

Análisis de los aportes subjetivantes que emergen en la formación profesional agropecuaria

Analysis of the subjectivizing contributions that emerge in agricultural
vocational training

Mariana Alejandra González

FACEP-UNCo

marianaagonzalez@yahoo.com

RESUMEN

El fenómeno del envejecimiento es considerado como una tendencia global a partir del crecimiento sostenido en la expectativa de vida de las personas. Desde el enfoque del ciclo vital se enfatiza en la consideración de las adultezes en general, atendiendo al dinamismo y el carácter singular en el cual cada persona envejece. Desde este marco, el presente artículo recupera los hallazgos de un trabajo cualitativo de investigación realizado en el año 2023, en un Centro de Formación Profesional Agropecuaria (CFPA n.º 2), ubicado en la provincia de Neuquén, Argentina. La muestra se compuso de personas adultas que participan como estudiantes y sus agentes educativos.

Los resultados muestran que este tipo de propuestas formativas realizan contribuciones, aportes subjetivantes a sus estudiantes, que se vinculan con promover ciertos aprendizajes, gestar emprendimientos comerciales, consolidar lazos sociales desde el cuidado, la hospitalidad y la disponibilidad. A la vez, el

Palabras clave

Aduldez;
subjetividad;
educación;
territorio.

CFPA se consolida como una institución territorial que recoge condicionantes y oportunidades allí surgidos.

ABSTRACT

The phenomenon of aging is considered a global trend based on the sustained growth in people's life expectancy. From a life cycle perspective, emphasis is placed on considering adulthood in general, taking into account the dynamism and unique nature of each person's aging process. Within this framework, this article draws on the findings of a qualitative research study conducted in 2023 at an Agricultural Training Center (CFPA 2) located in the province of Neuquén, Argentina. The sample consisted of adults participating as students and their educational agents.

The results show that this type of training program makes subjectivizing contributions to its students, which are linked to promoting certain types of learning, developing commercial ventures, and strengthening social ties through care, hospitality, and availability. The CFPA has also established itself as a regional institution that takes into account the conditions and opportunities that arise there.

Keywords

Adulthood;
subjectivity;
education; territory.

Introducción: Acción colectiva y estudios sindicales¹

El fenómeno del envejecimiento merece ser atendido, dada la tendencia global que lo ubica como exponencial, en contraste con la disminución de las tasas de natalidad. En el mundo, para el año 1960 se contabilizaban 150.168.529 personas mayores de 65 años, mientras que en 2023, unas 804.989.610, según informa el Banco Mundial.² A la vez, para el año 2050, se calcula que la población mundial de mayores de 60 años será del 21.5% (Geri *et al.*, 2018). En Argentina, la esperanza de vida aumentó de 61.4 años en 1950 a 77,5 en 2024 (Organización Panamericana de la Salud, 2024) y las mujeres viven más años que los hombres —80.3 y 73.7, respectivamente— (Roqué y Fassio, 2016).

El envejecimiento no puede pensarse de manera aislada. Más bien, es importante considerar el proceso que se extiende desde la *mediana edad*, puesto que en ella ocurren muchos fenómenos que condicionan el modo de envejecer (Salvarezza, 1993; Sande, 2019). En este sentido, deviene importante considerar qué sucede durante la adultez y cómo transcurre dicha etapa para cada persona. En su investigación, Noemí Alliédere y Laura Berembaum (2011) destacan la multiplicidad de dimensiones que se expresa en la subjetividad de las adultezes (adultez joven, media y tardía), las cuales están condicionadas por factores de clase y de género, abonando también a un enfoque interseccional.

Dentro de los aspectos a atender, para comprender integralmente a la adultez y la vejez, está el de la educación. El paradigma de *aprendizaje para toda la vida* (*lifelong learning*) focaliza las virtudes del aprendizaje durante toda la existencia. Dicho enfoque pone énfasis en la formación en todas las dimensiones del desarrollo humano, a partir de un *ecosistema* particular que cuente con un sistema de apoyos (infraestructura, oportunidades e incentivos) que lo estimule (Zabalza, 2011). El aprendizaje para toda la vida busca educar a los sujetos desde sus propios recursos, fomentando la autonomía. A la vez, incorpora como contenidos aspectos valiosos de

¹ Agradezco especialmente a los evaluadores de este artículo, sus sugerencias permitieron mejorar significativamente el contenido de este trabajo.

² Según datos del Banco Mundial: https://datos.bancomundial.org/indicator/SP.POP.65UP.TO?end=2024&name_desc=false&start=1960&view=chart (consultado 13-08-2025).

la vida de las personas, fomentando mayor conexión con la formación. Se logra, de esta manera, un enriquecimiento personal —y grupal—, superando visiones instrumentales de la formación (UNESCO, 2022).

