

ISBN 978-950-33-1656-6

Compilación de
SOFÍA AMBROGI
ELISA CRAGNOLINO

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación

Compilación de

Sofía Ambroggi
Elisa Cragolino

Colecciones
del CIFFyH 

Experiencias formativas en territorios rurales en transformación / Eva Mara Petitti ... [et al.]; compilación de Sofia Ambrogi; Elisa Cagnolino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1656-6

1. Comunidades Rurales. 2. Educación Rural. I. Petitti, Eva Mara. II. Ambrogi, Sofia, comp. III. Cagnolino, Elisa, comp.

CDD 307.1412

Publicado por

Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Desenlaces futuros: *opciones de las juventudes rurales y estrategias para la vida en una Escuela Campesina del noroeste cordobés*

María Roberta Mina*

“¿Qué queda de la escuela después de la escuela?”

Dominique Julia (1995)

El presente capítulo retoma parte de un capítulo de mi Trabajo Final de Licenciatura, “Al final en la Escuela Campesina sí se aprende”: experiencias formativas, apropiaciones y estrategias para la vida en el proceso de egreso de jóvenes rurales en El Quicho. Éste fue elaborado bajo la modalidad de Práctica Profesional Supervisada, en el marco del convenio entre la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), central del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC).

En 2007, tres de las centrales del Movimiento Campesino de Córdoba¹ (en adelante MCC) realizaron un diagnóstico donde se registró un gran porcentaje de niños, jóvenes y adultos campesinos que no accedían a la educación media y un alto índice de deserción de quienes comenzaban a cursar. En el diagnóstico, a su vez, identificaron que muchas de las prácticas escolares no acompañaban a las familias. Por este motivo, el MCC se propuso crear escuelas secundarias en los territorios para que jóvenes y adultos tuvieran y condiciones de acceso y permanencia en el nivel medio.

A partir de relaciones establecidas previamente por trabajos de investigación con equipos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), militantes del MCC se acercaron al Programa Espacio Rural de la Secretaría

¹ Se trata de La Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC), la Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC) y la Unión Campesina del Noreste de Córdoba (UCAN).

* Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja como investigadora en formación en un proyecto del Área de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” (CIFYH-UNC).
mariarobertamina@gmail.com

de Extensión Universitaria para el desarrollo de una propuesta de Escuela Secundaria Campesina (EC). Este trabajo de investigación conjunta implicó la escritura de un proyecto que propuso la creación de escuelas campesinas de nivel medio de alternancia, cogestionadas por las familias de las poblaciones locales y ubicadas en territorios del MCC.

Como ha documentado Cragnolino (2017), la propuesta se presentó ante el Ministerio de Educación Provincial en octubre del 2008, pero la misma no fue aprobada. La negativa generó diversas instancias de negociación, entre el Ministerio y el Movimiento, acordando de manera provisoria la apertura de sedes anexas donde se implementaría un programa educativo a distancia y tutorial (véase Cragnolino, 2017). En 2009, se concretó la apertura de tres Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA) que el MCC organiza y gestiona. Un año después, el Movimiento gestionó una solicitud para la apertura del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT) destinado a jóvenes de 14 a 17 años.

Este capítulo, recupera algunos aportes de mi tesis de licenciatura recientemente finalizada y desarrollo el modo en que los jóvenes de la EC, docentes y familias construyen *estrategias para la vida* generadoras de arraigo y permanencia escolar-laboral para las juventudes rurales. De ahí que estos tres actores sociales asignan sentidos a la formación y las posibilidades futuras en su paso por la EC. Estas construcciones se entrelazan y a veces se tensionan.

Los jóvenes rurales en la Escuela Campesina

Para comenzar a indagar las relaciones entre jóvenes y adultos de la EC, es preciso pensar la categoría de juventudes rurales. Para ello, retomaré la perspectiva que considera las juventudes una construcción histórica y relacional; es decir, construida por sujetos y estructurada por las configuraciones histórico-institucionales específicas.

En relación con la noción de juventud recupero el aporte de Pierre Bourdieu (1990), quien sostiene que es una construcción que varía en cada sociedad y se encuentra condicionada por el género y la clase social. Bourdieu la define como un producto histórico que resulta de relaciones sociales, relaciones de poder y de producción.

En América Latina, la juventud rural fue invisibilizada durante largo tiempo, tanto en las ciencias sociales como en las políticas públicas (Cragolino, 2017). Esta situación se comenzó a revertir desde mediados de los años ochenta, cuando se conformó un incipiente campo de investigación. Desde entonces y de modo creciente, la categoría de juventud rural ha sido incorporada en las últimas décadas a los debates teóricos y se han ensayado diferentes definiciones en torno a ella. Por ejemplo, Gabriel Kessel señala que son “jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales” (2006, p. 24).

Superar esta invisibilización requirió reconocer que el fenómeno de las juventudes en el campo es complejo. Siguiendo a Ligorria y Schmuck (2018), interesa destacar que no hay sólo una, sino diversas y desiguales formas de *ser joven rural*. En consonancia con esta mirada, me referiré a las juventudes rurales en plural, para no caer en generalizaciones que invisibilizan sus particularidades (Saintout, 2009; Reguillo, 2000). Un gran número de trabajos presentan a las juventudes rurales como agentes de desarrollo en los territorios, con un rol central en la innovación productiva vinculado a la capacidad de cambio y acceso a la educación e información (Kessler, 2006). A partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), se consideró a las juventudes como actores estratégicos para el desarrollo local. Estos aportes teóricos presentados permiten tensionar y reflexionar de manera crítica sobre las imposiciones identitarias y en la insistencia de referir a los jóvenes solo en tiempo futuro (González Cangas, 2003; Roa, 2017).

Pérez Expósito (2008) y Hirsch (2010) consideran que los jóvenes no sólo representan y proyectan el futuro, sino que lo hacen día a día, mientras dialogan con múltiples interlocutores. El sociólogo y pedagogo Eduardo Weiss, cuyos planteamientos superan la unilateralidad de los estudios sobre estudiantes, por un lado, y juventudes por el otro, propone enfocar también en el *proceso de subjetivación*, señalando que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización. Weiss señala que tanto las familias como los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio mayor libertad para “decidir”, por ejemplo, sobre el uso de su tiempo. Esta libertad es consecuencia de un creciente proceso de subjetivación de los estudiantes, es decir, “del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emanci-

pación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión” (Weiss, 2012, p. 146).

“La EC no se agota en la formación de militantes ni mucho menos”: jóvenes, trayectorias y el MCC

Durante mis visitas a la EC en 2018 acompañé el grupo de estudiantes “más grandes” conformado por cinco varones, de los cuales cuatro egresaron ese mismo año: Facundo, de Cachiyuyo; Bruno y Gonzalo, que son hermanos y Esteban. Este grupo de estudiantes se mostraba tímido a la hora de interactuar conmigo, por lo general dirigían sus miradas hacia abajo y sus respuestas eran breves. Si bien en las instancias de entrevistas grupales eran más desinhibidos para responder, las charlas que establecimos por fuera de estas no eran tan fluidas. Me di cuenta, desde la primera entrevista grupal, que estaban muy familiarizados con este tipo de encuentros con practicantes o investigadores, grabaciones y toma de notas. Un día, Facundo dijo: “*ya se nos secó la garganta de tanto contar*”, refiriéndose a lo que se relaciona con la asistencia frecuente de practicantes o investigadoras a la EC: una jornada llegamos a ser tres visitantes en la escuela.

Después, en 2019 acompañé al grupo de “los medianos”, los que asistían con más frecuencia a este grupo eran Maribel, Dalila, Tamara, Johana, Cesar, Emilio y Salomé. Con este grupo logramos “mayor confianza”, ya que pude acompañarlos en más clases. Me sumé a algún grupo de trabajo, comentando sobre lo que venía trabajando. También pude asistir a actividades extraescolares con algunos jóvenes de este grupo, como campamentos o reuniones territoriales. A diferencia del grupo con el que trabajé el año anterior, “los chinwenwenchas” o “los medianos” se mostraban mucho más predispuestos a charlar, comentar y preguntarme cosas en instancias que no fueran entrevistas formales.

