



VI Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes de Argentina

Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria
Acciones y debates por los derechos que nos faltan

- ACTAS Córdoba 2018 -

GT12: Jóvenes y ruralidad

1- Gómez, César Abel; Porta, María Paula. *Educación rural y empleo. Expectativas e itinerarios de inserción laboral en egresados de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) de Chaco y Corrientes.*

2- Barés, Aymar. *'El campo para'... diversidad de prácticas y sentidos con respecto al territorio.*

3- Delfino, María Silvina. *Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: aproximaciones al punto de vista juvenil.*

4- Echegaray, María Carla. *Título: Juventudes en contextos rurales: Apuntes para repensar los sentidos y las tensiones entre escolaridad y ruralidad.*

5- Ligorria, Verónica Virginia. *"Juventud rural en Córdoba: notas para pensar los sentidos de hacer la secundaria en una escuela con albergue mixto".*

6- Nessi, María Virginia. *Juventudes rurales en América Latina: acercamiento desde su diversidad.*

7- Mujeres jóvenes rurales, sus estrategias laborales, y la economía del cuidado: "...porque claro, la ama de casa hace de todo, es multifacética..."

Educación rural y empleo. Expectativas e itinerarios de inserción laboral en egresados de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) de Chaco y Corrientes

Participantes:

César Abel Gómez y María Paula Porta

Institución de pertenencia:

Facultad de Humanidades. Centro de Estudios Sociales (CES). UNNE.

Dirección:

Las Heras 727. Resistencia- Chaco

Correos Electrónicos:

cesarabelgomez@gmail.com y portamariapaula@gmail.com

GT:

12 Jóvenes y ruralidad

Resumen

En la ponencia se presentan resultados parciales de un plan de trabajo encarado en el marco de una beca de pregrado EVC-CIN (convocatoria 2017), orientado a caracterizar las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes graduados en Escuelas de la Familia Agrícola de Chaco y Corrientes. Nuestra propuesta se inserta en el ámbito del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE) y tiene como antecedente inmediato a las actividades desarrolladas en los últimos dos años en proyectos de extensión orientados a la promoción de espacios de colaboración y articulación institucional con las EFAs de la región. Desde allí se busca acompañar y fortalecer las estrategias pedagógicas que promueven esas instituciones en los espacios correspondientes al último nivel de formación.

Las escuelas de alternancia surgieron con el objetivo de promover el arraigo territorial de las familias rurales. Sin embargo, en escenarios marcados por los procesos excluyentes de los agronegocios, su prédica ruralista contrasta con una tendencia acentuada a la expulsión de población hacia los centros urbanos. Ante esta realidad, nos propusimos realizar una caracterización de las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes graduados en los últimos cinco años de dos Escuelas de la Familia Agrícola de Chaco y una de Corrientes, para lo cual realizaremos una descripción y análisis de los itinerarios educativos y formativos de los jóvenes graduados en los últimos cinco años (2013-2017). Luego el interés estará puesto en describir la trayectoria de los egresados en el año 2017 de acuerdo a la información obtenida a través de las encuestas realizadas en el marco del proyecto de extensión, indagando en torno a las disposiciones subjetivas que orientan las decisiones de los jóvenes egresados de las EFAs al decidir continuar los estudios o trabajar.

En la etapa inicial del plan de trabajo asumido para el período 2018-2019 encaramos una revisión sistemática del estado del arte de las investigaciones sobre juventudes rurales y trayectorias laborales y educativas, a la vez que asumimos como pregunta orientadora “¿quiénes son los jóvenes rurales de las EFAs del Chaco y Corrientes?” para ensayar una caracterización preliminar del perfil de los egresados.

Teniendo en cuenta algunos referentes empíricos podemos decir que, al igual que en otras provincias y países limítrofes, la realidad de las juventudes rurales ha sido invisibilizada e ignorada por mucho tiempo,

circunscribiendo la juventud a la realidad urbana y convirtiendo así a la juventud rural en una subjetividad impensable. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado consideramos necesario pensar a los jóvenes en sus contextos históricos y culturales específicos y al decir esto coincidimos con Ligorria, V y Schmuck, E (2018) quienes sostienen que “la temática de las juventudes rurales implica un movimiento analítico para hacerlas visibles dentro de una estructura social que las esconde”.

Palabras claves: trayectorias, juventud rural, educación y trabajo, Escuela de la Familia Agrícola

Introducción

Una aproximación a la investigación desde la extensión

Desde hace dos años, desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste integramos un equipo responsable de proyectos de extensión orientados a la promoción de espacios de colaboración y articulación institucional con algunas EFAs de la región. Nuestro propósito ha sido acompañar y fortalecer las estrategias pedagógicas que promueven las escuelas medias en los espacios correspondientes al último nivel de formación.

Para ello originalmente definimos dos líneas de trabajo para desarrollar en forma simultánea en tres instituciones educativas ubicadas en espacios rurales. Por un lado, nos propusimos aportar herramientas metodológicas para favorecer los niveles de terminalidad de los jóvenes que transitan el último año; por otro, pretendíamos generar un espacio de reflexión y socialización de información destinada a mejorar las condiciones para la definición de los proyectos de vida, y el desarrollo de estrategias educativas por parte de los futuros egresados.

A partir de los resultados preliminares del proyecto “Acompañamiento de estrategias pedagógicas para la inserción de los egresados de escuelas rurales”, en el marco de la convocatoria 2016 del Programa de extensión “La Universidad en el Medio” de la Universidad Nacional del Nordeste, nos propusimos seguir este proceso no sólo desde la extensión, sino que también desde la investigación.

En los sucesivos proyectos formalizados en el ámbito de los programas de extensión nos vinculamos con escuelas de alternancia de las provincias de Chaco y Corrientes: en el comienzo, durante 2016, con la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) “Fortaleza Campesina”, de la localidad de San Martín, Chaco (UEP 141). Luego, desde 2017, con las EFAs de Cancha Larga (Las Palmas) y Loma Alta (Basail), ambas de Chaco, y con la EFA Tupá Rembiapó, de Santa Ana, Corrientes.

A partir de esas experiencias desde el ámbito de la extensión, consideramos pertinente explicitar algunos aspectos de la propuesta que orientó nuestras actividades y habilitó nuestro vínculo con esas instituciones. Durante 2017 las actividades de extensión se concentraron principalmente en dos escuelas, donde se realizaron talleres con estudiantes del último año, lo que permitió incorporar diversas técnicas para la generación de datos cualitativos. En ese sentido, se realizaron talleres que incluyeron dinámicas grupales de diálogo y reflexión con estudiantes del último año, para trabajar en torno a sus expectativas de inserción con posterioridad al egreso y sobre las representaciones en torno al mundo rural y al arraigo.

Por un lado, aquel proyecto de extensión estuvo orientado a la promoción de espacios participativos por fuera de los espacios curriculares del plan de estudio y buscaba complementar y acompañar la estrategia pedagógica asumida por la institución, ya que habilita alternativas para canalizar inquietudes y expectativas de los

estudiantes frente a nuevos interlocutores. En ese sentido, se buscaba provocar una interpelación que movilice a los jóvenes hacia un posicionamiento activo y reflexivo. Por otra parte se trabajó en torno al fortalecimiento de espacios curriculares identificados como eslabones críticos para efectivizar la terminalidad, con el propósito de mejorar los niveles de egreso poniendo el foco en aquellos estudiantes que adeudan asignaturas. De esta forma se pretendía habilitar y fortalecer espacios de formación basados en intercambios recíprocos y horizontales entre los docentes, estudiantes y graduados. Esto posibilitaría no sólo desarrollar capacidades en lo que respecta a la planificación y ejecución de actividades, sino también producir conocimiento en forma colaborativa en torno a la definición de una problemática abordada desde perspectivas e intereses diversos.

Desde un primer momento nos propusimos trabajar desde una perspectiva horizontal y dialógica, buscando un compromiso de parte de todos los actores involucrados, aunque, sobre todo, buscando “atender” y responder a una solicitud de la escuela, ya que desde allí (el “pedido”) había nacido el proyecto de extensión. También como equipo nos propusimos reflexionar y trabajar en pos de la “integralidad”, la cual supone

[...] -entre otros conceptos- la recreación de un vínculo entre las funciones de investigación, enseñanza y extensión, en procesos en donde diferentes actores aportan sus saberes. En este sentido encontramos en las prácticas integrales espacios potenciales para la co-producción de conocimientos. (Tomasino, H. 2015)

Teniendo en cuenta esta definición, creemos que el trabajo de sistematización de la experiencia de extensión e investigar a partir de ella, son maneras de caminar hacia la integralidad.

Cabe destacar que los datos generados durante este proceso, disponibles como insumos para el análisis propuesto en nuestras investigaciones, han sido generados en el contexto de las actividades del proyecto de extensión, ya que se realizaron informes y sistematizaciones de los resultados de cada instancia concretada. En relación al plan de trabajo de la beca de pregrado, los talleres realizados durante 2017 fueron una estrategia valiosa para el abordaje de las expectativas y representaciones de los jóvenes en torno a irse o quedarse en el ámbito rural. Asimismo, se realizó una encuesta que tuvo como objetivo identificar las expectativas en una primera instancia para después contrastar con la trayectoria evidencia al año siguiente luego del egreso.

Las EFAs y su propuesta de la pedagogía de la alternancia

Las EFAs son centros de formación destinados principalmente para jóvenes, en donde la familia de los mismos tiene un papel fundamental y fundacional. Desarrollan una metodología basada en la “pedagogía de alternancia” y funcionan generalmente en el medio rural, destinados al mismo medio rural y con planes de formación pensados desde lo rural.

Una EFA es (o debería ser) básicamente una asociación de familias, personas e instituciones del medio, que busca solucionar una problemática común: el desarrollo local y las posibilidades de formación obligatoria y profesional de los jóvenes rurales, la mayoría de las veces relegados en ese derecho, por las dificultades de acceso a la escolarización. Su objetivo fundamental es facilitar los medios e instrumentos de formación adecuados al crecimiento y formación de los jóvenes y el desarrollo de sus comunidades.

Las conceptualizaciones acerca de qué son las EFAs y la alternancia han sido en general dificultosas, ya que desde sus inicios la experiencia abarcó diferentes dimensiones: la productiva - económica, la comunitaria, la educativa, la política, la pedagógica, etc., multidimensionalidad que no contemplada por las diversas esferas del

Estado, que generalmente coparticipa las gestiones en distintas esferas de gestión (educativa, productiva, promoción social), con estrecho sentido de la transversalidad. Recientemente, a partir de nuevos enfoques y paradigmas esta experiencia puede ser abordada en su totalidad y en los múltiples aspectos que comprende.

El amplio desarrollo que han evidenciado las experiencias orientadas por la pedagogía de la alternancia y las dificultades de inserción en todas partes del mundo han hecho necesaria que las distintas organizaciones busquen una unificación de criterios, sobre todo para poder explicar esta experiencia a otros actores (principalmente funcionarios del Estado), y por otra parte definir hacia dentro del movimiento criterios que determinen qué son o no son EFAs.

En este sentido, la tendencia a nivel internacional del movimiento de alternancia se orientó a unificar la denominación que nombra a este tipo de experiencias educativas como CEFFAs (Centros Familiares de Formación por Alternancia) para lograr una referencia unívoca, ya que reciben diversas denominaciones en cada país. En otros continentes y países se las denomina con un sin número de siglas, las más usuales, son justamente EFAs; CFRs (Centros de Formación Rurales en algunos países y Casas Familiares Rurales en otros); MFRs (Maisons Familiares Rurales), etc; pero todas se reconocen mutuamente por compartir elementos fundamentales que las hacen ser parte de este “movimiento” de alcance internacional.

Los dos fines hacia los cuales están orientadas las actividades de las EFA son: A) Formación Integral de la persona, contribuyendo a que el joven pueda construir su personalidad y su futuro junto con su familia en el medio en que vive y B) Desarrollo del medio local, a través de la formación de sus propios actores, pero sobre todo con el trabajo en relación con todos los actores de la comunidad. Estos fines se deben lograr a través de dos medios:

- Una Asociación Civil, compuesta por padres de los alumnos y por actores del medio socioproductivo; sin fines de lucro, responsable de diversos aspectos como ser económicos, jurídicos, productivos, de gestión, etc; y tiene como misión los dos fines que apuntábamos.

- Una metodología específica: la Alternancia, que busca integrar desde su metodología de trabajo, a la familia, al medio socio – profesional y al centro escolar, integrando a su vez, los planes oficiales con las necesidades de formación manifiestas en la comunidad.

Las asociaciones que dirigen los destinos de cada una de las EFA, son organizaciones locales de base participativa, esta Asociación Civil busca que las familias, las comunidades, las instituciones locales, los profesionales del sector junto a los promotores del medio estén comprometidos con el proyecto, y sean los responsables de la gestión, no solo de la formación de los jóvenes sino de impulsar el desarrollo socioeconómico del medio en donde se encuentra inserta la EFA.

Aunque las EFAs formalmente están regidas bajo la normativa de las instituciones escolares privadas, vemos que su lógica de funcionamiento es muy diferente y permite asimilarlas a la modalidad de escuelas de gestión social. La modalidad de gestión social está reconocida en la Ley Educación Nacional 26.206/ 06, aunque dicha norma aún no ha sido reglamentada. La mayoría de las instituciones que integran el sistema de alternancia en nuestro país continúan insertas en la modalidad privada, pero a través de sus propuestas político-pedagógicas promueven la integración comunitaria y la participación activa en base a principios cooperativos. En primera instancia esto supone una fuerte afinidad con los valores que se promueven en el ámbito de la economía social y solidaria; sin embargo, el conjunto de instituciones de alternancia evidencia una gran heterogeneidad y sus

proyectos institucionales expresan un arco bastante amplio de posicionamientos respecto a los procesos sociales que configuran las territorialidades locales.

Yéndonos específicamente a la pedagogía de la alternancia, consideramos que para que sea tal, supone “una continuidad de la formación en una discontinuidad de espacios” (Charpentier, 1968) y es allí donde radica su originalidad y una posible respuesta creativa para atender a la realidad de familias de pequeños productores rurales.

A través de esta propuesta educativa, se intenta acompañar a los jóvenes en la búsqueda de su propia formación, en la autoformación, en la búsqueda de su personalidad, en la construcción de su propio futuro, no se trata de formar de forma fragmentada, por materias o áreas; sino que se intenta formar al joven de manera sistemática, global, integral, complejamente, en la realidad de las personas intervienen múltiples y muy variados elementos, como ser los aspectos profesionales, humanos, técnicos, científicos, éticos, espirituales, artísticos, ecológicos, intelectuales, etc., y no solamente esto, además que no se puede aislar un solo elemento en la formación y crecimiento de las personas, la combinación y la interacción de los mismos es en cada persona muy diferente, en cada uno de nosotros se produce un efecto nuevo resultado de la interacción de esos elementos, es así que el abordaje de la formación de los jóvenes no puede ser aislado, sino al contrario, de un modo integral.

Cuando se habla de “formación integral” se habla en contraposición de una formación específica, estrictamente técnico o profesional en función de los sistemas de formación en donde se titulan “mecánicos”, “agricultores”, “electricistas”, etc. Se entiende que existe una persona, miembro de una sociedad en una época determinada, con una cultura, valores, una familia, una creencia, una situación socioeconómica concreta e histórica.

Este tipo de formación es posible ya que se busca que el número de alumnos no sea muy extenso, de esta manera lo “familiar” adquiere un real significado ya que hay un verdadero contacto personalizado entre el equipo docente y cada uno de los jóvenes.

En Argentina actualmente hay más de 60 EFAs distribuidas principalmente entre las provincias de la región nordeste, teniendo en cuenta esto, el supuesto del que partimos como guía es que las EFAs forman parte de una de las ofertas del Sistema Educativo en nuestra región, orientadas principalmente a la formación para el trabajo de jóvenes. En particular, las EFAs encarnan una apuesta por recrear una territorialidad basada en el arraigo rural y contrapesar las tendencias desterritorializadoras del modelo dominante, proponiendo alternativas que permitan a los jóvenes que trabajan en el campo un proceso de capacitación y formación para incorporarse al mercado de trabajo y a la vida comunitaria social y política.

Estado del arte

En primer lugar, antes de resumir las investigaciones realizadas sobre juventudes rurales, especialmente en el Nea, nos parece importante tomar los aportes de Nessi, M.V (2017), quien nos invita a problematizar y reflexionar sobre los modos de estudiar la juventud, es decir los enfoques. Dicha autora identifica tres enfoques, los cuales son: *funcionalista*, *conflictualista o generacional* y *de transiciones*, cada uno de estos delimita los elementos que se deben profundizar en los estudios referidos a juventud, diferenciándose principalmente por el rol que le otorgan al sujeto estudiado.

