


Articulations between the territory and a school, in the province of Neuquén, Argentina. Tensions and possible futures

 **Mariana Alejandra González**
Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias sociales, Universidad Nacional del Comahue, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IPEHCS-UNCO, CONICET), Argentina
Mariana.gonzalez@yahoo.com

Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral
vol. 69, e0107 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 0327-4934
ISSN-E: 2250-6950
Periodicidad: Semestral
estudiossociales@unl.edu.ar

Recepción: 15 septiembre 2024
Aprobación: 01 octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/es.2025.69.e0107>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/293/2935529003/>

Resumen: Este trabajo persigue la finalidad de evidenciar los múltiples modos en que el territorio intercede y se vincula con las instituciones. Para ello, se analiza el caso de una escuela secundaria en la Patagonia, Argentina. Se trata de una escuela técnica con orientación agropecuaria ubicada a 45 kilómetros de la ciudad capital de la provincia Neuquén. A partir de un trabajo cualitativo realizado en el año 2023, se presentan los hallazgos en torno a las dimensiones emergentes, tales como su origen, los obstáculos, las redes que allí se gestan y las acciones de resistencia que emanan de los sujetos. Se concluye con la importancia de visibilizar las tensiones, que vueltas oportunidades, habilitan a que la escuela ocupe un lugar de suma importancia, en la biografía de sus agentes (docentes y estudiantes) y de la comunidad.

Palabras clave: territorio, educación, Resistencia, redes, instituciones.

Abstract: *The purpose of this paper is to show the multiple ways in which the territory intervenes and is linked to institutions. For this purpose, the case of a secondary school in northern Patagonia, Argentina, is analyzed. It is a technical school with an agricultural orientation located 45 kilometers from the capital city of the province of Neuquén. From a qualitative work carried out in the year 2023, the findings are presented around the emerging dimensions, such as their origin, the obstacles, the networks that are generated there and the resistance actions that emanate from the subjects. It concludes with the importance of making visible the tensions, which, in turn, enable the school to occupy a place of utmost importance in the biography of its agents (teachers and students) and the community.*

Keywords: *territory, education, resistance, networks, institutions.*

Introducción

La educación es considerada hoy como derecho central en las sociedades, a la vez que constituye una garantía multiplicadora, puesto que funciona como condición de posibilidad para acceder al mercado laboral y, consecuentemente, a bienes y servicios (UNESCO, 2022). De esta manera, se expresan diversos marcos legislativos y normativos, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)^[1], hasta la ley Nacional de Educación (2006, n°26.206). De este modo, en Argentina la misma supone tanto un derecho para los sujetos, como un deber para el Estado, que debe garantizarla hasta el nivel secundario (en su carácter de laica, gratuita y obligatoria).

Asimismo, estudios con juventudes en nuestro país ubican a la trayectoria escolar como central en sus biografías (NÚÑEZ Y LITICHEVER, 2015; D'ALOISIO, ARCE Y PAULÍN, 2015, TERIGI, 2018; VOMMARO, 2018). Mediante el tránsito por instituciones los/as jóvenes logran encontrarse con otros, diseñando experiencias de sociabilidad, a la vez que allí se pueden desencadenar o potenciar prácticas de vulnerabilidad o cuidado, en el marco de sus procesos de subjetivación (DI LEO y CAMAROTTI, 2015).

Tomando como premisa que la escuela secundaria –vuelta obligatoria-, por tanto, tiene la potencia para abreviar a la construcción de juventudes democráticas y respetuosas de sus derechos, este artículo persigue la finalidad de visibilizar la vinculación entre la escuela secundaria y el territorio, a partir de un caso específico. Desde un abordaje que contempla la pluralidad de actores intervinientes, se documentan así aspectos centrales para docentes y la comunidad.

En el marco del proyecto «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte» (Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, UNCO), se ha realizado un trabajo cualitativo, en la localidad San Patricio del Chañar (en adelante, Chañar), de la Provincia de Neuquén. Esta, tiene importancia central para la economía provincial debido a que se localiza a 50 kilómetros de Añelo (conocida como la «puerta de entrada a Vaca Muerta»), motivo por el cual se encuentra en crecimiento poblacional permanente, tal como lo demuestran los datos censales^[2] y lo aseveran participantes de este trabajo. Asimismo, producto de la creciente industria de extracción hidrocarburífera, en Chañar se ve conmovida –y cuestionada, como se verá más adelante- la generación de recursos propios. De esta manera, en sus orígenes (año 1973) nace como «un pueblo» –como le llaman sus habitantes- agrícola, caracterizado por la producción de horticultura y fruticultura (por ejemplo, era notable la producción de fruta con carozo), con

abundantes chacras, que a la vez se encuentran próximas al río Neuquén. Sin embargo, con el tiempo fueron creciendo las industrias vitivinícolas (se destacan las bodegas Fin del Mundo, Malma, Familia Schroeder, Patritti, Secreto Patagónico y bodegas más pequeñas) y de explotación de hidrocarburos (allí viven operarios petroleros y, al mismo tiempo, se busca posicionar a Chañar como aquella localidad proveedora a Vaca Muerta de servicios y alimentos, entre otros). Hoy, por ello, se trata de una zona híbrida, que se ubica en el corredor que vincula a *las bodegas, el agroturismo y los dinosaurios* puesto que se «combina la tradicional producción agropecuaria de sus chacras e industrial de sus bodegas, con la visita a los museos paleontológicos, en los que se exhiben réplicas de los principales fósiles hallados en la zona» (web: www.neuquentur.gob.ar^[3]). Puede verse así la complejidad que se manifiesta en esta localidad, considerando los diversos rubros económicos que disputan sus tierras.

A partir de esta realidad se ha llevado a cabo un trabajo de investigación cualitativa, considerando múltiples dimensiones de análisis (desde subjetivas, institucionales, territoriales, vinculares, etc.). En el presente artículo se recuperan únicamente los hallazgos en torno al objetivo perseguido: identificar las relaciones entre el territorio y la escuela secundaria. Algunas de las preguntas problema que guían este escrito son: ¿Cómo es definido el territorio para los agentes educativos? ¿Cuáles son los obstáculos y las oportunidades que el mismo supone para la dinámica escolar? ¿De qué manera la escuela enfrenta las dificultades en territorios extractivistas?

Con este fin, en el año 2023, se han realizado entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. La muestra se compuso de:

- 1 director de la Escuela Provincial de Enseñanza Agropecuaria (EPEA)
- 3 docentes de la EPEA
- 2 estudiantes de la EPEA (18 y 17 años)
- 3 docentes del Centro de Formación Profesional Agropecuario (CFPA)
- 1 coordinador del CFPA
- 3 estudiantes del CFPA
- 1 referente del área social del CFPA

- 2 licenciadas en Psicología, que integran el Servicio de Salud Mental del Hospital (36 y 37 años)
- 1 joven chañareense (23 años)

En todos los casos, se ha procedido bajo los criterios de anonimato y confidencialidad^[4].

