



Jóvenes y conocimiento práctico sobre el ambiente socioproductivo: Diseñar las “chacras del futuro” en el Concurso Educativo de Agroinnovación (Misiones, 2023)

*María Mercedes Hirsch**

*Carla Golé***

Resumen

Este artículo es parte de un trabajo de campo etnográfico que busca comprender cómo se entrelazan procesos educativos, territoriales y productivos en las experiencias formativas de jóvenes que asisten a escuelas rurales en la zona centro de la Provincia de Misiones. En investigaciones anteriores hemos indagado en los proyectos de futuro contruidos por les jóvenes y su lugar en las estrategias de reproducción familiares y locales de arraigo. Por otro, en las transformaciones

* Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo electrónico: m.mercedes.hirsch@gmail.com

** Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). CONICET. Correo electrónico: carlagole@gmail.com

relativas al saber-hacer implicado en las actividades productivas ligadas a la recreación del *ñande reko*, es decir, del “modo de ser mbya”.

Las escuelas en las que realizamos el trabajo de campo comparten el hecho de anclarse en la pedagogía de la alternancia, es por esto que ambas instituciones articulan la formación escolar con los entornos productivos locales. La EFA San Wendelino tiene una matrícula mayormente colona, y el Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty, una mayoría de estudiantes mbya-guaraníes. En este artículo analizamos la participación de los estudiantes de ambas escuelas en el diseño de un proyecto agroecológico, una presentación audiovisual y una maqueta sobre “la chacra del futuro” en el marco del “Concurso Educativo de Agroinnovación”.

A partir del trabajo de campo compartido sostenemos que las actividades productivas, tanto en el marco de la producción colona, criolla como mbya, están relacionadas a disputas por el dominio del ambiente condicionado por los modelos productivos tendientes a la agroindustria y a la agroecología. Asimismo, la participación de los jóvenes por la producción de conocimiento en torno al ambiente está atravesada por disputas intergeneracionales en los modos de hacer y habitar los espacios productivos.

La observación de la experiencia mencionada, junto con nuestros antecedentes investigativos, nos llevaron a preguntarnos por la participación de los jóvenes y los aprendizajes involucrados en el diseño y en la representación del espacio en las actividades propuestas por el concurso, en el marco de los cruces entre políticas educativas y productivas.

Palabras clave

CONOCIMIENTO PRÁCTICO; JÓVENES; AMBIENTE; POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación colectivo¹ que indaga los conocimientos técnicos producidos en diferentes espacios institucionales de práctica familiares, comunitarios y escolares vinculados a la agricultura. Este artículo analiza la participación juvenil de estudiantes indígenas, criollos y colonos de escuelas secundarias rurales en la producción de conocimiento sobre el ambiente socioproductivo en el espacio social rural intercultural (ESRI) misionero. En el marco del trabajo de campo que desarrollamos en la provincia de Misiones, nos centramos en un evento particular: un concurso en el que jóvenes estudiantes presentan sus proyectos de “chacras del futuro”.

El “Concurso Educativo de Agroinnovación”², impulsado conjuntamente por los ministerios de Educación y de Agricultura Familiar (AF) provinciales, estuvo destinado a todos los Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y todas las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia. Para el certamen se solicitó el diseño de una “chacra del futuro” desde una perspectiva agroecológica plasmado en una maqueta, un trabajo escrito con la fundamentación del diseño y una presentación de la escuela en la plataforma TikTok.

¹ Proyecto de Investigación Plurianuales 2021-2023 dirigido por la Dra. Ana Padawer y codirigido por la Dra. Soledad Lemmi.

² El concurso se difundió tanto en documentos y publicaciones oficiales como en medios de comunicación provinciales como Concurso Educativo de Agroinnovación, Concurso Provincial de Agroinnovación o simplemente Concurso de Agroinnovación.

Elegimos este concurso para analizar la participación de las juventudes en la producción de conocimientos en torno al ambiente socioproductivo, dado que, como se verá en el artículo, dos escuelas participantes con poblaciones muy distintas — una a la que concurren mayoritariamente jóvenes colonos de familias con ascendencia alemana y otra a la que concurren mayoritariamente jóvenes indígenas del pueblo mbya—, construyeron maquetas muy similares. Reflexionar sobre la similitud entre las maquetas nos llevó a preguntarnos qué dimensiones de la experiencia formativa de las jóvenes generaciones son puestas en juego para realizar las distintas actividades propuestas.

Imagen 1. Maqueta realizada por estudiantes de quinto año y docentes de la EFA San Wendelino (Capióvisinho).



Fuente: fotografía tomada por las autoras, agosto de 2023.

Imagen 2. Maqueta en proceso de elaboración (San Wendelino).



Fuente: fotografía tomada por las autoras, agosto de 2023.

Imagen 3. Maqueta realizada por estudiantes de quinto año y docentes del Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty (Cerro Romero).



Fuente: fotografía tomada por las autoras, noviembre de 2023.

Imagen 4. Maqueta en proceso de elaboración (Tajy Poty).



Fuente: fotografía tomada por las autoras, agosto de 2023.

En el segundo apartado de este artículo, presentamos el marco teórico metodológico, la problemática y las principales categorías analíticas que dan sustento a la argumentación. En el tercero describimos y analizamos la participación de los jóvenes en los procesos de producción de conocimiento cotidiano sobre el ambiente socioproductivo a partir de sus propias experiencias formativas agrícolas en las chacras dentro y fuera de la escuela. Luego, en el cuarto apartado, nos centramos especialmente en el concurso y en los procesos de conocimiento desplegados en esa instancia recuperando tres escalas interconectadas en las experiencias formativas que se ponen en juego al diseñar la “chacra del futuro” en el ESRI: a. los procesos sociohistóricos que configuran las experiencias formativas; b. las experiencias intersubjetivas en las que se despliegan lógicas locales y tradiciones de conocimiento; y c. las prácticas situadas de construcción de conocimiento.

Por último, en las reflexiones finales, reparamos en los desafíos teórico-metodológicos asociados a la distinción analítica de escalas para abordar los procesos de conocimiento práctico. Asimismo, reparamos en la importancia del trabajo sostenido sobre las prácticas juveniles para analizar las relaciones de poder implicadas en las comunidades de práctica y en las posibilidades futuras de les jóvenes en el ESRI.

Conocimiento práctico y jóvenes rurales: aportes teórico-metodológicos desde el enfoque histórico etnográfico

La participación de les jóvenes en la producción de conocimiento es una preocupación creciente vinculada a problemáticas de larga data en el campo de estudios sobre juventudes rurales. Si bien dicha problemática se expresa diferencialmente en distintas comunidades y territorios, en gran medida se encuentra asociada a los diversos modos en los que se configura el arraigo de las juventudes en las ruralidades considerando tanto sus identificaciones y los modos de habitar estos entornos a partir de sus proyectos en acto (Hirsch, 2020), como la construcción de sus proyecciones a futuro (Padawer, 2010; 2011; Hirsch y Padawer, 2024; Hirsch, Barés y Roa, 2023).

En esa línea, pudimos relevar una preocupación académica y política frecuente en torno a la migración de les jóvenes, vinculada con su lugar como agentes de cambio social y político local que introduce nuevas tecnologías y/o transformaciones técnicas y democráticas contribuyendo al desarrollo rural local (ver Hirsch, Barés y Roa, 2023) y una consecuente preocupación, subyacente en ámbitos cotidianos, en

torno a la urbanización tanto de los proyectos a futuro como de los proyectos en acto (Hirsch y Padawer, 2024).

En trabajos anteriores, argumentamos que los procesos de aprendizaje realizados en las chacras, escolares y domésticas, generan una identificación con el entorno por parte de les jóvenes que hacen que el éxodo rural se matice por trayectorias de “ida y vuelta” entre las chacras familiares y las ciudades, como estrategia para mejorar sus condiciones de vida sin desvincularse del entorno, configurándose al retornar en nuevas formas de habitar la ruralidad como profesionales, docentes, en el área de servicios, o del comercio (Roa, Hirsch y Barés, 2023; Hirsch y Padawer, 2024; Golé, Roa y Hirsch, 2025).

También observamos la producción de conocimiento de les jóvenes sobre el ambiente socioproductivo a partir de actividades desarrolladas en estos diversos ámbitos institucionales de prácticas (agrícolas familiares, comunitarios y escolares). Sostuvimos que lo allí aprendido se articula en sus experiencias formativas poniendo en diálogo diferentes modos de hacer y tradiciones de conocimientos implicados en la construcción material, afectiva y moral del arraigo en el marco de relaciones intergeneracionales en las actividades productivas —tanto en lo relativo a las decisiones técnicas como al acceso a tierras propias— (Hirsch y Padawer, 2024; Padawer, Hirsch y Golé, 2025). En este sentido, en las comunidades de práctica que se configuran en las distintas actividades desplegadas a partir de un hacer común (Roa, 2024), se producen novedosos ordenamientos del ambiente socioproductivos (Padawer, 2019) en el que se anclan las experiencias formativas.

Invitar a les jóvenes de quinto y sexto año de las escuelas agrícolas y agrotécnicas misioneras a proyectar la “chacra del futuro” parece retomar de

manera renovada la preocupación por las proyecciones juveniles en entornos rurales. En este caso la solicitud es novedosa, dado que no es sobre sus proyectos de vida, sino respecto al diseño de un ámbito puntual del ambiente socioproductivo misionero: un modelo de chacra vinculado a sus futuros en la ruralidad, pero también a la renovación de las unidades familiares ya existentes, en la se espera que les jóvenes conduzcan esa transformación.