El enfoque *funcionalista* define qué es la juventud basándose en cortes etarios y demográficos, teniendo así una fuerte impronta estadística, buscando homogeneizar a través de parámetros objetivos. En contraposición,

se plantea el enfoque *generacional o conflictualista*, quienes si bien toma como condición necesaria la edad, no sería suficiente; por ello este enfoque plantea que debe combinarse el recorte etario, las condiciones de clase y estructurales propias de cada sociedad. Para esta postura los elementos centrales para la definición de la juventud son la lucha entre generaciones y las estrategias que confirman. Y, por último el enfoque de las *transiciones* ve a la juventud en un rol activo, y no como una etapa de indeterminación y pasividad en espera de la vida adulta, la juventud es analizada – desde este enfoque- como una condición social: históricamente construida, situacional, cambiante y que se produce en lo cotidiano.

De acuerdo a los enfoques postulados por la autora anteriormente citada, sumado a la lectura teórica de Bourdieu (2002), decidimos posicionarnos, para comprender y analizar el estado del arte, desde el enfoque de “las transiciones”. Tal como lo postula Bourdieu al señalar que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (2002: 164), también nosotros creemos que la problemática sobre juventud rural no es un objeto de estudio ya dado, ya construido.

Probablemente debido a que no es un tema masivamente estudiado, además de que no hay acuerdos en los enfoques de estudio, no se encuentran definiciones sobre “juventudes rurales”. Esto último es reconocido como una “diversidad” al interior de lo que se denomina juventud rural, ya que existe tal diversidad porque ésta se construye socialmente y varía en cada sociedad según su momento histórico, (Ligorria, V. y Schmuck, E., 2018). Teniendo en cuenta nuestro enfoque adoptado, no podemos ignorar que la juventud, como fenómeno, es un producto histórico resultado de relaciones sociales, de poder, de producción, etc., y por lo tanto se la debe pensar de manera situacional, teniendo en cuenta las condiciones culturales y sociales.

Es posible citar a dos autores que definen a la juventud rural, por un lado Kessler (2007:24) sostiene 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”; por otro lado Caputo (2002:1) señala que la juventud rural es “aquella juventud que por razones familiares o laborales se encuentra directamente articulada al mundo productivo agrícola (juventud campesina) como así también, aquella que está vinculada a actividades no agrícolas, e incluso residiendo en pequeños poblados rurales”; en estas dos definiciones nos parece que queda explícita la heterogeneidad propia de del objeto de estudio, además de que se plantea como problema lo que es o no rural, es decir cuáles son las “condiciones” para que un joven sea considerado rural o no rural, ¿debe haber vivido o vivir allí?, ¿debe trabajar allí?, lo “rural” ¿ es sólo relacionada con la actividad productiva agrícola?, son preguntas que nos hacemos que más allá de que no es nuestro foco de interés –en esta oportunidad- creemos pertinente reflexionar sobre aquellas conceptualizaciones naturalizadas y abogar por una investigación con una mirada histórica. Según Kessler (2005:6) la literatura está atravesada por la cuestión de la “*nueva ruralidad*”, ya que hoy los límites son más borrosos dejando obsoleta la definición clásica en torno a las formas y estilos de vida en el campo. Hay una redefinición de estos límites que se derivan de los cambios sufridos a nivel económico, porque hoy en día hay una economía multisectorial y diversificada, generando esto un continuo rural-urbano. Esta realidad, exige una definición más dinámica y amplia del concepto de “juventud rural”.

En nuestro país, a pesar de que se registran algunas investigaciones en las décadas de los 80 y 90, es notoria la condición de “invisibilidad” de los jóvenes rurales y la insuficiente información estadística disponible que permite describir a los jóvenes de estos contextos (Di Filippo,2012). Este fenómeno no solo es observable en

el ámbito de la investigación, sino que también se da en escena pública, prevaleciendo en sesgo urbano-céntrico principalmente en la agenda de políticas públicas (Ligorria, V. y Schmuck, E., 2018).

Las instituciones, que a lo largo de estos años, se han interesado en acercarse a la juventud rural, han sido del sector estatal y no gubernamental, con el fin de caracterizar su situación social y económica a fin de implementar políticas. Algunas de las organizaciones que han focalizado sus estudios en esta población, han sido la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de Argentina (SAGyPA); sin embargo, estos estudios a pesar de hacer evidente la heterogeneidad propia de esta población, abordan el estudio determinando a priori la categorización desde la edad, asemejándose al enfoque nominalista (Nessi, M.V., 2017).

Afirmando y teniendo en cuenta que los jóvenes rurales se encuentran entre una de las poblaciones más vulnerables, podemos hacer visible esta problemática desde diferentes ámbitos, siendo uno de los más fuertes e importantes el educativo, debido a la desigualdad de la calidad y financiamiento que se observa ya sea entre provincias como entre la brecha rural- urbano. Para hacer un repaso por los temas principales que se analizan en torno a la juventud rural, tomaremos los aportes de varias investigaciones que serán agrupadas resumidamente bajo cinco tópicos.

En primer lugar, y basándonos específicamente en el trabajo de Kessler, G. (2005), podemos considerar las relaciones familiares, principalmente en cuanto a la falta de tierras y trabajo, lo cual es una dificultad de reproducción de las unidades productivas familiares impuestas por la modernización del agro, que requiere cada vez de más inversión, imposibilitando la subsistencia mediante actividades tradicionales, contribuyendo esto a la migración de la juventud. También otra problemática señalada principalmente por Dirven (2003) es acerca del envejecimiento de la población en zonas rurales a raíz de las emigraciones juveniles, pero en este caso, vinculadas al escaso acceso a las tierras debido a la tardía sucesión de tierras. Otra característica es que el principal ámbito de socialización de los jóvenes rurales es la familia, la cual aún hoy en día cuenta con un patriarcalismo muy arraigado.

Continuando con las problemáticas referidas al trabajo rural, Bruniard, R., Jabif, L. y Bresson, A (2005) en su trabajo de investigación a través de entrevistas, pudieron dar cuenta que la mayoría de los jóvenes entrevistados manifiestan que el trabajo colaborativo podría ser importante para optimizar las cuestiones relacionadas con la producción, pero sin embargo consideran que los adultos no están dispuestos a llevar a cabo un trabajo asociativo; por lo tanto los jóvenes parecen estar más abiertos que sus padres a recibir nuevos conocimientos.

El segundo tópico y en íntima relación con el anterior, tiene que ver con la globalización y el futuro, contexto éste que pone en jaque permanecer o migrar. La vida rural no escapa a la lógica mercantil de la globalización, por lo que la economía agrícola tiende hacia la integración con otros sectores, al mismo tiempo el sector de los servicios aparece como una potencia económica; esto produce una desarticulación de las maneras clásicas de trabajo y un privilegio de ocupaciones transitorias y precarias sobre el antiguo labor campesino. Las políticas que la globalización impone son de ajuste y competitividad, generando una crisis a las economías familiares. En nuestro país es evidente como en estas últimas décadas los agronegocios han generado un proceso de concentración y fortalecimiento de oligopolios en la economía rural. En cuanto a lo cultural, la globalización trae aparejada una influencia de la ciudad sobre el campo, integrándose así ambas poblaciones.

Entonces, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, las preocupaciones de los jóvenes rurales sobre su futuro se concentra en los problemas de sucesión (desarrollado en el primer tópico) y las perspectivas laborales, en estos problemas se basa la decisión de permanecer o migrar. Entonces las migraciones no solo se dan por la “atracción” de los jóvenes rurales hacia la ciudad y su estilo de vida, sino que también se dan por la expulsión del campo (falta de trabajo y proyección al no contar con tierras).

En un tercer tópico, podemos hablar de la participación política y social de los jóvenes rurales. Según Kessler, G. (2005) la problemática de la participación y la política de la juventud rural es abordada desde dos niveles diferentes, de los cuales se han encontrado trabajo de nuestro país en sólo uno de los niveles, el nivel ligado a la sociabilidad, es decir centrado en los vínculos y círculos de pertenencia. En este caso, algunos estudios relevados por el autor ya citado, hablan de la participación en términos de “asociativismo”, lo cual es entendido como un grupo de personas que se asocian para hacer frente a problemáticas compartidas. Este tipo de participación fue mencionada en el tópico anterior como una alternativa para hacer frente a los agronegocios, además de promover la permanencia de los jóvenes en la zona rural. De todos modos, este punto no sólo se plantea un asociativismo con fines económicos, sino también recreativos. Estas asociaciones son la alternativa de convivencia para jóvenes que se encuentran presionados por la competitividad y exclusión del mundo del trabajo, acentuadas por la globalización. Lo fundamental de estas asociaciones es la ayuda mutua basándose en una participación democrática. Promover este tipo de organizaciones e involucramientos, no le quita la importancia y la necesidad del compromiso y apoyo del Estado, el cual debe desarrollar ámbitos de participación juvenil, particularmente desarrollar políticas públicas destinadas a los jóvenes rurales.

Como cuarto tópico hemos considerado importantes los estudios relacionados a la mujer rural y al género como lucha y desigualdad de poder. Según Kessler, G. (2005), hay un consenso sobre la desventaja que viven las mujeres en el mundo rural, debido a que el campo es un espacio muy tradicionalista, por lo que el patriarcado y la discriminación de género son instituciones fuertes. Por más de que algunas investigaciones señalan una incipiente modernización, la opresión de la mujer sigue siendo moneda corriente en todos los ámbitos y expresados de formas de las más diversas. En muchos casos hay una sobrecarga de trabajo doméstico no remunerado y no valorado, además de pocas oportunidades laborales extra hogareñas, sumado a esto las mujeres poseen una vida social controlada con escasa o nula moratoria social, llevándolas –este panorama- a una inserción laboral y una maternidad temprana. De acuerdo a datos estadísticos citados en algunas investigaciones, se evidencia que en algunas escuelas suelen ser mayoría las estudiantes mujeres, ya que apuestan a la educación para mayores oportunidades laborales y posibilidad de resistencia a la discriminación y dominación de género. Según la investigación de Shchiavoni, G. (2000) y su equipo, las hijas de agricultores, en mayor medida que los hijos varones, realizan estudios secundarios y continúan estudiando después del bachillerato o acceden a oficios no- agrícolas. Particularmente las egresadas de las EFAs, luego de la secundaria, prosiguen sus estudios de magisterio, quedando sujeto, su vínculo con lo rural, al matrimonio o a la permanencia en la chacha familiar, la cual muchas veces no heredan. Por otro lado, González, R. (2000:48), sostiene que los estudios sobre mujer y agricultura, en su mayoría han tratado sobre los cambios en la participación de la mujer trabajadora al interior de la familia y fuera de ella. Los temas de análisis abordados han sido: a) la problemática de la invisibilidad del trabajo femenino en el medio rural; b) la proletarización de las familias rurales y su impacto en la intensificación de la jornada laboral de las mujeres rurales; y, c) numerosos trabajos han tratado las discriminaciones a las que están

sometidas las mujeres, negándoles el ejercicio de sus derechos, participación política e igualdad de remuneración en relación a los hombres (cf. Castro y Lavinás, 1992).

Y por último, pero no menos importante, hemos considerado como quinto tópico las investigaciones referidas a la educación, en cuanto a la oferta académica, y el trabajo. De ambos temas ya hemos mencionado algunas características, por lo tanto en este párrafo nos interesa agregar algunos datos más. Desde los sectores rurales se la considera a la educación como un contexto socializador fundamental, en donde se encuentran dos “aspiraciones”, el “progreso” de los jóvenes dando lugar a oportunidades, lo cual requiere que emigren y continúen los estudios en la ciudad, o, desde algunas propuestas educativas específicas como ser la pedagogía de la alternancia (Palamidessi, M., 2003), apuestan al desarrollo de la educación como una forma de evitar las migraciones. De igual manera, cabe señalar, que a pesar del incremento de escolaridad, el sector agrícola y rural es el de menor acceso a la educación. Con respecto a la extensión y el acceso a la escolaridad, Roa, M.L. (2017), sostiene que gracias al acceso de políticas públicas nacionales y al debate sobre el trabajo infantil, hoy en día tanto jóvenes como adultos consideran que el lugar de los niños y jóvenes no está en el trabajo sino en la escuela, valorando el estudio como modo de ascenso social, sosteniendo que en la actualidad “no estudian los que no quieren estudiar” (2017:23-24).

En cuanto al trabajo, como es sabido, la juventud rural tiene un contacto más próximo y temprano con el mundo laboral, respecto a sus pares urbanos. En la mayoría de los casos, este primer contacto está vinculado con el trabajo en la agricultura familiar, teniendo en cuenta esto, puede decirse que la población rural “aprende haciendo”, es decir aprenden una ‘agronomía’ doméstica que va a variar el nivel de legitimidad de este aprendizaje de acuerdo a la posición que la institución educativa tome, ya que el discurso pedagógico de las EFAs –por ejemplo- se funda en la práctica y valorización de los saberes domésticos (Schiavoni, G., 2000). Para Nessi, M.V. (2017) el estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes se ha vuelto problemático frente a un mercado de trabajo deteriorado como el actual, ya que su ingreso al mundo laboral se realiza en distintos momentos de sus trayectorias vitales, y además, sucede de manera frágil, larga y compleja; siendo así trayectorias cada vez más fragmentadas, individualizadas y diversificadas. Dirven (2016) señala que en las zonas rurales existe aún mayor precarización que en el ámbito urbano, a lo que se le suma los límites imprecisos de cuando es o no trabajo, por las comunes y frecuentes “ayudas familiares”. Además los jóvenes no sólo se emplean en actividades agropecuarias, sino que también, cada vez más, lo hacen en ocupaciones vinculadas a lo urbano, por tanto, estos jóvenes deben competir con los de zonas urbanas. Ante estas circunstancias creemos que se hace explícita la necesidad de que los jóvenes reciban una educación que les permita estar a la altura de las circunstancias, pudiendo establecer mayor correlato entre educación y empleo.

Problematizar los enfoques reproductivistas

Uno de los ejes de nuestras indagaciones consiste en la caracterización de la propuesta político-pedagógica de las EFAs a través de sus proyectos institucionales. Esto conlleva la necesidad de problematizar cierta noción de homogeneidad vinculada a la pedagogía de la alternancia como un sistema. Si por un lado constituye una propuesta pedagógica que remite a un conjunto de estrategias específicas orientadas por un propósito, las experiencias particulares evidencian una gran heterogeneidad en función de los procesos históricos específicos que determinaron su contexto de origen y desarrollo.

En este sentido resulta pertinente recuperar el análisis que propuso Rockwell (1983) para caracterizar las instituciones educativas a partir de una reconceptualización de las instituciones en un sentido gramsciano. Este enfoque supone un distanciamiento respecto de los enfoques reproductivistas y es pertinente remitirlo a las consideraciones anteriores en torno al carácter que asume la propuesta político-pedagógica que promueven las EFAs. En este sentido, es necesario considerar que la escuela no puede entenderse unívocamente como una institución reproductora de la ideología de las clases dominantes, sino que la valorización del mundo rural también puede concebirse como un discurso que constituye un espacio de disputa hegemónica.

“la posición gramsciana no supone necesariamente la reproducción de una ideología generada desde el Estado, en sentido estricto, o desde las clases dominantes en abstracto: el sentido hegemónico o contra-hegemónico de los contenidos de hecho producidos o reproducidos en las escuelas de determinado lugar y tiempo es aún pregunta abierta” (Rockwell,1987)

Aun cuando asumimos que las instituciones escolares están sostenidas y delimitadas por marcos institucionales estatales, no vamos a encontrar dos escuelas iguales porque en tanto “concreto real”, cada EFA es una experiencia singular en la que se manifiestan factores históricos específicos que le dan sentido a la relación entre Estado y clase subalternas (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Para discutir las implicancias de esta perspectiva -que para Ezpeleta y Rockwell supone en primera instancia construir un nuevo objeto de estudio-, resulta pertinente recuperar críticamente la clásica caracterización de Grignon en torno al doble carácter de la enseñanza agrícola como instrumento de acción sobre el campesinado (1991). Este autor señaló una distinción entre educación agrícola y educación destinada a los agricultores para caracterizar un contraste entre dos tipos de institución educativa: por un lado las de carácter privado -entre las que las EFAs serían un ejemplo-, portadoras de una ideología conservadora, promovidas por las clases dominantes tradicionales para recrear la sujeción del campesinado. Por otro lado una enseñanza pública de carácter general, concebida como mecanismo de integración y de movilidad social (59-61).