Me propuse trabajar con los grupos que estaban cercanos a egresar. De ahí que los interrogantes que realizaba a docentes y familias estuvieran orientados y vinculados a esa preocupación. Mis preguntas intentaron recuperar sentidos y prácticas que se tejen en las trayectorias de los jóvenes, sin dejar de lado que, como señala Rockwell (2005), la apropiación que ellos construyen en el transcurso de sus vidas escolares rebasa la “trayectoria escolar” y los destinos que la institución les marca “formalmente”.

Este tipo de apropiación informal contiene gran parte de los aprendizajes requeridos por los mecanismos sociales y escolares. Además, estos itinerarios tejen redes más allá de la escolarización para “unirse a las configuraciones emergentes en la sociedad civil. Ciertamente, este proceso no siempre garantiza el “éxito escolar; los itinerarios reales son múltiples” (Rockwell, 2011, p. 36).

Durante las charlas sobre el egreso con docentes, estudiantes y familias se mencionó en reiteradas ocasiones a un joven llamado Santino, a veces apodado “el Negro”, que estudió en la EC de El Quicho, pero no logró titularse porque le quedó pendiente la entrega de un trabajo, al parecer de matemáticas. Esta situación lo ubica en el grupo de los “sacha egresados”. La categoría nativa “sacha egresado” se asocia a aquellos estudiantes que han tenido un “paso incompleto” por la escuela, se refiere a jóvenes que por algún motivo (trabajo, salud, familia) no han podido continuar, o aquellos que experimentaron frustraciones en algún área de su trayecto escolar y abandonaron en el tramo final, tal como conversamos con una docente miembro del Movimiento en el Área de Formación

Marta: Bueno, con los egresados creo que todas las expectativas son que les sirva, que no les quede corto lo que vieron y todas esas cosas... Si creo que también de muchas más cosas, además de lo que sucede acá, pero me parece que es una posibilidad que nosotros estamos tratando de construir es esto de las ansias de conocimientos y saber que ellos pueden aprender y formarse para otras cosas. A veces esas otras cosas no son con un título, no son en el marco de la formalidad... lo que nos pasa con el Negro Santi es que él no se recibió todavía

Marta: Es un exalumno, ¿lo conocés?

Roberta: Me lo nombraron, lo tengo anotado, pero no lo conocí... ¿Y estudió acá?

Marta: Sí, nunca se recibió... por esto de que te digo que nunca se quedaba sentado, no había forma. Era tema de todos los meses de las reuniones acá, qué hacemos con los que boyan, entre ellos, el Negro. Bueno y el Negro... yo sí me doy cuenta de que le sirvió un montón su paso por acá y aprendió un montón de cosas, porque él, aunque nunca se sentaba siempre estaba con la oreja parada, por ejemplo: de inglés sabe un montón, tiene facilidad para los idiomas en general y lo aplica. Él ahora está haciendo una columna sobre realidad internacional y el tipo aplica su conocimiento sobre idiomas general, sobre interpretación de textos en un idioma que no es de tu origen (Marta. Docente de Inglés, 31 octubre de 2018).

Las docentes me comentaron que Santino vive en Santiago del Estero, que es parte del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero). En reiteradas ocasiones intenté ponerme en contacto con Santino, pero no logré concretar una entrevista. Su caso, además, me permitió indagar sobre la categoría “sacha egresado”. Pero ¿por qué el equipo docente se refiere a Santino, a diferencia de otros sacha egresados, como un estudiante “oreja parada” y “despierto”, pero también como “inquieto” o “boyante”? ¿Por qué su trayectoria es retomada como “ejemplar” siendo que tiene un “paso incompleto” por la escuela? Si bien este joven no finalizó sus estudios, es decir, no alcanzó el supuesto “éxito escolar”, en su trayecto por la EC se apropió de conocimientos que aplicó en su militancia y su trabajo como columnista para el MOCASE. Considero que las apropiaciones que el joven realizó hacen que el equipo docente observe su trayectoria como “ejemplar”.

Cuando conversé con Marta², me comentó que suelen discutir con otros docentes sobre este tema *“el Negro tiene que terminar, porque ¿cómo no va a terminar? Es importante que tenga el título”*. Marta considera que *“está bueno el título, es una herramienta”*, pero *“es una forma y hay otras maneras de vivir la vida y otros laburos y otras cosas que son también igual de importantes e interesantes”*. Marta dejó en claro que se puede trabajar sin necesidad de tener un título. Esta cuestión es un debate dentro del Movimiento, se reconoce la importancia de titularse, pero no tenerlo no se considera una limitante:

Marta: “no es que él no está haciendo nada y por ahí algún día le sale el título... el Negro está haciendo cosas y yo creo que algún día va a terminar. Es una decisión y nosotros también hemos “abonado” esa decisión de vivir la vida por fuera del modelo hegemónico. A mí me parece genial... De las expectativas: de que les sirva y de que les sirva para saber que hay otra opción más que ser policía (Marta. Docente de inglés, 31 octubre de 2018).

Las familias y docentes también me comentaron casos de estudiantes “aplicados” o “responsables” que “completaron” su paso por la escuela, es decir se titularon; pero no continuaron estudios superiores ni militan en

² Marta estudió Trabajo Social en La Plata y es docente de la EC desde fines del 2012. Después de que los chicos estuvieron casi un año sin inglés –porque la profesora de Inglés que había no era del movimiento–, ella se fue a vivir a Salta y no se lograba cubrir el cargo “porque eran pocas horas”, por lo tanto, le ofrecieron el cargo a Marta.

el Movimiento, ni participan de las actividades. Silvana, egresada de las primeras camadas de la EC de Quicho, dijo:

Silvana: Me hubiera gustado que la Vale siga algo, la Camila también quedó ahí.... le pasó como a la Vale, se puso de novia y se juntó.

Susana (docente de la EC): ¿Tienen ganas de seguir estudiando algo?

Silvana: No se les nota ganas...Yo les decía que hagan cursito de peluquería, cursito de algo; pero nada, no se les da por nada (Silvana, egresada de la EC, 30 octubre de 2018).

Estas dos jóvenes fueron presentadas por las docentes como estudiantes que “cumplían con las actividades, participaban en todos los proyectos que organizaba el Movimiento y la escuela”. Las jóvenes terminaron de estudiar y se recibieron, pero en palabras de algunos de sus familiares y conocidos cada una de ellas se “juntó”, formaron sus familias y no siguieron con la militancia, ni con los estudios.

A lo largo de las charlas, comentarios y conversaciones con docentes de la escuela identifiqué que existen tensiones acerca de cómo abordar la formación política de militantes. En este sentido, pude registrar que las propuestas específicas de formación política a nivel territorial “costaban mucho”, las acciones específicas de formación “no convocaban”; también mencionaron que “cambian las estrategias, es decir incorporan espacios de formación, en reuniones de “comunidad”³ o plenarios del MCC. También distinguen que es importante reflexionar al interior del Movimiento no sólo sobre los logros de las EC, sino sobre los desafíos y tensiones en torno a la formación política de militantes. Identifican cuestionamientos que, en sus palabras, “aún no terminan de cerrar”; algunos de ellos son: ¿Cómo contribuyen las EC en la lucha por los derechos campesinos? ¿Fortalecen las EC al Movimiento Campesino de Córdoba? ¿Forman militantes políticamente? Ellos no intentan dar respuestas absolutas; es decir, si fortalecen o no, si sirven o no los procesos educativos de las EC para la formación política, porque entienden que esta pregunta abarca una complejidad de construcciones y procesos.

³ Categoría nativa empleada por docentes del Área de formación de la EC.