En este apartado desarrollaremos el marco teórico-metodológico a partir del cual interpretaremos las producciones entregadas por les jóvenes al proyectar las “chacras del futuro” en el marco del Concurso de Agroinnovación, indagando sobre su participación sobre los procesos de construcción de conocimiento en torno al ambiente socioproductivo a partir de sus experiencias formativas en el ESRI.

Seguimos un enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005) desde la cual es necesario situar las prácticas juveniles que nos interesa conocer en el marco de los procesos históricos y de reproducción social. En este sentido, el enfoque se centra en documentar la vida cotidiana, concebida como el “motor de la historia” (Heller, 1972), en la cual se co constituyen la agencia de los sujetos y los procesos de producción y reproducción social, en el marco de relaciones de hegemonía.

Retomando a Elsie Rockwell (1995), las experiencias formativas refieren al conjunto de prácticas e interacciones cotidianas en las que los actores participan activamente, apropiándose de conocimientos, valores, recursos culturales y formas de vivir de sociedades particulares. En consonancia con este planteo, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) destacan la importancia de analizar bajo qué forma de organización política y social se desarrolla el aprendizaje situado en cada contexto,

el desarrollo histórico de dicha estructura, y los efectos de estas dimensiones sobre las posibilidades que lo sustentan.

Para explicar cómo producen conocimiento práctico les jóvenes, analizamos las experiencias formativas de los sujetos articuladas en la vida cotidiana, considerando las relaciones de diversidad cultural y desigualdad social que allí se despliegan. Anclamos este análisis en dos categorías que nos permiten dar cuenta de distintas escalas que estructuran y constituyen la participación de les jóvenes en torno a la construcción de conocimientos sobre el ambiente en la provincia de Misiones: espacio social rural (Cragolino, 2001) y experiencias interculturales de vida (Rockwell, 1997; Padawer y Diez, 2015).

Desde estos aportes nos referimos al espacio social rural intercultural (ESRI) misionero como categoría analítica que nos permite aproximarnos a los procesos de construcción de hegemonía que configuran las experiencias formativas de les jóvenes estudiantes en esta investigación. Dicha categoría permite comprender relacionadamente dos temáticas que habitualmente se estudian y problematizan independientemente: la ruralidad y la interculturalidad.

Entendemos que esta separación se vincula, por un lado, con un modo homogéneo de pensar la ruralidad a lo largo del territorio argentino, vinculada a modos de producción occidentales y hegemónicos, y, por otro, desde un sesgo que reduce los espacios rurales a lo económico y productivo por fuera de otras tramas sociales vinculadas a procesos culturales (Padawer, 2020). De este modo, la diversidad cultural que también atraviesa los espacios rurales tiende a quedar invisibilizada, y las definiciones en torno a lo intercultural se circunscriben casi exclusivamente a los pueblos indígenas (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez,

2015). A su vez, en una doble operación de reducción, estos suelen ser ubicados casi exclusivamente en el ámbito rural, concebido como su espacio “natural” de residencia, aunque no como parte constitutiva de una ruralidad productiva, sino en una posición marginal respecto de los procesos sociales y económicos.

Recuperando la lectura bourdiana que realiza Elisa Cragolino (2001), quien concibe la ruralidad como espacio social, sostenemos que lejos de reducirse a un territorio o a un escenario productivo, el ESRI se define como una construcción social, histórica y relacional. Es un campo dinámico de relaciones atravesado por desigualdades y disputas, donde distintos actores (sujetos, familias, comunidades) se posicionan y compiten por recursos materiales y simbólicos, para legitimar saberes y tradiciones. Al historizar y contextualizar las prácticas sociales, el concepto exige un análisis histórico de las posiciones y las trayectorias sociales a lo largo del tiempo para comprender cómo se configura el espacio social actual y cómo estas posiciones permiten comprender las estrategias, expectativas, decisiones y posibilidades de los sujetos, especialmente de los jóvenes, en el presente.

Nuestro principal objetivo a través de esta categoría es explicar cómo se entrelazan los procesos históricos, educativos y productivos, y cómo esta articulación estructura las experiencias de vida en contextos rurales diversos. De este modo, a partir del concepto, buscamos superar dicotomías tradicionales, rural y urbano; indígena y occidental; teoría y práctica; tradicional y moderno, mostrando las complejas tensiones y continuidades que existen entre ellas (Padawer, 2020) y dando cuenta de la materialidad de las relaciones de poder y desigualdad desplegadas en la vida cotidiana.

En relación con la preocupación por dar cuenta de las relaciones de poder que atraviesan a las comunidades de práctica y los sistemas sociotécnicos, retomamos la teoría del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), particularmente la noción de participación periférica legítima, para pensar la posición de diferentes sujetos históricamente subalternizados en los procesos de producción de conocimiento en el ESRI. Recuperamos producciones anteriores la noción de doble periferialidad (Golé, 2023; 2025), inicialmente propuesta para problematizar la participación doblemente periférica de la población mbya, tanto en comunidades de práctica específicas, por ejemplo aquellas vinculadas a las actividades agrícolas, como en un plano más amplio: el de las tramas históricas que configuran el ESRI.

Desde este encuadre, nos interesa indagar cómo las tradiciones de conocimiento pueden verse desplazadas en esos dos niveles —el sociohistórico y el de las comunidades de práctica— a partir de la teoría del aprendizaje situado. Esta propuesta, retomando a Lave y Wenger (1991), enfatiza la necesidad de focalizar simultáneamente sobre contexto y aprendizaje, y en la condición periférica en la que ciertos sujetos participan de esos procesos.

En articulación con la antropología de la educación y de la técnica podemos pensar que la ampliación de las experiencias formativas contribuye a la ampliación de los stocks culturales y técnicos (Barth, 2000; Mura, 2011) en el marco de procesos sociohistóricos de mayor escala que valorizan ciertas lógicas de conocimiento por sobre otras (Golé y Hirsch, 2024). Desde esta perspectiva, comprender estos procesos permite analizar cómo les jóvenes participan en la configuración del ambiente socioproductivo y del espacio social rural intercultural, a través de su involucramiento, de modo más o menos periférico y subalternizado, en

comunidades de práctica constituidas en entornos familiares, escolares y comunitarias ligadas al hacer agrícola.

En continuidad con la teoría del aprendizaje situado, Jean Lave (2001) profundiza en el análisis de las prácticas como procesos históricos y relacionales. Desde esta perspectiva, analizar las prácticas —en este caso el diseño de la “chacra del futuro” a partir de una maqueta, una fundamentación escrita y un TikTok— implica dar cuenta tanto de su historicidad, como de las relaciones de poder y las disputas implicadas en ese hacer en común. Dichas prácticas están incluidas en sistemas sociotécnicos particulares, que implican estudiar las relaciones sujeto-objeto desplegadas y las vinculaciones con el entorno en sus dimensiones históricas, sociales, ecológicas y territoriales (Mura, 2011; Barbosa da Silva y Mura, 2018; Padawer, 2020; Padawer y Mura, 2022).

En diálogo con trabajos que analizan la elaboración de cartografías como dispositivos de representación de espacios sociales y contexto productivos (Cragnolino, Flores y Hirsch, 2022; Hirsch y Flores, 2022; Golé, Roa y Hirsch, 2025; Rockwell y Mendoza, 2025), proponemos pensar la maqueta —en tanto objeto técnico construido a escala para proyectar un ambiente socioproductivo— en esa misma clave analítica, dado que permite abrir preguntas que nos hablan de procesos que exceden la actividad del diseño en sí mismo y nos permite pensar las formas en las que les jóvenes habitan, transitan y prefiguran sus vidas en la ruralidad en el marco de relaciones de desigualdad y diversidad sociocultural que atraviesan dichos modos. Este tipo de diseño que a primera vista parecen abstractos o centrados en conocimientos técnico-profesionales y ausentes de experiencias intersubjetivas en el proceso de construcción del objeto, se

encuentran constituidos por experiencias cotidianas y las huellas históricas, tradiciones, saberes y recursos culturales inscriptos en ellas.

En este punto, para profundizar la dimensión práctica y perceptiva de los procesos de conocimiento juvenil sobre el ambiente socioproductivo plasmado en las maquetas retomamos los aportes de Ingold (2000; 2010), quien plantea que el vínculo con el ambiente es perceptivo y que conocerlo implica una educación de la atención, en este caso frente a las múltiples actividades que implica el hacer agrícola. Como explicamos en un trabajo anterior (Padawer, Hirsch y Golé, 2025), desde este enfoque, los conocimientos no se transmiten intergeneracionalmente — de adultos a niñas y jóvenes— mediante representaciones mentales que circulan a través de externalizaciones de comportamientos e internalizaciones perceptivas; más bien, las jóvenes generaciones realizan procesos de redescubrimiento guiado, educando su atención para acompañar percepción y acción de manera fluida.

Estos procesos combinan imitación e improvisación, aspectos fundamentales del involucramiento situado que permite que el aprendiz, bajo la guía de otros, genere conocimiento por sí mismo y se convierta en un practicante habilidoso. Vale aclarar, que en el marco de una misma actividad pueden configurarse distintas comunidades de prácticas en las que una misma persona es experta y aprendiz. Así, respecto a una misma tarea, como la producción de frutillas, una joven puede ser aprendiz respecto a la “limpieza” de las líneas de cultivos, pero experto respecto al diseño de estrategias para su comercialización.

Consideramos que el marco teórico metodológico construido, nos permite un ida y vuelta analítico entre los procesos sociales, las experiencias formativas y los objetos técnicos para abordar la participación de las jóvenes generaciones en el

conocimiento sobre el ambiente. En los próximos apartados reflexionamos sobre la elaboración de las maquetas, el uso de materiales implicados y la participación de estudiantes y docentes en cada una de las instancias organizadas en el concurso.