En este marco de situación, el presente artículo presenta resultados en torno a los *aportes subjetivantes* que tiene la formación en un Centro de Formación Agropecuaria (CFPA), ubicado en la localidad San Patricio del Chañar, provincia de Neuquén, Argentina. De esta manera, se pretende recorrer ciertos sentidos que estas trayectorias formativas tienen para personas adultas, ubicando los testimonios de estudiantes así como de docentes y agentes educativos, que integran dicha institución.

Algunos de los interrogantes que serán abordados son: ¿cuáles son los sentidos por los que personas adultas acuden al CFPA? ¿Cómo se vinculan tales trayectorias formativas con la propuesta territorial de la institución? ¿En qué medida, y de qué manera, desde el CFPA se promueven espacios de subjetivación territoriales?

El recorrido propuesto ubica, en primera instancia, el relevamiento metodológico, incluyendo la presentación de la localidad de San Patricio del Chañar. A continuación, se desarrollan tres apartados de análisis. Por un lado, “Sentidos de participación en el CFPA” analiza las motivaciones de sus participantes, en el marco de una propuesta de aprendizaje para toda la vida; aquí se introducen preocupaciones acerca de la formación en ciertos oficios. Por otro lado, “El CFPA: una propuesta formativa territorial” recorre el sentido original de los puestos de capacitación, vinculado a promover desarrollos que surjan de demandas territoriales. Dicho sentido continúa vigente, en la medida en que sus participantes aprenden un oficio y muchos/as desarrollan emprendimientos comerciales propios; a la vez este desafío responde a vivencias de la mediana edad, en torno a procesos *generativos* y una posición de *agente*. En tercer lugar, en la sección “La permanente construcción del vínculo en el CFPA”, se recorren las relaciones construidas, que remiten a prácticas de cuidado y reconocimiento; lo que se articula con el ejercicio de la hospitalidad. Por último, en las conclusiones, se reponen aspectos centrales de los apartados previos, a la vez que se presentan nuevos sentidos que merecen ser atendidos en futuros relevamientos.

Recorrido metodológico

En el marco del proyecto “Transformaciones territoriales en contextos extractivistas. Procesos de desigualdad de migrantes y del Pueblo Mapuce de Norpatagonia” (Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, UNCO³), en el año 2023 se realizó 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 censales⁴ y lo aseveran los participantes de este trabajo. Asimismo, producto de la creciente industria de extracción hidrocarburífera, se ve conmovida —y cuestionada—, entre la tensión de industrias y la generación de recursos propios.

En sus orígenes (año 1973) Chañar nace como “un pueblo” —al decir de 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 encontraban 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 otras más pequeñas) y de explotación de hidrocarburos (allí viven operarios petroleros y sus familias y, al mismo tiempo, se busca posicionar a Chañar como aquella localidad que provee 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

³ Sede en la Facultad de Humanidades, UNCO. Directora: Trpin, 04-H189, Ordenanza 0084/22, Consejo Superior UNCO (2022-2025).

⁴ En el Censo del año 1991 había 3187 habitantes; en el 2001, 5.063 habitantes; en el 2010, 7.457. Restan aún los datos del último censo (2022), no obstante, puede apreciarse un crecimiento cercano al 50% de la población registrada entre cada período.

visita a los museos paleontológicos, en los que se exhiben réplicas de los principales fósiles hallados en la zona".⁵ Puede verse así la complejidad que se manifiesta en esta localidad, considerando los diversos rubros económicos que disputan sus tierras y recursos (humanos y naturales).

A partir de esta realidad, en el trabajo de campo realizado se han perseguido varios objetivos, vinculados con el estudio de las subjetividades, relaciones, procesos de construcción identitaria en las personas que habitan Chañar (jóvenes y adultas). Se retoman, en esta oportunidad, los siguientes: caracterizar y describir al Centro Profesional Agropecuario n.º 2, a partir de relevar su organización y dinámicas institucionales, así como las relaciones que allí se gestan; visibilizar las vinculaciones territoriales entre dispositivos e instituciones de dicha localidad; dar cuenta de los impactos subjetivantes que tienen tales trayectorias en sus estudiantes.

Con este fin, se han realizado entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. Dichas técnicas consisten en una conversación registrada y dirigida por un investigador/a, según un tema de interés, a partir de una línea argumental del/de la entrevistado/a, a fin de poder acceder a su interpretación de experiencias, en sus propios términos (Marradi *et al*, 2007).