La Escuela Campesina como una “oportunidad”

La perspectiva de las familias con relación a la escolaridad de sus jóvenes es heterogénea. Algunas priorizan que los jóvenes trabajen y que avancen en el tiempo restante con sus estudios, otros (en general la mayoría) incentivan y apoyan a los jóvenes a estudiar, apelando a las oportunidades que esto supone y a sus experiencias personales, ya que muchos de ellos no tuvieron la posibilidad de estudiar en su juventud. Es común escuchar en los comentarios de las familias el deseo de que los chicos estudien y terminen la escuela para que puedan acceder a un “buen trabajo”. Pude observar que se establece una asociación entre el nivel de estudios de los jóvenes y las posibilidades de ascender en la estructura socioeconómica. Es decir, se piensa la educación como la principal vía para el “desarrollo”, lo que determina el potencial ingreso en el mercado laboral y una consecuente movilidad social, entendida como un proceso que lleva a personas, individuos o grupos a desplazarse de una posición social a otra con base en la ocupación (Guerra y Guerrero, 2012).

Respecto a este tema, algunos docentes en un ciclo de charlas sobre las EC compartieron el relato en primera persona de un joven y su recorrido por la EC de Quicho. El joven comentó que esta escuela era diferente a otras secundarias:

Había mucho trabajo en equipo y rondas de presentación (...) me iba bastante bien, pero después empecé a noviar con una chica y me empecé a alejar del estudio y del compromiso con las tareas del colegio, en un momento terminé con esa chica y me di cuenta que estaba perdiendo todo lo bueno que hacía en el colegio, y retomé mis estudios (...) me iba bastante bien aunque en el último año me empezó a ir mal, por más que iba con todas las pilas no podía avanzar, mi cabeza se sentía como trabada por más que me explicaran miles de veces, veía que no podía avanzar y termine abandonando.

El joven terminó el relato contando que retomó los estudios nuevamente, dijo que su principal motivo fue porque su novia quedó embarazada:

iba a tener una familia y pensé en nuestro futuro, si termino el colegio, podré tener en algún momento un buen laburo y podré darle a mi familia un futuro mejor y aquí estoy, avanzando con mi estudio hasta poder terminar”.



De este modo, pude identificar que los jóvenes asocian tener el título de educación secundaria con mayores posibilidades laborales. Uno de los principales motivos que encuentran para estudiar se relaciona con la posibilidad de superar la propia condición económica: *“tener una vida mejor”* ; *“hoy para hacer cualquier trabajo te piden el secundario completo”*, entre otras expresiones que registré. Gran parte de los estudiantes trabajan con sus familias o en changas informales: como choferes de la comuna, en la leña o en los periodos de cosecha. En este sentido, el hecho de que la EC esté organizada en torno a tres días de cursado a la semana permite a los jóvenes trabajar y estudiar, cuestión que es frecuentemente destacada. José, el padre de un estudiante me dijo: *“Lucas [su hijo] nos facilitó mucho la distancia, lo importante es que aprendan cosas y a los chicos grandes les facilita ir trabajando... por las horas de clases”*.

Tanto las familias como el equipo docente dejan en claro que el mayor beneficio de asistir a la escuela es para los jóvenes y depende de cómo ellos se comprometan; es decir, si aprovechan o no la “oportunidad de tener una escuela en los territorios”. Silvana, egresada de la EC y tía de una de las estudiantes, me dijo que:

...la organización es parte de la escuela y como vecina, y como veo los niños... creo que hay varios chicos que van y varias familias que no tienen oportunidad de hacerlos estudiar en otros lados o porque uno se apega de los chicos y no los quiere mandar a otro lado, o porque es todo un gasto... yo les decía a los chicos, los hermanos de la Tamara, que vayan [a la escuela] (Silvana, egresada de la EC, realizada en el territorial de Los Escalones. 30 octubre de 2018).

Silvana refiere a dos motivos que dan cuenta de la importancia de *tener* escuela en el territorio. Por un lado, para aquellos jóvenes que por relaciones de “apego” no pueden permanecer en escuelas secundarias como internos o irse a la casa de algún familiar que vive en la ciudad; por otro, aquellos jóvenes que no pueden estudiar porque deben recorrer grandes distancias para asistir a las escuelas secundarias cercanas, lo que significa un gasto considerable y posibilidades de movilidad, además de la frecuencia con que hay que asistir (cinco días de la semana).

Como parte de sus luchas sociales y políticas, las demandas por educación del MCC pretenden que jóvenes y adultos tengan acceso y posibilidades de permanencia en el nivel medio en sus territorios. Las principales expectativas de los jóvenes (y de sus familias) se asocian a conseguir un

empleo formal, con buen salario y seguridad social. Encuentro que estos actores definen su relación con la escuela en términos de que, ante el aumento de la escolaridad, el título de la educación secundaria completa no es una garantía, pero es considerado una herramienta que permite ciertas oportunidades laborales y mejores condiciones de vida. Por eso, *tener y hacer* escuela en el territorio, como dice Cragolino, se vincula con que el MCC “se configura en el marco de la ‘lucha por el territorio’ y la defensa de la vida campesina frente al avance del agronegocio” (2017, p. 672).

Además, para los jóvenes la EC es una oportunidad para ellos, porque “es una ayuda muy grande... porque nos queda más cerca, nos quedamos cerca de nosotros”. Pero reconocen que hay una “responsabilidad individual” en decidir, por ejemplo, “quedarse afuera sentado tomando algo o entrar a clases”:

Facundo: Nosotros estuvimos unos años sin hacer nada, quedamos afuera de clases... y que el año pasado, mitad del año pasado, recién ingresamos

Gonzalo: Nos quedamos jugando al fútbol, al vóley...

Facundo: Quedarnos fuera de clases, bañarnos con El Chorro⁴. Todos los días y recién ahí empezamos a poner las pilas...

Roberta: ¿Y qué fue eso que dijeron “¿Uy, hay que ponerse las pilas”? ¿Qué los despertó?

Gonzalo: Y, ya se están poniendo viejitos...

Facundo: Nos estamos poniendo viejos...

Gonzalo: Empezaron a llegar los años de golpe (Entrevista grupal a grupo de egresados, 2018)

Los docentes suelen hacer referencia a la idea de *despertarse*, principalmente a aquellos estudiantes que presentan menos iniciativa, son “desorganizados” con el tiempo de las actividades y las estrategias de estudio. Tal vez por ello relacionan la “condición de jóvenes” y la idea de “despertarse” en este sentido:

⁴ El Chorro es una vertiente de agua termal que se encuentra a escasos metros de la escuela.

Bruno: Vos Esteban qué vas a estudiar...

Docente: ¿Vos sabés Esteban qué tenés ganas de hacer o no?

Esteban: Todavía no sé... me falta...

Docente: Bueno, no tanto... Cuando te despertés, apenas te despertés, ponete a pensar ¿Qué voy a hacer cuando termine el secundario? (Entrevista grupal a grupo de egresados, 2018)

En una reunión escolar entre familias y docentes se presentó una discusión que describiré a continuación. Anteriormente había generado un acuerdo en asamblea entre estudiantes y docentes para no consumir alcohol durante los recreos de la jornada escolar. Al lado de la escuela, se encuentra un camping que tiene un kiosco y en algunos recreos los estudiantes van a comprar gaseosas o algo para comer. Semanas anteriores a la reunión, algunos jóvenes compraron cervezas para el recreo. Una de las docentes se enojó porque rompieron el acuerdo de no consumir alcohol durante el periodo de horas que comprende la jornada escolar. Ella les remarcó que aquellos que son mayores de edad pueden consumir bebidas alcohólicas después de la jornada:

Ustedes son mayores de edad, muchos son mayores de edad. Si consumen alcohol durante la hora de clase y pasa algo nos compromete a nosotros y ustedes están bajo nuestra responsabilidad. Terminado el horario escolar pueden quedarse a consumir porque ya no nos involucran.