Nos interesa rescatar aquellas definiciones porque han servido como marco de referencia para uno de los principales antecedentes que disponemos para abordar esta problemática en nuestra región. Se trata de un estudio realizado en la segunda mitad de los años noventa por un equipo de la Universidad Nacional de Misiones, en el que se encaró un análisis comparativo de las trayectorias de egresados de dos escuelas rurales, una EFA y un instituto agrotécnico (Schiavonni, et al, 1999). Esa comparación estuvo en sintonía con la propuesta de Grignon, al igual que las conclusiones a las que se arribó. Los primeros resultados mostraban discordancia entre la formación que recibían los jóvenes en las escuelas rurales y las expectativas laborales y educativas posteriores, orientadas a desvincularse de la agricultura. Entonces el equipo se interesó en indagar los itinerarios de los egresados una vez que finalizan el secundario. Seguían a Grignon al asumir que hubo una ruptura en formas de reproducción familiar tradicionales a partir de los procesos de cambio y la transformación en las condiciones de reproducción de las familias. Según el informe final, la tendencia a “educar al sucesor” se evidenciaba principalmente en la población de la EFA, por tratarse de un bachillerato que no comporta una salida laboral y está concebido en términos de un secundario para agricultores.

“Los egresados del IEA entrevistados responden más claramente al tipo de agricultores familiares con alguna capitalización, mientras que los egresados de las EFAs se enmarcan más fácilmente en una lógica

doméstica más campesina. En ese sentido, el sistema de enseñanza agropecuaria estaría reafirmando los procesos de diferenciación agraria” (1999:23)

El perfil caracterizado en aquel estudio tendía a explicar la razonabilidad de las prácticas en términos de estrategias familiares, y no se le prestaba especial atención a la propuesta política pedagógica de las instituciones. De la mano de Grignon se asumió como supuesto un vínculo casi determinista entre el tipo de institución educativa, la base social de los estudiantes y las trayectorias y valoraciones.

Nuestro punto de partida supone un intento de problematización de esos supuestos. Nos interesa analizar las trayectorias de los egresados en relación con los proyectos institucionales de las escuelas, pero atendiendo a sus especificidades que habilitan el reconocimiento de una compleja heterogeneidad al interior del movimiento de las escuelas de alternancia, ya sea entre las distintas modalidades institucionales que asumen, como también en los posicionamientos que expresan a través de su estructura organizativa referenciada en federaciones provinciales, como también en el ámbito provincial al interior de esas federaciones.

La Unión de Asociaciones de la Familia Agrícola del Chaco (UAFACH), creada en 1996, evidencia una trayectoria y una orientación que deja ver algunos contrastes significativos respecto de las EFAs del Taragüí, la federación que constituye su correlato correntino. Aún así, entre las escuelas de la provincia de Chaco es posible señalar que la población joven que asiste a la EFA de Loma Alta, en Basail, tiene características muy diferentes a la de la EFA de Cancha Larga o la de San Martín. Del mismo modo, la propuesta político-pedagógica de la EFA de San Martín “Fortaleza Campesina” guarda una estrecha relación con la propuesta de las EFAs correntinas, que promueven una perspectiva centrada en los sistemas agroecológicos como alternativa al modelo de desarrollo hegemónico, el de los agronegocios.

Entendemos que estas especificidades se expresan a través de un discurso que cada institución promueve como modo de interpelación de la juventud rural. Eso se traduce por un lado en el perfil de los jóvenes que acceden a estas instituciones, pero también en las expectativas de los estudiantes que las transitan, como así también en las estrategias que asumen para insertarse en el mercado laboral o para definir sus trayectorias educativas.

A modo de cierre

¿Cuáles son los criterios para determinar el tipo de vinculación que los jóvenes establecen con el medio rural a través de las trayectorias? Quizá una pista para responder al interrogante sea revisar las discusiones sobre la nueva ruralidad y traducirla en parámetros operativos. Sin embargo esa tarea resulta compleja porque supone a la vez problematizar la noción de arraigo.

¿Cómo dar cuenta de ese concepto en términos metodológicos? ¿cómo consignar eso en las planillas de registro? Esa es quizá, la mayor dificultad y limitación de la estrategia metodológica asumida en primera instancia, en la que se buscaba sistematizar una matriz de datos sobre las trayectorias educativas y la inserción laboral de los egresados de cada una de las escuelas seleccionadas.

Nuestro propósito consiste, en última instancia, en indagar en torno al vínculo con el medio rural. Quizá el dato objetivo que se consigna en la matriz de trayectorias en función del lugar de residencia y la ocupación puede resultar confuso y aportar parámetros imprecisos. En cambio, en una instancia posterior a través de las entrevistas

puedo tener un abordaje complementario que le dé sentido a esos datos. De ese modo podemos trabajar sobre las *representaciones* en torno a la ruralidad.

Un análisis provisorio de los datos evidencia que una proporción mayor de egresados de la escuela de Basail mantiene vinculación con el ámbito rural. Pero si dirigimos la mirada hacia quiénes son los sujetos detrás de esas estadísticas, quizá nos encontramos con trayectorias familiares de peones rurales, mano de obra semicalificada, con condiciones objetivas que restringen el margen de elección al momento de orientar las trayectorias y con una visión poco halagüeña sobre lo que son las bondades o las virtudes de la vida en el campo. Podemos encontrar también ex estudiantes egresados sin título que permanecieron en el campo, no por una decisión voluntaria, sino por razones de fuerza mayor, que conciben esa permanencia casi como una fatalidad, pero que en sus expectativas aparece el ideal de un joven urbano identificado con determinadas pautas de consumo. Quizá, como contraparte, encontremos jóvenes egresados que no mantienen un vínculo directo pero que siguen manifestando una cuestión de arraigo, que “llevan el pago a costas”, que construyen una identidad territorializada en relación a su lugar de origen.

Acerca de la decisión institucional de restringir el ingreso de jóvenes provenientes del ámbito urbano en condición de repitentes. Es algo para indagar más en detalle, por si se apoya en un reglamento explícito o si son criterios no formalizados. Acaso puede ser también un intento de despojarse del estigma de que la EFA aparece como una escuela como albergue que termina siendo el destino de adolescentes problemáticos. Eso es importante porque también es una forma de interpelación.

A diferencia de la EFA de Basail que se presenta como un ámbito de contención, la EFA de “Tupá Rembiapó”, de Santa Ana, nació a partir de un pedido de los vecinos y se hizo posible – al igual que todas las EFAs del Taragui de Corrientes- gracias a una íntima relación con la Iglesia Católica. A pesar de que una de las características que tiene también esta EFA la de contención, no se hace desde un punto de vista “asistencialista”, sino que surge naturalmente de la vida en familia; en cambio esta escuela sí se plantea como objetivo el arraigo de los jóvenes rurales, y más allá de que incentivan a continuar los estudios superiores, promueven o esperan que una vez finalizados, los jóvenes vuelvan al paraje.

A partir de datos parciales recopilados en algunas de escuelas mencionada, la inquietud transmitida desde sus equipos de gestión se basaba en una visible tendencia orientada a que una proporción cada vez mayor de sus egresados optan por ingresar a las fuerzas de seguridad, o por la proyección de estrategias que implican la fijación de la residencia en los centros urbanos y el abandono de las actividades agropecuarias. Pudimos corroborar esta información al solicitar- en el marco del proyecto de extensión- a los estudiantes del último año que completen una encuesta en donde principalmente nos interesaba saber qué aspiraciones tenían para el futuro próximo, qué deseaban estudiar o de qué deseaban trabajar. En la mayoría de los casos estas aspiraciones no tienen relación con el trabajo en el campo, la educación recibida en las EFAs y el discurso pedagógico que prevalece en ellas; resaltando como mayor aporte que les ha hecho la EFA en su formación es la relación con las demás personas, la convivencia.

Algunos de los estudiantes no son del campo, sino más bien de zonas urbanizadas o de las capitales de ambas provincias. La mayoría son oriundos de parajes, pueblos o localidades aledañas a la escuela, pero eso no significa que con su familia posean una porción de tierra para trabajarla o que sus familiares sean trabajadores del campo. Sabiendo esto podemos suponer por qué los estudiantes no tienen interés en seguir estudios o trabajos

relacionados con lo rural. Además algunos expresan que “no quieren trabajar mucho y ganar poco dinero”, o “no quieren esforzarse tanto físicamente”. Este pensamiento es bastante común en las generaciones más jóvenes ya que tenemos internalizado que se valoriza más el trabajo intelectual que el físico. Todas estas características ya han sido reconocidas en el año 2000 por Schiavoni, G. y su equipo en las escuelas agrotécnicas de Misiones.

Nos quedan muchas preguntas por responder y mucho trabajo por delante tanto en la investigación, pero también como docentes, por ello seguiremos reflexionando como equipo, junto con los docentes y la comunidad de las escuelas, acerca de cómo ese discurso y prédica ruralista logra interpelar las expectativas de los jóvenes estudiantes de las EFAs, en términos de su capacidad para orientar sus trayectorias y promover formas de territorialidad contrahegemónicas.

Bibliografía

- Ameijeiras, María José (2008). “Una experiencia de alternancia en el medio rural”. En *Novedades Educativas*, No 209.
- Babín, Luis. M. (2016) *Historia de la EFA Ñande Roga*. Corrientes. Ed. Moglia.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. en *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- Bruniard, R. (coordinador) (2007) *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. IIPEUNESCO. Bs. As.
- Charpentier, Jean (1968) Documento No 1 de APEFA: “Las Escuelas de la Familia Agrícola”. Conferencia efectuada por el J. Champentier en el Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Provincia de Santa Fe.
- Estudios regionales (2000) *El campo del desarrollo rural*. Año 9, n° 11. Universidad Nacional de Misiones.
- Forgeard, Gilbert, (1999): “Alternancia y Desenvolvimento do meio”, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. SEMINÁRIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA, Salvador: UNEFAB
- Forni, Floreal et al. (1998) *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*, Buenos Aires: Ciccus.
- Giarracca, Norma y TEUBAL, Miguel (2008) “Del desarrollo agroindustrial a la expansión del “agronegocio”: el caso argentino”, en Mançano Fernandes, Bernardo (Org.), *Campesinato e agronegocio na América Latina: a questão agrária atual*, São Paulo: Expressão Popular-CLACSO.
- Gimonet, Jean Claude (1999) “Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação” União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. SEMINÁRIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA, Salvador: UNEFAB
- Gómez, C. A.; González, M.; Porta, M.P. y Salas, J.S. (2017): “Experiencias de gestión social en las Escuelas de la Familia Agrícola”. Trabajo presentado en el XIII Seminario Internacional del Comité PROCOAS de AUGM, realizado el 9, 10 y 11 de octubre en la Escuela Politécnica de la Universidad de San Pablo, Brasil. Disponible en <https://drive.google.com/drive/folders/0BwmkDcuMnbnLSE9tMzQ1NE1QN0U>
- Grignon, Claude (1991) “Enseñanza agrícola y dominación simbólica del campesinado”, en AA.VV. *Espacios de Poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. Educación, desarrollo rural y juventud, UNESCO-IIPE.
- Ligorria, V. y Schmuck, E., (2018) Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. Córdoba. Programa de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Centro de Investigaciones de la FFYH. UNC. En: Red de investigaciones en antropología de la Educación. Encuentro regional Córdoba. Abril de 2018.
- Nessi, M.V., (2017) Juventudes y agro extrapampeano argentino. Búsqueda de nuevas dimensiones para su abordaje. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones "Gino Germani" - UBA. En XXXI Congreso ALAS Montivideo-Uruguay 2017, 3- 8 de Diciembre.
- Roa, M.L. (2017). Juventud rural y subjetividad. La vida entre el monte y la ciudad. Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales: los aportes de la extensión para su implementación. Montevideo: CSEAM
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República del Uruguay. En Revista Masquedós. N°1, año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

‘El campo para’... diversidad de prácticas y sentidos con respecto al territorio

Barés, Aymará
IIDYPCA (Conicet/UNRN)
aymarabares@gmail.com
French 775, El Maitén, Chubut

Palabras clave: jóvenes – territorio- Patagonia

Resumen

La ponencia indaga en las prácticas y experiencias de las y los jóvenes de Ñorquin Co y Cushamen y los diversos sentidos que se construyen con respecto al ‘campo’ en sus trayectorias juveniles. ¿Qué es el campo para estos y estas jóvenes? Y ¿cuáles o cómo son los mapas por los que estas trayectorias se movilizan, cuáles son los lugares disponibles y cómo son vividos? Mediante una metodología etnográfica e interpretativa, en el marco de la perspectiva teórica de los estudios culturales, mediante la realización de entrevistas a jóvenes de estas localidades¹, desplegamos y analizamos los diferentes sentidos que se construyen y articulan con respecto al territorio. Y cómo es posible, a través de estos sentidos, dar cuenta de las estructuraciones que las y los atraviesan, así como de las tensiones que surgen y la diversidad de haceres que éstas provocan.

Introducción

Desde el reclamo por la tierra hasta la movilidad en busca de trabajo o mejora de calidad de vida; desde el mandato de quedarse o volver para sostener ‘el campo’, a la exclusión en la toma de decisiones por género o por edad, las realidades diversas son puestas en perspectiva desde la mirada de los y las jóvenes. Insertándonos en la corriente de los estudios en juventudes que entiende a la categoría de juventud como heterogénea, relacional y contextual, nuestro trabajo se enfoca en quiénes las comunidades perciben cómo jóvenes y también en la autopercepción de ellos y ellas mismas, tomando, por tanto, la categoría nativa de jóvenes, asociada y articulada con la categoría de edad, la permanencia en la trayectoria educativa, la integración al núcleo familiar de origen, la relación de edad con las otras personas de la comunidad –sobre todo en el ámbito rural-.

El trabajo se desprende del proyecto de investigación, en el marco de la realización del doctorado en Comunicación, titulado “Construcciones hegemónicas acerca de ‘la juventud’ y producción de sentido de los y las jóvenes en contextos ‘rurales’. (Im)posibilidades, adscripciones y disputas desde las trayectorias juveniles actuales de Ñorquin Co y Cushamen”.

¹ Los nombres de las personas han sido modificados para preservar la identidad de quienes dieron testimonio.

Estas son dos localidades ubicadas en los límites provinciales de Río Negro y Chubut, sobre la precordillera, en una zona de transición, donde el bosque andino patagónico desaparece para darle lugar a la estepa. En 1890, mediante un decreto del gobierno de Julio Argentino Roca se crea la reserva mapuche Ancalao, de 96 mil hectáreas, constituida por decenas de familias que habitaban la zona de Azul, provincia de Buenos Aires y que fueron desplazadas al territorio de Ñorquin Co, emplazado en lo que hoy conocemos como provincia de Río Negro, por el estado nacional en las campañas militares denominadas “Conquista del desierto”, primer genocidio del Estado Argentino. A su vez, mediante un decreto nacional del 5 julio de 1899 se le otorgó a la comunidad cuyo referente era Miguel Nancuche Nahuelquir “cincuenta leguas cuadradas”, correspondiéndole unas 625 hectáreas por familia. Finalmente la fundación de Cushamen se estableció en el año 1902 a través de Nahuelquir conformando así la primera Colonia Aborigen del país.

Si bien el trabajo principal indaga acerca de las construcciones hegemónicas y la producción de sentido en las y los jóvenes de Ñorquin Co y de Cushamen², esta ponencia acota sus objetivos a analizar qué entienden estos jóvenes por territorio, qué valor le dan al ‘campo’ y por qué. Haciéndose visible que las experiencias y el modo de significarlas que llevan a la autoadscripción mapuche y a la reafirmación identitaria, otorgan la posibilidad de resignificar la importancia y el valor asignados al territorio.

Propongo pensar cuáles son o fueron las experiencias, que permiten a los y las jóvenes construir sentidos y prácticas diferenciales alrededor del territorio. Indagar, de acuerdo con la perspectiva que retoma Grossberg, la construcción de sentido sobre el territorio en relación a las trayectorias de estos y estas jóvenes que circulan por los lugares disponibles, trayendo al análisis los haceres de las distintas maquinarias³, estratificadoras, diferenciadoras o de codificación y territorializadoras (Grossberg, L. 1992, 2003, 2010).