Experiencias formativas agrícolas en el ESRI: hacer las chacras

En este apartado presentaremos brevemente las chacras como espacio en el que las jóvenes generaciones se vinculan con el ambiente socioproductivo misionero a partir del hacer. En este sentido, presentamos la relación entre procesos de producción y reproducción social y procesos formativos en tanto son relevantes para comprender las experiencias interculturales de vida en el ESRI. La configuración histórica del desarrollo económico provincial resulta clave para situar las condiciones en las que se inscriben dichas experiencias y considerar las imbricaciones entre las transformaciones educativas y territoriales (Golé y Hirsch, 2024).

Por otro lado, como desarrollaremos brevemente en este apartado, la pedagogía de la alternancia, llevada adelante en ambas escuelas en las que se sitúa la investigación presentada, tienen características particulares que dejan huellas en las experiencias formativas en torno al ambiente socioproductivo y las lógicas socioculturales que allí se despliegan. Así, la escuela se constituye en un ámbito de práctica donde se aprende a “saber llevar” las relaciones interétnicas (Padawer, 2014) a través de prácticas discursivas, corporales, alimenticias, en un

contexto de cambios productivos, ecológicos, territoriales y sociales (Golé y Hirsch, 2024).

Desde su federalización en 1881, el desarrollo económico de Misiones se sostuvo principalmente a partir de las plantaciones de yerba mate y tabaco y en la explotación de los recursos madereros de la selva paranaense, actividades que se consolidaron con los planes productivos asociados a la colonización estatal y privada entre finales del siglo XIX y principios del XX. A partir de la década de 1970, sin embargo, la consolidación de un modelo reforestador integrado a la gran industria transformó la estructura productiva provincial, en la cual, progresivamente, los cultivos de té, yerba y tabaco se orientaron hacia la agroindustria. Estos cambios introdujeron nuevas especies arbóreas exóticas —entre las que se destacan pinos resinosos (*Pinus elliottii* y *Pinus taeda*) y eucalyptus (*Eucalyptus*)— y profundizaron los impactos sobre la reproducción social de los colectivos étnicos, en particular del pueblo mbya, al alterar sustancialmente las condiciones ecológicas de su entorno. Estos procesos productivos se desarrollan en un territorio caracterizado por una particular diversidad pluriétnica, cuya población se conforma por más de veinte nacionalidades diferentes.

A partir de su declaración como Territorio Nacional en 1881, el territorio actual de Misiones se configuró mediante un proceso de poblamiento diferencial que se fue estructurando por las regulaciones estatales en relación con el tipo de propiedad de la tierra: mientras que en el oeste se desarrollaron las ocupaciones de manera espontánea y los procesos de colonización pública y privada, en el este se desplegaron los latifundios privados. Gallero y Krautstofl (2010) elaboraron un mapa etnográfico de la población misionera, si bien se centran en el período entre 1881 y

1979, en su estudio parten de reconocer la profundidad histórica de los asentamientos de población originaria y grupos migrantes que arribaron a la provincia desde finales del siglo XVIII³.

Los aportes de estas autoras permiten comprender la heterogeneidad de relaciones de propiedad de la tierra que atraviesan el territorio misionero en la actualidad, así como los actores e intereses que intervienen y han intervenido en su trazado. Estas configuraciones históricas de propiedad y poblamiento constituyen el trasfondo sobre el cual se estructuran las experiencias formativas de las jóvenes generaciones en el ESRI.

Transitar esa complejidad sociocultural a partir de nuestras indagaciones sobre los repertorios de identificaciones y saberes colonos, criollos y mbya, nos llevó a nuestra preocupación por reconocer las relaciones de poder que atraviesan los procesos de conocimiento y la participación de jóvenes de diferentes colectivos étnicos en ellos. Esto hizo ineludible indagar en torno al carácter intercultural de las relaciones sociales en la vida cotidiana del mundo rural misionero desde una mirada crítica que aborde relacionamente los procesos de diversidad y desigualdad social (Golé y Hirsch, 2024).

Las dos escuelas en las que realizamos el trabajo de campo son parte de la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM) creada por el sacerdote José Marx a inicios de la década de 1980 con el fin de facilitar simultáneamente el acceso a la educación secundaria y al arraigo rural de las

³ Estos diferentes grupos migrantes, a lo largo de las generaciones y hasta el día de hoy, se autoidentificaron como colonos y criollos, según su procedencia europea o fronteriza.

jóvenes generaciones (Golé y Hirsch, 2024). Tras una aproximación exploratoria a cinco de ellas, seleccionamos dos para continuar el trabajo de campo.

La EFA San Wendelino es la segunda (1987) en inaugurarse de las 34 EFA distribuidas a lo largo y ancho del territorio de la provincia. Sus estudiantes provienen mayoritariamente de las colonias cercanas, aunque en los últimos años, se acrecienta la cantidad de jóvenes provenientes de la zona urbana de Capioví, ubicada a unos cinco km. Está ubicada en el Departamento Libertador General San Martín en un paraje llamado Capiovisinho. Esta zona, históricamente constituida por la migración alemana de principios de 1900, se caracteriza principalmente por la producción de yerba mate y la presencia de aserraderos, incluyendo una planta de celulosa. También se desarrollan la olería, la piscicultura, la manufactura de almidón y la horticultura.

A su vez, en Capioví, funciona el Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental (PROCAyPA), adscrito a la UNEFAM y creado por el mismo sacerdote ya entrada la década del noventa. Este profesorado es de suma importancia, dado que no solo muchos egresados de las EFA de la provincia continúan allí su trayectoria educativa, sino que, a su vez, muchos de los profesores de las EFA -especialmente quienes están a cargo del internado y de los sectores didácticos productivos- egresan de PROCAyPA. El profesorado no cuenta con estudiantes indígenas en su matrícula, sino que la mayoría de ellos son colonos (descendientes de migrantes europeos) y criollos (descendientes de poblaciones fronterizas).

La otra escuela, el Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty, se localiza en un paraje rural del municipio de Gobernador Roca, próximo a la principal área de

producción hortícola bajo cubierta de la provincia llevada adelante por criolles y colonos, en su mayoría de ascendencia polaca. Según la reconstrucción realizada en trabajos anteriores (Golé y Hirsch, 2024), los estudiantes concurren mayoritariamente de comunidades indígenas mbya guaraníes de zona centro y sur de la provincia (algunas ubicadas hasta a cuatro horas de distancia), y, en menor medida, criolles, con alguna excepción de jóvenes colonos. Si bien esta escuela no es una EFA, al igual que el PROCAYPA, adhiere al movimiento y también es parte del proyecto educativo del mismo sacerdote.

Las escuelas referidas otorgan el título de Bachiller en Agro y Ambiente, aunque en Tajy Poty este es un proyecto reciente: en 2025 egresó la primera cohorte con este título, previamente tenían orientación en Arte.

Imagen 5. Mapa de las escuelas integrantes y asociadas de UNEFAM.



Fuente: UNEFAM.

Las EFA organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la pedagogía de la alternancia, surgida en Francia en el siglo pasado. Esta propuesta se basa en el diseño de dispositivos de enseñanza que permitan a los jóvenes estudiar sin desvincularse de las producciones familiares. La crítica a la educación rural que inspira el surgimiento de las EFA no solo se debe a la desvinculación que las escuelas rurales generan en las jóvenes generaciones del desarrollo diario de las producciones familiares mediante el alejamiento temporoespacial de los jóvenes, sino también a los contenidos y formas de abordarlos predominantes en las escuelas agrotécnicas, donde suelen presentarse teóricamente distintos contenidos y luego aplicarse en sectores didácticos productivos.

En estos sectores (por ejemplo, porcicultura, apicultura, entre muchos otros), los jóvenes participan de procesos de conocimiento a través de un aprender haciendo (Ingold, 2000) organizado en torno a los ritmos y actividades productivas que devienen del entorno (sector) y no por una planificación didáctico-teórica previa. Así, no hay planificaciones didácticas a seguir, sino objetivos didácticos productivos a alcanzar. Por ejemplo, si un cerdo está enfermo, se procede a curarlo; si nacen crías, luego se vacunan; si se rompe algún alambre del corral, se arregla. Estas prácticas son acompañadas de discusiones entre jóvenes y docentes y explicaciones técnicas.

Asimismo, en contraste con los enfoques tradicionales, la pedagogía de la alternancia organiza los procesos de enseñanza alternando semanalmente la presencia de los jóvenes en sus ámbitos escolares y domésticos, dando continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de “idas y vueltas” de actividades

que se realizan entre la escuela y el hogar, considerando también la historia y las dinámicas socioproductivas locales.

Esta herramienta pedagógica de la alternancia también pretende informar teóricamente el conocimiento adquirido en la práctica a diferencia de los enfoques tradicionales de las escuelas agrotécnicas (Hirsch y Padawer, 2024). Así, en las EFA misioneras, además de las materias teóricas y prácticas incluidas en el diseño curricular de la orientación, les estudiantes integran en sus experiencias formativas actividades en las que se ponen en juego conocimientos propios de ámbitos domésticos y del entorno local en el que se sitúan.

Esta tradición creada en la campaña francesa para favorecer simultáneamente la escolarización y el arraigo de jóvenes rurales hace más de cien años, presenta grandes desafíos para su desarrollo actual en la provincia de Misiones, considerando el particular cruce en las experiencias formativas de los jóvenes respecto a la trama rural e intercultural local. En ese sentido, en las EFA se encuentran distintas formas de producir conocimiento sobre el ambiente socioproductivo, por lo que el tránsito por la escuela dinamiza el intercambio de conocimientos, configura comunidades de prácticas y relaciones con dicho ambiente en las que los jóvenes adquieren una participación central para la transformación de tradiciones de conocimiento y stocks culturales (Barth, 2000) y consecuentemente de los modos de hacer y estar en el mundo rural e intercultural.

