

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.



**¿Quién soy en el campo?,
¿qué hago ahora con mis registros?**
*Del trabajo del campo a la escritura de una etnografía
sobre juventudes rurales*

María Emilia Schmuck*

En este capítulo me detengo en algunas aristas del proceso de producción de una etnografía sobre juventudes rurales y educación secundaria rural que realicé en el marco de una investigación doctoral¹. En el trabajo me propuse comprender los procesos de educación y escolarización de las juventudes rurales considerando las experiencias formativas de las y los jóvenes y sus familias en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo. A lo largo de la investigación me posiciono en la línea de los estudios latinoamericanos de antropología y educación desarrollados desde el enfoque histórico-etnográfico (Achilli, 2000; Batallán y Neufeld, 1988; Cragnolino, 2003; Ezpeleta y Rockwell, 1986) que retoma aportes de la antropología y la historiografía. Desde este enfoque se busca recuperar la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico del que los sujetos forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que cada contexto imprime (Achilli, 2015; Cerletti, 2013).

El referente empírico corresponde a un espacio poco abordado por las ciencias sociales como es el norte entrerriano, particularmente una población rural dispersa creada como colonia oficial en el Departamento La Paz, que en adelante llamaremos “la colonia”. El “norte”, que en los

¹ La tesis titulada “‘Somos jóvenes y estudiantes del campo’. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano” (2020) fue realizada en el marco de una beca de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER). El trabajo fue dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y co-dirigido por la Dra. Eva Mara Petitti y construyó una permanente interlocución con el resto de las integrantes del proyecto Secyt “Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina” (UNC).

* CONICET- Instituto de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos.
emilia.schmuck@gmail.com

estudios sobre la región pampeana es señalado como un área marginal a diferencia del resto de la provincia (Barsky, 1997), se caracteriza por condiciones agroecológicas y productivas particulares, como su tradicional especialización ganadera, así como por porcentajes de población rural superiores a la media provincial y la situación socioeconómica y educativa desfavorable de sus habitantes. En correspondencia con las transformaciones ligadas a la hegemonía del modelo agronegocios (Gras y Hernández, 2013), desde mediados de la década de 1990 en el territorio se destaca el avance de la actividad agrícola con la incorporación de tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos, el avance de la frontera agrícola a partir del desmonte y la concentración de la propiedad y la producción de la tierra. La consiguiente expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario, en este marco, profundiza las dificultades de las nuevas generaciones para acceder a la tierra, que no obstante se remontan a los años de creación de esta y otras colonias oficiales aledañas en la década de 1960 (Schmuck y Petitti, 2021).

En esta ocasión, me interesa comprender las estrategias empleadas durante el desarrollo del trabajo de campo, así como los modos de recuperación de la experiencia durante el proceso de análisis. De este modo, más que desarrollar los resultados de la investigación, aquí me detengo en sus “entretelones”, aunque, dado que busco realizar aportes desde la particularidad de mi experiencia y no en abstracto, en algunos segmentos necesité dar cuenta de discusiones y puntos de llegada del trabajo para reconstruir los matices de su proceso de su producción.

A sabiendas de que las disciplinas y sus paradigmas son condicionantes de la mirada y la escucha (Cardoso De Oliveira, 2004), considero oportuno iniciar este capítulo refiriendo a los modos en que el enfoque teórico metodológico elegido ha permeado las estrategias desarrolladas durante el proceso. De este modo, en las próximas páginas me detendré en algunas discusiones conceptuales y supuestos del enfoque histórico-etnográfico para luego señalar el modo en que se vinculan con las estrategias llevadas adelante en el campo y las posiciones que ocupé como investigadora.

De acuerdo con el enfoque etnográfico, así como el procedimiento de análisis del trabajo de campo no responde a modos de proceder previamente estructurados o posibles de ordenar en pasos estandarizados, no se trata de una fase posterior y separada del proceso sino que se encuentra presente desde la formulación de las primeras preguntas y a lo largo de

todo el trayecto como continua modificación de las preguntas iniciales (Rockwell, 2009), por lo que esta diferenciación solo puede realizarse con fines analíticos. Al mismo tiempo, si acaso la discusión sobre la presencia del antropólogo en el campo se encuentra presente desde los inicios de la disciplina, así como disponemos de amplias discusiones sobre la autoría y autoridad en los textos etnográficos, resulta más dificultoso contar con reflexiones que se sitúen en los procedimientos de análisis. Quizás por estos motivos, muchas veces se trata de aspectos que permanecen solapados y aparecen como “un pase de magia” dentro del proceso de investigación (Boix y Welschinger, 2018, p. 223).

De este modo, en segundo apartado me centraré en las decisiones privilegiadas que, a partir de emergencias en el campo, me permitieron analizar la relación entre las familias y la escuela a través de la construcción de episodios sociales dramáticos. Luego, en el tercer apartado desarrollaré mi vinculación con las y los jóvenes estudiantes en la escuela y la Fiesta del Estudiante, incluyendo necesariamente una reflexión sobre la propia participación y las sucesivas instancias de análisis y escritura hasta la producción del documento final de la tesis. A modo de cierre, señalaré algunas reflexiones finales, así como nuevos desafíos para continuar la indagación.