Si bien, como puede advertirse anteriormente, los objetivos de este estudio son muy amplios y variados por lo que el análisis y las reflexiones aún continúan en curso. Es por ello que en este artículo se presentan hallazgos preliminares que recuperan los sentidos de la EPEA y las vinculaciones con el territorio, en tanto escuela secundaria emblemática de la zona, para sus diversos actores: estudiantes, comunidad y docentes.

Este artículo se estructura del siguiente modo. En la primera sección, se recorre el origen de la EPEA a partir de la reconocida necesidad de una nueva escuela secundaria en Chañar; no obstante, persisten conflictos en torno a la orientación que esta debería adoptar. A continuación, se visibilizan los obstáculos del territorio que la institución debe enfrentar, lo que fortalece su práctica diaria al volverlos oportunidades. En tercer lugar, se señalan las vinculaciones entre instituciones, persiguiendo diversas metas. De esta manera, se logra construir *lo común*, mediante formas de cooperación y legitimación de las propias tareas. En la cuarta sección, se presentan acciones de resistencia, y sus impactos subjetivos, que lleva a cabo la EPEA, con el fin de reivindicar el título que otorga -de Técnico Agropecuario-, frente a los avances de la industria petrolera extractivista. El escrito culmina con las reflexiones finales, donde se recorre el recorrido previo, enfatizando la importancia del análisis de las instituciones en territorios situados. Se introducen también horizontes de análisis y preguntas en la temática.

La EPEA, una puja de la comunidad

El actual director de la EPEA que ingresa en su año de fundación, describe su origen a partir de una necesidad concreta: crear una nueva escuela secundaria, puesto que en Chañar solo había una única institución media con orientación comercial. De esta manera, manifiesta que había un acuerdo en la necesidad de otra escuela, ante la cantidad de adolescentes en el pueblo, y que debería ser de modalidad técnica. Ahora bien, la EPEA nace como «una puja de la comunidad», por el tipo de orientación que debía adoptar.

(...) De la formación técnica, los dos grandes polos, o agropecuario o industrial, con todas las ramas formativas que puede ofrecer la tecnicatura industrial. Entonces, ahí estuvo la puja, porque, qué tiene que ver con el... la naciente de San Patricio mismo, su impronta, que era lo fruti-hortícola, entonces, con esa, si se quiere, mística, había un alto número de la población que decía “tenía que ser agropecuaria, porque es lo que nos identifica”. San Patricio del Chañar tuvo la fiesta nacional del pelón. Entonces, lo que identificaba al pueblo estaba relacionado a lo agro y no a lo industrial; a lo industrial en el sentido de lo mecánico o hidrocarburo... entonces, eh, se fue a una cuestión de cuasi consulta popular. Y bueno, ambos puestos tuvieron que recaudar el equivalente de votantes del padrón de turno, que equivalía a 1000 firmas. Entonces a quien juntase 1000 firmas para uno o para otro, era lo que se iba a decidir (Gonzalo, director EPEA).

El participante recuerda que se habían conseguido las firmas necesarias y de este modo, se abre la EPEA. En este caso, se visibilizan algunos de los atributos centrales de los territorios: dinamismo, ejercicio de poder, tensiones, conflicto. Estos aluden a «aquella extensión terrestre delimitada física o imaginariamente, la cual ha sido derivada de procesos y dinámicas que expresan la espacialidad de la vida; es el resultado de la instrumentalización de las relaciones de espacio-poder-saber, es el escenario de las relaciones sociales» (AVENDAÑO, SÁNCHEZ, DELGADO y BAÉZ, 2017: 47).

El territorio -vinculado con la tradición fruti-hortícola- podría considerarse como un contexto que se hace texto en la EPEA. Chañar se caracteriza(ba) por la gran cantidad de chacras y la buena calidad de los suelos para cosechar, pero esto lejos de ser considerado como un aspecto más de la localidad, se vuelve el motivo decisor para la elección de la orientación educativa: «el espacio no constituye el soporte de las mismas [instituciones], sino más bien su motivo de ser» (GONZÁLEZ y GIACOPONELLO, 2019: 153).

Sin embargo, aún hoy, doce años después, continúan -y se intensifican- las disputas acerca de qué orientación es la más conveniente para los/as jóvenes de Chañar. Gabriela, la referente del CFPA, rememora:

G: Sí... capaz que yo no lo tengo tan trabajado, qué es lo que piensa la gente, la gente del pueblo, eh, lo que yo veo y lo que he podido charlar con la comercializadora que antes estaba, que era parte del puesto, es que Vaca Muerta sigue siendo para ellos una realidad económica. Esta noción de que es trabajo y que va a generar más trabajo y todo lo que está relacionado con eso. La gente pedía que se cierre la EPEA para poder tener la [escuela] técnica. Eso, para mí era tristísimo, pero era una demostración de que el progreso para ellos va de la otra mano

V: Hubo una consulta por eso, se votó

G: El intendente dijo que iba a hacer una consulta popular. Sí, no llegó... O sea, desde Neuquén se paró eso, no es que la gente del Chañar dijo "Yo no voy a permitir que se haga esto". La gente hacía años que venía pidiendo la escuela técnica y como la solución que daba XXX era "Bueno, cerremos la EPEA, que se egresan seis pibes por año y abramos ahí...". (...) Es como... locura. De alguien que no valoriza en absoluto lo productivo si no está relacionado con la explotación de hidrocarburo (Gabriela, referente del Área Social, CFPA).

Desde hace dos años, en Chañar también hay una escuela técnica de orientación industrial. La misma funciona hasta el segundo año, puesto que va ampliándose en función de las cohortes de estudiantes. A su vez, aún no dispone de edificio, sino que tiene un predio cedido, donde hay *containers* adaptados para funcionar como aulas, oficinas y demás espacios educativos.

Desde aquí puede apreciarse las tensiones que el territorio supone para las instituciones. Aquel remite no únicamente a un espacio, sino a una producción, de tipo social, política, económica y simbólico-cultural (SOLDANO, 2008). Se advierte que algunas instituciones pueden surgir, expandirse, transformarse según el territorio en el que se ubican, tal como sucede en Chañar. Es decir, que el origen de las dos escuelas técnicas actuales responde estrictamente a los devenires de la localidad: en un primer momento, la escuela agropecuaria sería la apropiada para formar chañarenses; pero, en la actualidad, la de tipo industrial refleja los intereses de la explotación de petróleo, más reciente en la zona. De esta manera, se confirma el dinamismo del territorio y su devenir: al cambiar las lógicas de poder, las industrias, los actores intervinientes, las demandas, también surgen nuevas instituciones acompañadas a dicha realidad.