Estas tradiciones y procesos a su vez dialogan con los conocimientos producidos en el marco de agencias técnicas como el INTA y lineamientos de políticas educativas y agrarias, en las que también se articulan tradiciones vinculadas a conocimientos técnico-científicos. Las tradiciones de conocimiento

relacionadas a la trama sociocultural que define históricamente el espacio social rural intercultural (ESRI) misionero (Golé y Hirsch, 2024) están imbricadas a las identificaciones étnicas que, a grandes rasgos, conforman la estructura social misionera: colonos, criollos e indígenas.

Para comprender las formas de participación de los jóvenes en clave generacional en las comunidades de práctica mbya y no-mbya, es necesario reparar en las diferencias entre las unidades familiares y las expectativas en su reproducción, en las que se juega el vínculo diferencial de propiedad territorial, en un caso comunitaria y en otro privada. En el caso de los jóvenes colonos y criollos, su participación periférica legítima en actividades agrícolas cotidianas desde la infancia les permite aprender tareas específicas ligadas a la ruralidad en las chacras familiares, de vecinos, de comunidades emparentadas e indígenas vecinas y escolares (Padawer, 2011).

Cómo dijimos previamente, su involucramiento con las tareas implica moralidades y afectos que acompañan sus procesos de identificación en esas comunidades y entornos (Padawer, Hirsch y Golé, 2025). Sin embargo, al buscar mayor independencia respecto a las elecciones técnicas, generalmente, no suelen tener habilitada la posibilidad de tomar decisiones y proponer nuevas formas de hacer que se alejen de las tradiciones colonas y que a su vez están ligadas a la propiedad de la tierra por parte de los adultos. En este sentido, los jóvenes desarrollan distintos tipos de estrategia para poder poner en práctica conocimientos adquiridos fuera del entorno doméstico (Hirsch y Padawer, 2024).

Notamos que en gran parte de las unidades domésticas en las que adultos y jóvenes han transitado su experiencia formativa en la EFA, hay mayor participación

de los jóvenes en las decisiones productivas. No obstante, en las unidades domésticas en las que los jóvenes continúan en un proceso de participación periférica, a escala de las prácticas, los jóvenes intervienen cambiando “disimuladamente” formas de hacer por otras aprendidas en la escuela o “haciendo changas”, en formaciones profesionales o en el intercambio con sus pares (Padawer, Hirsch y Golé, 2025).

Por su parte, los jóvenes mbya tienen otras posibilidades de intervenir. Esto se vincula con los modos específicos de participación en las comunidades de práctica comunitarias y domésticas. El aprendizaje en las infancias mbya está guiado por un “dejar hacer” por parte de los adultos, donde la explicitación de los consejos o indicaciones se posterga, y habilita la experimentación y la exploración del límite de las acciones (Padawer, 2010). Además, la concepción del territorio mbya está intrínsecamente ligada a la movilidad como una estrategia de control de territorios que posibilitan la reproducción de su *ñande reko*, es decir, el “modo de ser mbya” (Bartolomé, 2009; Cebolla Badie, 2016; Garlet, 1997; Ladeira, 2007; Wilde, 2007). Según la movilidad y las formas de ocupación territorial, ciertas actividades se pueden discontinuar entre generaciones lo que permite la incorporación de nuevas formas de hacer actividades reconocidas como tradicionales, aunque no necesariamente sin conflicto (Golé, 2024).

En síntesis, en nuestros trabajos de investigación observamos la producción de conocimiento de los jóvenes sobre el ambiente socioproductivo a través de su participación en comunidades de práctica agrícola que se despliegan en entornos familiares, comunitarias y escolares que se articulan en sus experiencias formativas, a su vez, mediadas por la posición de estos actores en el ESRI. Al conocer las

experiencias formativas de docentes y estudiantes de las escuelas y del profesorado con los que trabajamos pudimos identificar diferentes expresiones de la diversidad identitaria misionera y su relación con diferentes modos de hacer y entender las prácticas agrícolas. En el marco de estos procesos, en el próximo apartado abordamos la participación de los jóvenes en una convocatoria particular que busca construir el diseño de la “chacra del futuro” en una maqueta en el marco de un Concurso de Agroinnovación que presentaremos a continuación.

Concurso Provincial de Agroinnovación: diseñar las “chacras del futuro”

Como presentamos en la Introducción de este trabajo, el Concurso Provincial de Agroinnovación fue una iniciativa en el marco del “Año de la juventud para liderar el desarrollo sostenible y la economía del conocimiento; de la resiliencia ante el cambio climático y de la agricultura familiar como sistema productivo que garantiza la soberanía alimentaria” (Ley VI-326, sancionada el 27/10/2022), promovido en junio de 2023 como lema por la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones. En ese contexto se lanzó la convocatoria dirigida a estudiantes de 5° y 6° años de los 25 Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y las 34 EFA, en colaboración entre el Ministerio de Educación y el de Agricultura Familiar de la provincia.

Se organizó en dos encuentros presenciales realizados en el predio conocido como Silicon Misiones, ubicado hacia el margen suroeste de Posadas, zona que nuclea los proyectos innovativos de la provincia (por ejemplo, está frente al Parque

del Conocimiento —el principal predio de proyectos culturales, artísticos y exposiciones—). Durante el primero, realizado previamente a la entrega de las maquetas y sus fundamentaciones escritas, tuvo lugar un conversatorio titulado “La agroecología es el camino para la soberanía alimentaria” y la presentación de un video de TikTok, en el cual les estudiantes presentaban sus escuelas y las actividades que allí realizan. En el segundo se expusieron los trabajos terminados: una maqueta con el diseño de la chacra de 2 ha., acompañada por su correspondiente fundamentación escrita.

La evaluación estuvo a cargo de un conjunto de profesionales: docentes de educación técnica, técnicos del INTA, técnicos del ministerio de AF y técnicos de la Universidad Nacional de Misiones. El premio del concurso consistió en una suma de dinero destinada a mejorar las condiciones edilicias y materiales de las escuelas y en tablets y celulares para los jóvenes expositores.

Como dijimos en apartados anteriores, nos interesa analizar la participación de los jóvenes estudiantes de Tajy Poty y San Wendelino en los procesos de producción de conocimiento en torno al ambiente socioproductivo, recuperando sus experiencias formativas en el ESRI misionero a partir de su participación en este concurso. Aquí profundizamos la conceptualización del ESRI mediante la definición de tres escalas que, de manera articulada, nos permiten abordar las actividades realizadas por los jóvenes en el concurso y analizar su participación en dichos procesos en el marco específico de esa instancia. Estas escalas se articulan en las tramas de la vida cotidiana informando la experiencia formativa y comprenden: a. los procesos sociohistóricos que la configuran (ampliando las dimensiones espaciales y temporales de las interacciones cotidianas); b. las experiencias intersubjetivas (sus

lógicas, tendencias y tradiciones); y c. las prácticas situadas de construcción de conocimiento (en las que se despliegan heterogéneas y conflictivas relaciones a partir de un hacer común). En los subapartados siguientes desarrollamos cada una de ellas, articulando su descripción conceptual con el análisis de la participación de los estudiantes de Tajy Poty y San Wendelino en el concurso.

Los procesos sociohistóricos que configuran las experiencias formativas en el ESRI

Como ya sostuvimos, desde un enfoque relacional (Achilli, 2005), el ESRI permite desnaturalizar las ideas de “lo rural” y “lo indígena” como categorías estáticas y separadas para observarlas relacionalmente. Así, permite indagar cómo las políticas (educativas, productivas, territoriales) estructuran las posiciones de los actores y configuran un espacio definido por las relaciones objetivas entre ellos. Esta perspectiva visibiliza las jerarquizaciones entre grupos socioculturales y las resistencias, negociaciones y estrategias de reproducción social que emergen en esa trama de relaciones desiguales, incluso cuando estas puedan parecer contradecirse entre sí.

En el marco del concurso, la inclusión y organización de los espacios productivos plasmados en la maqueta, expresa huellas en torno a lo que en las políticas educativas y de agricultura familiar se considera una “chacra del futuro”, en tanto dichas políticas son parte constitutiva de entramados sociotécnicos que habilitan, orientan o limitan prácticas y conocimientos.

En una nota periodística Miguel Sedoff, entonces ministro de educación, sostiene que el propósito del certamen residía en “que el ámbito escolar agrupe

diferentes ideas, diferentes políticas de ministerios como en este caso el Ministerio de AF, el Ministerio de Cambio Climático y el ministerio nuestro” (Karina Gonzalez, *Misiones Online*, 12/6/2023). El modelo de chacra presentado en las bases del concurso buscaba mostrar la posibilidad de producir alimentos en superficies menores, de 2 ha., y resaltar lo que desde AF se considera el rasgo distintivo de Misiones: la diversificación. En el diseño de esos modelos productivos, además era importante incluir innovaciones tecnológicas y la perspectiva agroecológica, marcando una clara tendencia en torno a qué espacios debe incluir y cómo debe organizarse el ambiente socio productivo en una “chacra del futuro”.

Queremos destacar que esas dimensiones se corresponden con el tamaño de las chacras que algunas familias producen en comunidades mbya; también con una porción significativa de las explotaciones de los colonos menos capitalizados —de entre 4 y 5 ha. promedio—, cuyos hijos asisten a las EFA.