Estrategias y posiciones durante el trabajo de campo

El enfoque histórico-etnográfico se propone recuperar el punto de vista y las prácticas de los sujetos desde una perspectiva que, en lugar de estudiarlos en tanto acciones aisladas o que remiten a una dimensión “micro” de los fenómenos sociales, se interesa por el modo en que están permeados por huellas de distintos tiempos y espacios. Desde esta mirada, entonces, además de privilegiar determinadas estrategias de producción de datos que suelen asociarse a la etnografía, la práctica investigativa requiere la historización de los procesos en vistas a analizar el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas (Neufeld, 1996). Esto supuso que la comprensión de las experiencias formativas de las juventudes rurales implique la consideración del modo en que en torno a estas experiencias se articulan fenómenos de distintas escalas espaciotemporales. Este abordaje de diferentes sujetos y dinámicas, no obstante, no significa su autonomización,

sino la búsqueda por comprender las “condiciones y límites al interior de las cuales se configuran cotidianos particulares” (Achilli, 2015, p. 105).

Así, en primer lugar me interesó atender a los procesos que marcan una tendencia hegemónica estructural, entre los que identifiqué el modo en que el modelo de agronegocios condiciona migraciones definitivas de jóvenes del campo, las transformaciones en las políticas marcadas por las recomendaciones y programas de organismos multilaterales que buscan avanzar en la masificación de la escolarización de los jóvenes en el país y las diferencias sociales y de género que estructuran el espacio social. No obstante, asimismo, entendí estos procesos en perspectiva histórica y entonces intenté atender a los cambios, al tiempo que desde una concepción dialéctica era necesario considerar lo hegemónico como aquello que es continuamente renovado y defendido pero también resistido y desafiado (Williams, 2009).

En sintonía con este planteo, la educación y los procesos de escolarización de las y los jóvenes se estudian en tanto producción cultural (Willis, 1999) y no solo como reproducción, entendiendo que las nuevas generaciones se apropian, “seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela” (Rockwell, 2018, p. 168). No me acerqué a la escuela, entonces, en tanto institución difusora de un sistema de valores dominantes que se transmiten sin modificación, sino que busqué estudiar la “construcción social escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1986), considerando a “los sujetos, maestros, alumnos, familias, destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que ocurren en los contextos rurales” (Cragno-lino, 2007a, p. 2). La categoría de experiencias formativas, en la misma línea, resultó fértil para la investigación: recupera el carácter transformador de la agencia humana y permite pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen² (Achilli, 2000; Rockwell, 1995), abordar las estructuraciones hegemónicas pero también los procesos conflictivos, contradictorios y las transformaciones de la vida social.

² En esta categoría resuenan discusiones de la historiografía social y los estudios culturales británicos en su debate con las versiones deterministas de la tradición marxista, con aportes centrales de autores como Thompson (1989) y Williams (2009) para complejizar la relación entre sujeto y estructura social.

A partir de estas primeras consideraciones teóricas y por lo tanto metodológicas, me interesa señalar el proceso del trabajo de campo que desarrollé bajo la premisa de reconstruir las relaciones sociales a diferentes niveles contextuales y, al mismo tiempo, documentar las cotidianidad escolar y familiar y los modos en que jóvenes, docentes y familias se apropiaron de distinta manera de “los espacios, los tiempos, las palabras y los saberes en la escuela” (Rockwell, 2011, p.33).

A lo largo de mi participación sostenida en actividades en la colonia y la escuela entre 2017 y 2019, asumí distintos lugares en relación con las tareas y las personas con que me fui encontrando. Esto respondió a estrategias que había previsto o fui desplegando durante los primeros pasos en la colonia pero se trató principalmente de lugares que ocupé y actividades que surgieron a partir de los modos espontáneos de actuar en la cotidianidad compartida y aquello que en la escuela y entre las familias me fueron proponiendo durante el recorrido. De este modo, las distintas posiciones en el campo, que a veces se fueron solapando y otras sucediendo, caracterizan los modos de participación a lo largo del proceso de investigación.

En primer lugar, puedo identificar la participación en la colonia y la escuela en tanto “estudiante-investigadora”. Este posicionamiento, que atravesó todo el recorrido, caracterizó particularmente mi presencia en las instancias iniciales, en las que necesité recurrir a la estrategia de entrevista. Me encontré a conversar con docentes, directivos, asistentes escolares, jóvenes estudiantes y ex estudiantes, adultos y adultas que habían estudiado en la escuela y/o son madres y padres de estudiantes, ex trabajadores de la institución y demás habitantes de la colonia que compartieron relatos sobre sus vidas, sus familias y la escuela. Además, entrevisté a trabajadores del Estado con incidencia en el territorio y la implementación de las políticas educativas. Aunque estas entrevistas muchas veces se asemejaron a una conversación libre, se trató de situaciones que claramente podían ser reconocidas como instancias de indagación: charlas en las que, muñida de un grabador, con anotador en mano y preguntas que iba formulando permitieron que se comprendieran mis intenciones como investigadora en el espacio rural, aun cuando los interrogantes que me habían llevado hasta la colonia se iban construyendo y reformulando paso a paso. Esto, sostengo, clarificó mis objetivos desde el comienzo, que se desdibujaban en otras instancias en que la posibilidad de compartir la vida me desplazaba hacia

diversos lugares y variados propósitos que podrían hacer(nos) olvidar de que había llegado para realizar una investigación. Al mismo tiempo, valoro especialmente esos encuentros por haber sido un medio propicio para generar los primeros contactos, darme a conocer, explicitar los objetivos y alcances de la investigación en el campo y comenzar a tejer relaciones basadas en la confianza y la escucha.