La discusión tenía varias aristas, mientras que algunas familias acompañaban y se manifestaban de acuerdo con la medida decidida en asamblea, otras estaban en desacuerdo, argumentando que los jóvenes “*ya son grandes*”.

En la escuela se generan concepciones del mundo, es decir, “una serie de interpretaciones de la realidad y de ordenaciones valorativas” (Roc-kwell, 1995, p. 45). En este sentido, por ejemplo, “*ponerse las pilas con las cosas de la escuela*” o entrar a clases en lugar de quedarse afuera, los jóvenes apelan a una suerte de “libertad con responsabilidad” (Saccone, 2016). Asimismo, esto se relaciona con un modelo de moralidad para el cual los seres

humanos tienen la “capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opiniones diferentes” (Latapí, 1999, p. 27).

Podemos asociar estas concepciones ligadas a “libertad con responsabilidad” a determinadas construcciones sobre los jóvenes que identificamos en los programas de finalización de la secundaria (PIT), donde se considera a los jóvenes como personas que “ya saben que hacer”, con códigos comunes, intereses y expectativas propias y vivencias compartidas que se generan al interior del centro escolar (Guerra y Guerrero, 2012), que “planifican” su tiempo y construyen estrategias, como de permanencia para finalizar sus estudios a pesar de las dificultades que atraviesan.

La “mayor libertad” que brinda la EC (frecuentemente mencionada por estudiantes y las familias) aparece asociada a la responsabilidad, la maduración y la formación de los estudiantes. Dicho margen de libertad y decisión propia no es homogéneo entre las diferentes familias ni entre los diferentes tipos de escuela, como sostiene La mayor capacidad de decisión propia de estos jóvenes permite vivir la “vida juvenil” en sus diferentes manifestaciones y experimentarla con sus riesgos, y los riesgos siempre han atraído a los jóvenes (Weiss, 2012).

Más allá de las funciones que social e históricamente son atribuidas, los jóvenes significan de diversas maneras el hecho de “ir” y de “estar” en la escuela (Guerra & Guerrero, 2012). No sólo asisten para obtener una formación, encontrarse con diferentes estilos de vida, ideologías y formas de pensar, sino para encontrarse con compañeros, amigos y novios. La escuela aparece como un medio para seguir estudiando o conseguir un puesto de trabajo formal y demostrarse a sí mismos y a la familia que pudieron realizar estudios, pero también como un espacio de encuentro y de vida juvenil (Weiss, 2012). Este autor dice que es un espacio de subjetivación y que los significados varían en relación con el contexto sociocultural de los sujetos, por lo tanto, son variados y heterogéneos, como también lo son las escuelas y modalidades educativas.

Vivir y hacer la propuesta educativa de la EC

En mis viajes al campo dormía generalmente en casas de docentes del MCC, por eso mis encuentros con las familias siempre ocurrieron mediados o en el ámbito de la escuela, como actos escolares, fiestas patronales, campamentos de jóvenes, asambleas del Movimiento, jornadas, talleres,



visitas médicas a la escuela y reuniones de familias, actividades que reúnen a familias, docentes de la escuela y jóvenes estudiantes. Observé que esos encuentros eran un espacio de intercambio y discusión entre los tres actores: jóvenes, docentes y familias, donde se tensionan los sentidos que cada uno de ellos construyen sobre la propuesta educativa de la EC:

Docente: Yo me acuerdo de que en una época la mamá les revisaba la carpeta y si no tenían escrito, me decían: “¡hágame escribir, hágame escribir! estábamos hablando... no escribimos nada y les preguntaba por qué quieren escribir, porque mi mamá dice que no hacemos nada, si no escribimos” (risas)

Estudiante: Sí (risas)

Roberta: Ah, la mamá esperándolos ¿a ver qué hiciste hoy?

Docente: Sí, nos decía “hacelos escribir un poco hoy”

Docente: Tuvimos asamblea: “¡No, no escribimos nada...!” , por eso hay que escribir en las asambleas (Grupo de egresados y su docente de PIC, 31 octubre 2018).

Esta cuestión nos remite a lo que Rockwell menciona acerca de que las poblaciones rurales tienen sus propias agendas para la escuela, que muchas veces conservan valores locales que entran en discusión con algunas propuestas y enfoques de enseñanza. De ahí que “las escuelas se convierten en sitios donde entran en juego diversas representaciones de la educación, que se asumen, refutan o reelaboran en el proceso” (Rockwell, 2005, p. 31).

En relación con la escritura en el aula, además, pude registrar diversas situaciones. Entre ellas, cabe destacar la situación de Emilio, un estudiante que manifestaba que no le gustaba escribir y, en cambio, durante las clases sacaba fotografías de lo escrito en el pizarrón. Principalmente en las horas de Lengua y PIC (donde más se escribe usualmente), siendo matemáticas donde más escribía (ejercicios y números). Podemos sostener que esto se relaciona con que escribir “expresiones matemáticas” es muy distinto a redactar una oración o elaborar y argumentar un texto, además el joven tenía que resolver los ejercicios matemáticos en su carpeta, pero ¿por qué

escribir una consigna como “subrayar ideas principales”, “separar en párrafos” u “ordenar cronológicamente”? A Emilio no le gustaba copiar las consignas, prefería tomar una foto con su celular y después intervenir la fotocopia resolviendo directamente las actividades. Si por algún motivo no llegaba a terminarlás en la hora de clase, le quedaba en su registro fotográfico. A veces él también fotografiaba la carpeta de otros compañeros. Pero sus maestras le insistían en que escribiera, lo que él cuestionaba: ¿por qué debía escribir si tenía las imágenes como un registro? Sin embargo, para las docentes era necesario escribir las consignas y tomar notas porque era también una manera de “mejorar su caligrafía y ortografía”.

En cuanto a los sentidos que las familias atribuyen a las prácticas de lectura y escritura, consideran que es un medio y una condición para evidenciar los “aprendizajes”. Es decir, para algunas familias –y, podemos agregar, en algunos casos para docentes la lectura y escritura- tienen un fin “instrumental”, mientras otros docentes le atribuyen un “sentido político”. Si bien el MCC desarrolla y trabaja mucho más el lenguaje oral, también reconoce la importancia de leer y escribir. Las docentes del Movimiento abordan las prácticas de lectura y escritura con relación al entretreído de la cultura local, es decir, a sus “usos ciudadanos”, por ejemplo, a la defensa de las tierras ante los desalojos. Por ese motivo, como sostiene Julia Dominique (1995, en Rockwell, 2002), las culturas escolares son permeables a las prácticas culturales del entorno social. De ahí que los procesos de apropiación de la cultura escrita sean una “herramienta para defenderse”, a decir de una egresada de la EC.

En las clases observé que los estudiantes por lo general leen materiales breves. En una ocasión, un estudiante que estaba asistiendo al “precurso” para el terciario me comentó que se le dificultaba el ritmo de lectura y la comprensión de los textos: *“es mucha lectura, no estoy acostumbrado, a veces no tengo donde imprimir los materiales y después no llegó a leer”*. Una de las profesoras me dio una opinión sobre el caso de este joven: *“el Bruno no me preocupa, ahora se recibe y yo sé que lo que hizo le va a servir y se va a ir acomodando con lo que le falta, no es un chico que me preocupe. Ya está encaminado, digamos”*.

En relación con las diversas construcciones que es posible advertir en la escuela, también identifiqué una tensión entre la orientación hacia la educación “popular” de los docentes del MCC y las formas “tradicionales” de escuela que los jóvenes estudiantes y sus familias tienen en su imagi-

nario. En una conversación sobre este tema, una docente me comentó que los contenidos curriculares han sido “un ensayo-error” del cuerpo docente, que busca responder a lo formal porque “ordena” “sobre todo a los chicos, están esperando esa trayectoria, tal como lo plantea el sistema formal. A partir de ahí, incorporan sus propuestas enfocadas a la educación popular, a decir de Marta, orientan su trabajo en función de “[lo que] nosotros queremos con los enfoques que nosotros queremos, los analizamos y los integramos o no”.