Ahora bien, los actores cuestionan y se interpelan por el devenir de las instituciones en Chañar. Las/os participantes reflexionan acerca de las ventajas de una u otra escuela, se involucran en las demandas y movilizaciones. Por ello, las instituciones «(...) se ven interpeladas y expresan aquello que emerge en el territorio donde se sitúan» (GONZÁLEZ y GIACOPONELLO, 2019: 144). Se expresan así sentidos opuestos: por un lado, hay quienes enfatizan en la necesidad de una escuela industrial, dado el contexto actual de avance extractivista y el dinero que *inyecta* a la zona (sobre todo en comparación con el trabajo en el rubro hortícola); por el otro, hay quienes priorizan mantener la tradición histórica y geográfica de la comunidad, así como las ventajas ambientales y la disponibilidad de recursos naturales, por lo que se orientan hacia la EPEA.

Una escuela que puja en la comunidad

Es importante advertir la potencia de la escuela para los territorios. Gonzalo (director EPEA) reconoce que esta ha transitado por varios escollos a partir de un condicionante estructural: Chañar queda a 30 kilómetros de Centenario y 45 de Neuquén Capital, lo que supuso, desde sus orígenes, la dificultad de conseguir docentes que quieran ir a trabajar allí. Los participantes del CFPA, que comparten la misma problemática, reconocen que si bien se ofrecen incentivos desde la provincia -tales como costear el combustible para quienes usen el auto particular u ofrecer un transporte diario gratis desde Neuquén-, igual no logran cubrir todos los puestos. Gonzalo recuerda que

Volviendo al 2011 era, no había profesionales, ¿sí?, hoy los hay. A través de los propios que ha podido formar y ha logrado formar a lo largo de estos 12 años, la EPEA. Y otros que ha traído la EPEA y otros que ha traído el mismo rubro industrial y de hidrocarburo (...). Digo, se han venido esos arraigos. Y eso es también, de alguna manera, si no está programado, no está planificado...

Otra de las dificultades es que la escuela se encuentra a 3 kilómetros desde la ruta.

Esto implicaba que quienes viajaban en transporte público, tenían que caminar ese tramo debido a que la parada estaba sobre la ruta y que, por los horarios de frecuencia, llegaban tarde a la clase. Esta condicionante fue recogida como razón de lucha desde el gremio docente.

G: Y, en este 2023 se logra, eh, introducir, de alguna manera el transporte público, que hasta el 2022 no estaba. Que el oferente es la empresa Pehuenche. Entonces hoy en particular, llega hasta acá, hasta la escuela, que distamos a 2 kilómetros de la ruta y a 1500 metros antes del último barrio del pueblo; y se logra a través de esa conquista docente que vengan cinco frecuencias diarias de Pehuenche, hasta la escuela misma. Entonces, ya no tienen...porque antes los dejaba en la ruta, entonces los docentes llegaban

E: O sea, tenían que caminar hasta acá...

G: Claro, tenían que caminar. Entonces los dejaban a las 7.50 en la ruta y llegaban 8.20 acá, más o menos, porque tampoco ibas a venir corriendo. Entonces hoy llegan hasta la escuela misma. Tenemos frecuencia a las 8, 9 de la mañana, a las 11, el otro está a las 12.30-13 y el otro a las 17 hs. (...) Eso también lo ha pujado tanto los docentes como la escuela misma

E: Claro

G: Porque el transporte no es exclusivo de docentes. Estamos hablando de transporte público, donde el docente tiene garantizado el transporte, pero el uso es común. Por lo tanto, hay muchos, eh peones rurales que se ven beneficiados por eso también. Porque antes tenían que trasladarse del lugar que sea, caminando... nosotros estamos rodeados de chacras

E: Sí, sí, tracciona para la comunidad, digamos

G: Exactamente. Nosotros, las chacras que tenemos lindantes no son pequeños productores solamente, tenemos hacia el norte Bochi, una empresa exportadora, y hacia el sur tenemos Teise, tenemos Keple. Y hacia el este, lo mismo, tenemos Bochi, tenemos, bueno, Testaseca, que es el otro, y exportan.

E: O sea que tienen movimiento de peones, trabajadores

G: Exactamente, mucho movimiento y que hoy se ven beneficiados, pueden tomar el cole y llegan hasta la escuela y ya no caminan tanto como antes

De esta manera, se visibilizan aquellas falencias propias del territorio, que logran ser recuperadas por los actores, al modo de motor para gestar –no sin disputas- acciones de reparación. Lo interesante, así, es advertir que las condicionantes territoriales, no son exclusivas de una institución, más afectan al resto también. Las luchas y conquistas de mejoras, fortalecen las redes institucionales y de la comunidad. Tal como señala Maristella SVAMPA (2006) «(...) el territorio aparece como un espacio de resistencia y también, progresivamente, como un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales» (pp.143).

A la vez, una de las falencias señaladas por Sonia (docente EPEA) consiste en la falta de plantas en la escuela para hacer la parte práctica de su materia, dado que ella está en la orientación vegetal, «Entonces siempre para hacer las prácticas tenemos que pedir a los vecinos o a otros productores que nos presten y hagamos la visita y la práctica». Si bien, esto constituye una dificultad en su labor y en la formación de estudiantes, también puede apreciarse cómo desde las falencias territoriales, emergen tramas sociales, vecinales en este caso.

Los tres casos mencionados dan cuenta de una condición externa que redundante en una carencia para la institución educativa; la cual, funciona cual motor para lograr el acceso al recurso faltante o la solución al problema, lo que conlleva a un aporte para la comunidad en general.