En función del interés por realizar un análisis historizado del presente, necesité caracterizar el espacio social rural en relación con las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa desde la fundación de la colonia. Aunque esto significó abordar variadas fuentes secundarias –desde el análisis de memorias ministeriales, legislación, documentos de políticas educativas y fuentes hemerográficas al procesamiento de datos estadísticos demográficos y del sector agroindustrial–, buena parte del trabajo consistió en la recuperación, la digitalización y el análisis del “archivo escolar” de la escuela primaria y la secundaria a partir de documentos producidos por las instituciones y materiales que aportaron las familias. Para docentes y sobre todo para algunos y algunas jóvenes, esta tarea de rastrear documentos y hacer entrevistas les recordaba a un ejercicio de investigación que hacen en una asignatura y entonces muchas veces, identificando mi tarea con la de una estudiante, prestaron su colaboración brindando información y participando de las entrevistas para “ayudar a terminar el trabajo práctico”. Además, realicé la consulta y digitalización de archivos escolares en forma silenciosa y durante horas en una habitación que ofició como sala de profesores y al mediodía también como comedor, por lo que se erige como el centro de la vida escolar. Esto a su vez me permitió, aunque al comienzo no me diera cuenta, ser partícipe de lo que sucedía a mi alrededor y transformarme paulatinamente en una presencia habitual, cada vez menos llamativa y anómala en la escuela.

A medida que fueron transcurriendo los meses, el trabajo de campo comenzó a basarse fundamentalmente en la participación en actividades de la cotidianeidad escolar y familiar de la colonia. En cada viaje, el trabajo de campo comenzaba a bordo del auto particular de las y los docentes, con quienes nos trasladábamos desde la ciudad más cercana hasta la colonia, compartiendo charlas y tejiendo lazos que fueron fundamentales para el desarrollo de la tarea. Al comienzo no fue sencillo generar estos vínculos, pero compartir el viaje, los gastos de la nafta y posicionarme como una trabajadora más facilitó la cercanía. Una vez en la escuela, más que estar

presente durante las clases en espacios áulicos, privilegié la participación en otras instancias, aprovechando las frecuentes horas libres, las actividades en el predio bajo los árboles que proponían algunas docentes o los momentos en los que estudiantes esperaban su turno para volver a sus casas en los distintos recorridos que hacía el mismo transporte escolar cada mediodía, lo que significaba compartir un tiempo prolongado (a veces horas) en la galería de la escuela.

En esta línea se fue constituyendo la segunda de las posiciones ocupadas en el campo, que elijo nombrar en relación con la figura de “tallerista”. A partir de mi propuesta inicial que fue resignificada de diversos modos según las demandas de la directora y las dificultades vinculadas con los contratiempos y cambios de planes propios de la cotidianeidad escolar, coordiné un taller de comunicación destinado a estudiantes que tuvo una periodicidad y convocatoria muy diversa en sus distintas ediciones en 2017 y 2018. En este punto, así como a partir del enfoque histórico etnográfico en la investigación es necesario realizar cruces entre aportes de la antropología, la educación y la historia, fue interesante recuperar parte de mi recorrido previo, que hasta entonces parecía totalmente desligado de este trabajo: la formación de grado en el campo de la comunicación social y la experiencia de participación en tanto educadora popular en talleres con jóvenes en escuelas y organizaciones sociales durante los últimos diez años. Con el tiempo, además, al volver sobre los primeros registros en el campo, pude identificar que mi primer interés por la escuela de la colonia estaba estrechamente relacionado con estos recorridos que me hicieron prestar atención a la experiencia de un periódico escolar realizado por estudiantes que se había desarrollado en la escuela y que, por otro lado, se constituía como una excepción en un contexto de invisibilización de las juventudes rurales en las políticas públicas, los estudios sociales y el discurso mediático en la provincia.

Para esta investigación etnográfica también ha sido fundamental la participación en dos espacios que entendí como particularmente significativos en la vida de las y los jóvenes y sus familias: la noche de graduación, que reúne a todas las familias de la colonia en torno a un acto, una cena y un baile nocturno, y la Fiesta del Estudiante, celebración en la que me detendré más adelante. Particularmente en la Fiesta del Estudiante de 2018, a pedido de la directora y como continuación de los talleres de comunicación, formé parte de la producción del videoclip que realizó la escuela para

competir en uno de los certámenes, al tiempo que en 2017 y 2018 estuve a cargo del registro fotográfico durante el desarrollo de las jornadas. Este posicionamiento en tanto “fotógrafa oficial” del evento significó un acceso privilegiado a los modos en que las y los jóvenes querían “mostrarse ante las cámaras” y, fundamentalmente, generó un motivo para acercarme y compartir el festejo con el estudiantado sintiéndome parte del festejo y el proceso previo de preparación para aquel día tan esperado.

A continuación, me interesa detenerme en los modos en que estas estrategias implicaron determinados procesos de análisis y escritura en torno a los cuales se fue construyendo el entramado de aportes del trabajo. Comenzaré por referir al modo en que decidí abordar las disputas sociales en la escuela.