El “ensayo-error” al que refiere la docente da cuenta del proceso complejo de organizar la enseñanza, de acompañar a un grupo, involucrar a los jóvenes en las actividades y tomar en cuenta sus intervenciones. Estos son “saberes docentes” que se generan y de los que se apropian los maestros en su vida profesional (Mercado, 1991). De hecho, estos saberes se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991, p. 60).

La propuesta educativa de la EC caracteriza una práctica docente atravesada no sólo por las luchas del Movimiento y la población local, sino también por las características de las diversas formaciones de las que provienen sus docentes. Un día, conversando, una docente me comentó que había trabajado en nivel medio en otra escuela y que “no la pasó bien”, sobre todo por la relación con los demás profesores “era un bajón, los pibes no te daban ni bola, y los profes... en continua competencia”. Me contó que le resultaba difícil tener que dar clases a jóvenes que no conocía, porque no identificaba una “línea” o un “objetivo” a seguir en esa propuesta educativa: “es difícil pilotar sin saber hacia dónde”.

También refirió que, en su actual recorrido como docente de la EC, generó vínculos “más cercanos con los estudiantes”, lo mismo con sus compañeros de equipo docente: “nos juntamos a leer y vamos discutiendo sobre lo que leemos y está rebueno, es reformativo para mí”. También destacó que las horas de camioneta hasta llegar a la escuela son un espacio formativo que fortalece y abona al aprendizaje y al compartir desde otro lado: “en la camioneta hablas de todo y eso hace que acá podamos laburar distinto”, dijo. Por estos motivos la EC es el único espacio de “dar” clases que sostiene.

Otro docente dijo que para él dar clases en la EC había sido “otro terciario más”, es decir, otra instancia de formación; también destacó el “tra-

to con los chicos” y las diferencias con otras escuelas: “yo estaba acostumbrado a la escuela convencional donde el trato es de una determinada manera”. Del mismo modo que su compañera enfatizó la apertura del equipo docente para debatir y pensar las clases.

Las formas como los docentes organizan el trabajo en las aulas se entranman con las tradiciones, las diversas huellas de su formación y sus experiencias de trabajo (Rockwell, 2007b). Los relatos presentados dan cuenta de las significaciones sobre la escuela que hacen jóvenes, docentes y familias. Dichas significaciones están delimitadas por las características estructurales y curriculares de las instituciones escolares a las que asisten (organización curricular y uso del tiempo escolar), o bien, con las oportunidades de participación que derivan de propuestas institucionales formales e informales, así como de los recursos en general de los que disponen dentro de la escuela (Guerra y Guerrero, 2012).

Con relación a las significaciones sobre la escuela, en una entrevista grupal los jóvenes que estaban por egresar me comentaron:

Facundo: Me imaginaba que la secundaria era “los profes malos”, profes que sean crueles con nosotros... y son bastante buenos, para aceptarnos a nosotros, son bastantes buenos...

Roberta: eh que tienen ustedes...

(Risas)

Gonzalo: Yo no sé... que iba a ser muy difícil...

Bruno: Yo fui a otra escuela, también aparte... pero sí, me parece más difícil, como que hay que ser mucho más responsable, digamos... el desempeño, bah... ser más responsable, más recto

Susana: Varios de ellos empezaron la secundaria en otras escuelas

Roberta: ¿Que me pueden contar de eso, tuvieron experiencia en dos escuelas distintas?

Gonzalo: Sí, esta es mucho mejor...



Esteban: Yo fui un año a Tuclame y después me cambié acá

Roberta: Y te cambiaste porque...

Esteban: No me gustaba, no me gustaba mucho, era una semana completa, era tipo interno, primer y segundo año era una semana y la otra semana era tercero, cuarto, quinto y sexto y primero y segundo descansaba una semana, a fines de primero me pase para acá (Entrevista al grupo de egresados, 2018)

Son frecuentes los comentarios entre algunos estudiantes y familias que refieren a que la EC “*es más fácil*”, remarcando eso como una “oportunidad” una “ventaja”: “*aprovechen que los profes son buenos*”, “*no son exigentes cómo en las otras escuelas*”. Sin embargo, algunas familias sugieren una “mayor exigencia”:

Docente: ¿Se te ocurre alguna sugerencia que puedas hacer para la escuela?

Familiar de un alumno: Que tendrían que ser más exigentes, más disciplina... el Lucas tiene que ser más responsable con las cosas de la escuela. (Entrevista a padre de un joven estudiante, 2019)

En entrevistas realizadas a algunas familias me comentaban que les gustaría más “disciplina”. Charlando sobre un tema con un docente, me dijo que esa disciplina o “mano dura” surge mucho en las demandas de las familias, “*están chapados a la vieja escuela y hoy las cosas vienen cambiando con el uso de un montón de cosas*”. El docente me contaba que a veces ha tenido diálogos “fuertes” con sus estudiantes:

En el último recreo, el Lucas y la Maribel, si han sido quince veces que les dije que se fijen de no meterse en El Chorro cuando faltan 5 minutos para entrar, porque después llegan tarde, empapados... entonces, se genera una discusión... es como tratar de poner un límite, pero ser muy consciente de cómo.

Otra docente que participaba de la charla reforzaba la idea de que hay que saber marcar cuáles son los límites importantes “*como no meterte El Chorro cinco minutos antes porque no llegás a las clases, mojás todo y ensucias todo*” y cuáles no, “*límites huevones*”, como “*la remera no sé qué o la bombacha no es del color del uniforme, entonces los estás retando por todo*”. La docente

sostenía que “*eso es mano más dura, si vos quieres*” pero destacaba el riesgo que se corre al no entenderse cuál es el límite que importa y cual no: “*hay que tener cintura para hacer la gambeta de que eso no vaya a llevar a que el chico te termine abandonando la escuela porque los venís cansando*”. Me comentaron que, por ejemplo, el tiempo en el saludo a la bandera o llevar el uniforme como corresponde evidencia una importancia para algunas “concepciones” en torno a la experiencia escolar y, como sugieren, “*claramente para la nuestra no es importante*”. También se destacó que en la EC los acuerdos se consensuan y construyen con los jóvenes:

Lo que está pasando en la mayoría de las escuelas es que se vuelven exclusivas porque tienen esto... a ver: el límite de faltas. Vos tenés un límite de faltas, el proceso y todo lo que quieras... pero la realidad es que muchos de estos chicos no pueden sostener... si nosotros les contamos las faltas formalmente: están todos libres, porque no es posible sostenerlo con las realidades que viven. (Marta, docente de Inglés. 31 octubre de 2018).

En una charla con una docente se evidenciaron estas interpretaciones⁵ en las “lógicas de escolarización” con otras escuelas, la profesora hizo hincapié en que la EC pone el foco en las cuestiones productivas porque “eso se labura bastante”, “se labura desde otra mirada, se problematiza la práctica”, marcando una diferencia en la manera de abordar estos contenidos en las escuelas agrotécnicas: “lo que está pasando, que se plantea un tipo de laburo que no es real en esta zona, que no es posible... lo que nosotros laburamos es esto de un laburo que problematice el porqué de nuestras prácticas y cómo las mejoramos”. La docente remarcó que los “únicos” que estaban pudiendo producir en la zona y en “condiciones tan adversas” son los campesinos de la zona “y lo hacen con *mucho* conocimiento”. También lo que problematizan en los contenidos curriculares es “el *porqué* de las prácticas y a partir de ver *porqué* cómo podés mejorar”:

porque siempre se hizo así, ¿por qué? En algún momento alguien observó que así era mejor y porqué, qué se hizo... A eso nosotros sí le damos mucha bola y en eso después pasan cosas como las del Negro Sebas, como las del Bruno... ellos después

⁵ En la vida cotidiana de las escuelas se construyen lógicas donde se pueden identificar tensiones, tradiciones y diversos flujos culturales que van tejiendo una trama compleja (Ezpeleta & Rockwell, 1983; Rockwell & Mercado, 1986). Los actores escolares se apropian de los “usos”, “formas” y “tradiciones” que dan continuidad a la escuela, al mismo tiempo crean interpretaciones a partir de sus referentes culturales y sus propias trayectorias personales.