Al respecto, Marta Ferreira, entonces ministra de AF, reafirmó la importancia de entender a la agroecología como una ciencia y un estilo de vida, explicando que “es práctica, es un movimiento, y un estilo de vida que tiene muchos componentes que son geniales, por ejemplo, el cuidado del entorno y el trabajo en comunidad” (Evelyn Graf, *Misiones Online*, 12/6/2023). Luego del conversatorio, les jóvenes recorrieron Silicon Misiones donde experimentaron con videojuegos y realidad aumentada y fueron a ver una película en 3D al cine IMAX que se encuentra en el Parque del Conocimiento (muchos de estos jóvenes viajaban por primera vez a la capital provincial y nunca habían ido a un cine).

El lugar elegido para llevar adelante las actividades del concurso habilita el desarrollo del entramado político y normativo en el que se inscribió el concurso. En

agosto de 2024 entrevistamos a las autoridades de Silicon Misiones quienes señalaron la Ley de Educación Disruptiva (Ley VI - N° 212, sancionada en 2018) y la Ley de Promoción de la Producción de Bioinsumos (Ley VIII - N° 103, sancionada en 2023) como paraguas en los que están contenidos el proyecto del que forman parte, la Escuela de Robótica y la Secundaria de la Innovación, referentes de la innovación tecnológica y educativa, situadas en la capital provincial (Registro de campo, 30/8/2024). Asimismo, en 2023, Misiones fue definida como la primera provincia *startup*, en palabras del presidente de la Legislatura, el Ing. Carlos Rovira, quien también fue impulsor de las leyes mencionadas.

Esta definición provincial remite a una estrategia político-institucional orientada a posicionar a Misiones como un laboratorio de innovación tecnológica y emprendedora que en el marco del concurso busca asociarse también a la biodiversidad, la agroecología y la diversificación. Dicha caracterización no solo busca asociar la identidad provincial con valores como la creatividad, la sustentabilidad y la economía del conocimiento, sino también marcar una diferencia respecto de otros modelos de desarrollo regional. En este sentido, la noción de provincia *startup* puede entenderse como una categoría que proyecta a Misiones como pionera en la creación e incorporación de tecnologías en el marco de alianzas entre el sector público y el privado. De acuerdo con las referencias de Alicia Penayo y Evelyn Escalada, presidenta y vicepresidenta de Silicon Misiones, en nuestra conversación, las normativas provinciales referidas remiten a las leyes nacionales de Régimen de Promoción de la Economía del Conocimiento (Ley N° 27506, sancionada en 2019) y la de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley N° 25.467, sancionada en 2001).

Nos interesa reponer este entramado normativo e institucional en tanto Silicon Misiones fue escenario del lanzamiento del Concurso de Agroinnovación. Además, desde allí se impulsó la implementación de proyectos de innovación tecnológica en algunas EFA. Al respecto, una de las referentes del área de biotecnología de Silicon Misiones nos comentó sobre el proyecto de bionsumos que realizaron en articulación con la Biofábrica y en coordinación con el Servicio Provincial de Enseñanza Privada Misiones (SPEMP) bajo cuya órbita están dichas escuelas. Este proyecto buscó ofrecer alternativas bio sustentables para reemplazar el empleo de fertilizantes químicos. Respecto de la predilección por la EFA nos explicó:

(...) para llegar a las familias agrícolas, la idea es llegar primero al chico, que probablemente sea el que va a estar luego a cargo de su chacra. Entonces, a veces sabemos que es medio difícil cambiar la mentalidad de un productor adulto. Porque el productor adulto, si algo le funciona bien, ya va a seguir con esto y no va a querer cambiar. Entonces, nuestra idea era empezar con los más jóvenes, mostrarles otra alternativa. Entonces, lo trabajamos en la huerta de la EFA. Los chicos aplicaban los insumos y le llevamos los plantines, hicimos los canteros, sembrábamos, se aplicaban y nosotros los íbamos a controlar. Entonces, la idea es que ya mañana ellos que van a estar a cargo de sus chacras y serán los que puedan utilizar después este tipo de producto. (Entrevista a referente de Biotecnología, Silicon Misiones, 27 de septiembre de 2024)

En esta escala entendemos estos marcos político-normativos e institucionales como parte de los procesos sociohistóricos que estructuran las posiciones de los sujetos en el ESRI. El análisis de las condiciones del concurso, diseñadas por los ministerios de Educación y de AF de la provincia y dirigidas a jóvenes estudiantes de la ruralidad misionera, junto con los proyectos impulsados desde Silicon Misiones para esta población, nos permite dimensionar las expectativas sobre las juventudes

en el diseño e implementación de estas políticas: producir a partir de nuevas “alternativas” en “el futuro”.

Las experiencias intersubjetivas, las lógicas y las tradiciones de conocimiento

Esta segunda escala se centra en reconstruir las experiencias interculturales de los sujetos. Retomando los aportes señeros de la etnografía educativa (Achilli, 2005; Rockwell, 2009; Neufeld, 1999), la experiencia formativa no se limita a la escuela, sino que abarca relacionamente la producción de conocimiento en ámbitos familiares, comunitarios y laborales y los sentidos que los sujetos le otorgan a los mismos. Particularmente, la escuela aparece como un espacio clave de tensión donde las lógicas estatales se encuentran, negocian y se apropian desde las lógicas locales, comunitarias e indígenas y viceversa. En esta línea, en el apartado anterior mencionamos, como el cambio de orientación de la escuela Tajy Poty, de Bachillerato en Arte a Bachillerato en Agro y ambiente, produjo una transformación en las apropiaciones locales de los diseños curriculares, en un proceso que implicó redefiniciones en la comunidad escolar (Golé y Hirsch, 2024).

En relación con estas cuestiones y con esta escala, recuperamos el Concurso de Agroinnovación para dar cuenta de la incorporación de diversos conocimientos en las maquetas por parte de los jóvenes en cada una de las escuelas en las que trabajamos, legitimando algunos conocimientos por sobre otros, habilitando o no el involucramiento de ciertas tradiciones en la construcción de expectativas sobre la “chacra del futuro” como parte del ambiente socio productivo que los jóvenes transitan.

En San Wendelino, los estudiantes de quinto año eligieron un grupo de cuatro jóvenes para representar a la escuela en la instancia presencial del certamen a realizarse en la capital provincial. Ese pequeño grupo realizó el video de TikTok, para el cual seleccionó los espacios a mostrar y armó el guión del video. Mientras tanto, el resto de sus compañeros comenzó a armar la maqueta en la biblioteca de la escuela. Se dividieron en grupos para elegir y construir los elementos que dispondrían sobre la base de telgopor que representaba las 2 ha. en la maqueta. Si bien acordaron el primer día cuáles eran los sectores productivos a ser incluidos, llevó varios encuentros más pensar cómo ubicarlos y determinar las relaciones entre ellos, seleccionar los materiales para realizarlos y revisar las escalas y proporciones de los distintos espacios y objetos.

La maqueta se transformó en un objeto en permanente mutación, acompañada de croquis que también se hacían y rehacían constantemente. Incluyó sectores productivos, inspirados en los que ya se existen en la escuela (chacra, horticultura protegida, floricultura, cítricos, apicultura y cunicultura, bovinos, cerdos, avicultura, compostaje, salas de producción, espacio separado y alejado para almacenar agroquímicos, molino), pero también otros como el *sisteminha*⁴ con peces o acuaponia que aún no estaban en funcionamiento, sistemas de reciclaje de agua y paneles solares que no se desarrollan en la institución. A su vez pensaron dónde colocar una vivienda y qué características debería tener, también cómo incorporar

⁴ Se trata de un sistema integrado de producción de alimentos diseñado en Brasil para la agricultura familiar. El modelo incluye un pequeño estanque piscícola con pacú y el agua enriquecida con los nutrientes de sus desechos; se utiliza para regar y abonar los cultivos agroecológicos aledaños y de este modo se reciclan los nutrientes.

humanos, representados por figuras de elaboración propia y muñecos, que ubicaron dentro de un tractor y trabajando en una huerta doméstica en las inmediaciones de la casa.

Durante el desarrollo de la actividad parecía existir cierta confusión respecto a si esa “chacra del futuro” sería una chacra en una unidad productiva familiar o en una EFA. Esta confusión parecía remitir a las experiencias recuperadas para pensar la organización de la maqueta que remitían, en mayor medida, a los sectores didácticos productivos escolares o a las discusiones sobre autosustentabilidad, diversificación y croquis diseñados en la materia AF y Desarrollo Sustentable, que a las producciones realizadas en sus chacras familiares.

Les treinta estudiantes de quinto año intervinieron en la realización de la maqueta, con distinto grado de participación, especialmente durante las horas de la materia Producción Agrícola (bovinos) —cuyo docente estaba a cargo de coordinar la presentación en el concurso y acompañó al grupo de jóvenes a Posadas— así como en horas libres o en la contra estadía. Asimismo, mientras les estudiantes asistían a clases o realizaban otras actividades escolares, algunos docentes intervinieron la maqueta corrigiendo, agregando detalles, repensando el ordenamiento de los sectores y la inclusión de tecnologías orientadas a la sustentabilidad ambiental y productiva, como paneles solares y reutilización de agua, prácticas que no forman parte de las experiencias cotidianas ni en la escuela ni en las chacras de las familias de los estudiantes.

Durante el proceso de realización de la maqueta en la biblioteca, se acercaban a observar los avances estudiantes de otros años y otros integrantes del equipo docente y directivo de la escuela, quienes hacían comentarios sobre lo observado.

Si bien el TikTok fue una producción elaborada íntegramente por les estudiantes de quinto año, en la fundamentación escrita que acompañaba la maqueta tuvieron mayor participación les docentes. Les jóvenes, por su parte, la estudiaron para presentarla durante el cierre del certamen en Silicon Misiones.

Imagen 6. Visita a Silicon Misiones de les estudiantes de Tajy Poty, uso de la tecnología de realidad aumentada.



Fuente: Facebook escolar.