A fin de lograr una polifonía de voces y apelar a la diversidad de miradas y roles, la muestra total del relevamiento se compuso de: un director, tres docentes y dos estudiantes (18 y 17 años) de la Escuela Provincial de Enseñanza Agropecuaria (EPEA); dos licenciadas en Psicología, que integran el Servicio de Salud Mental del Hospital; un joven chañareño (23 años); tres docentes, un coordinador, tres estudiantes y una referente del área social del Centro de Formación Profesional Agropecuario (CFPA). Vale destacar que para el presente artículo se retomarán únicamente los testimonios de quienes integran el CFPA como estudiantes o agentes educativos. Es importante destacar que la escuela secundaria EPEA es una institución independiente del CFPA. Aquella brinda educación secundaria y esta, de formación superior en oficios

⁵ Sitio web: <https://turismo.neuquen.gob.ar/que-hacer-donde-vive-el-vino/> (consultado el 21-08-2025).

agropecuarios. No obstante, mantienen lazos permanentes a partir de realizar actividades en conjunto como visitas, promoción de acciones, etcétera.

En todos los casos, se ha procedido bajo los criterios de anonimato y confidencialidad.⁶ El *corpus discursivo* fue analizado mediante la herramienta Atlas Ti y siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada.

Sentidos de participación en el CFPA

El CFPA nº2, ubicado en Chañar, nace en el año 1992, como un Puesto de Capacitación Agropecuaria, en el marco del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuario (EMETA), con base en un financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A lo largo del tiempo, la oferta formativa que ofrece se ha ido complejizando y ampliando, no solo desde sus cursos específicos, sino también a través de talleres, asesoramiento a productores y un banco de datos. Asimismo, ha fortalecido la vinculación con variados organismos, entre los que se encuentran el municipio, la universidad, instituciones locales (como escuelas y la biblioteca) y cámaras de productores y horticultores, así como las de comercio e industria de la zona, entre otras.

En el año 2000, se implementa un esquema educativo basado en las Unidades Didácticas Productivas, que resulta pionero en su propuesta y que deviene, luego, en el modelo tomado por el Programa de Desarrollo Agroalimentario (PRODA) de escala federal.

Actualmente en la provincia de Neuquén hay cinco centros de formación profesional agropecuaria. En Chañar se encuentra el CFPA n.º 2, conocido como “El Puesto Chañar”, dado que en origen eran denominados *puestos de capacitación*. Se destaca por la promoción del diálogo entre el equipo docente interdisciplinario, administrativo y auxiliares, desde las áreas: agronomía, agroalimentos, formación profesional, enseñanza de jóvenes y adultos, agroturismo, comunicación, entre otras.

⁶ Por este motivo, los testimonios que se presentan en este artículo son referenciados por los pseudónimos de los/as participantes.

Ofrece los siguientes cursos: horticultura, producción de granja, elaboración de conservas y dulces, de agroalimentos de origen animal y vegetal, jardinería y vivero, de vinos artesanales, de bebidas fermentadas, operario apícola, producción de hongos, agroturismo, albañil de tierra cruda, comunicación para emprendedores, manipulación de alimentos, auxiliar panadero, cocina saludable, entre otros.

Es interesante, en primera instancia, caracterizar quiénes son las personas que concurren a las formaciones ofrecidas en el CFPA. Se trata de personas jóvenes y adultas, porque su propuesta es para mayores de 18 años. El grupo “(...) es muy heterogéneo, pero más tendiendo a gente de mayor edad... hay mucha gente que viene por *hobbismo*, buscando tener una actividad, no tanto, a veces, buscando una salida laboral (...)”, relata Fernando (coordinador).

Mirta, una de las estudiantes entrevistadas, acuerda con dicho motivo, aunque también agrega que allí encuentra contención emocional, social y “de compañía”:

(...) porque yo me estaba por jubilar y estaba buscando hacer otra actividad y aparte nos habíamos comprado, con mi marido, acá un terreno, porque yo no quería vivir más en Neuquén. (...) Pero mi marido trabaja 12 horas por día, yo estoy sola en mi casa todo el día. No tengo con quién hablar. Entonces tengo que buscarme una actividad. Entonces, vengo acá y hago... conozco otra gente...

Mirta relata la importancia de la educación para personas adultas, en torno a la posibilidad de incluirse en ciertos escenarios que favorecen y promueven su adaptación social, forjando lazos y relaciones diversificadas. En este sentido, desde las propuestas de Aprendizaje para Toda la Vida se propicia la construcción de nuevas identidades, que contribuyen a gestar condiciones subjetivas para un tránsito adulto y envejecimiento resiliente y satisfactorio (Prozzilo *et al.*, 2021). Los/as participantes destacan la posibilidad de construir vínculos afectivos, logrando la inserción dentro del tejido social, promoviendo la conformación de una trama intersubjetiva.