Episodios sociales: *las disputas entre familias y escuela*

Como dijimos, la persistencia de la participación en la escuela me permitió ser parte de la cotidianeidad escolar. Cuando comencé la investigación movilizada por el interés por las y los jóvenes en los espacios rurales, los interrogantes iniciales no se encontraban ligados al estudio de la escuela secundaria. Sin embargo, desde los inicios del trabajo de campo, la pregunta por las juventudes me llevó una y otra vez a la escuela secundaria de la colonia, incluso al registrar la preocupación de las familias por aquellos jóvenes que, constituyendo una excepción, no estaban escolarizados. Además, desde las primeras jornadas en la escuela secundaria, la atención se centró en una serie de conflictos que me interpelaban: a cada paso me encontraba con peleas entre familias, diferencias entre las directoras de la primaria y la secundaria, problemas entre padres, madres y docentes. Así, me interesó comprender el modo en que las escuelas y la educación, como espacios de disputas y en disputa que tienen una significación particular en el medio rural, cobran nuevas particularidades con la creación de la secundaria.

El modo en que elegí analizar e incorporar la comprensión de estas disputas en el documento final de la tesis fue a través del relato de tres episodios de la escuela secundaria que se me presentaron como momentos particularmente significativos por el modo en que ponían en escena conflictos que, de maneras más o menos explícita, atraviesan la cotidianeidad en la escuela. Así, retomando un concepto de Turner recupera-

do por Achilli (2010), desarrollé estas escenas en tanto episodios sociales dramáticos:

...entendiendo por ello un proceso de interacción acotado en tiempo y espacio que puede diferenciarse analíticamente de un proceso mayor por cierta condensación de conflictividades sin que ello suponga una autonomización del episodio en sí. (Achilli, 2010: p. 283-284)

Como señalé en relación con el enfoque histórico-etnográfico, para comprender el sentido de la complejidad de las situaciones cotidianas se considera necesaria “su historización, con la finalidad de reconocer de qué modo han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones, qué hay detrás de abulias o apasionamientos” (Neufeld, 1996, p. 150). Así, a la hora de proceder al análisis, atendí a las huellas que estos episodios presentaban de diferentes momentos de la institución y su población: para comprender los conflictos que emergían era necesario tirar “de la punta del ovillo para historizar” (Cerletti y Santillán, 2015, p. 116) y reconstruir los procesos que habían dado lugar a los conflictos documentados.

A continuación, me detendré brevemente en uno de los episodios sobre los que trabajé, que refiere a un conflicto entre la directora de la secundaria, por un lado, y un grupo de jóvenes y sus padres y madres, por el otro, en torno a la organización de la fiesta de graduación en el espacio escolar. La discusión surge particularmente por la venta de alcohol durante la noche y es posible reconstruir tensiones entre las transformaciones en la reglamentación escolar, la responsabilidad del personal directivo y las tradiciones de festejo en la escuela. No obstante, el conflicto gravita centralmente en torno a la pregunta por quiénes pueden y deben tomar las decisiones en la escuela, lo que remite a la participación de las distintas familias desde la creación de la institución. El episodio, de este modo, me fue llevando a la reconstrucción de la historia de la escuela, a las formas de participación y toma de decisiones a lo largo de los años y con ello a los sentidos construidos en torno a la secundaria en la colonia.

Así, al tiempo que por otra vía reconstruí el proceso de expansión de la cobertura del nivel medio que abonó a la construcción de la escuela secundaria como el espacio legítimo “en el que deben estar” los jóvenes, en este punto fue posible comprender que la presencia del “Estado educador” ha estado condicionada por la participación e iniciativas locales. En lo que refiere particularmente a la secundaria, además de la participación

en reuniones y la presentación de notas a funcionarios y representantes educativos para concretar la creación de la escuela, esta participación implicó inversiones de las familias, organización de eventos de recaudación y hasta la construcción de aulas con mano de obra aportada por un grupo de padres. A partir de lo referido, entonces, se entiende que las familias que organizan el evento de recepción de sus hijos e hijas en la escuela sientan que están en un espacio propio en el que pueden tomar decisiones. Más allá de algunos señalamientos de las y los docentes en relación con su “intromisión” en cuestiones educativas, identifiqué que es particularmente en torno a la organización de los eventos sociales como la noche de graduación, la Fiesta del Estudiante y otras celebraciones, donde se generan los mayores conflictos: aunque se realicen en el predio que pertenece a la escuela, allí los límites de la institución y el espacio social se vuelven porosos.

Este episodio, a su vez, comenzó a entrelazarse con otros episodios en los que también me detuve: a partir de un conflicto transcurrido en el marco del proyecto de huerta escolar analicé el devenir de los proyectos educativos institucionales considerando la relación entre distintos procesos: los lineamientos de la currícula conformados en los distintos niveles del Estado, las transformaciones en el espacio social rural y las diversas concepciones locales sobre la función de la escuela en el campo. A los efectos de dilucidar el episodio dramático en torno a este evento también necesité considerar otro elemento fundamental. Las familias de la colonia no constituyen una “comunidad” rural homogénea sin rupturas, por lo que los conflictos entre las familias y trabajadores de la institución –quienes, en ocasiones, como es el caso del cocinero, la asistente escolar y la docente del ciclo básico, viven y ocupan determinadas posiciones en el espacio social rural³– también están atravesados por alianzas locales entre algunos grupos docentes para la conquista de diferentes objetivos. De este modo, fue necesario reconstruir las diferencias y desigualdades entre las familias

³ Esto constituye una excepción en relación con el resto de los trabajadores de la primaria y la secundaria. En otro de los episodios referimos a un enfrentamiento en el que se pone en discusión la dedicación, así como el tiempo que docentes y directivos permanecen en la institución, lo que nos lleva a reconstruir las transformaciones en las trayectorias docentes que se advierten a lo largo de la historia de la escuela primaria y, con mayor fuerza, a partir del surgimiento del EGB3 y la escuela secundaria en la colonia desde comienzos del siglo XXI (Schmuck, 2019a).

que remiten a posiciones ocupadas en el campo social y político local y regional (Cragno, 2007b).