En Tajy Poty, la situación fue bastante particular, dado que, si bien la escuela desde 2020 tiene orientación en Agro-Ambiente, les estudiantes que participaron del concurso fueron les últimos egresados de la orientación en Arte. Por lo que, si bien realizaban visitas a los sectores didáctico-productivos de la escuela (horticultura agroecológica y protegida, floricultura, avicultura, porcicultura, apicultura, cunicultura y el *sisteminha* con peces o acuaponia) no estaban tan familiarizados con ellos a través de actividades prácticas. Además, solo una de las estudiantes era criolla y se

vinculaba con algunas de estas prácticas en su chacra familiar. Es por esto que tuvieron que involucrarse de manera intensiva a través de recorridos explicativos, que incluyeron algunas experiencias prácticas ad hoc, como mediciones del terreno y cuidado de algunos sectores. Por todo esto, la participación de los docentes, muchos de los cuales también participaban en la diagramación, construcción, organización y/o cuidado de los sectores, fue fundamental. Específicamente, en la producción del video para TikTok colaboró el auxiliar docente indígena (ADI) de la escuela.

El armado de la maqueta estuvo mediado por preguntas sobre las actividades realizadas en cada sector y también sobre aquellas que la escuela, en el marco del cambio de orientación, planificaba realizar. Esto llevó a que, para poder diseñar la maqueta, además de conocer los sectores en construcción o ya existentes, tuvieran que imaginar otros nuevos según el modelo con el que proyectaban transformar la escuela. Al igual que en San Wendelino, la estadía previa a la presentación en el concurso estuvo destinada al estudio y la práctica de la exposición oral centrada en la explicación de lo representado en la maqueta y fundamentado en el escrito.

En la incorporación de nuevas tecnologías se destacaron el uso de paneles solares para electrificación e iluminación y el *sisteminha* como innovación, con el fin de aproximarse a la idea de la “chacra del futuro” y de sustentabilidad promovida por el concurso. En ese marco, la noción de retroalimentación en la que se basa el *sisteminha* adquirió relevancia, junto con el objetivo de producir proteínas de origen animal y vegetal, contar con granos y cereales de distintos tipos y asegurar la sostenibilidad en el tiempo mediante el cuidado del suelo, el uso de las curvas de nivel y el aprovechamiento de los estiércoles de los diferentes animales como

abono. En la maqueta se destacaron tres áreas: una zona identificada como “montecito”, que constituye un área de vegetación nativa, otra destinada a los cultivos anuales y otra a apicultura y senderismo dentro del “montecito”, esta última actividad ligada a los objetivos agroturísticos promovidos por el concurso. Como particularidad del espacio maquetado se destaca la inclusión de un *opy* —casa ceremonial mbya en la que, entre otras cosas, suelen bendecir las semillas previo a su siembra—.

Imagen 7. Detalles de la maqueta realizada por estudiantes y docentes de San Wendelino.



Fuente: fotografía tomada por las autoras, agosto de 2023.

Imagen 8. Detalles de la maqueta realizada por estudiantes y docentes de Tajy Poty.



Fuente: fotografía tomada por las autoras, agosto de 2023.

En relación con las maquetas como objetos que representan y proyectan el ambiente socioproductivo, inicialmente nos sorprendió la similitud entre la de San Wendelino y la de Tajy Poty, así como también con otras a las que accedimos a través de los videos en TikTok. Los profesores que acompañaron a les jóvenes en las distintas instancias del concurso en ambas escuelas, son también jóvenes —de entre veintiún y treinta y cinco años— egresades en primera instancia de alguna EFA y luego del PROCAyPA.

Estas observaciones nos llevaron a problematizar la influencia de distintas lógicas institucionales interviniendo de manera jerarquizada en la conformación de comunidades de práctica en torno al ordenamiento del ambiente socioproductivo en

las maquetas. En este sentido, las lógicas escolares, que promueven la incorporación de innovaciones vinculadas a agroecológicas y a la sustentabilidad en los sectores didácticos productivos, primaron por sobre las domésticas. Estas últimas están ligadas a la tradición de roza y quema en las comunidades mbya y a la agricultura tradicional colona, por ejemplo, la siembra en surco desmalezado, en contraposición a aquellas que dejan un mantillo para evitar la evaporación del suelo y la posible emergencia de nuevas malezas.

Asimismo, entendemos que la lógica escolar y la del concurso se asemejan también a los modos de ordenar el ambiente socioproductivo impulsados desde hace varios años por el PROCAYPA, especialmente en el diseño y la implementación de apicultura con especies nativas, el *sisteminha*, la cama seca para cerdos y los fertilizantes naturales, como el *bokashi*, entre otras prácticas vinculadas a la agroecología y la sustentabilidad.

No obstante, queremos dejar planteado que, respecto a cuestiones socioculturales, en tanto dimensión constitutiva del ambiente socioproductivo, las huellas de sus experiencias cotidianas en las maquetas son bien diferentes. En el caso de los estudiantes de San Wendelino se incluyeron las huertas y flores que suelen existir alrededor de las casas en las chacras. Sin embargo, no se representaron las galerías y fogones en los que las familias se reúnen a descansar, a comer, a tomar *tereré*⁵, tampoco los animales de compañía con los que suelen pasar las tardes, ni ningún otro elemento que refiera a la sociabilidad en estos

⁵ Se refiere a una infusión fría realizada con yerba mate, hierbas y agua o jugos frutales de habitual consumo en la zona.

entornos, ni a la tradición cultural de origen alemana de estos colonos muy presente en la actualidad referida a preferencias alimenticias, prácticas religiosas entre otras.

En la maqueta de Tajy Poty, si bien no hay rastros de los agrupamientos de vivienda con sus cocinas, patios y fogones, ni de las chacras que se construyen en sus cercanías, que responden a lógicas de familia extensa y comunitarias, sí se incluyeron el monte como espacio de recolección, los espacios espirituales como el *opy*, y algunas artesanías. Respecto de estas representaciones entendemos que responden a elementos que se encuentran en la escuela, donde existe un sector de monte nativo y una vitrina con cestería y tallas de madera y, además, se vinculan con aquellos aspectos culturales y productivos mbya más reconocidos socialmente, en particular, la producción y comercialización de artesanía.

Las prácticas situadas de construcción de conocimientos

Para definir la tercera escala, retomamos la ya mencionada teoría del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) que propone analizar los vínculos entre conocimientos, prácticas e identificaciones considerando las relaciones de poder que legitiman prácticas insertas en ciertas tradiciones de conocimiento por sobre otras. Estas se articulan en las comunidades de práctica estableciendo lógicas de periferialidad vinculadas a distintos clivajes. Así, esta perspectiva nos invita a poner el foco en los procesos de producción de conocimiento práctico sobre el ambiente socioproductivo contruidos en interacciones cotidianas constituidas por relaciones de desigualdades implicadas en relaciones intergeneracionales, de género, étnicas, de clase y humano-no humano, que son parte estructurante de los procesos de identificación y participación en la disputa por el sentido y las prácticas formativas.

En esta escala proponemos problematizar los modos en que se diversifican las experiencias al ampliarse los stocks culturales y técnicos (Barth, 2000; Mura, 2011) a partir de nuevas prácticas productivas y educativas que pueden reactualizar las tradiciones de conocimiento. Focalizamos en tres actividades para analizar algunas de las comunidades de práctica involucradas en el armado de las maquetas en cada escuela a nivel de los procesos que se desarrollan en esta escala: la selección y manipulación de los materiales usados en la elaboración de las maquetas; la inclusión de tecnologías impulsadas por el concurso y aquellas utilizadas en la vida cotidiana; y el transitar y redescubrir diversos entornos en la experiencia del concurso.

Las condiciones del concurso indicaban que la composición de las maquetas debía elaborarse con materiales reutilizados, en el marco de las actividades construidas para incentivar el liderazgo juvenil del desarrollo sostenible, de acuerdo con el lema de la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones para 2023. En línea con esto, estudiantes y docentes recolectaron diversos elementos de uso cotidiano como esponjas del comedor, papelería de actuaciones escolares previas como papel crepe, cables de cargadores de celulares en desuso, rellenos de almohadón, restos de jabón, palitos de helado, de brochette y ramitas del entorno, juguetes viejos, productos utilizados en distintos espacios curriculares —porcelana fría, arcilla alambres— y otros materiales sobrantes de proyectos escolares anteriores.

Analizar la utilización de materiales nos permite visibilizar algunas lógicas de periferia asociadas a clivajes intergeneracionales, de género y étnico a nivel del vínculo sujeto-objeto, en la medida en que estos se expresan en las formas en que

estudiantes y docentes se relacionan entre sí y con los diferentes elementos involucrados en el diseño.

Así, notamos que mayormente eran los docentes quienes legitimaban la organización de los sectores productivos y domésticos en la maqueta y supervisaban los materiales a ser incluidos, mientras les estudiantes realizaban mayoritariamente, aunque no en todos los casos, las propuestas sobre los elementos a incorporar, quedando en una posición más periférica en la definición última del diseño. Con relación a la dimensión de género, en San Wendelino las estudiantes mujeres fueron quienes elaboraron distintos elementos, como muñecos en porcelana fría que representaban a los humanos y maíces en la chacra. Por su parte, los varones elaboraron el circuito eléctrico para darle movimiento al aspa del molino.

Respecto al clivaje étnico, en Tajy Poty, uno de los estudiantes mbya incorporó un *opy* a la maqueta, lo elaboró con palitos de madera para simular troncos y eligió ubicarlo en el espacio de “montecito”. Este estudiante también construyó el molino que, a diferencia del incorporado en la maqueta de San Wendelino, no tenía movimiento eléctrico. Otro de los estudiantes mbya, que se destacaba por su talento en el campo artístico, estuvo a cargo de los dibujos y tallas de los animales para los sectores de cría de las diferentes especies.