*se van a ir acomodando en sus vidas pudiendo elegir. No sé, la preocupación, de acá, de la mayoría de los secundarios es que los chicos no tengan más perspectiva que cana*⁶ (Marta, docente de Inglés. 31 octubre de 2018).

Pude identificar una construcción crítica hacia lo que ellos entienden por “educación tradicional”. Dicha comprensión genera conflictos y tensiones con lo que consideran que otras escuelas entienden y proponen en las maneras de educar, como por ejemplo algunos abordajes de las escuelas agrotécnicas, que entran en tensión con las “lógicas de escolarización” de la EC. Si bien las docentes de la EC mantienen la educación formal, usándola de manera “selectiva”, trabajan y abordan contenidos que no son exclusivamente instrumentales, sino que se relacionan con el “mundo vivido”. Es decir, que el contexto sociocultural es un “contenido” en su propuesta educativa, al que le asignan sentido: “aprender para la vida”. Por eso, las actividades prácticas y productivas muchas veces se proponen para contribuir al bienestar material y social del entorno en el que viven. Sin embargo, las lógicas son heterogéneas. El cuerpo docente de la EC articula los programas y las acciones realizadas bajo los términos de la *educación popular*: lógicas que trascienden las escuelas, y que procuran conectar lo que ocurre en la sociedad a gran escala con lo que ocurre en las aulas (Rockwell, 2018, p. 806).

Considero que el funcionamiento institucional y las lógicas de escolarización que esta EC propone tiene una función política *desde abajo* que a menudo trasciende la visión instrumental que a veces se genera. Esto se observa en las distintas actividades propuestas por el Movimiento, así como en los materiales abordados durante las clases, los proyectos propuestos y el interés de que los jóvenes estudiantes se involucren en las actividades de su contexto social y cultural inmediato, lo que se vincula a las actividades y propuestas del Movimiento.

¿Y después de la Escuela Campesina? Las elecciones de los jóvenes

El análisis de las estrategias locales implicadas en las construcciones para el futuro de los jóvenes implica varias cuestiones. Porque, siguiendo a Hirsch (2017), esas construcciones casi siempre articulan deseos, mandatos sociales, responsabilidades familiares y proyectos sobre el futuro de los

⁶ Uso coloquial para referirse al oficio o la institución de policía.

jóvenes tanto en la escuela como fuera de ella y que, por esa razón, es central tener en cuenta la relacionalidad de esas construcciones. Para la autora “los proyectos de vida y las expectativas se transformaron en opciones en detrimento de las prácticas cotidianas” (2017, p. 220).

Hirsch diferencia, por un lado, las construcciones sobre el futuro y, por otro, las preguntas y proyectos sobre el futuro. Sostiene que estos últimos se legitiman antes de su realización y están marcados por el objetivo que deben cumplir. Las expectativas en torno a los proyectos y preguntas no siempre corresponden al contexto social en el que se construyen, por eso, “en muchos casos, las preguntas y los proyectos construidos son tensionados en la práctica cotidiana en tanto estructuraciones hegemónicas producidas en el marco de las relaciones escolares y familiares, como con otros jóvenes” (Hirsch, 2017, p. 19).

Luego del recorrido teórico que surgió a partir de mi acercamiento al trabajo de Hirsch, alejé mi mirada de la noción “expectativas” y decidí seguir adelante con mi investigación centrándome en las construcciones sobre futuro, porque implican prácticas cotidianas muchas veces invisibles para los sujetos que las realizan, mientras que las expectativas están ancladas en un “deber ser” social hegemónico.

Roberta: ¿Qué tienen pensado hacer después de terminar la escuela?

Facundo: Yo quiero estudiar para policía

Roberta: ¿Eso dónde se estudia?

Facundo: En Valle Hermoso

Bruno: Y en Córdoba creo... bueno yo estoy haciendo una carrera desde hace cuatro meses y voy a ir todos los meses, son 9 días ahí en Mendoza, maestro rural

Gonzalo: Yo creo que me voy a dedicar a la vagancia... na algo voy a estudiar, pero no pensé todavía

Susana: Gonzalo, ¿qué necesitas para pensar? Yo te lo traigo el miércoles ¿Querés que hagamos como un abanico de todas las cosas que hay para estudiar cerca? ¿Eso te serviría? (asiente). Bueno. Ayer charlábamos con Rober de las tecnicaturas que hay en Córdoba a distancia, de la Universidad que es gratuita y yo pensé



en vos ... hay una que se llama Comunicación y Turismo (como a él le gusta todo lo de las computadoras y... es todo "TICs") (uno de los varones pregunta si es distancia): Es a distancia, sí, solo por internet; pero bueno ahora que tenemos internet acá en la escuela se puede estudiar si no te tenés que ir solamente para rendir algunos prácticos y después el final. Bueno, ya vamos a traer más información el miércoles.

Bruno: Vos Esteban que vas a estudiar...

Susana: ¿Vos sabés Esteban que tenés ganas de hacer?

Esteban: Todavía no... me falta...

Susana: Bueno, no tanto... Cuando te despertés, apenas te despertés, ponete a pensar "¿Qué voy a hacer cuando termine el secundario?" (Entrevista grupal al grupo de egresados, 2018)

En 2019, al año siguiente de esa conversación durante un recreo me crucé en el patio de la escuela a uno de los jóvenes, Facundo, que estaba sentado junto al Chorro, se estaba despidiendo de una estudiante que se dirigía a clases porque ya estaba por terminar el receso. Me acerqué a saludarlo y le pregunté cómo estaba, qué andaba haciendo por la escuela, ya que él había egresado el año anterior. Facundo me saludó, y me comentó que cada tanto pasaba por la escuela porque estaba de novio con Johana, una joven del grupo de "los chinwenwenchas". Retomamos la entrevista grupal que el año anterior le había hecho a él y a sus compañeros que también ya habían egresado, me contó que había intentado entrar a estudiar policía, pero que por el momento estaba todo en pausa, había intentado, pero había dejado, también mencionó dificultades en torno al traslado. Más tarde ese día, durante el viaje de regreso en camioneta una docente me dijo que en realidad él estaba pasando una situación familiar muy complicada y que eso repercutió en que Facundo no pudiese "salir" de su casa. Me dijo que estaba trabajando en la leña con su papá.

También le había preguntado a Facundo por Bruno, si había continuado estudiando el profesorado para maestro de campo en Mendoza, me contó que no, que al principio había estado muy enganchado, porque también estaba viajando y estudiando con otras chicas de Soto "*se habían armado un grupo de estudio*" y que tenían como proyecto estudiar eso, pero

las chicas dejaron el proyecto de seguir estudiando y esta decisión afectó a Bruno, que terminó dejando. Facu me dio a entender que no se animó a continuar estudiando sólo, que cuando dejaron sus compañeras se desanimó. También le pregunté por Gonzalo, me dijo que estaba trabajando temporalmente en una carnicería.