Las propuestas formativas para personas adultas, sean formales o informales, se enmarcan en el paradigma de aprendizaje para toda la vida, que considera que el

aprendizaje continuo no solo contribuye al desarrollo individual, sino que es fundamental para construir sociedades adaptativas y resilientes, capaces de afrontar las demandas de un mercado laboral en evolución de una ciudadanía activa (Jara Condori, 2024).

A su vez, la mayoría de las personas que participan de las propuestas son mujeres. Esto emerge como una preocupación, en la medida en que sus agentes educativos se interpelan por cómo llegar al público masculino. Una de las explicaciones que encuentran, se vincula con la dinámica poblacional de Chañar.

Mucha gente que viene, también viene porque San Patricio del Chañar ha cambiado su dinámica con el paso del tiempo y está llegando mucha gente con el tema del petróleo, buscando trabajo, entonces, muchas veces, hasta que se acomoda y está con disponibilidad de tiempo, también viene y hace capacitaciones. (Fernando, coordinador)

Según este testimonio, los hombres parecen tener menos tiempo o intervalos más cortos, entre su contratación laboral y el tiempo desocupado, lo que redunda en no poder compatibilizar su disponibilidad con los cursos formativos. Además, otro de los motivos que encuentran para explicar por qué no atraerlos es que la demanda por la propuesta de formación ha ido cambiando.

Sí, de hecho, es una institución muy importante dentro de lo que es San Patricio del Chañar, por la estructura que tenemos, es muy importante. Eh, y durante mucho tiempo tuvo, tiene todavía, esta cuestión de venir a capacitarse en lo que es agropecuario, elaboración de alimentos, eh, y la gente lo tiene dimensionado como eso, la gente lo tiene como el lugar para hacer huerta, agropecuarios, todo eso. Pero el Chañar ha cambiado su dinámica y la realidad socioprodutiva también ha cambiado, con esto de estar cerca de Vaca Muerta. Entonces, (...) la gente demanda oficios, por ahí cada vez menos es la gente que trabaja la tierra, que produce, y sí es mucha la gente que quiere aprender a soldar, electricidad, no sé, a cortar el pelo. Se

empiezan a desarrollar hoteles, entonces buscan mucama, atención de personal, gastronomía. Entonces, la idea de nosotros es empezar a... ya que no hay otro centro de formación que cumpla o que cubra con esa demanda, empezar nosotros a cubrir también esa demanda que hay de... de oficios o de otras actividades. (Fernando, coordinador)

De esta manera, los/as agentes educativos se interpelan en tanto institución, acerca de cómo ofrecer propuestas formativas *aggiornadas*, considerando las expectativas y necesidades actuales. Esta preocupación genera tensiones al interior del equipo docente porque algunos/as integrantes consideran que las capacitaciones deben seguir vinculadas a la agroindustria y el trabajo de la tierra, respetando su identidad de origen. En cambio, otros/as agentes educativos tienen una posición de apertura hacia oficios que no necesariamente se ubican en tal rubro, como relata Fernando.

Por otro lado, la concurrencia de público femenino puede leerse también en términos de motivaciones subjetivas. En un estudio realizado en talleres de personas adultas mayores, Prozzillo, Yacccaini y Olivera (2021) destacan que la participación es mayoritariamente de mujeres. Encuentran que las participantes pueden construir y apropiarse de espacios de autonomía, emancipándose del ámbito doméstico. Por ello, concluyen que se:

(...) favorece el desplazamiento subjetivo desde una posición de dependencia — generada a partir de fantasmas vinculados a la vejez y a estereotipos socialmente aceptados — hacia otra posición de empoderamiento, a partir de la participación activa en la construcción de herramientas que les permitan seguir sosteniendo su autonomía (Prozzillo *et al.*, 2021: 177).

Por todo esto, en esta sección se advierten los *sentidos de participación en el CFPA*, vinculados a un tránsito afectivo y formativo por parte de sus estudiantes y agentes educativos. Se pretende ofrecer una propuesta formativa que contemple las

necesidades de los/as habitantes de Chañar (en torno a ofrecer trayectos de oficios), a la vez que preservar la tradición de la institución (con respecto a la formación agropecuaria).

El CFPA: Una propuesta formativa territorial

El CFPA surge a partir de la implementación del programa EMETA, de carácter provincial, que impulsa la creación de escuelas productivas, “entendiendo por estas a las unidades educativas formales y no formales, conformadas bajo una resignificación de la relación educación-trabajo” (Martínez *et al.*, 2013: 19). Los *puestos* emergen intentando responder a las necesidades locales y a las demandas socioproyectivas de la región, por lo que revisten un carácter dinámico e integrador, al articular con instituciones locales y regionales, a la vez que parten de la detección de demandas socioproyectivas.