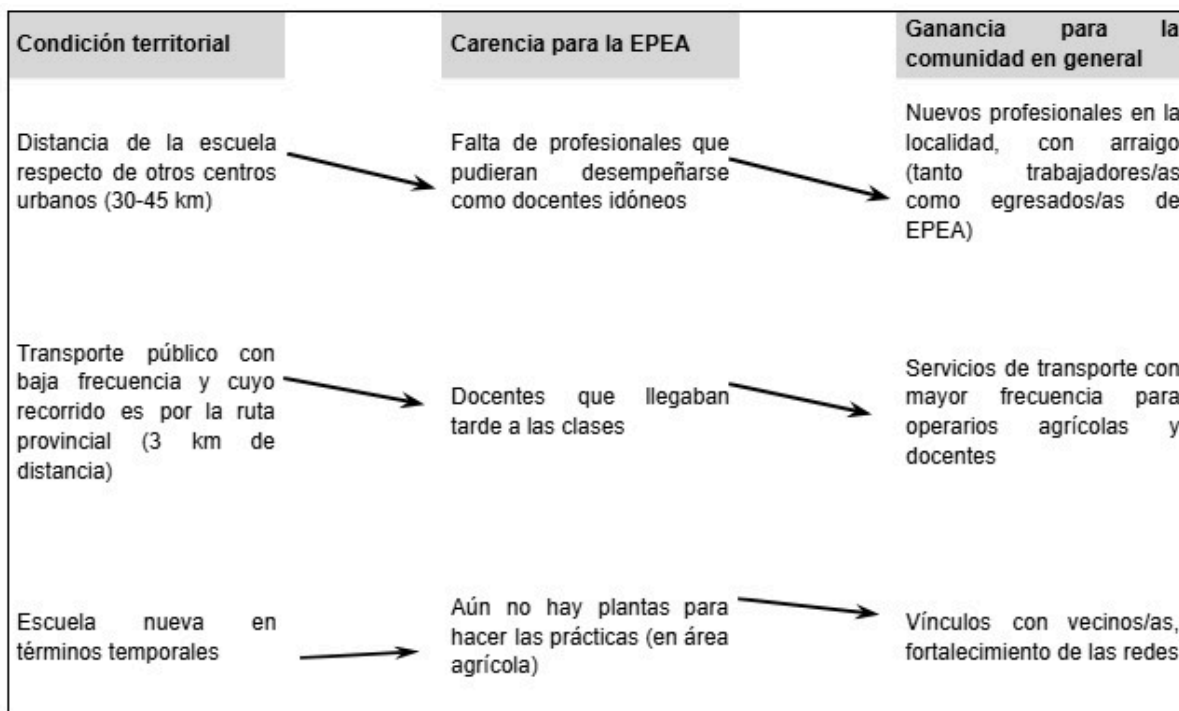


Tabla 1
 Obstáculos y oportunidades del territorio hacia la escuela
 Fuente: Elaboración propia

GONZÁLEZ Y GIACOPONELLO (2019) definen a la *reflexividad territorial* como una estrategia que permite superar tales obstáculos. La misma remite a cuestionamiento, colectivo, con disputas, mediado por reflexiones, que habilita al diseño de acciones novedosas y creativas en situaciones difíciles. Sostienen, en otro texto, que:

Puede verse así que el territorio, en su dimensión contextual procura carencias materiales o institucionales, a la vez que también habilita nuevos despliegues institucionales. Las organizaciones que emergen, lo hacen desde relaciones locales, que proveen lógicas de funcionamiento. Es por ello, que se concluye el carácter activo del territorio (pp. 39).

Las autoras señalan la doble condición del territorio: condiciona (limita) las acciones, a la vez que abre posibilidades.

Por otro lado, huelga la aclaración que esta falta de plantas no parece ser exclusiva de la EPEA de Chañar. Dos de las docentes entrevistadas dan cuenta de la importancia de los viajes de intercambio con otras EPEAs, por varias razones, una de las cuales es que los/as estudiantes puedan ver otras escuelas -y con qué recursos cuenta-, así como también que aprendan de los proyectos que diseñan antes de su egreso:

S: [Allí] ven otro sistema de producción, eh, ellos tienen un proyecto de producción que lo hacen todos los años a fin de año, en quinto y sexto

E: Sabía, en uno lo confeccionan y en otro lo ejecutan

S: Claro. Entonces, la mayoría quería ir a ver esos proyectos, qué tenían allá. Pero encima esa escuela, la 1, creo que no tienen plantas. Porque las dos veces que fueron me dicen “Nosotros pensamos que estas plantas de al lado eran todas de ustedes”, “No, ojalá” le digo, “¿Y ustedes no tienen?”, “No”, porque allá no tienen por el clima, no es que faltan. Pero no lo conozco. Entonces, bueno, la idea es ir a conocer (Sonia, docente EPEA).

Este testimonio también manifiesta la creación de redes institucionales, con escuelas de otras localidades, que propicien el intercambio de experiencias educativas, como se verá a continuación.

Territorio y redes

La EPEA, en el marco de la formación curricular, establece redes con otras instituciones para que estudiantes realicen prácticas o salidas:

A través de la Red Interinstitucional, la EPEA en 2012 es como media pionera en eso, comenzamos a unir lazos, entonces, de vincular, nos vinculamos con todo lo que es público al 100%. Hablamos de todos los niveles formativos que hay, de salud, de juzgado de paz, del municipio, eh, bomberos, ahí con bomberos policial y bomberos voluntarios, que son los dos cuarteles que tiene San Patricio. Y lo que tiene que ver con la vinculación privada, tenemos vinculación con las bodegas, particularmente, que nos abren sus puertas. La primera que nos comenzó a abrir las puertas fue [Nombra bodegas] Todos nos van abriendo sus puertas. También hemos trabajado con el *feed lot* XXX. Eso por el lado privado acá, que es donde está inserta la escuela. Y a través de lo que es las prácticas profesionalizantes de los chicos tenemos acuerdo con INTA^[5] (...) Después el IPAF^[6], que está ubicado en la zona límite entre Plottier y Senillosa, en la zona de China Muerta, eh, también hemos podido vincularnos ahora con frigoríficos (...) (Gonzalo, director EPEA).

Otra vinculación que se teje, es con las EPEAs de otras zonas, tal como se señaló anteriormente, lo cual genera una gran expectativa en los/as estudiantes. Las docentes entrevistadas manifiestan que es una de las instancias que más esperan en su trayectoria: «Y este año va a ir segundo... que lo planificaron algunos profes. Y los chicos de quinto estaban entusiasmados por ir y me están pidiendo que quieren ir (...). Los chicos tienen todas las ganas de ir» (Sonia, docente EPEA).

En tercer lugar, hay una vinculación, que emerge como central durante el trabajo de campo, para los/as participantes de la EPEA y del Servicio de Salud Mental del hospital.

Y: Somos tres duplas psicosociales [lic. en psicología y trabajador/a social] que nos distribuimos, cada una va a una escuela secundaria. Y se trata de que la atención sea ahí, dentro de las escuelas. Y se plantea, una semana... vamos todas las semanas. Una vez a la semana, una dupla psicosocial, taller, viste, un abordaje grupal. Y a la semana siguiente se hace un abordaje individual. Entonces hay un espacio amigable grupal y un espacio amigable individual, que es a demanda del estudiante. En eso estamos ahora, hace dos semanas.

A: Con la EPEA tenemos trabajo hace más tiempo, tenemos más trayectoria por la demanda que ellos mismos generaban. Desde que la EPEA inició como escuela, así que, creo que son, por lo menos, entre 8 y 10 años, que tenemos como un vínculo estrecho con ellos y también como una retroalimentación, con la situación y demás. Pero, bueno...

