funciona a modo de “paraguas” en tanto contiene los intereses de investigación de sus integrantes conformado por estudiantes, becarias y docentes. El proyecto de investigación se orienta desde un enfoque socio-antropológico que apunta a la construcción de nexos articuladores de las diferentes dimensiones y escalas de las problemáticas bajo estudio, en un intento por trascender las clásicas dicotomías entre lo micro y lo macro (Achilli, 2005) lo rural y lo urbano (Williams, 1973). De ahí que, la noción de cotidianeidad social (Heller, 1977; Kosik, 1965) adquiere particular relevancia teórica metodológica a la hora de profundizar en el análisis de las experiencias formativas entre diferentes generaciones. A su vez, al jerarquizar el análisis de procesos se atiende a la dinámica de las relaciones sociales, reconstruyendo los contenidos históricos específicos del pasado como en los presentes historizados (Rockwell, 1996).

En la última década, nos hemos enfocado en el estudio de las transformaciones de la vida urbana argumentando que la interrelación familia, escuela y trabajo resulta fundamental para comprender los cambios de las últimas décadas en tanto condensan un conjunto de procesos que posibilitan visualizar tendencias de un tiempo histórico, así como la emergencia de otras situaciones.

Los primeros trabajos en esta línea de investigación debaten las implicaciones teóricas metodológicas y empíricas de una antropología de la vida cotidiana (Achilli en Renold, 2018). Trabajos más recientes profundizan este enfoque y analizan la relación entre políticas públicas, transformaciones sociales y experiencias formativas intergeneracionales (Achilli, Greca, Menna, Villarreal, Bufarini, Espoturno, Pavesio, Romero Acuña, Pellegrini; Torres Leal; Malod, Biagetti; 2019; 2018, 2017; 2016).

Estas líneas de investigación tienen su antecedente en el CRICSO<sup>21</sup> (Centro Rosarino de Investigación en Ciencias Sociales) donde podemos identificar una “huella” (Ginzburg, 1983) que continúa sosteniendo lógicas críticas en la producción de conocimiento, como en las mismas metodologías de trabajo grupal. Este modo de entender y llevar adelante los procesos investigativos tiene una trascendencia intergeneracional. En tanto experiencia formativa, da cuenta de un modo de transmitir el *oficio de investigar* a las nuevas generaciones. A su vez, intrageneracional, en tanto nos remite a aquellos procesos pedagógicos por los cuales, en la

---

<sup>21</sup> Para profundizar en la historia institucional de CRICSO recomendamos retomar el artículo de Achilli en Renold (2018).

cotidianeidad de las reuniones, se enseña y se aprende esta perspectiva socio-antropológica del quehacer artesanal que deviene de una larga historia de trabajos desarrollados por el Ceacu.

Se trata de una tradición investigativa latinoamericana que, desde una perspectiva socio-antropológica, entiende la educación en un sentido amplio e indaga procesos sociohistóricos de manera relacional. Prestando especial atención al análisis de transformaciones y continuidades en la vida cotidiana que se desarrolla en el entrecruzamiento de los ámbitos del trabajo, las escuelas y las familias que viven en condiciones de desigualdad social.

Retomando este enfoque, para la investigación que se encuentra actualmente en curso, planteamos la siguiente anticipación hipotética:

las experiencias formativas intergeneracionales -en tanto enlazan continuidades (...) en los modos de reproducción social-adquieren particularidades en un doble sentido. Por un lado, a nivel de cada configuración según sea familiar, escolar o del trabajo como en la relación entre ellas. Por el otro, a nivel de los diferentes contextos temporales espaciales en los que se inscriben. Es decir, según las mutaciones sociopolíticas y económicas que se dieron desde la década de los 90 a la actualidad y según sean contextos urbanos, rurales o isleños.(...) En otras palabras, las lógicas de transformación de las experiencias formativas intergeneracionales se explican, de modo preponderante, aunque no único, en aquellos procesos vinculados a las mutaciones del mundo del trabajo según las necesidades de expansión del capital de cada época. (Documento de trabajo de PID, octubre 2019)

Consideramos que las desigualdades estructurales que se reproducen en la vida cotidiana se torna un aspecto central de nuestras problemáticas bajo estudio. De allí recuperar la tradición de esta perspectiva socio-antropológica de investigación desde una mirada que trata de comprender las transformaciones del trabajo y la educación, se vuelve indispensable. En este sentido, elaborar dicha anticipación hipotética nos permite comprender las modalidades de reproducción del capital inscriptas en los procesos cotidianos familiares, escolares y laborales. Indagando esto desde nuestras investigaciones particulares, pero a su vez, llevándolo al plano de las discusiones colectivas de categorías y conceptos que teórico-metodológicamente contribuyan a la complejización de aquello que nos interesa conocer.