La tensión entre el irse o el quedarse

² De acuerdo con los datos del último Censo Nacional (2010) y los datos de los censos hospitalarios (2011), se estima una población para el departamento de Ñorquin Co de 1.736 habitantes en todo el ejido rural (Fitatimen, Arroyo Las Minas, Fitamiche, Río Chico, Estación Ñorquin Co, Menuco Negro, Las Bayas, Mamuelchoique, Chacayhuarruca, Chenquenyeyu, Ojo de Agua, Fitalancao, Futa Ruin, Aguada Troncoso) y de 496 habitantes sólo en el pueblo homónimo. En el caso de Cushamen los datos censales del Hospital (2013) ofrecen la cifra de 800 habitantes para el pueblo de Cushamen Centro, que sumaría un total de 1551 con la zona rural (Rinconada, Mina de Indio, Blancura, Costa de Ñorquin Co Norte, Costa de Ñorquin Co Sur, Reserva Napal, Río Chico abajo, Río Chico medio, Río Chico arriba, Fofocahuel, Colonia Cushamen, El Tropezón, Cordillera, Ranquilhuao, El Mirador, Tres Cerros, Bajada de Platero, Fitamiche).

³ El uso de la noción de maquinarias por parte de Deleuze (1987), explica Grossberg (2003), se debe a la necesidad de evitar términos humanistas y voluntarias vinculados a la agencia.

Entendiendo que el territorio se vive a través de movilidades físicas y virtuales, estructuradas, desplazamientos por el espacio acorde a las geometrías del poder (Massey, D., 2007), maquinarias territorializadoras (Grossberg, L., 1992), que imponen circulación y fijación de quienes viven en él, consideramos que las formas de sentir el campo, de vivirlo, aparecen en el testimonio, en la vida de las y los jóvenes, como una tensión entre el irse y el quedarse, o el volver. En esta tensión, decisión, atravesada por las experiencias de vida, se enmarcan la interpretación de esas experiencias, los deseos de autonomía, las luchas que cada cual decide emprender.

La imposibilidad del quedarse

Existen dos cuestiones planteadas en relación a las juventudes rurales en América latina con las que considero pertinente articular este análisis para enriquecerlo. Una es la dualidad visible/invisible (Pérez Orellana, L., 2014) mediante la que se invisibiliza, en general, la existencia de las juventudes rurales (así, en plural, ya que son bien heterogéneas, no sólo a nivel latinoamericano, sino también nacional). Otra de las cuestiones se relaciona con la cuestión de la emigración de las juventudes desde el ámbito rural, la que coincido en pensar más como una consecuencia de la falta de oportunidades que como una causa (Pérez Orellana, L., 2014). Así mismo, en las conversaciones desarrolladas en diferentes espacios de los que he participado como parte de mi trabajo de campo, la preocupación por que los y las jóvenes se vayan del campo es la principal. **“Los jóvenes se van”, “los campos quedan vacíos”, “da pena decirles a los jóvenes que se vayan”, “para que te vas a quedar si...”, son algunas de las frases más repetidas en las instancias en que se articulan los tópicos de juventudes y ruralidades.**

En el mismo sentido, la cuestión también emerge en las entrevistas a las y los jóvenes cuando el tema es sobre el campo.

*“Por ahí los jóvenes dicen 'bueno, yo no tengo posibilidad de nada', pero **sin posibilidad de nada digo. No porque ese pibe campesino, ese pibe de la comunidad mapuche, no quiera trabajar, sino porque no se le da la posibilidad de trabajar, ese es el grave problema actualmente... un chico que estudia, hoy día hay muchas posibilidades de estudiar, pero también hay chicos que se tienen que ir a una escuela con internado, si quieren estudiar un poco más se tienen que ir a una Universidad, ya se va alejando de la comunidad, después ese pibe no vuelve ya con la mentalidad de trabajar en la comunidad, por ahí generar escuelas dentro de las comunidades. Yo digo que sería una salida, también sería una manera de atraer a los chicos dentro del territorio... Por ahí la comunidad dice, 'qué hacemos con los jóvenes que empiezan a emigrar,***

emigrar, emigrar, cómo los paramos, o qué hace el Estado'. Por ahí la gente tiene que irse obligadamente de sus tierras para acceder a otras cosas, siendo que en el territorio se podrían tener”, Roberto, 32 años, oriundo Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Las primeras cuestiones relacionadas a la imposibilidad de los y las jóvenes de quedarse en el campo, son el trabajo y la educación. Ambas cuestiones aparecen como algo que no está en el territorio.

*“Nací en 1994, mi familia está compuesta, por mi mamá, mi papá y somos seis hermanos, cuatro mujeres y dos varones. Y por ahora, estamos todos fuera de la casa. **Vivo en el campo, paraje El Tropezón.** Y por ahora terminamos todos el secundario, y se fueron por el tema del trabajo, porque **no te podías quedar en el campo, así que nos fuimos.** Tengo una hermana en El Maitén y los otros están en Esquel, y el más chico que terminó este año, ahora está en el campo, pero supongo que debe tener pensada alguna otra cosa”*, Marina, 25 años, oriunda El Tropezón, enero 2018, Cushamen.

Por otro lado, la falta de trabajo y de opciones educativas, pero sobre todo de trabajo, es algo que no afecta sólo al campo, sino también al pueblo,

*“No creo que los ayude en el campo, porque el tema es que **los jóvenes ya se están yendo, ellos no se quedan en el campo a ayudar a sus padres** y eso, ellos prefieren buscar trabajo e irse, **y no es que se van, que buscan trabajo acá o Maitén, ellos se van lejos, Santa Cruz, Comodoro, y vos decís buscar trabajo acá los jóvenes, no hay trabajo, acá en el pueblos,** más que de albañilería, pero lo contrata la comuna. Y tenés que estar para que te contrate la comuna como albañil, y sino afuera, pero tenés que tener experiencia ponele como para hacer una casa y que te paguen lo que vale, porque capaz acá te pagan muy bajo. Por eso la gente, o sea acá, **muchos se van afuera, incluso gente del pueblo que no es del campo, capaz que sale la campaña de Esquila o alambrado y ellos se van, capaz que no tengan mucha experiencia pero aprenden, porque no hay trabajo”***, Marina, 25 años, oriunda El Tropezón, enero 2018, Cushamen.

Se perciben así dos trayectorias. Una comporta una movilidad de idas y venidas, sin que se establezca una permanencia definitiva en una localidad específica, donde el territorio vivido, sentido, es más amplio, en función de trayectorias familiares y memorias ancestrales. La otra movilidad es ya de emigración en sí -en el sentido tradicional del término- con instalación en ciudades capitales provinciales o grandes estancias, que siguen a su vez trayectorias

familiares o comunitarias, recorridos 'seguros' para los que van en búsqueda de trabajo, a partir de referencias conocidas (Barés, A., 2017).

Mencionamos la falta de oportunidades de trabajo y estudio, pero estos no son los únicos motivos que hacen que las y los jóvenes tomen otros rumbos. Otro de los motivos más reiterado es que el campo, la escala en la que la mayor parte de pequeños productores, integrantes de comunidades vive, es minifundista y resulta insuficiente para sostener a más miembros de la familia,

“No tenés ganancia, la única ganancia que tenés es la lana y el pelo, que lo vende mi papá y es plata de él porque él las cría, ¿viste? Pero si vos te quedás como ser... si yo me quedo ahí en el campo, yo sí quiero comprarme algo, yo no tengo mi plata. Yo prefería buscarme un trabajo y no quedarme en el campo. Y en el campo el que quedó es el más chico, pero él lo que tenía pensado es irse, no sé, a trabajar afuera porque yo supongo que todos deben querer tener su platita. Así que en el campo están ellos dos no más.”, Marina, 25 años, oriunda El Tropezón, enero 2018, Cushamen.

“Viví toda la vida ahí, y con la idea de quedarme en el campo de ser posible, pero como viene la cosa, ahora, complicado. Los campos son muy chicos, no se puede tener los animales que uno desearía para poder estar bien”, Andrés, 28 años, oriundo Costa Ñorquin Co, diciembre 2017, El Maitén.

La autonomía como un deseo de independencia, pero también como necesidad. La familia núcleo no alcanza a satisfacer las necesidades básicas de todos sus miembros o lo hace con grandes esfuerzos. Una vez que los hijos crecen se espera que estos puedan resolver sus necesidades por sí mismos, ya sea aportando a la casa o independizándose. Los y las jóvenes perciben como esfuerzos y sacrificios los realizados durante su infancia para 'aunque sea' garantizar sus estudios primarios y secundarios.

El campo, sufrimiento y esfuerzos

Los relatos sobre la infancia en el campo tienen sabor a libertad y disfrute del aire libre y los animales, alejados de las rutinas, pero también, del reconocimiento de los esfuerzos familiares y de las responsabilidades a edades tempranas.

“Y un año, yo siempre le cuento, antes de que mi abuela empiece a trabajar en la escuela, de portera, yo era chiquita igual, a mí me tocaba quedarme, siempre, viste que siempre, me tocaba quedarme con los otros chicos. Siempre me acuerdo yo, porque la primera comida que empecé a cocinar era huevo duro (risas). Porque mis abuelos salían al campo y mi tío también, todos, y ahí se dedicaban al campo no más. Así que era trabajar lo que es parición, todo el día en el campo. A la noche

recién llegaban; como las chivas son de parir lejos, una arriba de la loma, la otra allá, ellos llegaban tarde, así que a mí me tocaba quedarme con ellos y les daba eso de almuerzo. Y así llegaron a tener como 500 chivas, por ahí, así que imagínate de 500 a 80, se perdieron algunas. Pasó después con la ceniza. Ahora se ve que hizo como un fertilizante para la tierra, pero los animales en ese momento los mató, porque se le hacían como piedra creo. Y después otra vuelta, que el abuelo esquilaba en el invierno, todas, no le hacía recorte, las esquilaba completas y también, venían días fríos y sonaban”, Rayen, 21 años, oriunda de Fitatimiche, 30 de marzo 2015, Ñorquinco.

A su vez, aparecen las diferencias de género, y la forma de las familias, en general mujeres, de subsistir, desarrollando actividades, como la venta de artesanías, dedicadas a producir un ingreso más regular que el del ingreso anual predial proveniente de la venta de los frutos, en este caso, lana, pelo y carne -en la medida que el consumo familiar lo permitiera-.

*“Mi papá cría ovejas y chivas, con lo que en realidad gana algo en el año, ¿no? Él con la esquila de las chivas y las ovejas vende la lana y el pelo, es donde saca un poco de plata, que es anual. Y después los caballos, pero que lo único es que es para andar por el campo, recorrer el campo y eso. Mi mamá, **ella es artesana** viste, hace cosas en artesanías, ella **se ayuda un poco más con el tema de las artesanías**. Ella hace, ponele, boinas, fajas y las vende. Eso es **para juntar su plata** y con eso, de todas maneras, a nosotros nos... **pudimos terminar el secundario** porque sino capaz no terminábamos” Marina, 25 años, oriunda El Tropezón, enero 2018, Cushamen.*

Los esfuerzos también se leen en cuanto a comodidades o calidad de vida,

“¿Te gusta el campo? Y más o menos (risas), no me gusta mucho, el tema de cómo hoy se vive en el campo, el tema de las comodidades que por ahí tiene uno en el pueblo y que después en el campo no lo tenés, pero después el resto sí... El tema de la luz eléctrica, que acá la tenés todo el tiempo, podés hacer un montón de cosas, que allá no las tenés, el tema de los molinos eólicos, la mayoría de los casos no funciona y si funciona tampoco podés hacer todas las cosas que harías en el pueblo, como tener un lavarropa, una plancha eléctrica, un televisor, no lo podés tener, solamente tenés luz allá y es como casi lo mismo. El tema de la calefacción igual, como que acá no tenemos red de gas, pero si tenés poca leña, podés tener un cuarzo, y allá no lo podés tener. El tema del agua igual, en todos lados hay como una terrible escasez de agua que no te ayuda en nada, solo tenés para consumo”. Yanina, 26 años, oriunda Fofocahuel, 28 de abril 2015, Cushamen.

El aislamiento es otra de las características que tiene la vida en estos campos. Las distancias son grandes, las rutas de ripio o tierra tienen poco mantenimiento, los caminos vecinales son apenas huellas de carro y hay comunidades en las que las familias están aisladas, sólo comunicadas por senderos hechos a mano, en zona montañosa, con relieves y pendientes, que a su vez hacen difícil el acceso a señales telefónicas,

*“Yo tengo entendido y entiendo claramente que el campo tiene sus consecuencias, su forma de vida, su lucha... **es difícil, no es fácil en el campo, alejado de todo, ¿no?, alejado de la tecnología, alejado de una señal de teléfono y siempre tu vida cotidiana es salir con una pala, una barreta y hacer un hoyo para enterrar un poste y hacer un alambrado, o trabajar en el corral o hacer la parición de las chivas, o de las ovejas, o cuidar tus vacas. Yo cuando hablo de esos ganados no hablo de gran escala, hablo de pequeños productores que se dedican a pocos animales, es el único sustento que tienen durante todo el año, y es el único ganado que te da un poco de plata todos los años. Entonces por ahí que el que lo ve alejado del campo lo ve muy largo. Es tooodo el año, para sacar la lana, para tener algo de plata**”, Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.*

La cuestión de que el ingreso sea anual, y no muy significativo, es algo que se remonta en el tiempo y que hace difícil la supervivencia en el territorio,

“yo recuerdo en los año 99, y un poco más atrás también, que mi viejo iba con el carro cargado al almacén de ramos generales a entregar la lana de todo el año y quedaba debiendo, no sé, con cien pesos en la mano, eso es muy triste. El ramos generales de acá de la zona es de El Kazen; después quedó en manos de Acomazzo y que es con quien después venimos a tener el conflicto en el territorio tiempo después. Uno en esos tiempos, imaginate, ver eso, ir a buscar los víveres para el invierno y entrega la lana y no te sale ni diez pesos de vuelto. Siempre quedás debiendo, siempre quedás debiendo y a final es una cosa de nunca pagar la deuda y se torna complicado. Entregás una vaca, cinco capones y llega el otro año y otra vez estás debiendo, el que sabe manejar los números...”, Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Muchas veces la pertenencia a una organización comunitaria que posibilita la venta colectiva de los frutos y, por tanto, un aumento o mejora en el ingreso anual producto de la venta de lana y/ o pelo, así como el acceso a un vehículo -muchas veces producto de un ingreso extra predial, asociado a un beneficio social, ya sea: asignaciones universales por hijo, pensiones, jubilaciones- facilitó en un momento que esta realidad fuese modificándose en el tiempo:

“uno ve que algunas cosas han cambiado, los ramos generales se han terminado, porque se dieron cuenta la gente. Una porque ya la gente accede a otra cosa, si tiene un vehículo se va al pueblo y compra las cosas. Hoy los Ramos generales ya no existen. Ahora la mayoría compra en Maitén, el que puede va a Bolsón y el que puede a Esquel, ya hay otra existencia de precios, otras posibilidades de ir al pueblo, cambia. Eso hace que la vida sea un poco diferente y te quede un porcentaje de ganancia a veces”. Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Las políticas de Estado, de ayer y de hoy, afectan la calidad de vida de quienes viven en estos territorios, quienes han sido despojados de una forma de vida y del mismo territorio hace poco más de cien años, desplazados y asentados en estas tierras, sobre las que además se ejerce un despojo paulatino a través del tiempo, sobre los márgenes linderos con estancias de mayor escala o con posibilidad de articulación con actores de mayores recursos.