Ese mismo año, mientras el grupo de “valientes” limpiaba la cisterna de la escuela, charlé con Esteban, a quien también había entrevistado el año anterior junto con Facundo y los demás jóvenes, y a quién las docentes le enfatizaban que se “despertara”; es decir, que se preocupara y participara más en las actividades de la escuela, y pensara “qué quería hacer cuando terminara la escuela”. Esteban me dijo que ahora estaba en sexto año, que es el anteúltimo, porque el PIT es hasta séptimo año. Me comentó que le gustaría estudiar algo relacionado a contaduría, que había averiguado algunas opciones y los dos lugares más cercanos donde se puede cursar es en Cruz del Eje y en la Universidad Nacional de Córdoba. Charlamos sobre las modalidades de cursado y le comenté que ese día había llevado un mapa de Argentina y Córdoba donde señalé algunas universidades y terciarios, a fin de que en algún momento de la jornada anotáramos más opciones, para que vieran las distintas posibilidades para continuar sus estudios; algunas están relativamente cerca de donde viven y otras un poco más lejos. Decidimos que el mapa iba a quedar en la escuela para que fuese enriquecido agregando otros puntos de referencia y sea un material de consulta con relación al tema.

Es necesario destacar que desde hace tiempo el alto índice de migración de juventudes rurales a la ciudad constituye una preocupación principalmente para las organizaciones sociales campesinas. Esta problemática se asocia, en gran parte, a las dificultades que los jóvenes experimentan a la hora de conseguir puestos laborales y a los bajos ingresos que caracterizan a estos.

En otra charla que tuve con Maribel, una estudiante de ese grupo, me comentó que considera la posibilidad de estudiar turismo a distancia o en la zona más cercana. También le gustaría seguir estudiando:

Yo creo que está bueno esforzarse. Mi idea es seguir estudiando lo que sea, pero seguir estudiando es muy difícil, sí... más para nosotros porque estamos como muy aislados, vamos hacia un lugar donde no conocemos y es muy difícil para muchos padres hacernos estudiar; pero mi idea es seguir estudiando, ojalá pueda, así que... y sino producir y seguir en la organización. En la organización

también se ganan títulos, haciendo cosas, proyectos... Yo creo que siempre hay oportunidades de seguir con la organización (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

Quisiera agregar que el MCC, en este caso la central de APENOC, gestiona cursos y jornadas de capacitación para formar en distintas áreas y temáticas a los miembros del Movimiento y vecinos de la zona, como por ejemplo las distintas tecnicaturas que ha gestionado sobre producción, bosques o suelos. El “telón de fondo” (Vélez Funes, 2020) de las tecnicaturas es la preocupación por la defensa del territorio campesino, van más allá de las preocupaciones por cómo producir de manera más eficiente y se inscriben en la búsqueda de estrategias que permitan seguir en el espacio social rural.

Hay muchas implicaciones para los estudiantes en el trabajo productivo familiar, cuestión que se aborda en la EC y APENOC. En este sentido, Maribel me dijo que en la EC mientras estudian algunos de sus compañeros ayudan trabajando en la casa, con la producción de animales, principalmente en la producción caprina, que puede ser atender a los cabritos, a sacar leche. Otros, principalmente los jóvenes varones, ayudan a sus padres en la poda, tal como nos aporta Maribel: *“acá se trabaja mucho la poda de árboles, hacer picada contra el fuego, trabajar en la poda los hijos con los padres y ahí sí estamos implicados algunos de nosotros”*.

De acuerdo con la organización propuesta por la EC, los estudiantes asisten tres días de la semana de 9:00 a 17:00 en el verano y de 10:00 a 17:00 en el invierno, lo que se relaciona con el frío y la atención que deben dar a los cabritos, pues en esa época se producen muchos cabritos; entonces, la EC consignó alargar el horario de la mañana: *“nos dan una hora más para poder ayudar en nuestras casas”*. Según expresa la joven, lo que hacen y aprenden en la escuela, principalmente en agroecología, les *“ayuda a aprender a producir mejor sin agroquímicos, y en nuestras casas porque algunos de nosotros producimos”*. Me comentó que Lucas, su novio, y el padre compran vacas, animales, los engordan y los venden; a veces tienen cría de pollos y los venden. Estas actividades hacen, a decir de ella, que la EC y la organización se involucre con algunas familias, porque *“ayuda a que esos pollos sean bien campesinos, sean producidos un tiempo con alimento y en otro tiempo criado a maíz, mezclando, para que sea sano”*. No es menor que ella considere una relación entre el trabajo productivo familiar y su

escuela, pues la EC y APENOC se ha encargado de recuperar y defender la idea de que para estas familias productoras, estas actividades no son una mera actividad productiva, sino una producción de tradición familiar, que la organización y la EC considera como un “patrimonio familiar” tanto material como simbólico, y también una actividad que genera ingresos económicos, porque ubica a la independencia como un valor central (Bal-sa, 2012).

En algún momento de nuestra trayectoria escolar, sobre todo cuando vamos a finalizar nuestros estudios secundarios, nos encontramos con la presión, las ganas, las posibilidades y las preguntas sobre el camino a continuar. Con una presión constante de que debemos continuar estudiando. Los jóvenes de El Quicho no son ajenos a estas presiones, pues expresaron preocupaciones como *“debo seguir estudiando”*, *“mi familia quiere que siga estudiando”*, familiares también expresaron *“me hubiera gustado que la Vale siga algo”*, *“que salga con una orientación... con algo claro”*. Asociada a la constante búsqueda de oportunidades, identifican en el estudio una posibilidad de acceder a “algo mejor”. *“Todos soñamos con estudiar”*, me dijo Maribel. Lo que ella expresa es que muchos de sus compañeros después de que salen de la escuela, cuando egresan, atraviesan las presiones sobre qué camino continuar. *“Hay algunos que logramos estudiar, otros que no por el tema de que es muy difícil dejar nuestras casas, y es muy difícil para nuestros padres también conseguir ayudarnos y pagar nuestros estudios”*.

La EC difunde y construye propuestas para que continúen sus estudios y permanezcan en sus espacios de origen. Es decir, algunos estudiantes han accedido a cursadas a larga distancia, aunque con problemas recurrentes de conectividad debido a la infraestructura de la zona. Es posible, por caso, recuperar la situación de un joven que egresó hace tres años y estaba estudiando magisterio a partir de una oportunidad conseguida a través de las redes de la EC, el MCC y como parte de la prioridad política que promueve que los jóvenes continúen estudiando. El cuerpo docente de la EC acompaña el egreso de los jóvenes, e incluso da clases de apoyo en la sede de Serrezuela una vez a la semana para aquellos que adeudan dos o tres trabajos, también acompañan a quienes deciden seguir estudiando, con tutorías y apoyo para conseguir los materiales o bibliografía:

Tengo varios compañeros que han seguido estudiando y otros que se han quedado en el campo a seguir produciendo y organizarse, que la organización de APE-

NOC también está involucrada con la EC, porque nuestra escuela es conseguida a través de ellos. Es todo muy complejo, estamos todos como muy... somos como la misma cosa (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

Una estrategia del MCC para que los jóvenes que deciden ir a Córdoba a estudiar puedan trabajar es vender la producción local. El MCC gestionó un almacén donde venden la producción de la zona. El nombre del almacén es “Monte Adentro Almacén Campesino” y tiene a la venta alimentos provenientes de la agricultura familiar del noroeste cordobés. Se abrió en 2017, con la finalidad de acortar la distancia entre producción familiar y consumidor, y fortalecer canales de comercialización donde tanto productores como consumidores accedan a un comercio justo. En el almacén, que está en el centro de la ciudad, se ofrecen cabritos, mermeladas, arrope de algarroba, de mistol, de chañar, de tunas, quesos de cabra y vaca, salsa de tomate, yerba de Misiones y distintas variedades de té, con hierbas cordobesas.

Maribel me relató que para un trabajo de la EC estaba haciendo entrevistas a jóvenes que dejaron el campo para estudiar en la ciudad:

Esta semana estaba haciendo entrevista a unas chicas campesinas que antes vivían y eran como yo, claramente acá y se fueron a estudiar a Córdoba con la ayuda de los padres. Hace tres años atrás se hizo el local Monte Adentro, en Córdoba, donde llevan todos productos campesinos de acá (Maribel, estudiante de la EC. 19 de octubre de 2020).