### **Experiencias formativas: entre Trabajo y Educación**

A lo largo del proyecto de investigación 2020 – 2023 las categorías centrales que debatimos de manera teórico-metodológica fueron las de educación y trabajo. Las experiencias formativas intergeneracionales como conceptualización central del proyecto podrían considerarse a modo de una categoría transversal para identificar continuidades y rupturas de transformaciones más generales en cada época. Dicha categoría, nos permite hacer “zoom” en la vida cotidiana de los sujetos para indagar ciertas profundizaciones de procesos de desigualdad estructural y cómo éstos son vividos y resistidos por los sujetos.

En el cruce experiencia y educación, encontramos dos núcleos teóricos en los debates registrados en las memorias: 1) Lo educativo en sentido amplio, es decir, más allá de lo escolar y 2) procesos de escolarización que articulan con el mundo del trabajo.

Por un lado, trabajamos con la noción de educación en sentido amplio, es decir aquello que sucede en la vida de los sujetos que incluye y trasciende lo escolar, para pensar las experiencias formativas en los cruces escuela, familia y trabajo. Entendiendo que lo educativo no sucede de manera compartimentada o escindida de otros ámbitos de la vida. Retomamos en las reuniones grupales, los debates en torno a la discusión de Gramsci sobre pedagogía amplia:

(...) En el sentido de que toda la vida sería pedagógica. porque va más allá de profe y discípulo. Sino también a otras escalas. (...) Las familias también tienen sus pedagogías. También Rita Segato habla de las pedagogías de la crueldad y cómo comienzan con el capitalismo y se reproducen en la vida familiar. Pero digo, se puede retomar desde Gramsci. (...) hay maneras de estas pedagogías sociales que circulan en todos los ámbitos, más allá de la escuela. (Memoria PID, abril 2022)

El otro núcleo teórico que se hace presente y destacamos de las memorias es que cuando analizamos procesos de educación vinculados a la escolarización, la discusión se amplía a consideraciones en torno al mundo del trabajo, ya sea vinculado a la labor docente, como también a los sentidos por los cuales se aprende.

Mi aporte puede ser, cómo en la escuela se condensan múltiples sentidos respecto de los proyectos de futuro que tienen los jóvenes vinculados a este pasaje del primario al secundario. Porque continuar el secundario tiene que ver con una perspectiva de ‘mejor futuro’ o de no quedarse exclusivamente en la pesca. Tiene que ver con algún tipo de proyección de futuro (que no es lineal) (...) Sí se piensa la secundaria como posibilidad de mejoras laborales. Se ve más en las madres que en los padres, en huellas discursivas y de sentido. (Memoria PID, junio 2021)

Encontramos que hay una dimensión del aprendizaje en las prácticas del trabajo, es decir aquellos saberes que se transmiten en las prácticas cotidianas de la producción rural o en el oficio de enseñar en las aulas. Identificamos entonces en el entramado de las experiencias formativas intergeneracionales que el aprender se vincula también con ciertas perspectivas, sentidos, prácticas y expectativas que configuran los sujetos sociales articuladas con el mundo del trabajo en tanto posibilidades de “movilidad social”.

### **De experiencias formativas y trabajo...**

Como dijimos, el PID 2020 – 2023 se propuso aportar a la construcción de conocimientos sobre los procesos de transformaciones sociales en el marco del capitalismo contemporáneo. Se desprende del apartado anterior que en el análisis de las experiencias formativas intergeneracionales, la dimensión del trabajo constituye un núcleo teórico-metodológico central que atraviesa cada una de nuestras investigaciones particulares.

En el estudio de las transformaciones actuales en el mundo del trabajo, debatimos la propuesta de Antunes (2005), para problematizar y profundizar sobre la categoría de trabajo, superando viejas dicotomías entre trabajo improductivo y productivo desde una perspectiva de clase. Entender a la clase trabajadora como “aquella clase que vive del trabajo”, invita a concebir otras formas productivas que no eran contempladas en la categoría clásica, tales como las tareas de reproducción encarnadas, en el trabajo doméstico y de cuidado.

La reflexión sobre estas problemáticas fue construyendo una mirada heterogénea, compleja y multidimensional de la categoría trabajo:

¿Qué se considera trabajo? ¿Sólo es trabajo lo que es remunerado? Cuando me puse a escribir sobre la historia del Magisterio, se puede ver que desde el inicio no fue pensado como un trabajo, sino que se lo asoció a una vocación. Eso fue cambiando con el tiempo y con las reivindicaciones sindicales". (...) "¿Cómo incorporar otras perspectivas que trascienden a Marx? Por ejemplo, pienso en la de género. (Memoria PID, abril de 2021)

En esta memoria del PID, se registra, a su vez: "Otra compañera interviene en una línea similar comentando que en la organización social con la que trabaja fue emergiendo el reclamo por el reconocimiento de las tareas de cuidado como un trabajo." (Memoria PID, abril de 2021).

La dimensión de género en el análisis del trabajo nos llevó a retomar algunas discusiones entre feminismo y marxismo, en la búsqueda de trascender ciertas tendencias históricas a plantear dualidades entre procesos de reproducción y producción del capital. Para ello, debatimos el planteo de Silvia Federici (2018) en su análisis crítico de algunas derivaciones marxistas.