El Estado como responsable

Hoy quienes subsisten, más allá de la desertificación y la falta de recursos, consideran que la situación por la que atraviesan y la ida de las y los jóvenes de los campos, tienen todo que ver con el hacer del Estado, prácticas heterogéneas y muchas veces puestas en tensión entre sí. El trabajo de apoyo a los pequeños productores por parte de diferentes organismos nacionales y provinciales se superpone con las prácticas estatales de explotación de hidrocarburos y minería. A través de políticas de desarrollo rural o local, fragmentadas y dispersas se intenta paliar una situación social de un sector sin dar respuestas verdaderamente inclusivas, que irían en contra del modelo propuesto, caracterizado por la exclusión y despojo del territorio de los actores de pequeñas escala, comunidades mapuche tewelche en su gran mayoría:

“El Estado es uno de los principales responsables de esta situación, que no le da posibilidades a la gente en sí del lugar, del territorio, pero sí le abre las puertas a otra gente. A otra gente me refiero a la explotación petrolera, a la explotación minera, a la explotación de los recursos naturales que existen en nuestras comunidades. Y digo, cuando me refiero a eso, cuando ya no está ese joven, no está esa persona que podría trabajar, es más fácil para el Estado entrar a esos campos... En una oportunidad me había puesto a pensar que por ahí el mismo Estado tiene esa actitud de cansar a la gente para que se vaya... Y por ahí en algunos lugares lo han logrado y en otros lugares no”. Roberto, 32 años, oriundo Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Las formaciones de alteridad (Briones, C., ed., 2008) construidas sobre los y las pobladores de estas dos localidades en sus respectivas provincias colocan a quienes viven en estos territorios en un lugar de vulnerabilidad, minusvalía. El despojo es leído como abarcando también su

autonomía y dignidad. Quienes han atravesado experiencias de organización y militancia visibilizan la operación que los coloca en un lugar de subalternidad y reivindican el derecho a reclamar por lo que les arrebataron:

“Siempre va a favorecer al Estado que tengamos poco. Yo veo, a mí siempre me llamó la atención, cómo mira el Estado, a los pueblos originarios, la gente de esta zona, por ejemplo, porque los mira como los necesitados. Estos son más pobres y vamos a hacer políticas públicas, políticas para resolverles sus necesidades. Es decir, hago campaña con las necesidades y siempre estoy mirando, que este es mi punto donde yo pongo fijo que tengo que ayudar. Esas ayudas no llegan jamás, todo lo que escriben llegan siempre las migajas y a nosotros siempre nos siguen mirando como los necesitados y en realidad creo que si vos me preguntas a mí, '¿la gente de acá la podemos mirar cómo necesitada?', y yo te diría que no, si la gente hace un reclamo... la gente está así por el Estado, en las condiciones que está hoy es porque el Estado quiso que estuviera así. Porque antes no necesitaban nada, entonces ayudó un poco la sequía, ayudó la ceniza, ayudó todos los campos que se agarraron los terratenientes, todo eso ayudó a que la gente tenga menos animales, menos producción, que por más que quisieran los campos no dan, les ponés más ovejas y saturás el campo, no dan los pastizales, desertificas más. Entonces todo eso, esa gente que ellos ven como necesitados, nosotros decimos, en realidad nosotros estamos reclamando un derecho y no es que nosotros estamos mendigando, y no es que nos tengan que poner el cartel de pobres, es un derecho, por qué?, porque hay que recuperar algo que se perdió. Y no se perdió porque eran flojos, porque eran borrachos como dicen muchos, se perdió porque fueron las circunstancias que fueron pasando, que fueron perdiéndose todo, Irma⁴, 42 años, oriunda de Colonia Cushamen, 06 de junio 2016, Cushamen.

Parece clave para no perderse en los mapas estratificados, la memoria del territorio, la memoria de las comunidades, reactualizándolas en el presente mediante prácticas de permanencia o recuperación territorial. Los haceres de estas maquinarias diferenciadoras, que construyen identidad, que asignan lugares de subalternidad, se articulan con los haceres de las maquinarias territorializadoras, que expulsan a las poblaciones, que las obligan a tomar ciertas decisiones, contra las cuáles es difícil, y a veces pareciera imposible, luchar:

“Entonces ¿qué pasa? La gente se va y la idea es explotar el petróleo y el gas que haya. Conviene al Estado que la gente se vaya, y no siga produciendo

⁴ La entrevista y las charlas con Irma fueron realizadas no percibiéndola a ella como joven de Cushamen, sino como una referente para los y las jóvenes y por su trabajo en relación a su comunidad.

animales. Pero nosotros hicimos un proceso de concientización de todas esas cosas también y por eso, a pesar de todos, estamos firmes para hacer cosas en los campos, para que la petrolinera no llegue y desvaste todo y gaste todo el agua que queda. Porque si no Cushamen desaparece. (...) Entonces tampoco van a entrar tan fácilmente, por más que seamos pocos, por más que estemos luchando porque se mejore el campo, no van a tener tan fácilmente lo que ellos quieren, entonces es difícil. **Si es difícil para los adultos, cuanto más para los jóvenes permanecer en el lugar, es muy difícil eso, los chicos siempre prefieren irse**". Irma, oriunda de Colonia Cushamen, 06 de junio 2016, Cushamen.

'El proceso de concientización' es poner en 'valor' el territorio, lo que hace posible defenderlo, torcer rumbos, volver, quedarse, disputar en los mapas las posiciones asignadas y los vectores de fuerza que llevan a movi­lidades y desplazamientos a través del territorio, pero también a través de los estratos, el diagrama.

El valor del territorio

El eje está puesto en este punto. Dice Grossberg (2003), pensando a Deleuze, que la agencia no es tanto la marca de un sujeto sino la marca constitutiva de una morada. La morada es pensada, por estos autores, como un lugar de pertenencia, de abrigo. ¿De qué modo el campo se vuelve morada, inversión afectiva? ¿De qué modo el campo se vuelve el lugar de la agencia?

La concientización acerca de la identidad mapuche-tewelche, la autoadscripción, la articulación del tiempo y espacio presente con las memorias sobre el despojo, las memorias sobre la lucha ancestral, la visibilización de los modos de dominación, hacen posible la resistencia y la construcción de trayectorias propias que resignifican, disputan o tensionan las diferenciaciones, las estratificaciones y las territorializaciones.

*"Volver a sus costumbres, a lo que uno hace como mapuche, todo lo que implica ser mapuche, nuestra cosmovisión, nuestra espiritualidad de cada uno, no sé, la vida del mapuche en sí. No pasa por una bandera, no pasa por tener proyectos de interculturalidad en la escuela, no pasa por eso. Pasa por vivir como mapuche, **por darle valor a la tierra en la que uno vive**, por saber más de sus ancestros, de dónde vienen, de lo que vivieron, la gente de Cushamen, yo creo que se sabe muy poco de Ñancuche, qué pasó ahí, en la historia".* Julia, 23 años, oriunda de El Bolsón, abril 2017, El Bolsón.

El sentido del 'campo' adquiere connotaciones bien diferentes cuando está atravesado por esa valoración que se desprende del pensarse dentro de una historia anterior, de un linaje, de un pueblo con una cosmovisión y un propósito.

¿Cómo se produce, cómo producimos sentido? De acuerdo con Hall, es el sistema de representaciones lo que construye el sentido, y somos nosotros quienes lo fijamos de manera reiterativa, tan firme, que luego parece natural e inevitable (Hall, S.: 1997, p.11). Por eso, los contextos, los conceptos ligados a esos contextos, los discursos que nos precedieron y que son parte de las memorias familiares se enlazan, dando sentidos particulares a este 'campo'. A su vez, estas y estos jóvenes viven experiencias que reactualizan esas memorias y las resignifican, trayéndolas al presente:

*“En lo personal, me pasaba a mí que había cosas que no terminaba de entender y otra es porque yo quería conocer. En ese tiempo estaba la agrupación 11 de octubre, que estaba empezando... Esto vendría a ser en el '93, '94, y que yo empezaba a escuchar de la organización y quería conocer a esa gente, qué hablaban, qué decían. Tal vez a esa edad que yo tenía no podía hablar, pero sí participar y escuchar. Y en ese momento estaba el conflicto de la Comunidad Prane con el ejército, y yo me fui sumando ahí, y a esa edad recuerdo la marcha que se hizo contra el ejército en Esquel, que ahí entender también el por qué de la marcha, de manifestarse. Porque tampoco había forma de que escuchen, así que me fueron quedando esas anécdotas. Le tenía que pedir permiso a mi viejo para ir, me iban a dejar a veces hasta la ruta y ahí me iba. (...) Uno aprende, no en lo teórico sino en la práctica, es lo que se ve como diferencia, **estar en el terreno**, esa posibilidad que no todos los jóvenes tienen de estar en un terreno. Conflictivo, a veces son terrenos no tan conflictivos, que ya no se trata concretamente de un conflicto en sí, sino de la huida, de la migración, o del qué hacer mañana, qué hacer pasado, qué hacer en el futuro. **Lo que me ha involucrado mucho a mí fue el margen de que haya muchos conflictos; me ha modificado mucho, me ha cambiado la vida, son cosas muy fuertes que sinceramente las recuerdo, son momentos muy emotivos, pero que también de eso aprendí un montón de cosas, me sirvieron para involucrarme en muchas más cosas todavía. Uno ve que si bien no todo es fácil, en la vida no es todo color de rosa, uno se da cuenta que tampoco no todo es imposible, hay que evaluarlo, hay que estar, hay que ponerle ganas”**. Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.*

La articulación entre las experiencias vividas y las memorias hacen sentido de una forma particular, abriendo el haz de posibilidades, el devenir contingente:

*“Y por ahí entender lo que es la cosmovisión mapuche, entender lo que es la cultura, entender por qué un reclamo territorial. Los jóvenes son preguntas que por ahí se estarán haciendo. Cuando uno termina de entender el por qué, la motivación, te das cuenta de que es un eje importantísimo, y **cuál es el valor que***

le da uno al territorio, ¿no? Por ahí uno va a una casa y sólo quedan gentes mayores, ya no quedan jóvenes. Es una pena, porque producto de esa situación nuestros abuelos, nuestros antepasados han sido engañados. El hecho de saber leer, el hecho de no entender, tal vez hablaban el mismo idioma, pero no entendían muchas cosas, fueron cayendo en la trampa del que venía de afuera. Muchos campos fueron quedando en manos de terratenientes sin saber. Eso es lo que duele un poco cuando quedan en el campo gente mayores nada más". Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Respecto de cómo transmitir a otros jóvenes el sentido construido a partir de las experiencias vividas, cómo habilitar a que las y los jóvenes atravesasen experiencias de vida que los hagan construir esos sentidos sobre sus territorios:

"Yo creo que ese trabajo que por ahí se ha hecho y se seguirá haciendo, que el territorio tiene valor", Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

"Y después, bueno, ellos, siempre se ve que de a poco van tomando conciencia de que el campo es importante, de que la tierra es importante, que el territorio es importante, que no hay que abandonarlo. Pero eso es lo más difícil por ahí, para que ellos entiendan. Porque primero ven el sufrimiento, que tuvo el padre, la madre". Irma, 42 años, oriunda de Colonia Cushamen, 06 de junio 2016, Cushamen.

Se encuentran por un lado esas memorias de sufrimiento y esfuerzo, las experiencias en el pueblo que facilitan el acceso a servicios, la falta de posibilidades, de sustento, en el campo y, por el otro, 'el valor del territorio' asignado a partir de entenderse dentro de una historia más larga, con los vínculos familiares y comunitarios más primarios.

El campo como morada

Pero así como los y las jóvenes reconocen el esfuerzo de sus familiares, las necesidades vividas, el sufrimiento por sostenerse y, en algunos casos, los conflictos territoriales y las memorias del despojo, también hay otras memorias, de reunión, en donde es posible hallarse, en parte, consigo mismo.

*"Yo digo que capaz confía mucho en mí para dejar encargado el día que él ya no esté su campo y ver que yo se lo voy a manejar, o sea **la confianza esa de decir 'ella se va a encargar' y no lo voy a vender, sino que lo voy a conservar, porque ahí es donde nosotros nacimos y nos criamos y todo.** A mí me gusta mucho el campo, porque **acá Ñorquin co es como mucha rutina, en cambio en el campo no, me levanto, falta ir a buscar las chivas y las voy a buscar, o cualquier***

cosa, o ayudar en la casa no más. Si por ahí no sale nada para hacer uno sale a caminar, qué se yo, es tranquilo. **A mí me gusta y me hallo más en el campo, pero bueno, qué se yo**". Rayen, 21 años, oriunda de Fitatimen, 30 de marzo 2015, Ñorquinco.

"cuando era chica, como somos muchos primos, nos juntábamos todos los primos. Entonces era irnos todos al campo, estar allá, volvíamos, era... todo el tiempo nos íbamos al campo y creo que perdimos eso de ir al campo, cuando ya cada uno hizo su vida, fuimos mamá y entonces ya ahí, aunque vamos de vez en cuando, no es lo mismo que cuando éramos chicos y nos íbamos todos juntos, cambió eso". Sandra, 21 años, oriunda Ñorquin Co, 12 de junio 2015, El Maitén.

"¿Y el campo? Sí me gusta, y a mi nene también le encanta, pero más de ir a pasar un día. Me gusta, se respira otro aire, es lindo el campo". Paula, 22 años, oriunda Ñorquin co, 22 de junio 2015, Ñorquin Co.

Es la multiplicidad de esos factores lo que hace que las y los jóvenes deseen seguir vinculados y, muchas veces, volver:

"-¿Querías volver?

-Y por un lado sí y por otro lado no, no me sentía tan seguro de volver. Pero uno se pone a pensar en el valor que se le da al dinero y el valor que se le da a la vida y a los seres queridos que uno tiene al lado, muchos no los tienen... cuando ellos se van no hay dinero que lo pueda pagar. Entonces ahí fue que volví a la comunidad, volví con padres, pudimos construir una casita de material, que parte de esa plata que yo había ganado en el trabajo invertí ahí. Son cosas que tal vez no son grandes, pero que un poquito uno ayudó. Me quedé con esa visión, estar en la comunidad vivir en comunidad y después estar afuera, verla de afuera a la comunidad, una cosa es vivir y otra es verla como espectador de afuera, y la verdad que en ese sentido estar donde quería estar y entonces eso también me motivó a venir". Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

En el caso de quienes han vivido experiencias de lucha o tienen en su memoria la valorización de las luchas que sus padres, madres, abuelos han dado, la necesidad de seguir vinculado al territorio se redobla:

"un territorio que es tan nuestro, que tantas vidas se han pagado para que un pedazo de territorio todavía siga litigado por personas que ni si quieren habitan ese territorio, eso es lo más fuerte, que esa misma persona era la que se

le iba a vender la lana, el pelo, el cuero, las cerdas y siempre quedaban en deuda, y tiempo después vino a correrlos, es fuerte, fuertísimo, es muy fuerte". Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Las memorias adquieren la fuerza política que articula el pasado y el presente en el territorio (Ramos, A. y Delrío, W., 2011); se reviven las memorias de quienes anteceden y se ponen en valor las historias que hacen a la cuestión identitaria, a la lucha:

"Mi papá es ovejero desde niño, ovejero y chivero, se crió ahí y tiene muchas historias. Historias que a mí me interesan. Fue trabajador con el abuelo y el abuelo anduvo por todos lados con los arreos, ¿viste? Hasta Jacobacci, hasta el volcán Lanín, mi papá sacaba leña acá del coihue; pasaban todo este camino que ahora no se puede cruzar libremente para todos lados. Acampaban ahí, en el medio del campo, y regresaban al domicilio. Historias de la gente, de la comunidad, anécdotas y eso... sobre todo querer a nuestra tierra, a nuestro territorio, quererla.

Me gusta la historia en el sentido de que puedo descubrir cosas, en el sentido de que a veces tenía preguntas, viste, y hoy las descubro. Le he hecho muchas preguntas a mi papá, y a veces me doy cuenta que han tenido mucho miedo, y a veces tienen miedo todavía, sobretodo de hablar, de decir las cosas que sienten, aunque sea eso". Ernesto, 34 años, oriundo Colonia Cushamen, 03 de marzo 2017, El Maitén.

Por otro lado, el miedo sigue estando presente, como un discurso que no es posible desoír.

Entre el querer y el poder

'El campo' es, entonces, un lugar de reunión de las memorias afectivas, más allá de que las maquinarias territorializadoras expulsan a las y los jóvenes en búsqueda de su propio sustento. A su vez, las inversiones afectivas se hacen más evidentes o efectivas cuando están atravesadas por sentirse parte de una comunidad originaria, con una historia y un propósito, con una cosmovisión particular, que se hace efectiva, ineludiblemente en este caso, en el territorio, dotándolo de sentido, dándole un 'valor' particular que, por otro lado, es necesario transmitir a las y los jóvenes, mediante una 'tarea de concientización'.

Cuando la decisión es 'quedarse' o 'volver' para reencontrarse con aquello que completa lo que uno es, surgen algunas otras cuestiones.