A partir de un proyecto caprino se construyó ese local para llevar leche y queso de cabras. Luego se fueron agregando varios productos, se empezaron con ocho y hoy en día, me dijo,

Son 30 productos campesinos de distintos productores que se están vendiendo ahí en ese lugar y hace estudiar a chicas, bah, la mayoría son chicas que están laburando ahí ahora, y venden los productos campesinos que llevan, que venden desde los productores hacia allá.

Para ella, es una estrategia de trabajo que generó la organización que “está ayudando a las personas, a las chicas a estudiar, a los que deciden estudiar en la ciudad... así que ahí también está implicado el trabajo, la organización y la escuela, es todo como lo mismo”.

Las experiencias en la UNC y en otros espacios de educación superior, como el Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba de un grupo de jóvenes campesinos egresados en escuelas de la zona, pero no de la EC, fue sistematizada por Roxana Mercado (2017). Ella presenta a la universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de militancia y participación política de jóvenes que pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba que ingresan a la UNC en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), proyecto que se propuso como una de las acciones consideradas para implementar dentro de un convenio que se firmó en 2010 entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba. Mercado resalta que, a pesar de las dificultades que atraviesan estas juventudes, es interesante reflexionar cómo construyen estrategias para vivir en la ciudad y en la universidad, una de ellas es la militancia estudiantil y barrial, militancia que “adquirieron” en el Movimiento Campesino, “recreando nuevos sentidos que les permiten atravesar estas enormes dificultades que encuentran cuando deciden migrar para estudiar” (Mercado, 2017, p. 138).

En el abanico de estrategias para la vida que se despliegan, considero que la apertura del almacén Monte Adentro es una *estrategia económica* en pos de tejer redes de comercio justas y posibilidades laborales para los jóvenes en su territorio, como, por ejemplo, la agricultura familiar y el trabajo autogestivo, para que no migren a las ciudades. Esto se enmarca en un plan que define “hacia dónde quieren que el territorio avance”, por ejemplo, el plan “Compre lo nuestro”. Pero también puede pensarse, en el marco de tales estrategias, como *estrategias de militancia y de participación sociopolítica* para jóvenes que pertenecen al Movimiento Campesino y que deciden ir a la ciudad a estudiar, donde tejen articulaciones entre el MCC y distintas agrupaciones estudiantiles, que pertenecen a diferentes facultades u organizaciones, a través de las cuales se difunden.

Conclusiones

Al igual que otras juventudes rurales latinoamericanas, los jóvenes de la EC se enfrentan a la dificultad de realizar proyectos de futuro que les permitan permanecer en escuela, y por lo tanto, en sus localidades. Las trayectorias de estos jóvenes están atravesadas por la dificultad de realizar estudios medios y superiores en contextos rurales y por procesos

de transformación estructural del espacio social que los excluye. En este sentido, “la juventud” debe concebirse como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales.

Algunos estudiantes de la EC con los que compartí son jóvenes situados en sus condiciones materiales, también en sus planos personales, familiares y sociales. En algunos casos, me mencionaron qué era lo que querían “lograr en su vida”, “el estilo de vida” que querían o a las condiciones laborales a las que deseaban acceder. Como se lee en la entrevista a Maribel, sus compañeros y ella no están ajenos a las presiones de seguir estudiando. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que entrevisté no consideran el estudio después de la escuela secundaria como un proyecto individual, sino como un proyecto familiar atravesado por las condiciones económicas necesarias para seguir estudiando: *“es muy difícil dejar nuestras casas”, “es difícil para nuestros padres hacernos estudiar”*.

Para estos jóvenes, trabajar para ayudar a la familia es una característica cultural y, como señalaron algunas familias –al igual que sus hijos–, en su momento asumieron la responsabilidad y deuda de trabajar para contribuir en el gasto familiar, esto se encuentra dentro de un sentido de “reciprocidad familiar” (Tapia & Weiss, 2013). Así, la dimensión cultural cobra un peso fundamental en los significados que estos jóvenes rurales otorgan a la escolaridad y al trabajo. En este contexto, trabajar es más importante que estudiar.

Desde un enfoque histórico-etnográfico, preguntarse por el futuro de los jóvenes es preguntarse por su presente y su pasado a fin de desnaturalizar las prácticas y las representaciones cotidianas para insertarlas en un marco social más amplio que establece relaciones entre lo singular y lo estructural (Hirsch, 2017). En esta línea, las elecciones y decisiones cotidianas en torno a la finalización de la escuela secundaria permiten analizar las tensiones que se manifiestan entre sujeto y estructura; es decir, la del joven (sus aspiraciones y deseos personales) y la de su familia, sus grupos de pares, docentes, e incluso las políticas estatales, que orientan y norman algunos aspectos de la cotidianeidad escolar.

Todo esto, visto en conjunto, demuestra la complejidad de este proceso. Una tarea vital a la que se deben enfrentar muchos jóvenes rurales que pueden contar con la posibilidad de seguir estudiando. Me parece que esta elección puede aparecer en cualquier momento de sus vidas después

de la EC (si es que cuentan con las condiciones); pero en muchos de los casos sucede con un intenso proceso deliberativo, con momentos álgidos de cavilación, preocupación e indecisión, que no deberían entenderse como ausencia de reflexión en sus construcciones sobre el futuro.

Referencias bibliográficas

- Balsa, J. (2012). Agricultura familiar: Caracterización, defensa y viabilidad. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 36 (1), 1-28. En línea en: https://ciea.com.ar/uploads/files/Agricultura_familiar:_caracterizaci%C3%B3n_defensa_y_viabilidad_180.pdf Consultado en mayo 2021
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Comp), *Sociología y cultura* (pp. 163–173). México: Grijalbo/CONACULTA.
- Cragnolino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba. *Educ. Soc., Campinas*, 38 (140), 671–688.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70–80. En línea en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>. Consultado en mayo 2021
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva antropología*, 19 (63), 153–175. En línea en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0185-06362003000200008. Consultado en mayo 2021
- Guerra, M. I., & Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33–62). México: ANUIES.

- Hirsch, M. M. (2010). ¿Ya decidiste? Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria. En M. R. Neufeld, L. Sinisi, & J. A. Thisted (Eds.), *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 201–217). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras
- Hirsch, M. M. (2017). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16–39. En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf> Consultado en mayo 2021.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela: Reflexiones sobre la ética en la educación mexicana*. México: UNAM.
- Ligorria, V., & Schmuck, E. (2018). Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. En IV *Seminario-Taller de Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)*. Córdoba.
- Mercado, R. (2017). Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas. En *X Jornada de Investigación en Educación*, 184–192. Córdoba.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 59–72. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>. Consultado en mayo 2021

- Pérez Expósito, L. (2008). *Cultura y Representaciones de Futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. (Tesis de doctorado no publicado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Roa, M. L. (2017). *Juventud rural y subjetividad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Rockwell, E. (2018). Educación popular y las lógicas de escolarización. En E. Rockwell (Comp) *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias* (pp. 783–809). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Somehide (Ed.), *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28–38). Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2007a). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México*. México: COLMICH/CIESAS/DIE-Cinvestav.
- Rockwell, E. (2007b). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Rockwell, E. (2002). Imaginando lo no documentado: Del archivo a la cultura escolar. En A. Civera, C. Escalante, & L. E. Galván (Eds.), *Debates y desafíos de la historia de la Educación en México* (pp. 209–233). Toluca: El Colegio Mexiquense.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar*

- del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 115–141). México: DIE-Cinvestav.
- Saccone, M. (2016). *La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior* (Tesis de doctorado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México.
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tapia, G., & Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1165–1188.
- Vélez Funes, C. (2020). *La Escuela Campesina, expresión de la lucha política del Movimiento Campesino de Córdoba*. (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34 (135). En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf> Consultado en mayo 2021