Este sentido original se sigue manteniendo. Las estudiantes entrevistadas aseguran que han comenzado emprendimientos comerciales, implementando lo aprendido.

M: Sí, pero aparte que me gusta, así que... ahora tengo en mi casa una habitación llena de dulce, de conserva que hago y voy vendiendo.

E: Las vendés.

M: Sí, voy vendiendo.

E: ¿Y dónde las vendés?

M: Y por ahí en ferias o con conocidos. (Mirta, estudiante)

De hecho, la entrevistada cuenta que se encuentra realizando otro curso que instruye acerca de la creación de una marca, cómo armar logos, etiquetas, publicitar el producto, registro de gastos e insumos, cálculos de ganancia, etcétera. Lo que

redunda en una planificación y optimización a futuro. Del mismo modo, se presenta otro testimonio en el que se explicita la formación integral (aprendizaje específico, producción en cantidad, venta, diseño de marca y negocio personal, etcétera.), junto con otras trayectorias que contemplan solo algunas de dichas posibilidades (producir para autoconsumo/consumo familia).

M: Hay gente que por ahí viene a aprender algo o algún oficio y después se larga a hacer el emprendimiento por su cuenta. Porque Viviana vino acá a aprender.

C: Claro, ella aprendió.

M: Y ahora vende panificados por su cuenta, en la feria y todo eso. Y algunos, por ahí hay gente que hace vino, sidra, esas cosas, también. Cerveza había también, no sé si sigue estando, pero que tenían su emprendimiento y se dedican a eso... a vender. No sé si afuera tienen otra actividad, pero... sí.

E: Y gente que como vos, que hace para auto abastecerse, también.

C: Sí.

E: Las dos cosas digamos... (Carla y Mirta, estudiantes)

Leopoldo Savarezza (1993) analiza desde el psicoanálisis algunos de los procesos que ocurren durante la mediana edad y el envejecimiento. Reconoce que aquella puede ser vivida como “la flor de la vida” en la medida en que las personas han adquirido cierta experiencia y estabilidad emocional, a la vez que disponen de soportes subjetivos para afrontar desafíos nuevos. Encuentra que allí se produce un conflicto entre vivir dicha transición desde la *generatividad o el estancamiento*. El autor retoma los aportes de Erik Erikson para señalar que, en el caso de la generatividad, “la capacidad de entregarse por completo en el encuentro de los cuerpos y de las mentes lleva a una expansión gradual de los intereses del yo y a un vuelco de catexia libidinal hacia aquello que se está generando” (Savarezza, 1993: 46). Es así que los testimonios de Carla y Mirta dan cuenta de la capacidad productiva, al involucrarse con una actividad generativa, que promueve un aprendizaje (como se

indica en la sección previa), el cual puede derivar en un emprendimiento comercial propio. En este sentido, se ubican como *agentes*.

Desde el enfoque del *curso de vida*, el envejecimiento es considerado como un proceso singular y dinámico, que ocurre durante toda la vida (Urbano y Yuni, 2016). Por ello, debe analizarse la naturaleza dinámica y recíproca del cambio continuo de las estructuras y las biografías sociales. Sandra Sande (2019), desde su estudio sobre experiencias educativas de personas adultas, concluye que estas pueden posicionarse como *agentes*, en la medida en que hacen elecciones, no son meros sujetos receptores pasivos de influencias y condicionantes, sino que pueden elegir a partir de la estructura de oportunidades presentadas.

Tal como se expresó anteriormente, el CFPA logra articular, mediante sus cursos, una demanda tradicional de la zona —formación en agricultura y producción orgánica— con una propuesta educativa que sea convocante para su público. Es posible advertir, en este sentido, una llegada territorial de los/as estudiantes, puesto que, en muchos casos, acceden a partir de la recomendación de familiares. “Sí, se ve mucho eso, que vienen grupos familiares, la esposa o el marido o los hijos o yernos”, dice Fernando, el coordinador, y luego se van quedando: “Pasa mucho eso, viene por uno, después dice ‘juh! está ese curso’ y se va enganchando; por ahí vinieron por un curso y terminan haciendo cuatro o cinco”. Del mismo modo, lo confirma Carla, una estudiante: “Yo empecé con panificación me parece. Y después me enganché con Juan, con conservas, que me encantó... y ahí seguí. Y este, el de deshidratados...”.

Ahora bien, también aquí incide el factor del cómo se plantea la propuesta, en la medida en que se fraccionan las formaciones prolongadas en cursos más cortos que pueden ser certificados y así continuar con el siguiente, como si fuera un sistema de espacios correlativos.