La cuestión intergeneracional, el lugar que los adultos les dan a las y los jóvenes, para poder hacerse cargo y ser parte de las decisiones que se toman:

"Yo la mayoría de las veces encabezé las discusiones por el tema de la participación de los jóvenes. Porque como le digo a la gente grande que cambie un poquito su manera de ver la realidad de los jóvenes y darle otra posibilidad de

participar de otra manera. Yo entré ahí obligadamente y es horrible que te obliguen a participar de un lugar cuando vos no querés. Pero bueno ellos como que les dan otras posibilidades y... y si los adultos entendieran de que los jóvenes tienen su tiempo, para pensar, para decir 'bueno, participo de esta manera en mi comunidad o no', porque pueden participar dentro de la comisión directiva, y no, tampoco... como que les sigue costando un montón y como que la gente grande no, no arma nada estratégico para llevar a los jóvenes; como que se quedan ahí, bueno, hasta que algún día los jóvenes se decidan a ir, sin participar. Si los jóvenes hoy en día, en mi comunidad, o en cualquier comunidad, porque yo sé que en la mayoría de las Comunidades de Cushamen estamos iguales, hay mucha participación de gente grande, y como que a los jóvenes no los tuvieron en cuenta a la hora de armar una comunidad. Como que dijeron 'bueno, la gente grande sí, los dueños de los campos sí'; de los jóvenes no se acordaron, y quizás hasta el día de hoy tampoco se están acordando. Y eso como que los jóvenes lo saben. Hay jóvenes en otras comunidades que son técnicos agropecuarios y eso porque estudiaron en una escuela agrotécnica y como que tienen un montón de cosas para ayudar dentro de su comunidad, y como que las comunidades no los tuvieron en cuenta y ellos tampoco se suman ahora, como que les quedó un montón de cosas al dejar afuera a los jóvenes. Pero si vos se lo decís a la gente grande, es como que ellos no lo ven así. Como que ellos lo ven 'nosotros les decimos que participen', pero no es así, como que hay que buscar formas de que los jóvenes participen y no así como el ir, sentarse a una reunión y empezar a discutir... Y preguntarles de qué manera a ellos les gustaría trabajar dentro de su comunidad o dentro de los campos de ellos mismos, qué les gustaría hacer, qué no les gustaría hacer... los jóvenes hoy en día, pasa en mi familia y debe pasar... si vos le preguntás a mi papá de quién es el campo, él te va a decir que el campo es de él, y él joven, mis hermanos o yo ya sabemos que el campo es de él y capaz también por eso mis hermanos no se animan a hacer nada, porque ellos no sienten todavía que ese campo, en algún momento va a ser de ellos... como que hoy en día yo creo que debe pasar en todos lados. El dueño del campo o el padre de la familia como que decide que hacer o que no hacer dentro del campo y queda ahí". Yanina, 26 años, oriunda Fofocahuel, 28 de abril 2015, Cushamen.

El ser jóvenes y ser diferenciado como tal, señalando qué corresponde al adulto y qué al joven, es para este análisis parte del hacer de las maquinarias diferenciadoras, y en definitiva también territorializadoras, por que la identificación de las y los jóvenes como tales termina empujándolos, muchas veces a otros recorridos, espaciales, y también por la estructura social.

Por otro lado, está la cuestión de la estructura predial que hace que una familia no pueda sostenerse solamente con el ingreso predial, por lo que si la elección es quedarse o volver, es necesario tener otro trabajo, otro ingreso para poder sostenerse. Este ingreso extra se vuelve un factor esencial que permite la existencia misma de lo rural, a través de la red familiar de ayuda y sostén para los que se quedan y permanecen en el campo (Pacheco, L. 2010).

“Yo, si hasta ahora me quedaba es porque tengo otro trabajo, trabajo en una cooperativa, de construcción, y ahora nos han dicho que quizás nos dejan sin trabajo a fin de este año. Así que no sé si podré seguir quedándome”. Andrés, 28 años, oriundo Costa Ñorquin Co, diciembre 2017, El Maitén.

*“Y hace cuatro años, más o menos que ya me volví, sin pensar que en este tiempo iba a **estar trabajando en el pueblo, pero sin quedarme, sino ir y venir, ir y venir.** Que es lo que estoy haciendo con el taller de EIB en la escuela, que es un poco lo que me motiva también. Que eso en ese momento no lo tenía pensado, y después se dio y la verdad que son cosas que a mí como joven me motivan un montón: saber que estoy trabajando con pibes que son muchos más jóvenes que yo, que también tienen ganas de aprender, como yo en mi oportunidad, que quería aprender un poco más. Y yo lo que hago en la escuela es transmitir el conocimiento que adquirí durante todos esos años andando en la lucha del pueblo mapuche, para que esa historia no quede guardada y no se hable o no se diga mucho, muy importante que las cosas que se hacen se puedan difundir. Creo que es la manera de difundirlas es ese espacio”,* Roberto, 32 años, oriundo de Vuelta del Río, 14 de diciembre 2014, El Maitén.

Ese ‘ir y venir’ se constituye por tanto en la forma posible de estar en el campo, en una decisión que, como mencionamos, en muchas oportunidades está ligada al autoreconocimiento, la concientización, la militancia mapuche, y por tanto al modo en que se viven, transitan los lugares disponibles:

*“Yo me imagino terminando mi carrera para empezar, para tener un trabajo. Después, mi idea es irme a vivir al campo, eh... Con esto de la recuperación, uno sí está en este proceso de reconstrucción y de reconocimiento, y a la misma vez una de las cosas cuando se empieza a mover en estos ámbitos, lo que se habla es que te reconocés y tenés que vivir como mapuche y **tendrías que hacer vida de mapuche en el campo. Pero también** caes en esto de que vivís en esta sociedad, dentro de este Estado, de esta Argentina que hoy es, y **que si no tenés un laburo estable o una profesión no podés hacer mucho** y con los pocos recursos que por ahí se logran estando en el campo, que si hay producción pero todo varía y es muy relativo, **sabés que vivir en el campo es complicado igual.** Yo creo que sí, por mi parte de mi reconstrucción personal tengo mi proyecto de*

irme a vivir al campo pero si tratar de trabajar en la escuela ahí mismo, en el campo. Y ahí cerca de la recuperación está en la escuela, que en teoría, capaz abren... el proyecto de Vuelta del Río. Y esa es mi idea ¿no? trabajar en eso. En una escuela en principio y en un momento ojalá sea una escuela nuestra, que no dependa puramente y exclusivamente del Estado, sino que pueda ser generada por nosotros y para nuestros chicos, con lo que nosotros queremos que ellos sepan. Mi proyecto es ese, terminar mi carrera e irme a vivir para allá en algún momento. Primero mi formación tiene que ser dentro de las escuelas especiales, mi experiencia está ahí, ahí tengo que formarme y tener un poco más de cancha con mi especialidad. Que sí voy a ser docente, pero docente de chicos especiales, entonces como que también tengo que formarme dentro de un ámbito". Julia, 23 años, oriunda de El Bolsón, abril 2017, El Bolsón.

Cuando hay un autoreconocimiento como parte del pueblo mapuche, la relación con el territorio, el estar ahí, se vuelve una necesidad y parece no haber imposibles.

"De hecho yo me fui a estudiar a otro lado y siempre la idea fue volver y me volví, aunque no pueda producir nada en el campo, pero bueno, tengo mi trabajo acá, y estoy acá con mi gente". Irma, 42 años, oriunda de colonia Cushamen, 06 de junio 2016, Cushamen.

Conclusiones

A lo largo de la ponencia, intenté por un lado describir esos mapas construidos, en los que aparecen las estratificaciones producto de las maquinarias, las posibilidades y las imposibilidades, que relatan el vaciamiento de los campos, con los y las jóvenes eyectados por falta de posibilidades. Por otro lado, intenté ahondar en los sentidos asignados al campo y cómo éste es resignificado en pos de las inversiones afectivas, sobre todo las relacionadas a la reivindicación de la identidad mapuche, que ejercen una tracción para devolver al campo o, más bien al territorio, su importancia, su valor, y por tanto la necesidad, que puede sentirse como deber, de estar en él, de recuperarlo, de vivirlo, de ser parte.

Sin embargo, al momento de materializar este proyecto de quedarse o de volver, los y las jóvenes se enfrentan, por un lado, al desafío generacional de hacerse oír o hacerse un lugar en algo que las y los adultos identifican como propio. Por otro lado, afrontan también las dificultades que hacen obligatorio buscar otro trabajo o ingreso para poder permanecer. Líneas de fuerza que se articulan, configurando de una forma particular la realidad vivida, que condicionan la forma de moverse por el espacio y también por los estratos, que posibilitan o no el acceso a ciertas experiencias, que modelan las posibilidades de representación de esas experiencias, las posibilidades de pensarnos pero que no son definitorias, ni fijas, sino que son múltiples, en constante cambio, en las que hay giros, cambios de dirección, resistencia.

Bibliografía

BARÉS, Aymar, (2017) "Movilidades estructuradas y comunicación, un abordaje a las ruralidades de la Patagonia argentina desde la perspectiva de las y los jóvenes". Revista Lider Vol. 31. 2017, pp. 9-35, ISSN: 0717-0165 versión impresa, ISSN: 0719-526 versión en line.

BRIONES, C. (ed) (2008): "Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad", Editorial Antropofagia, Bs. As.

BRIONES, C. (2007): "Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías", Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.6: 55-83, enero-junio 2007.

DELEUZE, Gilles (1987) Foucault, editorial Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1987.

GROSSBERG, Lawrence (1992): "We gotta get out of this place", Ed. Routledge, USA.

GROSSBERG, Lawrence (2003): "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?" en Cuestiones de identidad cultural. S. Hall y P. Du Gay (comps.) Pp.: 148-180. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

GROSSBERG, LAWRENCE (2009): "El corazón de los estudios culturales", en Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy, Siglo veintiuno editores, 2012, Buenos Aires.

GROSSBERG, Lawrence (2010): "Affect's future: rediscovering the virtual in the actual (an interview with Gregory J. Seigworth and Melissa Gregg)" en Gregg, Melissa; Seigworth, Gregory y Ahmed, Sara, Affect theory reader, Durham, N.C. : Duke University Press, 2010.

HALL, Stuart (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices, Sage Publications Ltd., The Open University, London.

HALL, S. ([1985] 2010). "Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales". Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP- Instituto Pen.

MASSEY, Doreen (2007): "Geometrías del poder y conceptualización del espacio", Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 17 de setiembre, 2007.

PACHECO, Lourdes C. (2010): "La juventud rural que permanece" en Los jóvenes en México, Reguillo Rossana (coord.), Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

PEREZ ORELLANA, Luis (2014): "Juventudes rurales y desarrollo. Notas de lectura", Diálogos nº 116, Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica (www.sudamerica.org).

RAMOS, A. y DELRÍO, W. (2011): "Mapas y narrativas de desplazamiento. Memorias mapuche-tehuelche sobre el sometimiento estatal en Norpatagonia", Antíteses, v. 4, n. 8, p. 515-532, jul/diez 2011 en

www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses

Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: aproximaciones al punto de vista juvenil.

Autora: **Delfino, María Silvina**

Escuela Superior de Bellas Artes Luis Tessandori.

Mail: silvi70ar@gmail.com

Pasaje Reginaldo Hormaeche 581. Barrio Cura Brochero
Villa Dolores. Prov. de Córdoba

GT 12

Resumen

La presente ponencia constituye la síntesis de una investigación realizada con motivo de la elaboración de la tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), por parte de la autora.

La problemática central del trabajo consistió en la indagación acerca de la relación que las y los jóvenes que habitan en espacios sociales rurales del oeste de la provincia de Córdoba (Argentina) establecen con la escolarización, procurando dar cuenta del punto de vista juvenil, sus posicionamientos particulares en función de las variadas situaciones de existencia que atraviesan.

Algunas de las preguntas iniciales que orientaron el planteo fueron: ¿Cómo narran los y las jóvenes su relación con la educación secundaria? ¿Qué experiencias escolares destacan en su tránsito por la escuela? ¿Cuáles son las expectativas para con lo escolar? Desde una perspectiva de género, ¿se observan diferencias en la relación con la escolarización? ¿Qué particularidades contiene la experiencia de los y las jóvenes en el territorio en cuestión? ¿Cómo son resignificadas por las instituciones educativas?

A fin de aproximarnos a estas cuestiones, la indagación se realizó en dos instituciones de educación secundaria (las que denominamos A y B) del departamento San Javier, en la zona de Traslasierra, al oeste de la provincia de Córdoba. Siendo este estudio de corte cualitativo, se seleccionó el enfoque biográfico centrado en las narrativas juveniles a fin de visibilizar la particularidad y variabilidad de formas en que los y las jóvenes se relacionan con la escolaridad, en pos de la comprensión de sentidos y prácticas que éstos y éstas construyen en sus trayectorias de vida. Estas narrativas a su vez fueron contrastadas por un lado, con las propuestas y prácticas de las instituciones escolares así como con las que se generan desde las políticas educativas pensadas para las juventudes de este territorio (análisis documental), y por el otro con entrevistas a docentes y directivos.

El Objetivo general de la investigación fue: indagar acerca de los procesos de escolarización en las escuelas secundarias (A y B) a partir de los puntos de vista expresados en las narrativas de los y las jóvenes.

Los objetivos específicos fueron:

- Describir los perfiles de un grupo de jóvenes que asisten, han asistido alguna vez y de aquellos que finalizaron la escuela secundaria, incluyendo su contexto territorial, familiar, socio cultural.

- Analizar e interpretar las narrativas de un grupo de jóvenes, mujeres y hombres, de las localidades seleccionadas que den cuenta de la relación que establecen con la escuela secundaria.
- Caracterizar las políticas educativas y prácticas institucionales en relación con los y las jóvenes de los territorios rurales que forman parte del estudio.

El trabajo constó de dos partes principales: una primera, centrada en explicitar el enfoque teórico metodológico y los antecedentes del estudio, así como acercar al lector al contexto socio territorial que caracteriza el trabajo. La segunda parte se abocó a exponer el trabajo analítico y las conclusiones a las que se arribaron.

Palabras clave: Juventud, ruralidad, escolarización.

Introducción:

El trabajo realizado nos permitió recuperar una larga trayectoria en la docencia, en diferentes territorios y en trabajos de investigación con un interés común por la temática planteada en las diferentes instancias del trayecto profesional. Al realizar el trabajo de investigación y la escritura de la tesina, se pudieron resignificar y recuperar conceptos y prácticas a la luz de nuevos y fructíferos aportes teóricos posibilitados por el espacio formativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, pública y gratuita.

Cuando empezamos a aproximarnos a la situación de los/as jóvenes del oeste cordobés vislumbramos la invisibilización en que se encuentran, en primer lugar al observar cierta vacancia de estudios sobre juventud rural, en segundo, por efecto de las políticas educativas y las mismas instituciones a las que ellos/as asisten. Fue entonces en el marco de la investigación realizada para el INFOD (Zamora, L., Blank, P. y Delfino, S. 2011) que pudimos efectuar una indagación que hiciera visible la situación de vida de los y las jóvenes de traslasierra, su relación con lo escolar y sus propias voces. El citado trabajo, se pudo retomar y profundizar con motivo de la realización de la Tesina de Licenciatura en ciencias de la Educación, aportándole nuevas miradas teóricas y nuevas voces al involucrar a otros actores (docentes y directivos) así como documentos de la política educativa, con los que se pudieron contrastar las expresiones y puntos de vista juveniles.

1. Juventud territorio y escuela

Dada la problemática a abordar, los referentes teóricos de nuestro estudio se organizan en relación a tres categorías principales: **juventud rural**, **territorio** y **escuela** que puestas en diálogo se tornan fructíferas para enmarcar y problematizar los testimonios recopilados en nuestra indagación.

Juventud rural

Al cabo de una amplia revisión de los aportes teóricos en relación a la temática, y observando cierta vacancia de definiciones específicas sobre juventud rural, nos resultó esclarecedor el planteo de González Cangas (2003) cuando propone que, a la luz del pensamiento occidental moderno, la juventud y lo rural se presentan como términos contrapuestos, el primero representando el progreso

de la industrialización vinculado a las ciudades, el segundo como atraso. Sobre todo, se destacan las contribuciones de Bourdieu (1990) de cara a la consideración de las identidades juveniles en territorio rural. En coincidencia con el autor, los relatos autobiográficos aportarían a la aprehensión y comprensión de las adscripciones identitarias y sus transformaciones, que se manifiestan a la luz de los importantes cambios acelerados acaecidos en el ámbito rural (nueva ruralidad) que implicarían borrosas fronteras entre lo rural urbano, lo juvenil o no juvenil, dando lugar a lo que varios autores conceptualizan como juventudes en plural (Chaves, 2009; Duarte Quapper, 2000), tanto urbanas como rurales, que harían referencia a las múltiples formas de devenir joven, de construir identidades tanto individuales como colectivas incluso de ejercer una acción protagónica en organizaciones sociales diversas.

Estas ideas condicen con lo que exponen informes nacionales sobre juventud rural que en aras de aportar al desarrollo de políticas socioeducativas establecen como definitorias: la edad (entre 15 y 24 años), el número de habitantes de los asentamientos (2000 y hasta 5000 habitantes), y el territorio (ligado a lo rural más allá del agro) sin dejar de lado los aspectos históricos, sociales culturales, familiares, de género, educativos, etc. que darían cuenta de las especificidades locales y la complejidad de las diferentes realidades territoriales (Kessler, 2007).

Ciertamente, resaltamos un conjunto de contribuciones de un equipo de investigadores de la UNC¹, cuyos trabajos se aproximan a la especificidad de nuestro objeto de estudio. Tomamos principalmente el de *espacio social rural* que referencia tanto la posición diferenciada y desigual que los y las jóvenes ocuparían en el territorio, como la historicidad de las relaciones que se establecen en función de tales posiciones (Cragolino, 2010).