En torno a este conflicto, así como en diferentes momentos de la cotidianeidad escolar, es posible identificar dos grupos de familias en pugna. Los “gringos”, quienes suelen encontrarse en mejores condiciones económicas, a lo largo de las generaciones han desarrollado estrategias para continuar trabajando sus tierras y suelen ser “patrones” de los “criollos”, quienes perciben alguna asistencia del Estado y/o trabajan como peones o, en el caso de las mujeres, empleadas domésticas en las casas de los primeros. En consonancia con la perspectiva histórica y relacional privilegiada, también desarrollé el entramado de relaciones sociales que constituye la colonia y se asienta sobre sedimentos de las transformaciones que se produjeron en la provincia –y particularmente en el norte– desde los inicios de su proceso de poblamiento, por lo que recuperar las distintas experiencias de colonización oficial, la relación con Corrientes y la llegada a la zona de familias de ascendencia italiana pertenecientes a la Iglesia Evangélica Valdense permitió rastrear la configuración de la relación histórica entre colonos extranjeros y la población rural criolla que se manifiesta en las diferencias entre las actuales familias. A propósito del encuentro entre las y los estudiantes que pertenecen a las diferentes familias del espacio social rural en la escuela, me propongo ahora detenerme en las estrategias que tejí para trabajar junto con las y los jóvenes estudiantes.

Ser parte de la Fiesta: *etnografiar junto con jóvenes*

Cuando inicié el trabajo de campo a comienzos de 2017, faltaban varios meses para la celebración de la Fiesta del Estudiante Rural, que desde 2000 reúne a jóvenes de las secundarias rurales del norte entrerriano cuando el 21 de septiembre se celebra el día del estudiante y el inicio de la primavera. Sin embargo, y aunque ese año (y el siguiente) la escuela de la colonia no oficiaba de institución anfitriona, las anécdotas de lo que había dejado el año anterior, las expectativas y los preparativos para la venidera ya se hacían presentes entre jóvenes y docentes. La Fiesta esperada todo el año se realiza en forma alternada en las distintas instituciones y consta de una jornada de competencias deportivas y concursos artísticos varios entre las escuelas que suele finalizar a la tarde noche con un baile, del que participan también las familias que acompañan a las y los jóvenes.

La forma de participación en la Fiesta, en la que fui asumiendo paulatinamente tareas que me permitieron sentirme cada vez más parte del evento, se posibilitó a partir del desempeño previo como coordinadora del taller de comunicación, por lo que me interesa detenerme en esta propuesta. El taller se integró a las actividades de la escuela de dos formas distintas. En algunos casos, la experiencia se posibilitó a partir de la ausencia de alguna docente y la consiguiente determinación por parte de la directora de que las y los estudiantes debían ocupar el tiempo en nuestra propuesta. En otras oportunidades, invité a participar del taller de forma optativa a estudiantes que se encontraban en horas libres, en el momento de espera para ingresar al comedor y cuando quedaban grupos “desobligados” de las clases de Educación Física u otras materias a fin de año. Entre las actividades más significativas que desarrollamos se destaca un ejercicio que tuvo el objetivo de formar a las y los jóvenes en la realización de entrevistas periodísticas e incluyó su participación en calidad de entrevistados y también entrevistadores de sus propios compañeros. Más allá de las respuestas obtenidas en las entrevistas, que se proponían reconstruir las experiencias de cada joven, su participación en los eventos escolares, sus intereses y proyecciones, resultó interesante analizar los interrogantes realizados a partir de lo que se conocía o suponía del compañero o compañera. Por lo demás, sobre todo aquellas entrevistas que se transformaron en charlas espontáneas, resultaron instancias en las que las y los jóvenes reflexionaron sobre sus experiencias formativas sin atender a lo que se esperaba de ellos en el marco del espacio institucional. Entre otras dinámicas planteadas en el taller, trabajé en torno a los diferentes elementos que componen el lenguaje radial y propuse un ejercicio de narración de la rutina diaria de cada joven utilizando sólo efectos de sonido y música: “un día de mi vida en sonidos”. El acompañamiento del proceso de producción y las conversaciones que ello habilitó también generaron insumos muy provechosos para el análisis.

Particularmente en 2018, luego del receso de invierno, momento del año en que la concentración en el evento se vuelve más evidente, me involucré junto a otras docentes en el acompañamiento al estudiantado que se encontraba preparándose para los distintos certámenes de septiembre. Como continuidad de lo realizado el año anterior y ante la posibilidad de contar con una cámara de fotos semi réflex que solía llevar a los talleres –y muchas veces las y los jóvenes utilizaban para sacar sus propias fotos–,

quedé “a cargo” junto a una docente de las horas de clases que serían destinadas a la realización de un videoclip para uno de los concursos. Al mismo tiempo, aunque inicialmente el objetivo era realizar un registro fotográfico de la Fiesta propiamente dicha, busqué estar presente, sacando o no fotos, del proceso de preparación para las variadas actividades, sobre todo durante el mes anterior, en el que se transformó en tema de preocupación central para las y los jóvenes y comenzó a ocupar gran tiempo de desarrollo de la jornada escolar. Así, profundicé la construcción de relaciones de cercanía y confianza con estudiantes, al tiempo que se facilitaron espacios de expresión y protagonismo de las y los jóvenes que me permitieron contar con su propia palabra: creo que esto ha abonado a la adopción de una mirada que escape a las construcciones sociales adultocéntricas a la hora de comprender las juventudes y los sentidos que dan a sus prácticas (Alvarado et al., 2009).