C: Claro, el tema es que hay que aclarar que tenemos un marco formativo, que es el marco de referencia nuestro, que son trayectos largos, de un año, seis meses o siete meses; en horas se mide. Pero, lo que tratamos de darle vuelta nosotros, porque una persona adulta con niños a cargo, laburo...

E: No lo va a poder sostener.

C: No lo puede sostener, entonces, nuestra estrategia es cursos cortos, decimos “Curso de Florales, vas a aprender a sembrar y obtener resultados de la siembra, en cuatro encuentros”. Pero, nosotros le decimos, “si vos querés hacer todo el trayecto, lo podés hacer... lo vamos a hacer modular. Entonces, lo cerramos en cuatro encuentros, certificamos eso, y ya estás acreditado para seguir en otro momento, cuando puedas, o si querés continuar con la otra parte”.

E: En el siguiente módulo.

C: Sí, el siguiente módulo y así lo vamos encapsulando con la mayor cantidad de cursos que podemos, cosa de poder obtener así el resultado que queremos, que es que terminen el trayecto y certificar lo que queremos avalar: operario en fluricultor, jardinero y viverista, operario hortícola...(Carlos, docente)

Este testimonio, muestra que se trata de una propuesta territorial, debido a que reconoce la implicancia del territorio y de los sujetos que lo habitan. Este se vuelve un elemento activo, que no solo condiciona, es decir, introduce restricciones para la planificación, sino que también habilita diseños novedosos y atentos a la comunidad: “El territorio se expresa como un contexto que condiciona y posibilita” (González y Giacoponello, 2021: 314). De este modo, es posible advertir la dimensión territorial en las instituciones que se gestan a partir de las carencias (lo que falta en el territorio, lo que aún está por hacerse, lo que está pendiente...) y las posibilidades de un espacio, el cual no es solo un marco, sino que constituye una dimensión de la práctica social (Cravino, 2009). En este punto, es central la posición de los agentes educativos que recogen tales demandas territoriales y las vuelcan en propuestas institucionales, tal como se verá a continuación.

La permanente construcción del vínculo en el CFPA

Es importante advertir en el *cómo* se llevan a cabo estos cursos desde la dimensión relacional.

E: ¿Y qué es lo que más les gusta de los cursos de acá, de estos cursos que hicieron ustedes? ¿Si ustedes me tuvieran que decir lo que destacan, en dos o tres palabras?

C: La parte humana... eh, me gusta porque aparte en todos los cursos que yo por lo menos asistí conocés distintas personas. Mirta por ahí es la que siempre estamos, venimos capaz que repitiéndonos.

M: Sí, por ahí, hasta yo he ido inclusive a su casa, todo... pero, no realmente es que, viste, los profesores acá están al lado tuyo, si vos tenés alguna duda, siempre la están evacuando... y se crea este compañerismo.

C: Claro... se arma un grupo de whatsapp cuando empezás un curso y estás siempre conectado, en ese sentido. Siempre están las consultas. Vos tenés una duda y te responden por el chat.

E: Claro, porque vos después seguís la producción en tu casa. Vos te llevás de acá el conocimiento...

C: Y capaz que te surge una duda cuando lo hacés y están presentes. (Carla y Mirta, estudiantes)

De este fragmento de entrevista emergen dos elementos importantes. El primero, es la relación cordial, amistosa. Del mismo modo se expresa Fernando, el coordinador: “(...) también tiene que ver con la onda, la energía que tenga el establecimiento. La gente sabe que viene acá y hay buena onda, no se encuentra con gente o con docentes mala onda, que son... no tienen empatía”. Y además, se destaca la disponibilidad: *el estar disponible* de un/a profesor/a para cuando el/la estudiante precise ayuda. Esta cualidad remite a una práctica de cuidado, comprendido como una presencia que acompaña desde la empatía y el trato amoroso (Fernández, 2016). Esta dimensión de las relaciones interpersonales abona a procesos de reconocimiento, que tienen lugar en instituciones permeables a los sujetos que concurren (Giacoponello y González, 2022).

Vemos, así, que la institución trasciende sus muros, sale, se inmiscuye en las dinámicas domésticas, en los proyectos personales. Las relaciones tejidas en la institución ofician de *soporte* para los sujetos, dado que constituyen recursos afectivos, materiales y simbólicos, que pueden ser movilizados ante desafíos biográficos. (Martuccelli, 2010).