Completaron nuestra indagación dos perspectivas que aportarían a profundizar más aun alrededor de los y las jóvenes rurales y su invisibilización. Por una parte, la condición de *subalternidad* como posición de *subordinación* (Modonesi, 2010) en que se encuentran los y las jóvenes en el territorio en cuestión y, por otra, la especificidad ligada a la perspectiva de *género* así definida:

Investigar y escribir con perspectiva de género, es utilizar la categoría de género para exponer las relaciones de poder sustentadas por creencias y prácticas socio-culturales que se establecen a partir de la diferencia sexual. (Rojas Blanco, 2009:27).

La cuestión del territorio y sus transformaciones

La región donde se realizó el presente estudio se encuentra localizada en el valle de Traslasierra, del Departamento San Javier de la provincia de Córdoba, específicamente, en el faldeo de la Sierras de Comechingones, aproximadamente a 240 Km. de la capital cordobesa. Si bien se centró en las localidades a las que denominaremos: 1 y 2², abarcó comunidades intermedias cubriendo una zona de entre 15 y 20 km de distancia.

¹ Centro de Investigación "María Saleme de Burnichon", Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

² Como explicaremos luego, para resguardar las identidades de los informantes, las localidades se mencionan con números y las escuelas con letras.

Se trata de una zona rural que como tantas otras, presenta profundas transformaciones vinculadas a los cambios en las condiciones de producción y reproducción económica y social en las actuales coordenadas del capitalismo de corte neoliberal. En este marco, lo rural y lo urbano serían localizaciones relativas en las coordenadas de la globalización. Los intercambios constantes entre ambos territorios desdibujan fronteras, dando lugar a lo que varios autores conceptualizan como **nueva ruralidad**:

Creciente heterogeneidad ocupacional, pluriactividad, desagrarización de lo rural, multiocupación, terciarización, multiactividad o simplemente pérdida de la centralidad y declive de la agricultura han sido los nombres con que ha sido designado este fenómeno (Grajales Ventura y Concheiro Bórquez, 2009: 152)

Un concepto que complementa el anterior es el de zona **rururbana**³, como noción que se refiere a la porosidad de la frontera entre ambos tipos de territorio y sus múltiples intercambios y relaciones desiguales en modo “centro – periferia”. En cuanto a la zona en cuestión y otras similares del oeste cordobés, se combinan algunas actividades agropecuarias como la cría de ganado, y en forma preponderante las relacionadas con el cultivo de aromáticas, con avance de su concentración por parte de empresarios y perdiéndose en consecuencia la explotación de la tierra a pequeña escala, con gran impacto en el trabajo y subsistencia de los pobladores siendo los y las jóvenes los que más se ven obligados a trasladarse a los pueblos cercanos (como jornaleros para estancieros, como empleadas domésticas en los hoteles y cabañas, atención en bares y restaurantes, como jardineros y en la construcción) y/o migrar a las ciudades más grandes a trabajar para otros con la consecuente explotación, desvalorización, pérdida de identidad, etc. Así lo expresa en su relato uno de los jóvenes entrevistados:

Las casas que se están haciendo, terrenos que se venden... No hay agua.... Acá se creían gallinas, lechones... mis abuelos crían animales... antes mi papá tenía huerta... media hectárea....teníamos de todo... después se murió todo. Por el agua... mucha gente tenía su huertita. (Esteban, 18 años, trabajador de la construcción)

Escuela y educación secundaria en la provincia de Córdoba.

En el trabajo de referencia, hemos realizado una descripción de la organización del sistema educativo en la provincia, en particular de la rama de educación secundaria, a fin de ubicar al lector de otras provincias en la situación estructural de la escolarización que analizamos. No obstante las particularidades que pueda presentar dicha estructura, nos ha interpelado justamente lo que asemeja a las escuelas, nos referimos a los conceptos de **forma escolar y cultura escolar**, que aportaron a la comprensión de las permanencias y los cambios que presenta el entramado escolar y sus posibilidades de permeabilidad o no a otras lógicas ajenas a la propia.

Como lo plantean varios analistas del fenómeno escolar, dicha institución conserva ciertos rasgos que le son propios, que no se han modificado y que merecen ser atendidos, porque responden a una

³ Concepto desarrollado por el Proyecto Rururbano del Instituto de Economía de la Universidad Estatal de Campinas, UNICAMP, Brasil, dirigido en su momento por José Graziano da Silva, citado en (Dirven, 2016: 5)

lógica en su organización, sus rutinas, su planteo de contenidos, etc. que por momentos se contraponen con las características de la vida en el territorio que referencia este estudio.

Vincent, Lahire y Thin (1994) señalan que,

La emergencia de la forma escolar, forma que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos –entre los que deben citarse, en primer lugar, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo como fin su propio fin- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. El mismo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales. (pág. 6)

Precisamente, los citados autores observan la predominancia de la forma escolar, en cuanto a la extensión dentro del propio sistema (por ejemplo, la extensión de la obligatoriedad escolar, de la jornada, de los espacios de apoyo y tutoría) y hacia otras actividades extraescolares (deportivas, recreativas, artísticas, etc.)

Un concepto complementario del anterior y que a nuestro entender ilumina los aspectos definitorios de la escolarización es el de “cultura escolar”:

“un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001:10).

La cultura escolar se muestra resistente a determinadas transformaciones propuestas desde lo curricular o lo organizativo, siendo que, si bien es evidente el interés del estado nacional y provincial por propiciar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, (a través de la revisión de la propuesta curricular y sus formatos de enseñanza, las propuestas de los planes socio educativos, los dispositivos de capacitación docente, etc.), persisten ciertas lógicas que hacen a la forma y cultura escolar en general y otras de la escuela secundaria en particular, como su *matriz elitista* (Gutiérrez y otros, 2014) que sería importante visibilizar en pos del logro efectivo de tal propósito.

Las decisiones metodológicas.

Dadas las intencionalidades del trabajo, se optó metodológicamente por el paradigma cualitativo de investigación y dentro de éste por el enfoque biográfico, dada su pertinencia para vincular los relatos de vida individuales con la trama sociocultural que los enmarca (Güelman y Borda, 2014). En la búsqueda de exponer el punto de vista juvenil, sus construcciones de sentido acerca de la escolarización dando cuenta además de su variabilidad, nos centramos específicamente en las **narrativas** juveniles, lo que implica, como bien apunta Bolívar (2002), un enfoque distinto del paradigma cualitativo convencional, pues el énfasis no está puesto en analizar los relatos para producir generalizaciones en forma inductiva, sino captar su singularidad.

Para realizar el estudio se tomaron en total diez entrevistas en profundidad a sujetos que se encontraran en una franja de edad que representara la categoría joven. Tanto a los/as jóvenes que

se encuentran dentro del sistema de educación formal, como a aquellos/as que han transitado, pero no han continuado la escuela secundaria aun contando con la edad de escolarización. Se tuvieron en cuenta sus edades, que fueran varones y mujeres, el nivel de escolaridad, su situación laboral y familiar, su participación en actividades sociales, educativas y/o culturales y que el lugar donde residen o han residido represente la diversidad del territorio, buscando evidenciar la mayor variabilidad de situaciones.

Además, se realizaron entrevistas a dos docentes y al directivo de cada escuela. Se recopilaron documentos sobre diagnósticos locales, informes de relevamientos socioeconómicos y los diseños curriculares vigentes con la propuesta del ciclo de especialización que cada escuela realiza.

El material empírico recopilado, se analizó en tensión con las categorías y los sujetos involucrados en el estudio.

Ruralidad, escolarización y juventud

Mirada desde los y las jóvenes sobre el territorio sentido y vivido

El territorio definido como **espacio social rural** (Cragolino, 2010) en la actualidad presenta características **rururbanas**, como ya señaláramos. Las localidades de referencia constituyen el **centro** de las periferias más típicamente rurales donde prevalecen las actividades de producción primaria, pero a su vez toda la “zona de la costa” que abarca desde el límite con San Luis, donde se encuentra la ciudad de Merlo, hasta Las Tapias, localidad vecina de Villa Dolores (ciudad cabecera del departamento San Javier y centro económico cultural del valle de Traslasierra); se constituye en periferia para las citadas ciudades más grandes situadas en sus extremos (Merlo y Villa Dolores). Así lo expresan unas jóvenes en situación de entrevista grupal que se realizó en la plaza de la localidad 3.

-Merlo está bueno

-Sí, Merlo sí

Entrevistadora:-Ah, Merlo claro, bueno, Merlo es otra ciudad grande

-Merlo es como Dolores casi

-De La Paz a Las Tapias no pasa nada!

Ocurre que en general los y las jóvenes expresan posicionamientos por momentos ambivalentes es cuanto a la valoración del **territorio**, por momentos añoran lo que puede brindar la ciudad, en cuanto a oportunidades laborales, diversión, propuestas educativas, pero por otro lado manifiestan su fuerte vinculación al territorio y el deseo de permanecer en el lugar. Ambivalencia dada por la convicción de que no hay muchas oportunidades en el propio lugar (Dirven, 2016: 59).

Las transformaciones en el territorio debido al avance de los emprendimientos turísticos, van transformando el paisaje y limitando las dificultades de habitar los espacios por parte de los y las jóvenes.

La gente mayor que viene con plata y quiere cambiar cosas...Lo malo es que falta agua, antes había más agua, pero empezó a llegar gente de afuera... hablan con el intendente y cambian todo. No se puede ir más al balneario de noche. No hay

camping ni municipal ni privado, si un amigo viene con carpa no tiene donde ponerla.

(Esteban, 18 años, trabajador de la construcción)

Al ser limitados los espacios de sociabilidad, el **boliche** adquiere especial significación para ellos y ellas, especialmente uno ubicado en una zona periférica, hacia la sierra, al no excluir en función del poder adquisitivo o de clase y por el territorio. Este local instalado por nuevos pobladores venidos de la zona de la Capital Federal, lo consideramos como exponente de las características rururbanas del territorio. Ellos y ellas le confieren diversos sentidos: se aprecia en ellos la valoración como lugar para el esparcimiento, la diversión, el encuentro del “pueblo” en el boliche. Para ellas adquiere un fuerte sentido de transgresión, alcoholizarse, saltar, gritar.

Son mis amigas porque compartimos el gusto por la ropa, las salidas, por ejemplo nos conocimos en el boliche no en la escuela.

...estaba re tomada me había tomado bastantes tragos encima, igual estábamos todos así, un desastre estábamos hechas unas locas, saltando gritando adentro del boliche

(Sonia, 18 años, trabajadora en cuidado de niños y estudiante)

Son mencionadas algunas **Actividades extraescolares** (fútbol, academia de folklore), que se reconocen como lugar de expresión y afirmación pero que no representan una propuesta masiva. Esta limitación en cuanto al acceso a espacios sociales de jóvenes afecta la posibilidad del encuentro con otros y por ende de afirmación de las subjetividades juveniles, quedando aún más invisibilizados.

Migraciones

Vivir en la sierra mudarse al pueblo, o trasladarse hasta el pueblo que tiene escuela secundaria. Mudarse con la familia por búsqueda de trabajo o mejorar la economía familiar. Irse a la ciudad para estudiar y trabajar al finalizar la escuela secundaria, se tornan situaciones complejas que a su vez requieren de estrategias complejas para afrontarlas, con los consiguientes costos de delinear trayectorias escolares discontinuas.

Nací en la pampa en el 98 a medida que fui creciendo me fui mudando por distintos pueblitos, lo que sería la costa de San Luis desde papagayos hasta Merlo y después me pase a lo que sería la costa de Córdoba, estuve viviendo en La Ramada y desde los 12-13 años estoy en 4... estuve un año a lo sumo un año y medio en cada pueblo... yo vivo con mis abuelos, y en aquel tiempo mis abuelos buscaban trabajo y mientras más cerca lo encontraban mejor. (César, 19 años, estudiante)

Los tránsitos no solo implican traslados, cuestión que implica tiempo y dificultades, como lo es el traslado a caballo o burro, sino cambio de instituciones y lógicas diferentes: de la escuelita rural, en pleno cerro, a la del pueblo, con una lógica urbana, graduada, etc.

Subsistir, aportar, ayudar. Las diversas situaciones laborales de los y las jóvenes

el trabajo es un eje fundamental en la vida de los y las jóvenes de territorio rural, puesto que las familias históricamente se han constituido como unidades socio productivas, resultando esencial el aporte de todos sus integrantes.

Tenía vacas, caballos, mulas, una mula y...sí, eso lo...lo cuidábamos con mi papa. Pero eso después lo tuvimos que venderlo todo... siempre tratábamos de ayudar un poco... soy peón de albañil... (José, 20 años, trabajador de la construcción)

Es de destacar que las familias construyen estrategias diversas donde se varía entre lo/as que asumen el trabajo, el estudio, o la/os que viven ambas condiciones. Los varones con un trabajo visible, aunque en las condiciones más precarias de la economía y, las mujeres con uno invisible en las tareas domésticas, lo que es considerado como “ayuda”. También hay tareas del trabajo agrícola que son consideradas del mismo modo. (Dirven, 2016)

Discursos y prácticas delinean sentidos que orientan los proyectos vitales de los y las jóvenes.

...Yo terminando el colegio. Tratando de terminar este año a ver si se puede porque...como que me fui a vivir solo y como que me estoy independizando más en este momento. Quiero terminar el colegio para tener la oportunidad para... un buen trabajo, digamos. Y...Trabajo cuando hay changas acá en la zona...

(Jorge, 22 años, trabajador agrícola y estudiante)

Cuando Jorge acude al término “tratando”, sabe que no puede aseverar el éxito escolar dadas sus condiciones de vida, pero ve en el trabajo la posibilidad de emanciparse y mantener la meta de terminar sus estudios para conseguir un “buen trabajo” lo que implica la posibilidad de ascenso social gracias a la educación, en coincidencia con el imaginario social predominante.

Como contraparte los **relatos de docentes y directivos** se centran más en las dificultades que presentan los y las jóvenes del lugar en cuanto a las respuestas que la escolarización requiere (puntualidad, acompañamiento de los/as padres/madres, rendimiento académico). En sus expresiones aparecieron términos que *marcan* las diferencias entre los/as pobladores/as y los/as venidos/as de las capitales asociando a los primeros el ser cerrado/a, el/la que le cuesta. “serrano” el ser “despierto/a” a los/as segundos/as.

Los y las jóvenes y su relación con lo escolar

Si de por sí es compleja la aprehensión de la condición juvenil en los tiempos que corren, en cuanto a la profunda y acelerada modificación de “la trama” en que se socializan, interpelados por distintos discursos como el familiar, el escolar, el de los medios, el de los grupos de pares y otras instituciones (Martínez, 2014), más aún lo es en el contexto socio territorial donde se plantea nuestro estudio. La relación de los y las jóvenes con lo escolar se encuentra atravesada por los condicionamientos anteriormente expuestos y otros como las distancias, las limitaciones de tiempos y espacios, la posición social, el género, etc., sin perder de vista que lo escolar supone su propia complejidad. Se generan así determinadas situaciones que los y las jóvenes van afrontando para delinear intrincados trayectos de vida, los que incluyen el acceso a lo escolar.

Ahora yo no me veo en nada, pero sé que si tengo seguir algo, aparte cuando termine ahora de estudiar, supongo que tengo que terminar ahora porque soy bastante grandecita ya... tengo que trabajar no voy a cuidar niños toda la vida tampoco, viste, me gustaría hacer algo...salir de estudiar por ejemplo, no tengo otra

cosa que la policía que es lo más fácil que hay, para mi es lo más fácil. (Sonia, 18 años, trabajadora en cuidado de niños y estudiante)

En este caso la proyección estratégica que se reitera en varios relatos es terminar y estudiar algo fácil que garantice el empleo, **la policía** parece ser para la joven el camino más corto.

La escuela se constituye en una institución primordial en la vida de los y las jóvenes en cuanto a su valoración social positiva persistente en el imaginario local, fundamentalmente por su valor como acceso o pasaje a mejores condiciones de vida (me va a servir) como vehículo de acceso a mejores oportunidades laborales, hasta quizás la posibilidad de continuar estudios y, en definitiva, por ser de los pocos espacios **para** los y las jóvenes en las localidades de la zona.

La condición subalterna. Las distintas caras de la subordinación

El sujeto al que nos referimos se encuentra en clara posición de **subordinación** en relación con el sistema educativo en su **condición de alumno y alumna**, pero a su vez establece resistencias y negociaciones respecto a ese mismo sistema o al sistema político social; en tanto que elabora propuestas más autónomas desde aprendizajes paralelos a la educación formal, o desde los distintos procesamientos de experiencias de incorporación de las actividades productivas familiares o de migración.

Aprendizajes paralelos

...me doy maña para todo, me gusta arreglar... motos, maquinas, autos...