Esta posibilidad de formar parte de la Fiesta permitió documentar de primera mano cómo las y los jóvenes se apropiaban de los “espacios, los rituales y las rutinas escolares” para producir sus estrategias, propios valores y formas culturales (Levinson, 2002, p. 193). Aunque en otros tramos del trabajo fue posible identificar que las experiencias formativas vinculadas con la escolarización secundaria no necesariamente inciden en los crecientes desplazamientos de las jóvenes generaciones a la ciudad, sino que prolongan la estadía en el campo y facilitan la acreditación de un título que invita a continuar los estudios o “probar suerte” en otros espacios (aunque eso no significa que no se pueda regresar más adelante), también advertí que la escuela no es solo un lugar “de espera” o postergación de la partida sino que se constituye como espacio privilegiado de sociabilidad y de construcción de identificaciones juveniles⁴. Precisamente la Fiesta permite da cuenta cabalmente del modo en que la condición de juventud se encuentra imbricada con la condición de estudiante y la escuela se constituye como espacio privilegiado de encuentro para las y los jóvenes

⁴ En otros trabajos (Schmuck, 2019b) desarrollé las apropiaciones de las y los estudiantes en el espacio escolar que permiten pensar que la escuela tampoco se limita a reproducir las relaciones sociales dominantes del espacio social rural. Recuperando nuevamente su participación en la Fiesta, identifiqué “juegos de inversión de las desigualdades” a partir de instancias como la elección del Rey y la Reina y el desarrollo de las asambleas y conformación de grupos de trabajos entre jóvenes en los que las estudiantes mujeres, en algunos casos de familias “criollas”, adquieren protagonismo.

del campo, como lugar en el que disfrutan permanecer, divertirse entre compañeros y amigos en tanto jóvenes.

Entre las competencias centrales durante la Fiesta se encuentran los torneos deportivos de cuya cobertura fotográfica participamos, instancias para los que se conforman equipos que entrenan todo el año. Esto implica que la escuela de la colonia, que desde mediados de año centra sus esfuerzos en el evento de primavera, también participe de otros torneos enmarcados en diferentes actividades institucionales y deportivas de la zona que muchas veces implican competir con escuelas de la cabecera departamental u otras localidades intermedias. En estas ocasiones, se destaca el orgullo que las y los jóvenes expresan al resaltar los esfuerzos y logros de su escuela y construir una clara rivalidad con los equipos “de la ciudad”. La rivalidad que se construye frente a las escuelas rurales vecinas también reviste suma centralidad durante el desarrollo de la Fiesta, aunque la identificación entre pares rurales parece erigirse con mayor fuerza a la hora de diferenciarse de las y los estudiantes que no son del campo. Así, la construcción discursiva del “nosotros”, en tanto jóvenes y estudiantes de la colonia, se constituye a partir de su diferencia con esos “otros” equipos rivales de la ciudad, los “otros” estudiantes de la ciudad.

Aunque en el deporte estos procesos de identificaciones y fronteras adquieren centralidad, también los analicé en torno al resto de las competencias. De esto pude dar cabalmente cuenta reconstruyendo cada momento del proceso de producción del videoclip para el concurso que proponía producir contenido audiovisual a partir de una canción. Luego de discusiones poco mediadas por las adultas que estábamos presentes, las y los jóvenes definieron el argumento partiendo del interés en que la historia, en palabras de uno de los jóvenes, “tenga que ver nosotros, los estudiantes del campo”. De este modo, definieron un relato en el que una chica que se mudaba desde la ciudad al campo, comenzaba a estudiar en la escuela de la colonia y tenía problemas para adaptarse al nuevo lugar por desconocer las particularidades y las bondades del medio rural, partiendo de prejuicios y desprecio que, desde la perspectiva de las y los estudiantes de la colonia, los estudiantes –y, a veces en general, las personas de la ciudad– suelen tener sobre el campo. En tanto persona proveniente de la ciudad, hice preguntas para entender el punto del argumento, fui interlocutora de las y los jóvenes a la hora de desarrollar la historia e incluso interpelada en tanto “otra” durante la fundamentación de la importancia

de la trama. El desenlace de esta historia, según se fue definiendo, ocurría cuando la joven lograba apreciar la belleza de estudiar al aire libre y participar de eventos escolares caracterizados por la diversión entre pares estudiantes.

Una arista fundamental del trabajo de campo fue el ejercicio de escritura. En cada situación compartida, tomaba notas de campo –a veces acompañadas de grabaciones cuando eso era autorizado–, que luego ampliaba para construir registros detallados de la experiencia, que procuraban “anotar todo, aunque de hecho esto sea imposible” (Rockwell, 2009, p. 54), y diarios que también incorporaban reflexiones personales como el primer paso al trabajo analítico que implicaba recuperar lecturas, discutir conceptos y tomar decisiones respecto al rumbo de la indagación.