Y: Este año se hizo extensivo a los otros secundarios

A: Es como una kinesiología psicológica y llegar... porque tenemos ese grupo cautivo, digamos, a los adolescentes, ahí. Y, además, desmitificando todo el tiempo, por más que estemos en este 2023, seguimos tratando de desmitificar a la psicología o a la salud mental como el problema, de una patología propiamente dicha y lo que estamos tratando que vean es que es la vida cotidiana, la psicología. Entonces, bueno, venimos trabajando con eso.

Y: Hoy estamos trabajando con bullying, cyber bullying y grooming. Esas tres y... bueno, salvo que, desde la escuela, se plantee otra temática. (...) Y se trata también de la prioridad de garantizar la atención de niños y adolescentes. Entonces, bueno, ahí se va trabajando fuerte con las escuelas. De hecho tenemos niños que se atienden en las escuelas, porque los adultos ahí son un obstáculo, no los llevan a los turnos, pero hay adherencia, por parte de los niños al espacio, pero, y se trabaja re lindo, pero el adulto no lo trae. Entonces, bueno, ese espacio, la atención, se traslada a la escuela, para garantizarla

E: Qué bueno. Y la escuela sí está muy predispuesta

Y: Sí (Yanina y Anabela, psicólogas del Hospital Público)

En esta sección se despliega la amplia gama de relaciones que se construyen en el territorio. La finalidad puede ser intercambiar experiencias, complementar los saberes, habilitar espacios de trabajo con los/as estudiantes, mostrar inserciones laborales, llevar a cabo estrategias de prevención y promoción de la salud, entre otras. Entonces, el territorio gesta una red compleja de relaciones entre sujetos y colectivos, mediante interacciones y acciones conjuntas (CORBETTA, 2009).

José AROCENA (2001) define al territorio como un espacio vivo, en el que se pueden identificar sistemas de acción con lógicas propias, que dan sentido a prácticas e interacciones que allí tienen lugar «(...) y que producen permanentemente zonas de intercambio, de bloqueos y de articulaciones» (AROCENA, 2001, 117). En este sentido, el

sistema de acción socioterritorial articula necesidades en el territorio y sus respuestas desde lo organizacional.

Las vinculaciones inter-institucionales nacen a partir de una meta concreta (por ejemplo, proveer de espacios de salida a terreno o realizar tareas de promoción de la salud, por nombrar algunos), sin embargo, al reconocer las demandas que emergen, surgen nuevas metas (por ejemplo, habilitar a la salida de jóvenes de Chañar -movilidad interurbana- o mantener espacios personalizados de escucha terapéutica, siguiendo con los ejemplos anteriores). Por ello, estas vinculaciones son centrales, en la medida en que legitiman las prácticas cotidianas de los actores -y las instituciones- intervinientes.

Belén ALVARO (2021) sostiene que es mediante este tipo de relaciones que se construye *lo común* en las tramas comunitarias, aludiendo a «todo aquello de ser susceptible de ser generado a partir de formas de cooperación fundamentales, de procesos de resistencia y reapropiación de la riqueza social (Navarro, 2015)» (ALVARO, 2021, 2).

La escuela como bastión de resistencia

María, es docente de la EPEA y chañarensa. Ella terminó sus estudios secundarios en la escuela comercial (la única secundaria existente en ese momento), se fue a estudiar la carrera de Veterinaria a La Pampa y luego regresó. Hoy trabaja dando clases en la EPEA y en su profesión, de manera independiente. Ella cuenta:

M: Yo creo que [la escuela] representa la pertenencia de nuestros orígenes, creo que es la mejor forma de definirla es la ...mantenemos y peleamos por la EPEA que es una escuela que es agropecuaria porque originalmente esto se forjó, este pueblo creció y se creó, gracias a la tierra.

Yo que soy nieta de 4 abuelos fundadores, es sabido que Chañar no existe desde que se descubrió Vaca muerta; Chañar no existe desde que se implantaron las bodegas; Chañar existe desde mucho más atrás. Y creo que eso se refleja en todo el tiempo, en tratar de defenderla cuando se vienen ataques, cuando se viene el menosprecio, cuando se la abandona por parte del Estado. Y ahí es donde aparecen siempre al pie de la bandera las mamás, es muy llamativo en esta escuela a mi me llamo la atención, como las mamás defienden a morir esta escuela. (...) No es que no haya papás, pero las que están con la voz cantante y todo son mamás, que pelean y luchan porque esta escuela sea agropecuaria. Tiene que ayudar creo yo, a no dejar que el origen de Chañar desde la tierra muera.

E: Como un bastión de resistencia, ¿digamos?

M: ¡Exacto, tal cual!

Los/as participantes de la EPEA y del CFPA se manifiestan contundentemente acerca de la tensión que ejerce la industria

petrolera al cooptar a los/as jóvenes chañarenses. Es decir, ellos/as tienen la expectativa de egresarse e ingresar a trabajar en los pozos, aun a pesar de que las condiciones de contratación son más duras que en las chacras, aun a pesar de los saberes y conocimientos que tienen de sus familias y ancestros sobre la agricultura, aun a pesar de la disponibilidad de tierras propias y municipales para el cultivo (sea para autoabastecimiento y/o comercialización). Entonces, parte de la resistencia remite a evitar este «éxodo» de jóvenes chañarenses a la industria petrolera.

E: Y Gonzalo, esto, digamos, de las decisiones que toman jóvenes quienes se egresan de acá, se egresan o abandonan la escuela o terminan pero adeudan materias, digamos, quienes no concurren más y que por ahí se vuelcan a las otras empresas... yo les preguntaba a los chicos recién, ¿es un poco fantasía o es un poco realidad? ¿Consiguen trabajo frecuentemente? ¿Son trabajos más temporales? ¿O realmente encuentran lo que van a buscar?

G: Eh...

E: Digo, ¿se comen un buzón? Hablando mal y pronto, ¿o es posta que...?

G: No, hay...se vende buzón o compran buzón. Se vende y se compra, ¿no?, o sea... Nosotros comenzamos, lo que fue 2019, bueno la interfaz de 2020, ya empezábamos a escuchar las pronunciaciones de los chicos de cuarto año, como desahuciados de tener que estar en la EPEA con su jornada completa, de 8 a 17 hs, de lo que tenían que aprenderse si después se iban a dedicar al petróleo y decían "Sé que tengo que estar acá, termino en dos años y me voy al petróleo". Y después nos encontrábamos, y "¿Qué estás haciendo?", "Y no, no enganché, no la pegué". Porque en realidad tenés que ser amigo de... O conocido de... y ahí ingresa. Y sino algo que pasó fuertemente en el 2021, eh, mucho personal, eh, fuera del país. Estamos hablando de Venezuela, con todo lo que pasó en Venezuela, toda esa migración hacia Argentina. Y bueno se fueron insertando ahí con títulos que acá, en la región, no estaban o no había muchos titulados en tal, entonces... como que, "chicos al final no era...", me he encontrado. Yo, si bien no me da mucho el tiempo, pero procuro ser asertivo, cuando me encuentro con un egresado, se haya titulado o no, o sea, esto que vos decías que deben materias, le hago la consulta esa, porque es parte de... qué pasó