En otro sentido, la disponibilidad se vincula con la *hospitalidad*, en la medida en que implica no solo estar disponible para el estudiante, sino también recibirla a su llegada. Jaques Derrida define tal categoría, desde la posibilidad de recibir a quien llega, sin importar origen ni lengua (Penchaszadeh, 2014). Tal como se indicó previamente, quien viene lo hace con su impronta y modo de ser, y esta institución se muestra permeable a alojarle: “Por ejemplo, vos te inscribís por ahí y, no sé, tenés a tu nene y no tenés con quién dejarlo y lo tenés que traer con vos, puede venir con vos, con ciertos límites. Pero es como que con eso, la capacitación es bastante abierta y dinámica”, dice Julio, un profesor entrevistado. Este ejercicio se vincula con la dimensión condicional de la hospitalidad, que implica recibir a quien llega, hacerle un lugar, pero con reglas. Quien abre esa puerta es el soberano, ante la llegada de un extranjero (Dipaola, 2015).⁷

Y, por último, es importante destacar que esta disponibilidad por parte de los/as agentes educativos/as implica también una posición de respeto y humildad:

Nosotros tratamos que las capacitaciones sean muy dinámicas, no con esa postura de bueno “yo soy el docente, vos sos el alumno y venís acá a aprender...”. No, (...) nosotros lo que tratamos de hacer, es construir una capacitación dándole lugar a los alumnos y al conocimiento que ellos traen. En la huerta pasa mucho, si bien se pone a un ingeniero agrónomo a dar un curso de huerto, pero viene una señora que viene con conocimientos generacionales y tiene mucha práctica o mucho conocimiento de

⁷ Desde la filosofía, Jaques Derrida define a la hospitalidad en dos dimensiones: condicional e incondicional. Ambas se afectan mutuamente. En este caso se trata de la primera, puesto que hay una imposición de reglas. En cambio, en la incondicionalidad, quien recibe se despoja de sus normas, incluso de su lengua, para recibir al desconocido. Se recomienda profundizar en Derrida, J. (2014). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

la luna, de cuándo sembrar, de lo ancestral... entonces, se trata de aprovechar ese conocimiento de los alumnos, para incorporarlo y hacer la capacitación más nutritiva. Eso sí tratamos. Un intercambio de saberes. (Juan, docente)

Al decir del entrevistado, es posible conjeturar que las relaciones que se tejen *también son territoriales*, dado que hay una posición de apertura y reconocimiento hacia el estudiante, en tanto sujeto estatutario (Di Leo, 2017), así como también como un sujeto portador de saberes territoriales. Se trata de aquellos conocimientos que surgieron en las tramas gestadas en el territorio, específicamente familiares y comunitarias, en torno al trabajo de la tierra. Desde el CFPA, se busca potenciar y desarrollar aún más dichos conocimientos, tanto del estudiante como del docente y del grupo en general, por lo que se consolida como un *aporte subjetivante* para los/as participantes.

Conclusiones

Este trabajo tiene por finalidad recoger ciertos emergentes vinculados con los procesos de subjetivación de personas adultas que participan de las propuestas formativas de un Centro de Formación Profesional Agropecuario, en la provincia de Neuquén, Argentina. A partir de un trabajo de campo cualitativo realizado en el año 2023, se retoman testimonios de docentes, coordinador, agentes del área social y estudiantes del CFPA nº2, ubicado en San Patricio del Chañar.

A lo largo de las secciones de análisis se presentan los *aportes subjetivantes* como una categoría *ad hoc* que se propone en este artículo. Desde ella se visibilizan los aportes, en tanto condiciones de posibilidad que hacen dichas propuestas, vinculados a un desarrollo personal desde el aprendizaje de contenidos interesantes, que permiten el despliegue de experiencias de disfrute —*hobbismo*—; así como también, la oportunidad de gestar emprendimientos comerciales propios, como es la venta de productos (tales como panificados, fermentados, dulces, conservas, deshidratados) que aprenden a elaborar en los cursos de CFPA. Es importante destacar que estos aprendizajes tienen lugar en una trama vincular de respeto y

valoración de los conocimientos previos de los/as estudiantes, donde los/as docentes se muestran disponibles para acompañar las dificultades que pudieran surgir cuando aquellos/as pongan en práctica el conocimiento de manera autónoma en sus hogares. El clima que se vive en el CFPA es de “buena onda”, con “buena energía”, dando cuenta de una disponibilidad para alojar a quien llega. Se conducen con una posición de hospitalidad, en la medida en que adaptan las propuestas a las realidades —personales y territoriales— de la zona. En este sentido, se concluye que se trata de una propuesta formativa territorial, entendiendo al territorio como una condición y una posibilidad.

Los *aportes subjetivantes* relevados remiten a aquellas vivencias en las que sus participantes logran desempeñarse de manera autónoma y como verdaderos agentes. Esto refiere a aprender —las producciones orgánicas, de alimentos, el desarrollo de una marca propia—, a gestar un emprendimiento personal, que se vincula con procesos de *generatividad*, en una etapa de adulterz y envejecimiento. La propuesta formativa del CFPA responde al enfoque de aprendizaje para toda la vida, que no refiere únicamente a trayectorias educativas formales, sino que también incluye las prácticas informales, especialmente aquellas que se orientan a la formación en oficios.