Se recupera desde el feminismo la idea de 'producción y 'reproducción' no como esferas aisladas (...) sino que se imbrican mutuamente. Reproducción social es sólo del orden más general, o implica (...) doble vínculo de producción y reproducción (Memoria PID, febrero 2021)

En algunas de nuestras investigaciones esta dimensión de género cobró mayor relevancia en tiempos de pandemia, por ejemplo en la labor docente, siendo las mujeres quienes experimentaron de manera diferencial procesos intensificación laboral, debido a la virtualización de la enseñanza y aprendizaje, y la doble jornada laboral superpuesta en su hogares.

Otra dimensión en el análisis del trabajo fue el generacional, para lo cual debatimos el trabajo de Ana Padawer (2006), que nos llevó a problematizar la separación entre trabajo y aprendizaje, analizando las experiencias formativas entre trabajo y estudio en contextos con problemáticas socioambientales. En el caso de las islas del Paraná, la construcción de una idea de futuro en jóvenes nos permitió ampliar la mirada a otras construcciones de sentido en torno al trabajo.

(...) por parte de los niños y los jóvenes, hay un reconocimiento a sus pares por estas experiencias que tienen en el trabajo. (...) Hay una de las estudiantes (...) que es muy buena pescadora, y sin embargo en la escuela tiene muchísimas dificultades, es hasta por los propios pares, reconocida y valorada. Dentro de la propia experiencia formativa no hay una escisión tan grande en el trabajo como una práctica ajena. (Memoria PID, marzo 2021)

Estas discusiones llevaron a una construcción al interior del PID de una categoría de trabajo posible para pensar todas nuestras problemáticas desde una lógica relacional:

Hay que entender el trabajo en su complejidad, como una actividad humana, creativa, casi como intrínseca, ontológica, y por otro lado el trabajo en contexto de capitalismo, y pensarlo casi como una actividad forzada. Cuando hablamos de niños y jóvenes, hay casi una necesidad de desarrollar la fuerza de trabajo... (Memoria PID, marzo 2021)

### **A modo de cierre...**

Este escrito supuso el ejercicio de síntesis de tres años de trabajo individual y colectivo, dando pistas de ciertas reflexiones teórico-metodológicas que tuvieron lugar en espacios de intercambio colectivos. Si bien lo registrado en las memorias documenta parte de lo acontecido en las reuniones, la relectura de estas nos permite identificar y reconstruir algunos momentos del proceso grupal de trabajo que fueron orientando los debates e intereses del proyecto.

En ese sentido, el proyecto, entendido como un “paraguas” que contiene indagaciones personales, se constituye como tejido complejo que va hilvanando momentos de producción individual con instancias de reflexión y análisis colectivo. En este movimiento dialéctico de producción individual y conjunta, de construcción teórica y de campo, intentamos sostener una lógica compleja de investigación social, que nos desafía a pensar no sólo relacionamente el entrecruzamiento entre los procesos educativos, familiares y del trabajo, sino también nuestras propias indagaciones personales en vinculación con procesos estructurales más abarcativos, en la búsqueda de dar cuenta del contexto histórico que nos atraviesa.

Esta visión sociohistórica de la producción antropológica se vincula con una tradición colectiva de producción de conocimiento que resiste e intenta trascender las lógicas productivistas del conocimiento que se mide en acreditaciones y evaluaciones. De este modo, “la perspectiva teórico-metodológica relacional y reflexiva, se hace parte de la producción en la propia objetivación y encuentro con los compañeros” (Achilli; Arce; Malod; Romero Acuña; Pavesio; Espoturno; Biagetti; Trombetti, 2022).

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2018). Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos. En J.M. Renold (Coord.) *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas* Tomo 2. Rosario: Laborde Editor.
- Bernardi, G., Nemcovsky, M. y Saccone, M. (2012). Apuntes de una historización en el campo de la Antropología y Educación en Rosario. De líneas trabajadas y desafíos por-venir. En el Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales. Rosario, 6, 7 y 8 de junio. Programa de Antropología y educación; CEACU, Facultad de Humanidades y Artes; UNR.
- Ginzburg, C. (1983). “Señales: raíces de un paradigma indiciario”. En: Gargani, A. (Comp). *Crisis de la razón*. México: Siglo XXI
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Kosik, K. (1967[1963]) *Dialéctica de lo concreto*, Edit. Grijalbo . S.A.; México. [https://proletarios.org/books/Karel\\_Kosik\\_Dialectica\\_de\\_lo\\_concreto.pdf](https://proletarios.org/books/Karel_Kosik_Dialectica_de_lo_concreto.pdf)

Williams, R. (1973) *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.



---

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos

---

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
ENTRE RIOS 758 (2000 ROSARIO)  
REPUBLICA ARGENTINA

ISBN 978-987-702-692-4



9 789877 026924