E: Tal cual, del seguimiento

G: Y entonces, "Nooo, estoy acá, la verdad que probé, probé y no me gustó". Hay casos que la pegaron, digamos, fueron... "No, estuve dos meses, la verdad que cobré bien, pero no me gustó". Parte de lo que vos decías, el esfuerzo físico, parte en lo físico, desde la fuerza, de levantar el equipamiento, y físico, desde aguantar condiciones adversas, exposición al viento, a rayo del sol, lluvia, y bueno sí, bajas temperaturas... y hay que seguir estando. También estar alejados de las familias, decían "No, extrañé a mi familia, no estaba acostumbrado, 20 días afuera, no me cerró y me volví", "¿Y qué estás haciendo ahora?", "Y bueno, ahora estoy... o me voy a la bodega o estoy con mi comercio", algunos emprenden por ahí. Y algunos siguen ligados al Centro de Formación Agropecuaria, ahí hay uno que está elaborando

cerveza, entonces, bueno...y le van buscando la vuelta, pero... volviendo, sí, se vende buzón y se compra buzón (Gonzalo, director EPEA)

La escuela, cual *bastión de resistencia*, defiende la tradición de la zona, propone usos responsables de los recursos naturales, promueve prácticas que, en diálogo con los saberes ancestrales, habiliten a desarrollos laborales, profesionales, personales, en sus estudiantes. La EPEA resiste al avance extractivista, tanto desde la oferta educativa, como desde lo subjetivo (argumentando cuando los/as estudiantes traen expectativas a favor de la industria petrolera). Al decir de Nelson MALDONADO TORRES (2017), «En el mundo moderno/colonial, la resistencia en su sentido más radical quizás deba ser entendida como un esfuerzo por la re-existencia» (pp. 26). Cabe la pregunta por la existencia en estos territorios, ¿qué tipo de sujetos resisten, re-existen allí?

Otros trabajos (SVAMPA, 2006; RIFFO, 2016; ACACIO Y WYSZKIER, 2020) recuperan las experiencias de lucha de las comunidades y organizaciones contra el *fracking* (actividad hidrocarburífera no convencional) en Vaca Muerta. Definen al territorio como un espacio de disputa y resistencia, donde los agentes –individuales e institucionales- adoptan diversas medidas para resistir, desarrollan formas de democracia, a la vez que se denuncian las violaciones a los órdenes constitucionales que deben respetarse para garantizar el desarrollo de la vida en comunidades originarias –pueblo mapuce-. (ACACIO Y WYSZKIER, 2020).

Resulta relevante analizar las experiencias de lucha que emergen en los territorios, puesto que allí se devela uno de sus sentidos centrales: estos constituyen a los sujetos. Cristina CRAVINO (2009) señala que el espacio no puede pensarse solo físicamente, sino que más bien, insta a reconocer la dimensión social en un espacio o, a la inversa, la dimensión espacial de lo social. Dice «Así los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con identidad conflictiva, de la cual intentan desligarse o reapropiarse» (pp.191).

En igual sentido Sonia (docente EPEA) muestra que esta resistencia, no es exenta de emociones, tanto en estudiantes como en ella. Da cuenta de la desilusión que aflora:

A veces te desilusionás con el tema de los chicos que no quieren estudiar o como que ... no entiendo, porque la escuela es agropecuaria, entonces tiene un montón de materias agropecuarias, que son justamente las que yo doy... y como que a ellos no les interesa, no les ves interés. O sea... y eso que estamos en una zona productiva, pero ellos están... la mayoría se focaliza en el petróleo, ir a trabajar al petróleo, entonces... pero la escuela es de orientación agropecuaria, acá no hay petróleo. La escuela no tiene ese objetivo y, bueno, eso, eso te desamina un poco.

En cuarto lugar, esta disputa y resistencia, no solo se hace cuerpo y emoción, sino que también carga los sentidos discursivos. Gonzalo, el director de la EPEA, cuenta la importancia de que esta lucha por sostener una escuela que brinden sentidos profesionales en una zona agropecuaria:

(...) Nos llevó cuatro años sigue subyaciendo, es hacerle ver a la comunidad de San Patricio del Chañar, a los gobernantes de turno, tanto locales como provinciales, eh, que la escuela no es formadora de peones de campo, que es algo que la otra puja que había ahí, decía, ¿no?, “Vas a traer una escuela agropecuaria que lo único que va a generar son peones de campo. O sea, van a seguir trabajando como peones”, parados en la concepción del peón de campo como el menos remunerado, menos valorado en sus derechos, entonces era como que ya estaban condenando a los chicos y chicas, de alguna manera, a lo peor. Entonces nosotros arrancamos que no, “es una formación técnica, da un título profesional, ¿sí?, pero no obstante del título profesional, y no menor, va a ser un egresado de escuela secundaria, con posibilidad de continuar la carrera de grado que quiera o la carrera terciaria que elija, de eso se va a encargar la escuela, pero no puede dejar relegado que tiene que formar un profesional de la rama agropecuaria”. Bueno, seguimos en ese proceso, pero los primeros cuatro años fue de mucha concientización en eso, mucha reunión con la familia, promociones por los medios de difusión que se pudiese, dando a conocer la oferta formativa y el carácter de esa oferta formativa.

Gonzalo enfatiza en la centralidad que tiene para la escuela, desde su origen, contribuir al desarrollo de la localidad, pero desde una oferta que también enriquezca a sus estudiantes. Da cuenta de una argumentación (enunciación) y acciones concretas al respecto. En un estudio local reciente, ALVARO (2021) muestra que aún en los feroces ataques que suponen los extractivismos, es posible la creación de otros mundos. En las diversas acciones documentadas, la autora sostiene que «quienes habitan los territorios responden con agenciamientos de enunciación que fortalecen el propio entramado comunitario, recuperando una historia y una experiencia propias» (pp.14). Es que el territorio no es solo un escenario en el que los sujetos individuales o colectivos se despliegan, «(...) sino una condición para su propia existencia como sujeto; no es solo un espacio físico, sino un espacio social, político y cultural que define la propia existencia del sujeto» (AVENDAÑO, SÁNCHEZ, DELGADO y BÁEZ, 2017: 47).