Otro de los *aportes subjetivantes* relevados surge a partir de la consolidación de lazos entre estudiantes y con docentes. De esta manera se gestan soportes biográficos, que sirven de recursos para desafíos futuros. Las relaciones se consolidan desde la disponibilidad, el cuidado y la hospitalidad.

En tercer lugar, es posible advertir el carácter territorial de la propuesta del CFPA, en la medida en que los cursos diseñados contemplan las necesidades y posibilidades del territorio. Este se entiende desde un lugar activo, no únicamente como marco, sino como posibilitante de prácticas sociales e institucionales.

Este artículo busca esbozar aquellos sentidos por los que una institución como el CFPA es considerada de base y con características territoriales. En tiempos del *declive institucional* (Dubet, 2006), deviene central interrogarse por aquello que sí puede y que sí potencian las instituciones. En el trabajo aquí presentado, las posibilidades y virtudes remiten a la potencia subjetivante que logra gestarse en propuestas territoriales.

Referencias Bibliográficas

- Cravino, María Cristina. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Di Leo, Pablo. (2017). Las identidades y legitimidades escolares. En G. Galli (et al.) (Coord.), *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.
- Dipaola, Esteban. (2015). Hospitalidad y reconocimiento: reflexiones sobre el otro y sobre la igualdad en sociedades de consumo. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-079/231.pdf>
- Dubet, François. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fernández, Carolina. (2016). Vulnerabilidades y cuidados: el sufrimiento y la salud en los adolescentes que viven en Bajo Flores. (*Tesis de maestría sin publicar*). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- Geri, Milva; Lago, Fernando Pablo, y Moscoso, Nebel Silvana (2018). Demographic dividends in Argentina, 1960-2015. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 33(1), 225–252.
- Giacoponello, Mariela y González, Mariana. (2021). Dialéctica de lo territorial: sentidos, dimensiones y dinámicas en instituciones educativas. En P. Di Leo; A. Arias y H. Paulín (Dirs.), *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos* (309-345). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- (2022). Reflexividad territorial en bachilleratos populares del AMBA. *Dossier (En)clave Comahue*, 28, 311-337.
- Jara Condori, Lony Elmer. (2024). El aprendizaje permanente: una necesidad en el siglo XXI. *Journal of Humanities, Titicaca*, 2(1), 11-18. Universidad Nacional del

Altiplano. Recuperado de <https://revistas.unap.edu.pe/jht/index.php/jht/article/view/72/26>

Martínez, Silvia; Alvaro, Belén; Karlau, Alejandro; Zapata, Yamai y Narváez, Mauricio. (2013). *Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA "Huertas Neuquinas"*. Consejo Federal de Inversiones.

Martuccelli, Danilo. (2010). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Organización Panamericana de la Salud (2024). *Salud en las Américas. Perfil de País: Argentina*. Recuperado de: [https://hia.paho.org/es/perfiles-de-pais/argentina#:~:text=En%20lo%20que%20ata%C3%B1e%20a,en%20el%202000%20\(73.9\).](https://hia.paho.org/es/perfiles-de-pais/argentina#:~:text=En%20lo%20que%20ata%C3%B1e%20a,en%20el%202000%20(73.9).)

Penchaszadeh, Ana Paula. (2014). *Política y hospitalidad. Disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Buenos Aires: EUDEBA.

Prozzillo, Paola; Yaccarini, Cecilia y Olivera, Mercedes. (2021). Procesos de subjetivación y empoderamiento de adultas mayores participantes en propuestas de educación no formal. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25(1), 171-184.

Roqué, Monica y Fassio, Adriana. (2016). Políticas Públicas sobre Envejecimiento en los Países del Cono Sur. En *Sistema Regional de Información y Aprendizaje para el Diseño de Políticas Públicas en torno al Envejecimiento*. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo. FLACSO.

Salvarezza, Leopoldo. (1993). Factores biológicos y sociales que inciden en la psicología del envejecimiento (Cap. 2). En *Psicogeriatría. Teoría y clínica* (pp. 38–57). Buenos Aires: Paidós.

Sande, Sandra. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediana edad? Anatomía del sujeto envejeciente. En M. Paredes y L. Monteiro (coord.), *Desde la niñez a la vejez: nuevos desafíos para la comprensión de la sociología de las edades* (213-230). Buenos Aires: Teseo.

UNESCO (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad*. Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>

Urbano, Claudio y Yuni, José. (2016). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zabalza Beraza, Miguel. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, 29(2). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8f2b/ab9f3cb8a64c106bbaeb221a302c6b14416b.pdf>