Este ejercicio permanente de escritura permitía reconstruir paso a paso la experiencia de compartir la vida en la colonia, dar cuenta del juego incesante entre compromiso y distanciamiento (Elías, 1990) con los hechos y personas con quienes compartía la experiencia ocupando esas diversas posiciones a las que he referido. Esta búsqueda de reflexión sobre la propia subjetividad y su implicancia en las observaciones, los registros y las construcciones teóricas (Rockwell, 2009) se constituyó como eje fundamental durante el trayecto: si acaso la realización de una investigación desde el enfoque etnográfico supone una investigación que no se hace sobre una población, sino con ella y a partir de ella, esto también implica considerar la relación objeto-sujeto de conocimiento, que se encuentra atravesada por la reflexividad de los actores y también del investigador o investigadora (Fasano, 2014).

Asimismo, el proceso de escritura, en tanto trabajo de “artesanía intelectual” (Quirós, 2014), implicó volver una y otra vez para retomar, resignificar, vincular de diferente modo y reescribir una y otra vez esos primeros textos. En este camino, en lugar de preocuparme por la fidelidad con la experiencia etnográfica y el material construido en los registros y diarios, entendí el documento de la tesis en tanto resultado de un trabajo de composición al servicio del análisis, producto de procedimientos de “montaje, edición y manipulación narrativa de los tiempos y los espacios etnográficos” que permita construir el texto al servicio de “determinada economía [...] necesaria para transmitir al lector la *atmósfera* –en el sentido maussiano del término (Mauss 2007 [1925])– que hace al universo social estudiado” (Quirós, 2014, p. 59). Esta reflexión también vale para

la construcción de los episodios sociales dramáticos a los que referí, cuya composición implicó un trabajo de montaje basado en diferentes fragmentos de registros que, en tanto trabajo que buscó realizarse con permanente rigurosidad y respeto a las emergencias del campo, puse al servicio de la presentación de los argumentos en que basaba la construcción de las evidencias.

De este modo, a la hora de comenzar a construir el documento final de la tesis –así como otras producciones previas que abonaron a ese proceso de escritura final, como ponencias, artículos y producciones que intercambiamos con pares– aquellas notas y registros no fueron dejados de lado: incluí fragmentos enteros de los talleres con jóvenes, de las conversaciones significativas en la galería de la escuela, de las charlas en el auto junto a docentes, de mi participación en las diferentes instancias de producción del videoclip, de la observación de las asambleas estudiantiles. Si acaso la etnografía también se define por la producción de un tipo de texto, una descripción etnográfica que es producto de un proceso analítico, entonces identifiqué la importancia de conservar e interpretar aquello que se observó, con descripciones analíticas concentradas y detalladas (Rockwell, 2009). En el texto final, de este modo, incluí descripciones, detalles y fragmentos de conversaciones de los registros de campo que, a mi parecer, fueron significativos para el análisis y también aportan a comunicar sus resultados. Siguiendo a Restrepo,

Un texto etnográfico suele detenerse en la filigrana de una práctica o actividad, recrear con sutilezas los escenarios e interacciones suscitadas en una situación específica. Esto con la clara pretensión de ilustrar un argumento, de fundamentar una interpretación. No es descripción por descripción, sino descripción para la comprensión. (2016, p. 78)

A modo de cierre

De acuerdo con la perspectiva en la que me he posicionado, la etnografía se define como un proceso que a partir de la recuperación de lo cotidiano permite documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009). Desde esta mirada, se parte del interés por valorar y luego considerar el conocimiento local, lo que implica estrechar lazos con quienes protagonizan las prácticas sociales que nos interesa indagar. Pero los

emergentes en el propio campo, como vimos, también se construyen en diálogo con las preguntas y afirmaciones originadas a lo largo de la propia trayectoria y las lecturas que se desarrollan en el camino, en torno a la búsqueda por construir una relación dialéctica entre sistemas conceptuales y la experiencia del trabajo de campo. Esta vinculación, que se constituye como el horizonte del proceso etnográfico y se va delineando durante el propio devenir de la aventura de investigar, sin embargo, puede ser muy difícil de establecer y, a veces sintiendo que avanzamos a tientas, resulta como producto de un trabajo artesanal que vale recuperar hacia el final del recorrido.

De este modo, en este trabajo me he dedicado a reconstruir algunas aristas del proceso de producción de la etnografía partiendo de la certeza de que toda investigación social merece reflexionar sobre sus puntos de partida, las decisiones que atravesaron su desarrollo y las transformaciones que han emergido durante el recorrido. A partir de los diferentes elementos que elegí analizar fue posible identificar los distintos hilos que se han ido anudando en torno a la construcción del objeto de estudio: los supuestos y discusiones teóricas y metodológicas, la experiencia durante el trabajo de campo en su encuentro con la experiencia de las y los actores, las estrategias y las posiciones asumidas desde el primer acercamiento al tema y las operaciones de análisis mediante las cuales los datos construidos se fueron transformando.