Gonzalo enfatiza la importancia de no formar estudiantes para que sean peones, sino para jerarquizar la inserción laboral que ya venían teniendo. Esto viene de la mano del perfil del egresado, que obtiene el título de Técnico Agropecuario, el cual reivindica la identidad territorial; lo que invita a la reflexión por las tensiones entre sujeto-territorio-institución. Dice Rita Segato al respecto «La identidad no es generada porque se comparte un territorio común, sino que es la

identidad la que genera, instauro, el territorio» (2009, p.47). Es posible advertir la mutua afectación entre los tres factores: un territorio agropecuario por tradición; una población (sujetos) que demanda una escuela técnica con orientación agropecuaria; agentes educativos que reivindican el título otorgante como un modo de jerarquizar el trabajo en chacras, el cual viene siendo devastado por la industria petrolera.

Como puede verse, la acción educativa no termina ni se ejerce únicamente en el predio de la EPEA. Las diversas oportunidades de lucha, denuncias, argumentaciones a favor de los títulos, charlas con estudiantes, vecinos, articulaciones con instituciones, conforman también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podría pensarse, que el contenido a transmitir excede a los núcleos curriculares formales, pero, no obstante, remite a aquellos sentidos que tiene la escuela en su práctica diaria. El territorio supone un lugar habitado por el pasado, el presente y el futuro; es un lugar de temporalidades que se reconfiguran en las diversas prácticas (CARBALLEDA, 2008).

Palabras finales

Este artículo se ha propuesto visibilizar las vinculaciones entre el territorio y una escuela media con orientación agropecuaria, en San Patricio de Chañar. Esta localidad se caracteriza por una mutación – creciente y en aumento- desde la tradicional industria de fruti y horticultura, a la explotación de hidrocarburos, debido a su cercanía con Añelo, provincia de Neuquén.

Allí se conmueven los sentidos que dieron origen y que sostienen a la escuela EPEA, donde concurren gran parte de los adolescentes de Chañar. Deviene imperioso (re)conocer a las instituciones educativas que velan por el derecho a la educación de jóvenes en nuestro país, pero más aún cuando se trata de personas que eligen un futuro, en este caso vinculado con la inserción laboral post educativa. En todos/as los/as entrevistados/as circula la preocupación por la expectativa de trabajo en el rubro petrolero, lo que conduce al abandono de la producción en chacras, sea porque las tierras no son trabajadas o porque son afectadas a emprendimientos inmobiliarios.

Con vistas a identificar las vinculaciones entre escuela y territorio, este artículo recorre el origen de aquella, como una búsqueda de garantizar el acceso al derecho de la educación. A la vez, se observa que el territorio condiciona su devenir, en la medida en que supone obstáculos que deben ser superados. El modo en que la institución los sortea y logra apropiárselos cual oportunidades, es mediante las redes con otras instituciones, con el gremio docente, con las familias, etc. Por último, ante el avance de la industria petrolera y las amenazas que supone, la escuela resiste. Esto implica que se defiende, que muestra

otros sentidos de aquella inserción no siempre considerados por los/as futuros/as egresados/as, que lucha por la jerarquización del título que emite, por la mejora en las condiciones de trabajo, etc. Pero también, en esa resistencia hay sufrimiento. Han sido muchos/as los/as docentes que se desaniman cuando ven poco interés o entusiasmo en los/as jóvenes.

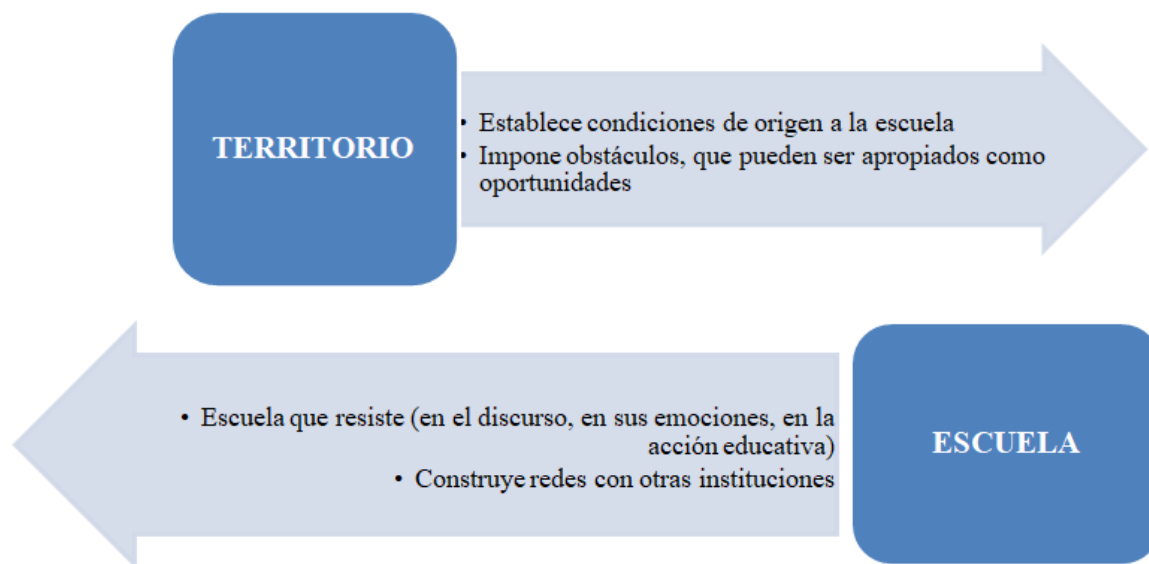


Imagen 1

Territorio y escuela en tensión

Fuente: Elaboración propia.

En las nuevas condiciones de integración social, caracterizadas por procesos desinstitucionalizadores (KESSLER y MERKLEN, 2013), abordar las formas de reinstitucionalización supone una apuesta relevante: sin reflexiones, políticas y prácticas institucionales resulta imposible modificar estas realidades. Ana ARIAS y Pablo DI LEO (2020) sostienen:

Nos atrevemos a la pregunta por las instituciones como grandes reguladores de las prácticas sociales. O, dicho en otros términos: cuando nos referimos a instituciones, hacemos mención no solo a las organizaciones particulares que llevan adelante diferentes tareas sociales relevantes, sino también a las formas socialmente construidas con las que organizamos y proyectamos nuestras biografías (ARIAS y DI LEO, 2020: 56)

Este artículo confirma la importancia de aquella «pregunta por las instituciones». Pensar en las conquistas sociales, por ejemplo, la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, implica la reflexión por el cómo, cuándo, con quién, dónde, estas se logran. Y más aún, por el ejercicio y la garantía de tales conquistas. Desde este tipo de reflexiones es posible alertar sobre la centralidad de la escuela

media, no solo en garantizar el derecho a la educación secundaria, sino también en su rol en una comunidad como la analizada.

La escuela EPEA funciona como un catalizador^[7] en Chañar, tal como se aprecia al analizarse las vinculaciones (redes) que construye con otras instituciones, así como las variadas manifestaciones que adquiere la resistencia ante los avasallamientos actuales. Por razones de extensión, no se han introducido aquí los aportes que el tránsito por ella hace a los procesos de subjetivación, tanto de docentes como de estudiantes.^[8] No obstante, se anticipa que allí se gestan verdaderas agencias subjetivas y colectivas.