En clave de las incorporaciones de tecnologías provenientes de distintos dominios de conocimiento distinguimos entre artesanales, mecánicas y digitales. En las maquetas se combinaron elaboraciones artesanales, como en la fabricación de figuras humanas y animales en jabón, madera y porcelana fría, con representaciones de tecnología mecánicas propias de la ruralidad, tales como los

molinos con reservorios de agua, presentes en ambas maquetas, o, en el caso de San Wendelino, un tractor confeccionado en cartón, con su conductor en porcelana fría, que expresaba una demanda estudiantil por aprender a utilizar esa maquinaria en los sectores didáctico productivos. Asimismo, en las fundamentaciones escritas que acompañaron las maquetas de ambas escuelas, se mencionó la automatización del sistema de riego por microaspersión y su control digital. Estas últimas “innovaciones tecnológicas” eran promovidas en el concurso en línea con el lema de incentivar el liderazgo juvenil en el campo de la economía del conocimiento.

Sin embargo, muchas de estas tecnologías no formaban parte de la vida cotidiana ni de las prácticas productivas efectivamente desarrolladas en las escuelas o en las chacras de procedencia. La inclusión de paneles solares, circuitos de reutilización de agua o sistemas automatizados respondía en gran medida a la consigna del concurso, que exigía incorporar tecnologías vinculadas a la sustentabilidad ambiental, así como al uso de materiales reutilizados en la construcción de las maquetas. De este modo, la maqueta y su fundamentación escrita operaron como un espacio de proyección tecnológica más que como una representación de las condiciones productivas existentes recuperadas por experiencias directas de los jóvenes con dichas tecnologías.

Por otra parte, durante los encuentros presenciales, los jóvenes experimentaron con dispositivos de realidad aumentada y cine 3D, tecnologías ajenas a la producción agrícola y a su cotidianeidad. No obstante, estas experimentaciones despertaron inquietudes acerca de incorporar innovaciones en sus propios entornos escolares, familiares y comunitarios. Los jóvenes planteaban que nada de esto ocurre en su entorno y se preguntaban, sin respuestas, qué

aportes les podrían realizar esas tecnologías “de la ciudad”, ajenas, a sus vidas en la ruralidad.

Asimismo, notamos que los modos de cultivar del pueblo mbya no se inscriben fácilmente dentro de la definición de lo agroecológico o sustentable en los términos promovidos por el concurso y retomados en el ámbito escolar. Sin embargo, otras de sus relaciones con el ambiente sí quedaron representadas en la maqueta de Tajy Poty, a través de la señalización de plantas y sectores con carteles en lengua mbya-guaraní, la representación del *opy* y del “montecito” y la incorporación de diseños propios de la cestería, la talla en madera y el uso de tacuara. Estas representaciones evocaban una forma de vinculación con el ambiente, en especial con el monte, que no necesariamente se ajusta a una lógica productiva, pero que constituye una dimensión central de su territorialidad.

Si atendemos al transitar y redescubrir diversos entornos durante el concurso retomamos la noción de educación de la atención (Ingold, 2010). En este sentido, el concurso, además de habilitar la proyección de tecnologías futuras, implicó una reconfiguración perceptiva del propio entorno. La posibilidad de recorrer la capital provincial y entrar en contacto con espacios vinculados a la innovación, como Silicon Misiones y el Parque del Conocimiento, permitió que les jóvenes volvieran a mirar sus entornos con perspectiva renovada.

Cuando relataron su experiencia a sus compañeros y docentes se evidenciaron diversos contrastes: el que vivieron con respecto a los “ruidos de los autos” en la ciudad y lo silencioso que percibían en sus lugares habituales; la imposibilidad de sentir los perfumes de la vegetación en el ámbito urbano; las velocidades para transportarse a partir de circular sobre el pavimento o sobre la

tierra, notando que sobre el pavimento es más rápido pero a la vez que se generan lentitudes producto de embotellamientos; el tipo de comida gustosa pero “chatarra” que se consume en la ciudad frente a las elaboraciones caseras de la escuela y sus casas, que a su vez permiten reconstruir la procedencia y el proceso de producción de los alimentos. Estas observaciones sensibles constituyeron dimensiones perceptivas de la experiencia formativa, que no quedaron plasmadas en la maqueta y se convirtieron en objeto de reflexión a partir de los cuales construyeron expectativas al regresar del encuentro.

Al analizar la práctica de exponer ante un público numeroso y desconocido —constituido por funcionarios, jurado y estudiantes y docentes de todas las escuelas participantes— y, además, en un edificio de diseño novedoso y gran magnitud, observamos algunas cuestiones en torno al dominio de la oralidad en un contexto atravesado por relaciones de desigualdad lingüística: el español, en tanto lengua oficial, y el mbya, en condición de lengua minorizada. Específicamente, notamos que entre los estudiantes de Tajy Poty, la práctica marcó diferencias entre la estudiante criolla y los estudiantes mbya. La participación de la estudiante criolla fue central en el desarrollo de la presentación, ya que actuó como guía para que sus compañeros pudieran involucrarse en la exposición oral frente al jurado y al público en general en una lengua que no era la materna y sobre prácticas agrícolas que no eran las habitualmente desarrolladas en sus entornos.

Al mismo tiempo, la experiencia puso de relieve las desigualdades que atraviesan a los estudiantes de las distintas escuelas participantes, tanto en el acceso a dispositivos tecnológicos en contextos marcados por limitaciones de conectividad y materiales —debido a que muchos jóvenes no tienen acceso a

dispositivos móviles en sus comunidades o chacras—, como en la manera en que estas tecnologías configuran entornos educativos diversos y, por lo tanto, en las posibilidades de apropiación de las tecnologías promovidas. Esto evidenció la distancia entre los modelos rurales innovadores impulsados desde escenarios como Silicon Misiones y las condiciones concretas de producción y reproducción del ESRI.

Las prácticas situadas observadas en esta experiencia permiten comprender cómo las jóvenes generaciones participan en la producción de conocimiento sobre el ambiente socioproductivo en un entramado donde se superponen tradiciones técnicas/tecnológicas, imaginarios de innovación, desigualdades estructurales y disputas por la legitimidad de distintas formas producir y estar en el ESRI.

Por último, queremos señalar que, aunque la propuesta fue concebida con la intención de incentivar que les jóvenes lideraran el desarrollo sostenible, tomaran posiciones en torno al cambio climático y reconocieran a la AF como sistema productivo que garantiza la soberanía alimentaria, la experiencia mostró disparidad en lo relativo a estos propósitos.

Si bien les jóvenes participaron activamente del diseño y realización de las distintas actividades propuestas por el concurso, de la puesta en acto del proyecto participaron conjuntamente sus docentes. Sin embargo, en el marco de las dos escuelas analizadas, podemos sostener que dichos docentes también pueden considerarse jóvenes, que aún, después de un promedio de diez años de egresar escuelas secundarias rurales, nos son dueños de sus propias tierras y continúan negociando, en el marco de las producciones familiares, la inclusión de innovaciones tecnológicas aprendidas en la escuela y en el PROCAyPA con

distintos resultados, pero en la mayoría de ellos continuando en una relación de subalternidad con sus mayores, especialmente sus padres y abuelos.

Por otro lado, no notamos que durante la elaboración de las actividades surgieran discusiones explícitas en torno al cambio climático, como se promueve en las bases del concurso. No obstante, sí se debate sobre la imprevisibilidad de las alteraciones y eventos extremos climáticos que afectan a los ciclos de cultivo durante las clases y en conversaciones informales entre los jóvenes. En particular la alternancia entre períodos de escasez de precipitaciones, asociados a alto riesgo de incendio, y episodios de precipitaciones intensas que generan precipitaciones. En este sentido, las discusiones relativas a la sustentabilidad y la diversificación de las actividades productivas estuvieron ligadas al autoconsumo y la soberanía alimentaria en el modelo de la “chacra del futuro”.

A modo de cierre. Del diseño de la “chacra del futuro” al conocimiento práctico juvenil en torno al ambiente

El diseño de la “chacra del futuro” constituyó una instancia privilegiada para analizar la participación juvenil en los procesos de producción de conocimiento sobre el ambiente socioproductivo. Nos interesa compartir algunas reflexiones teórico-metodológicas, enmarcadas en el abordaje histórico etnográfico que estructuró el análisis, para reparar en el proceso artesanal de construcción y uso de categorías analíticas. La distinción de tres escalas co-constitutivas del ESRI misionero fue laboriosa, ya que implicó situar las prácticas y reconstruir procesos históricos, educativos y productivos entrelazados; su articulación estructura las experiencias

formativas juveniles. Creemos que esos diversos aspectos y dinámicas se opacan cuando se los observa desde una única escala.

Asimismo, consideramos que el análisis de las prácticas habilita una comprensión de las expectativas de futuro en diálogo con los proyectos en acto, atravesadas por identificaciones y desigualdades. En este sentido, la intención de dar cuenta de procesos imbricados y simultáneos también estuvo orientada por la preocupación de abordar las relaciones de poder que constituyen las comunidades de práctica y los procesos de conocimiento, lo que nos llevó a discutir diferentes dimensiones de la periferialidad y reparar en los clivajes sociales. Para hacerlo, recuperamos articulaciones entre los subcampos disciplinares de la antropología de la educación y de la técnica.