La decisión de “sumergirnos” en la cotidianeidad social de los espacios que investigamos desde la perspectiva etnográfica nos invita a abrirnos a una variedad de prácticas y modos de intervención posibles en las que el acto de investigar puede desarrollar límites porosos con otras experiencias posibles. En mi caso, al etnografiar en la escuela rural me encontré recuperando, casi sin quererlo ni buscarlo demasiado, mi recorrido previo como comunicadora social y jugando a ocupar diversas posiciones que desde una primera mirada. A su vez, realizar una investigación desde la mirada etnográfica y una perspectiva relacional puede significar constantes desafíos durante el trayecto. Los supuestos que solemos enunciar y fundamentar recurriendo a lecturas y remitiendo a los trabajos que se constituyen como las grandes referencias en el campo pueden volverse un ideal que parece inalcanzable cuando nos encontramos en medio de la investigación, mirando a nuestros registros y diarios de campo y preguntándonos por dónde comenzar y qué camino seguir para dar cuenta de la

complejidad social que no queremos reducir a una mirada simplista, una reconstrucción determinista o un trabajo que se detenga solamente en fenómenos aislados. De allí el interés por desentrañar los modos que encontré en esta etnografía, no sin vueltas, contramarchas ni angustias, para identificar y luego seguir aquellas “huellas” que me permitían reponer los procesos sociales a diferentes escalas espaciales y temporales sin perder la riqueza de la particularidad del trabajo de campo en el camino. En este proceso analítico, estrechamente ligado a la experiencia de campo desde sus inicios, el permanente ejercicio de escritura ha sido fundamental: desde los primeros registros, los diarios que releí y fui reconstruyendo hasta la elaboración del documento final de la tesis. Considero, entonces, que los propios aportes y conclusiones de mi etnografía, su riqueza, pero también sus limitaciones, cobran nuevos sentidos a la luz de esta reflexión.

Al privilegiar el análisis de tramos del recorrido, las decisiones que se tradujeron en el abordaje de algunas dimensiones de análisis y se corresponden con la escritura de determinados fragmentos de la tesis, dejé de lado otros aspectos. Aunque gran parte de mi trabajo se basó en participar de actividades dentro de la escuela, también se hizo evidente la incidencia de otros procesos sociales en la configuración de las prácticas educativas, por lo que necesité ser parte de diferentes instancias de la vida en la colonia. Así, las jornadas en la escuela se complementaron con visitas a las casas de estudiantes y sus familias, recorridos y encuentros de fin de semana. En el tramo final del trabajo de campo, cuando podía identificar las diferencias, desigualdades y particularidades de las familias de la colonia, elegí tres familias y profundicé en su indagación, lo que implicó construir casos, elaborar esquemas de relaciones familiares y trazar sus historias que recuperé de diverso modo en el texto final. Esto me permitió analizar las transformaciones generacionales y de género en las experiencias formativas y, a su vez, significó modos de vincularme en el campo y construir estrategias teórico metodológicas que podría retomar en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 11-30. Consultado en mayo 2021 <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4679>



- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 103-107. Consultado en mayo 2021 http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a01.pdf
- Alvarado, S., Martínez Posada, J. y Muñoz Gaviria, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102. Consultado en mayo 2021 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20131106122657/art.SaraVAlvarado.pdf>
- Barsky, A. (1997). La puesta en valor y producción del territorio como generadora de nuevas geografías. Propuesta metodológica de zonificación agroproductiva de la Pampa Argentina a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario 1988. En O. Barsky y A. Pucciarelli (Eds.), *El agro pampeano. El fin de un período* (pp. 405-522). Buenos Aires: FLACSO/CBC.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 2,1-6. Consultado en mayo 2021 <http://revista-scientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4881>
- Boix, O. y Welschinger, N. 2018. ¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de análisis etnográficos. En J. Piovani, J y L. Muñoz Terra (Comp), *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 223-253). Buenos Aires: CLACSO- Biblos.
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). El trabajo del antropólogo: Mirar, Escuchar, Escribir. *Avá, Revista de Antropología*, 5, 1-11.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2015). Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 6 (9), 115-120. Consultado en mayo 2021 http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e02a03.pdf
- Cragolino, E. (2003). Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina. *Revista Estudios del hombre*, 16, 212-242. Consultado en mayo 2021 <https://biblat.unam.mx/en/revista/estudios-del-hombre/articulo/genero-trabajo-y-familia-trayectorias-laborales-de-mujeres-de-origen-campesino-en-el-norte-de-cordoba-argentina>
- Cragolino, E. (2007a). Introducción. En E. Cragolino (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 4-11). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. (2007b). Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En E. Cragolino (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 12-40). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Consultado en mayo 2021 <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Fasano, P. (2014). Enredada. Dilemas sobre el proceso etnográfico de investigación de un chisme y su publicación. En R. Guber (Comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo* (pp. 159-182). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El Agro Como Negocio: Producción, Sociedad y Territorios en la Globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Ciudad de México: Santillana.
- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, 148-158. Consultado en mayo 2021 <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498>
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 12(17), 47-65. Consultado en mayo 2021 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50883>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión. En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-52). Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 139-172). Buenos Aires: CLACSO.

- Schmuck, M. E. (2019a). Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). *Revista Cuadernos*, 56, pp. 13-39. Consultado en mayo 2021 <https://www.redalyc.org/journal/185/18564993001/html/>
- Schmuck, M. E. (2019b). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE*, 1(35), 29-158.
- Schmuck, M. E. (2020). 'Somos jóvenes y estudiantes del campo'. *Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Schmuck, M. E. y Petitti, E.M. (2021). El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018). *Revista de Estudios Rurales*. Artículo en prensa.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra 1782-1832*. Barcelona: Crítica.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Educación universitaria, ruralidades y experiencias formativas