Las vivencias de intercambios, de encuentros, de argumentaciones, de juegos, estudios, que diseñan los agentes, habilitan a una acción crítica y reflexiva en el mundo. Parte de las apuestas que hace la EPEA también son *en* los sujetos. Siguiendo las perspectivas de cuerpo-territorio-sujetos, que muestran los estudios feministas (MC DOWEL, 2000; FEDERICI, 2004; CABNAL, 2010; LINDÓN, 2012, MACHADO ARÁOZ, 2014), es central la pregunta por los impactos en la subjetividad de los actores, a partir de experiencias integrales y diversas, como las que se documentan en este escrito. ALVARO (2021), en igual sentido, documenta los modos en que las experiencias de despojo de los territorios se subjetivan, conforme estos son apropiados. Al tratarse de *territorios con historia*, los cuerpos que los habitan son atravesados por las vivencias de fragmentación que allí ocurren. Es por ello que huelga –y este artículo es una invitación concreta- el análisis de los procesos de subjetivación que ocurren en Chañar. Su abordaje a partir de las prácticas educativas en la EPEA constituye una opción oportuna, debido a la integralidad de sentidos que recorren a la institución.

Referencias bibliográficas

- ACACIO, JUAN y WYCZYKIER, GABRIELA. (2020). Expectativas públicas y conflictos sociales en torno a los hidrocarburos no convencionales en Argentina: algunos apuntes sobre Vaca Muerta. En *Izquierdas*, 49, 457-477.
- ALVARO, BELÉN. (2021). Tramas comunitarias frente a políticas extractivistas en territorios habitados. En *Estudios rurales*, 11(24). Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/181/1812552012/index.html> (último ingreso: 15/07/2024).
- ARIAS ANA JOSEFINA y DI LEO, PABLO FRANCISO (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. En *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 53-75.
- AROCENA, JOSÉ (2001). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Taurus - Universidad Católica de Uruguay.
- AVENDAÑO, JOAN, SÁNCHEZ, DIANA, DELGADO, JUAN y BÁEZ, CÉSAR (2017). El territorio, pilar fundamental en la formación de un especialista en Geografía y Gestión Ambiental. En *Anekumene*, (13), 45-54.
- CABNAL, LORENA (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Acsur Las Segovias, 11-25.
- CARBALLEDA, ALFREDO (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Paidós.
- CORBETTA, SILVINA (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. LÓPEZ (coord.), *De relaciones, actores y territorios*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- CRAVINO, CRISTINA (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- D'ALOSIO, FLORENCIA, ARCE, VALENTINA y PAULÍN, HORACIO (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas, expectativas y reconocimiento. En P. DI LEO y A. CAMAROTTI (dirs.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Teseo.

- DI LEO, PABLO y CAMAROTTI, ANA (2015). Nodos biográficos y cuidados en jóvenes en barrios populares: construyendo abordajes analíticos y prácticos integrales. En R. PINHEIRO, T. GERHARDT, A. GOMES DA SILVA, P. DI LEO, M. PONCE y M. VENTURIELLO (orgs.) *Cultura do Cuidado e o Cuidado na cultura: dilemas, desafios e avancos para efectivacao da inteligralidade em saúde no MERCOSUL*. Cepesc Editora.
- FEDERICI, SILVIA (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- GONZÁLEZ, MARIANA y GIACOPONELLO, MARIELA (2019). *Lo que las une*. La reflexividad territorial en biografías institucionales. En P.F. DI LEO Y A. ARIAS (dirs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Editorial Espacio.
- KESSLER, GABRIEL Y MERKLEN, DENIS (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. CASTEL, G. KESSLER, D. MERKLEN y N. MURARD, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós.
- LINDÓN, ALICIA (2012). Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado *betweenness*. En *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(33), 698-723.
- MACHADO ARÁOZ, HORACIO (2014). Territorios y cuerpos en disputa: extractivismo minero y ecología política de las emociones. En *Interticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8(1).
- MALDONADO TORRES, NELSON (2017). El arte como territorio de re-existencia: Una aproximación decolonial. En *Iberoamérica Social: Revista-Red De Estudios Sociales*, (VIII), 26-28. Disponible en: // iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/213 (último ingreso: 15/07/2024).
- MC DOWELL, LINDA (2000). Aportes primarios. *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*, 11-35.
- NÚÑEZ, PABLO y LITICHEVER, LUCIANA (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- RIFFO, LORENA (2016). Hidrocarburos, fracking y resistencias sociales. Un análisis social de las políticas hidrocarburíferas contemporáneas en Argentina desde la provincia de Neuquén. En *Actuel Marx Intervenciones n° 20*. Santiago, Ediciones LOM, 2016
- SOLDANO, DANIELA (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en

el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. ZICCARDI (comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-CLACSO-Crop.

SVAMPA MARISTELLA (2006). Movimientos sociales y nuevo escenario regional: Las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina. En *Cuadernos del CISH2006*, (19-20), 141-155. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3612/pr.3612.pdf (último ingreso: 15/07/2024)

TERIGI, FLAVIA (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. MARTÍNEZ (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina*. Santiago de Chile.

VOMMARO, PABLO (2018). *Derechos y políticas en infancias y juventudes: diversidades, prácticas y perspectivas*. Clacso.

Notas

[1] Inciso 2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

[2] En el Censo del año 1991 había 3187 habitantes; en el 2001, 5.063 habitantes; en el 2010, 7.457. Por último, se registra en el último relevamiento censal (2022), 10.888 habitantes en la población total.

[3] Consultada el 25/10/23

[4] Por este motivo, los testimonios que se presentan en este artículo son referenciados por los pseudónimos de los/as participantes.

[5] Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

[6] Instituto de Investigación para la Agricultura Familiar

[7] Según la RAE se define como: “dicho de una persona o de una cosa: Que estimulan el desarrollo de un proceso. *Fuerza*,

voluntad catalizadora. / En los motores de combustión interna, dispositivo que, mediante una sustancia catalizadora produce reacciones que disminuyen la toxicidad de los gases de combustión” (<https://dle.rae.es/catalizador?m=form>),
[8] Artículo en evaluación.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amei/amei/journal/293/2935529003/2935529003.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mariana Alejandra González

Articulaciones entre el territorio y una escuela, en la provincia de Neuquén, Argentina. Tensiones y devenires posibles
Articulations between the territory and a school, in the province of Neuquén, Argentina. Tensions and possible futures

Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral
vol. 69, e0107, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
estudiossociales@unl.edu.ar

ISSN: 0327-4934

ISSN-E: 2250-6950

DOI: <https://doi.org/10.14409/es.2025.69.e0107>



CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.