En esta línea, la observación del trabajo en la diagramación y preparación de las maquetas resultó reveladora. Esto fue particularmente evidente en la relación entre el entorno escolar y los objetos proyectados para el concurso, orientados hacia la planificación de la “chacra del futuro” con una impronta “innovadora”. Comprendemos la instancia del certamen como parte de la implicación en la vida interinstitucional de docentes y estudiantes en su último año escolar, lo que nos permitió analizar tanto la proyección de los sectores en proceso de implementación como las dinámicas entre ellos, a partir de sus disposiciones en la maqueta. Tanto en San Wendelino como en Tajy Poty, al año siguiente del concurso se implementaron o transformaron algunos sectores en coincidencia con lo diseñado en la maqueta. En San Wendelino, a los chiqueros de cemento se sumaron camas secas y se incorporó el uso de tractores en las clases; en Tajy Poty se puso en marcha el sisteminha que estaba en construcción, se levantaron dos nuevos

invernaderos y se generaron fertilizantes naturales a partir del reciclaje de materiales orgánicos.

Observamos que las políticas educativas y de la AF instalaron en la agenda escolar distintas cuestiones a partir de dispositivos específicos, en este caso, el Concurso de Agroinnovación, promovió el uso de TikTok y otras herramientas digitales en las instituciones participantes. Marcos políticos institucionales como estos pueden dar impulso a prácticas existentes previamente o incentivar la vinculación entre actividades de diferentes ámbitos. Si bien esos recursos no fueron novedosos para la mayoría de los jóvenes —quienes ya utilizaban estas tecnologías y aplicaciones para la sociabilidad y, en algunos casos, para visibilizar emprendimientos familiares— la apuesta por la “innovación tecnológica” —paneles solares, sistematización informática de la humedad en los invernaderos, entre otras— convive con una problemática estructural: las posibilidades desiguales de conectividad en los espacios rurales de la provincia, incluyendo el acceso desigual a internet y las prestaciones limitadas de los servicios, tanto en las escuelas, como en las chacras y más aún en las comunidades. De allí que muchas de ellas fueran propuestas por los propios docentes recuperando las bases del concurso y sus propias experiencias formativas (en PROCAyPA y en especializaciones diversas y autodidácticas), dado que, como mencionamos, tanto estudiantes como docentes rara vez las utilizan en sus entornos cotidianos.

También, la posibilidad dada en el concurso de transitar la capital provincial y entrar en contacto con espacios vinculados a la “innovación” permitió que los jóvenes volvieran a mirar sus entornos con perspectiva renovada. Los silencios, los aromas, los alimentos y el pavimento constituyeron dimensiones perceptivas de la

experiencia formativa. Aunque no quedaron plasmadas en la maqueta, incidieron en las reflexiones y expectativas construidas al regresar del encuentro.

A lo largo de las actividades analizadas pudimos observar cómo emergen prácticas y sentidos en torno a la “chacra del futuro” vinculadas a los modos de habitar el ESRI y de las experiencias juveniles ligadas a los espacios cotidianos por los que estos sujetos transitan (escuelas, ámbitos domésticos, comunidades indígenas y espacios virtuales). Queremos señalar que les jóvenes construyen un lugar central en la transmisión, reconfiguración y proyección de saberes; sin embargo, su intervención en ámbitos institucionales y de política pública suele darse de modo periférico y bajo la mediación de adultos. Atender a la participación juvenil en clave de escalas permite comprender cómo producen y disputan conocimientos sobre el ambiente socioproductivo en contextos de diversidad cultural y desigualdad social.

Asimismo, este análisis visibiliza que las experiencias formativas y los objetos técnicos, como las visitas a nuevos ambientes socioproductivos, las maquetas, la utilización de plataformas sociales y tecnologías artesanales y mecánicas, no solo permiten representar sino también proyectar y visitar formas de habitar y transformar el ambiente socioproductivo. Estas proyecciones no siempre se originan en reflexiones exclusivamente ancladas en la práctica cotidiana, sino también en expectativas formuladas en actividades eventuales, mediadas por actores y lógicas institucionales que, aunque no siempre visibles, son parte estructurante de los de los procesos socioculturales y de las políticas en las escuelas.

En definitiva, sostener una mirada atenta sobre las prácticas juveniles, más allá de su aparente marginalidad en ciertos dispositivos institucionales, habilita a

reconocer su agencia en la configuración de comunidades de práctica y en la construcción de futuros rurales diversos, en diálogo y tensión con políticas educativas, modelos productivos y horizontes de desarrollo provincial.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005), *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde.
- Barbosa da Silva, A. y F. Mura (2018), "Territory and domestic ecology among the Kaiowa of Mato Grosso do Sul", *Vibrant. Virtual Brazilian Anthropology*, 15,(2).
- Barth, F. (2000), "O guru e o iniciador: transações de conhecimento e molda-gem da cultura no sudeste da Ásia e na Melanésia", en Barth, F. y T. Lask (eds.), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
- Cragolino, E. (2001), *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. [Tesis de doctorado] Universidad de Buenos Aires.
- Cragolino, E., Flores, H. y M.M. Hirsch (2023), "Pensar el espacio. Talleres con jóvenes en Villa Sarmiento", en Lorenzatti, M. del C. y V. Ligorria (comps.), *Jóvenes y Adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas*, Córdoba, Editorial de la FFyH-UNC.
- Gallero, M. C. y E. M. Krautstofl (2010), "Proceso de poblamiento y migraciones en la Provincia de Misiones, Argentina: (1881-1970)". *Avá*, 16, pp. 245-264.
- Golé, C. (2023), *Territorio, identificaciones étnicas y conocimiento: las actividades productivas a través de la memoria de dos comunidades mbya del sudoeste misionero (1960-2019)*. [Tesis de doctorado] Universidad de Buenos Aires.
- Golé, C.; Roa, M. Luz y M.M. Hirsch (2025). "'Hallarse en un lugar'. Arraigo y movilidades de jóvenes en el espacio social rural intercultural misionero", *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36, (74), pp. 1-28.

- Golé, C. (2025), "Los aprendizajes a través de los desplazamientos de dos generaciones del pueblo mbya guaraní (1930-1970)". *Educación y Ciencia*, 63, pp. 1-25.
- Golé, C. y M. M. Hirsch (2024), "Transformaciones educativas, transformaciones territoriales: sobre la ampliación de las experiencias formativas en el espacio social rural intercultural de Misiones (Argentina)", *Diálogos sobre Educación*, 31, pp. 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1554>
- Hecht, A. C.; García Palacios, M.; Enriz, N. y M. L. Diez (2015), "Interculturalidad y educación en Argentina", en Novaro, G.; Padawer, A. y A. C. Hecht (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes*. Biblos, Buenos Aires.
- Heller, A. (1972), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Hirsch, M. M. y A. Padawer (2024), "Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina)", en Padawer, A. y F. Mura (comps.), *Aprendizajes situados, procesos sociotécnicos y tradiciones de conocimiento en Brasil y Argentina*, Edición digital: Asociación Latinoamericana de Antropología.
- Hirsch, M.M., Barés, A. y M. L. Roa (2023), *Juventudes y ruralidades en Argentina, Tomo I*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Hirsch, M.M. y H.A. Flores (2022), "Jóvenes y Proyectos de Futuro. Reflexiones sobre teórico-metodológicas sobre talleres en el periurbano córdobes", ponencia presentada en XI Jornadas de Sociología de la UNLP. 5, 6 y 7 de diciembre de 2022. La Plata, Argentina.

- Hirsch, M.M. (2020), “De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: Un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”, *Revista Campos*, 21, (2), pp. 99-121.
- Ingold, T. ([2000] 2002), *The perception of the environment*, Londres, Routledge.
- Ingold, T. (2010), Da transmissão de representações à educação da atenção, *Educação*, 33 (1), pp. 6-25.
- Lave, J. (2001), “Introducción”, en Chaiklin, S., y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lave, J. y E. Wenger (1991), *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Mura, F. (2011), “De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia”, *Horizontes antropológicos*, 17, (36), pp. 95-125.
- Neufeld, M.R. (1999), *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- Padawer, A. (2010), “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”, *Revista Horizontes Antropológicos*, 16, (34), pp.349-375.
- Padawer, A. (2011), “Con el invernadero aprendimos todos... aprendimos todo: Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales”, *Educação e Contemporaneidade*, 20, (36), pp. 79-92.
- Padawer, A. (2019), “Ordenamiento humano del ambiente en el cultivo de la mandioca: Articulando saberes en la selva paranaense”, *Revista Colombiana de Antropología*, 55, (1), pp. 267-298.

- Padawer, A. y M. L. Diez (2015), “Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina”, *Anthropologica*, 33, (35), pp. 65-92.
- Padawer, A., Hirsch, M. M. y C. Golé (2025), “Hacerse agricultor. Experiencias formativas de jóvenes rurales en el noreste argentino”, *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 10, (19), pp. 1-31.
- Roa, M. L.; Hirsch, M. M. y A. Barés (2023), “Juventudes rurales intersticiales: Aportes desde una somática del arraigo”, *Debates en Sociología*, (57), pp. 349-379.
- Rockwell, E. (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997), “La dinámica cultural en la escuela”, en Amelia Álvarez (ed.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós.
- Rockwell, E. y T. Mendoza von der Borch (2025), “Alumnos de primaria ante el mapeo de su entorno. Una mirada antropológica al proceso de conocer”, *Revista Runa*, 46, (2), pp. 39-58. <https://doi.org/10.34096/runa.v46i2.16974>
- Rúa, M. (2024), “Aprendiendo lo “común”. El hacer común como dominio de conocimiento”, *Revista de la Escuela de Antropología*, XXXV, pp. 1-33. <https://doi.org/10.35305/rea.XXXV.298>
- Sautchuk, C. (2017), *Técnica e/em/como transformação. Técnica e transformação: perspectivas antropológicas*, Rio de Janeiro, ABA Publicações.

Artículo recibido el 2 de septiembre de 2025

Aprobado para su publicación el 10 de diciembre de 2025