Entrevistadora: ¿Cómo hacés, quien te enseñó?

Nadie, solo yo me doy maña... desarmo todo y voy anotando porque a veces son muchas piezas y después no sabés donde van... solo, mi papá mi tío si se les rompe algo lo llevan a arreglar

...Yo hago de todo un poco, corto el pasto, limpio piletas, hago albañilería.

(Esteban, 18 años, trabajador de la construcción)

Experiencias de autonomía en cuanto al aprendizaje de ciertos oficios o como autodidacta en cuanto a arreglar vehículos, máquinas, son expresadas y puestas en valor por este joven.

Ahora bien, resultaría oportuno advertir que el sujeto subalterno se manifiesta tanto en su sumisión como en su antagonismo:

Entrevistadora- ¿Y este trabajo que hacés te gusta, o es lo que hay?

Sí más lo hago porque quiero, quiero aprender un poco a...o sea, porque puede servir para un día... o sea, qué se yo, necesitás en tu casa o algo...pero... ese no es mi pensamiento ese seguir trabajando de peón... pero, o sea, elegí trabajar con él, con el hombre porque él enseña, te enseña mucho, o sea...aprendés mucho...de eso...y...qué sé yo...es lindo, o sea, por un lado. Quiero experimentar varias cosas... eso estoy trabajando y tratando de trabajar como la gente ha hecho, la gente que tiene su casa, sus cosas, es porque lo ha hecho trabajando... y hay que aguantársela, yo pienso que...que te la tenés que aguantar... si no...es así la cosa, tenés que trabajar, (José, 20 años trabajador de la construcción).

Este joven si bien expresa varios conceptos relacionados a la posición de clase, de subordinación, en cuanto señala “hay que aguantársela”, pero en su relato de inicio se vislumbra su planteo estratégico quiero aprender, experimentar como modo de incrementar sus saberes para cambiar de posición Modos de aprendizaje además que implican otras lógicas alternativas a la escolar, en cuanto involucran el contacto más personalizado con adultos significativos y **otros modos de aprender**, en el **hacer, mirando, escuchando**. Los aprendizajes escolares en cambio, responden a la **forma escolar**, y se encuentran predominantemente ligados a la cultura escrita.

Nos enseñaban el...el patrón nuestro, el dueño de ahí, nos enseñaban cómo hacerlo. A parte, mayormente, mi abuela había sido...ella había plantado hace mucho orégano, cuando era más joven, orégano, todo lo que es...el...el olivar. Así que, con la experiencia de mi abuela, que me explicaba más o menos cómo era la cosa y venía la mano...ya estaba... aprendí mucho de mi abuela... (Alberto, 20 años, trabajador agrícola y estudiante)

Aquí se explicita bien la función de los adultos y mayores en la comunidad. Las abuelas o abuelos juegan un rol fundamental como transmisores culturales, además de ser sostén en lo vincular, pueden iniciar a los y las jóvenes en los conocimientos necesarios para afrontar el trabajo y la supervivencia. A la vez entrañan un código de transmisión no vislumbrado por la escuela, dado que su matriz eurocentrada del saber no lo puede contemplar, siendo hegemónico el uso de la lengua estándar y el formato principal de su funcionamiento es el de la escritura, diferente a la lógica de la oralidad propia del espacio social rural además.

Ahora bien, la particularidad del trabajo rural que es temporario, precario y diverso, resulta difícil de articular con la asistencia a clases, de ahí que los y las jóvenes delinear diferentes tipos de trayectos: El uso y manejo del **tiempo** constituye un recurso fundamental, siendo una estrategia para sortear varios obstáculos que se les presentan a los y las jóvenes. Una opción sería **faltar** al colegio:

Yo al tiempo también abandonaba, o sea, la semana que iba al colegio también, por ahí, le decía: mirá, tal día no voy a poder venir porque voy a trabajar. Iba, me trabajaba dos días Full full y, ganaba la plata de los cinco días ponele (Jorge, 22 años, trabajador agrícola y estudiante).

El joven adelanta la tarea, trabajando a destajo para no faltar a la escuela toda la semana

Otra opción sería el **tiempo de espera**:

Levantarse más temprano para llegar a la escuela, esperar folklore, educación física en otro domicilio, esperar el transporte para hacer un curso.

Esperar para entrar al secundario de adultos, que se da en un horario que permite trabajar y con menos tiempo de estudio, menos horas de cursado.

Entrevistadora: - y ¿vos habías hecho antes la escuela, la secundaria habías empezado?

-Sí, lo dejé en el 3er año, justamente en este colegio lo dejé. Dejé hasta 3er año y de ahí...lo dejé más o menos y hace poco empecé acá no más el CENMA así que...a ver si termino algo de los estudios. Para no quedar, así, en veremos, como quedé acá en el colegio este... (Jorge, 22 años, trabajador agrícola y estudiante)

Esperar la oportunidad y ver con claridad que hacer, ya que no son muchas las opciones ni la posibilidad de equivocación.

En otras ocasiones la espera es forzada ya que las dificultades se multiplican, generando **trayectorias discontinuas**: compatibilizar trabajo y estudio, los trasladados, las migraciones, las carencias económicas, etc. Así aparecen situaciones de repitencia y abandono de la escuela, con fuertes sentimientos de culpabilización por parte de ellos y ellas.

La cuestión de género

Son variadas las expresiones referidas a la posición de desigualdad y subalternidad en que se encuentran las mujeres, cuestiones que se manifiestan en los sentimientos acerca del trato desigual entre varones y mujeres por parte de la escuela, en las experiencias de embarazos y en relación a los conflictos familiares a raíz de la existencia de prácticas de abuso y violencia por parte de los padres y de otros familiares. Esta experiencia de desigualdad afecta decididamente a la relación que los y las jóvenes construyen con lo social y escolar.

...no me dejaba juntar con la chica con la que me fui a Rio Cuarto, no quería saber nada que estuviera saliendo con ella porque decía que me estaba haciendo gancho con alguien y yo estaba con una panza así tremenda eh...a no, no, era terrible, no quería que fuera a la escuela después, porque yo había dejado la escuela pero seguía yendo, viste por ahí iba a veces a ver los chicos, con la maestra me llevaba muy bien y no, me decía no, para que vas a ir... (Sonia, 18 años, trabajadora en cuidado de niños y estudiante)

En la mayoría de los relatos analizados, se plantea la importancia de la **relación con el profesor** en primer lugar, luego su modo de enseñar y su actitud en la evaluación. Cuando se puede establecer una relación positiva con el docente y además el docente “explica bien” esto resulta muy valorado e influye decididamente en el vínculo con la escuela. (Paulin y Tomasini, 2008)

-Ahora tengo una profesora que explica re bien. Yo siempre la entendía esa profesora. Sabía ir de maestra a la escuela 8, y yo siempre le entendía a ella. Ella ahora me da clases de apoyo de matemática, entonces yo le entiendo a ella.

Entrevistadora: ¿-Ella da de apoyo, o sea, que no es la que da matemática?

- No, es otra la profesora de matemática (Elsa, 15 años, estudiante).

Se observa la importancia de la palabra, de la exposición explicación del profesor como orientación fundamental en el estudio y el aprendizaje, cuestión que además vinculamos al territorio en cuanto a la importancia de la palabra hablada como mediadora de la relaciones intersubjetivas y con el mundo mismo.

Lo que más me gusta es cuando el profesor me explica y se me queda todo en la cabeza y otra cuando tengo que estudiar con algún compañero y sino sola... la mayoría lo he hecho sola y me ha ido bien, con la ayuda de la explicación del profesor.... (María, 20 años, estudiante)

La persistencia de ciertos regímenes disciplinadores, sobre todo en lo que hace a las **evaluaciones** finales constituyen obstáculos importantes para los y las jóvenes. La escuela aún no logra ensayar soluciones que pudiesen desbordar la forma escolar, terminando por responsabilizar a los y las jóvenes por sus trayectorias irregulares. Por otra parte, la cuestión vincular tanto entre pares como

con los y las docentes, la persistencia de prácticas de enseñanza anodinas, y las dificultades en la comprensión redundan muchas veces en desinterés, apatía, aburrimiento, que en algunas ocasiones los lleva a interrumpir o abandonar los estudios.

Las propuestas institucionales para las y los jóvenes

A partir de la ley nacional y la provincial que prescriben la obligatoriedad de la educación secundaria, se han impulsado desde los organismos gubernamentales variadas transformaciones en lo curricular y organizativo de las escuelas a la vez que se han implementado diversos dispositivos de apoyo para los jóvenes desde el área de políticas socio educativas, que van desde la designación de profesores tutores hasta la provisión de bicicletas para la movilidad, pasando por la entrega de notebooks, materiales bibliográficos diversos, otros insumos de primera necesidad, propuestas de actividades juveniles en contra turno, etc.

En este sentido observamos que el énfasis en cambios didácticos a partir de nuevos reagrupamientos de alumnos y nuevos formatos curriculares Caruso (2001), parecerían evidenciar estrategias de políticas didácticas con vistas a la **normalización** de los jóvenes de espacios sociales rurales, ya que los contenidos serían los mismos que para las escuelas urbanas pero con otra organización.

Estas lógicas se refuerzan en el imaginario de los directivos que tanto de una u otra institución aspiran al modelo de escuela Urbana, o a *especialidades* ligadas a lo urbano como el caso de una de las Instituciones que opto por Informática, desde una mirada que relaciona equipamiento a progreso. Pero produce la diferencia cuando ellos y ellas logran apropiarse de estos espacios y propuestas educativas, como lo observamos en el caso de la **propuesta de radio educativa** en el marco del Centro de Actividades Juveniles de la escuela B.

Se evidenció en el relato de unos de sus protagonistas la relevancia de la experiencia y sobre todo su posibilidad de apropiación por parte de los y las jóvenes como lugar habitado.

Nosotros teníamos un programa que se llamaba jóvenes en el aire duraba una hora y media, interés general hablamos del colegio del deporte, del CAJ, hasta el tiempo meteorológico dábamos después vino todo el conflicto... Esto llevo a cerrar la radio hasta actualmente, cerrada en el sentido de que no podíamos salir al aire, pero la llave la tenía la escuela en nuestro poder, entonces agarrábamos la llave, hablando bien con el coordinador y mediante el tiempo que estuvo cerrada estuvimos haciendo grabaciones, spots todo tipo de programas, entrevistas, la fiesta de la escuela tratamos de hacer radio, radio abierta no salir al aire pero salir via internet para que sea más escuchada. Siempre teníamos esa rebeldía, queríamos tratar de que nos escuchen... (César, 19 años, estudiante)

Resultó muy simbólico el hecho de *agarrar la llave*, en el relato del joven, donde explícitamente se vivencia el grabar aunque *no se salga al aire* como un acto de rebeldía. Espacio que al parecer se constituye en lugar para el joven pues como lo sostiene él mismo implica la posibilidad de ser escuchado, de que se haga visible justamente el punto de vista juvenil.

Conclusiones

El estudio que se presentó en esta tesina de licenciatura constituye un intento de resumir un extenso e intenso recorrido con cierto desvelo por la comprensión de ese otro/a que nos interpela permanentemente con sus discursos y prácticas y que nos impregna de registros de una particular producción del saber, de las formas variadas de supervivencia, de una sensibilidad expresiva y también de su profundo silencio. Silencios que comparte con otras voces sojuzgadas por la lógica colonial, eurocentrada y patriarcal que de algún modo sigue primando en los sistemas educativos y en los regímenes de conocimiento y verdad que estructuran el campo científico y otro tanto más en el sentido común que rige las lógicas institucionales, las culturas escolares.

La escuela secundaria republicana, de la que la actual es heredera, necesita invisibilizar al sujeto juvenil y tornarlo alumno. Desde esa mirada y tratamiento homogeneizador intenta moldearlo, pues desde tal vaciamiento evade la posibilidad de ser cuestionada, confrontada. Dicho posicionamiento político ideológico (tal vez inadvertidamente) aparece encarnado en los relatos de los directivos, quienes permanentemente subestiman a los y las jóvenes, atribuyéndoles a ellos y a sus familias las causas del fracaso escolar, estableciendo juicios negativos y descalificadores sobre las prácticas de dichos sujetos en el territorio. A lo mejor esto ocurra porque que desde el rol se debe prodigar un discurso que avale los fundamentos del proyecto educativo de la modernidad, sin contar con los espacios y el acompañamiento para revisar tal discurso. Pero ocurre que los y las jóvenes, de territorio rural, atravesados por sucesivas formas de subalternidad desarrollan estrategias, algunas más exitosas que otras para sortear las formas variadas en que la lógica del poder intenta disciplinarlos.

Desde los ámbitos académicos como es el que enmarca este trabajo buscamos efectuar aportes que inciten a un cambio de mirada y de comprensión de la práctica profesional en la educación secundaria rural, justamente desde la búsqueda de visibilidad sobre las y los destinatarios de tal educación, que paradójicamente permanecen ocultos como lo están otros sujetos subalternos y como parece ser es la estrategia que el poder ejerce en los tiempos que corren. Destacamos también que existen experiencias significativas en este ámbito de la educación en diferentes provincias y en la misma provincia de Córdoba: escuelas de alternancia, escuelas campesinas, etc. que deberían visibilizarse mucho más en cuanto a procesos y resultados.

Bibliografía

- ✓ Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (4). Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- ✓ Bordieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Ed. Grijalbo.
- ✓ Carton de Grammont, Hubert Nueva ruralidad ¿un concepto útil para repensar la relación campo-ciudad en América Latina?", *Ciudades*, vol. 85, México, 2010; pp. 2–6. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/282611814_2010_Nueva_ruralidad_un_concepto_util_para_repensar_la_relacion_campo-ciudad_en_America_Latina

- ✓ Caruso, M. (2001): Dossier. "Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza" En *Revista Propuesta Educativa* Año 11 N° 24, Bs.As, Novedades Educativas .págs. 4-8
- ✓ Chaves, M. "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales". Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Eleonor Faur. UNSAM-DINAJU. Buenos Aires. Mayo 2006. 93 pp. Publicado en <http://www.joveneslac.org/portal/000/investigaciones/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.doc>
- ✓ Cragno, E (2010). "La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita" en Lorenzatti, M. (comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC (en prensa).
- ✓ Delfino, María Silvina (2017) Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: Aproximaciones al punto de vista juvenil (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1501/te.1501.pdf>
- ✓ Dirven, Martine (2016). Juventud rural y empleo decente en América Latina, a ser publicado por Fao/Rlc, Santiago de Chile.
- ✓ Duarte Quapper, Claudio (2000) ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, *Última Década*, N° 13, sep. Viña del Mar: CIDPA; pp.59-77. Educación y desarrollo rural. <http://www.cippec.org/documents/10179/58583/L+Educacion+Educaci%C3%B3n+y+Desarrollo+Rural+2009.pdf/dd5e64cc-5342-4e9e-ad35-0ab580d9036a>
- ✓ Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- ✓ González Cangas, Y. (2003): "Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios", *Revista Nueva Antropología*. Volumen XIX. Número 63, México DF. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/159/15906308.pdf>
- ✓ Grajales Ventura, S y Concheiro Borquez, (2009) "Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales", en Veredas. Revista del pensamiento Sociológico, Año 10, N° 18, UAM Xochimilco, México, pp 145-167 http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=12&tipo=ARTICULO&id=5905&archivo=123965905lqt.pdf&titulo=Nueva%20ruralidad%20y%20desarrollo%20territorial.%20Una%20perspectiva%20desde%20los%20sujetos%20sociales

- ✓ Güelman, M., & Borda, P. D. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777251>
- ✓ Gutiérrez. Gonzalo Martín y otros. El nivel secundario en Córdoba: análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013- 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC; Alaya Servicio Editorial, 2014. Disponible en: E-Book. - (La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba / Gonzalo Martín Gutiérrez)
- ✓ Julia, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", em Revista Brasileira de História da Educação, nº 1.
- ✓ Kessler, G. (2007) "Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales" en BRUNIARD R. (coord.) [Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina.](#) IIPE, Buenos Aires, documento electrónico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150789s.pdf>
- ✓ Maimone, M. C. y Edelstein, P. (2004) "Didáctica e Identidades Culturales". Buenos Aires Ed. Stella
- ✓ Martínez, Ma. Elena (2014). Jóvenes y escuela secundaria: apreciaciones sobre la relación entre experiencia juvenil y socialización escolar, *Prospectiva - Revista de Educación del Colegio Nacional "Rafael Hernández"*, UNLP, no. 2; 2014, pp1-7 ISSN: 2347-0607. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/36439>
- ✓ Modonesi, M. "Subalternidad". En: Modonesi, M. *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; Prometeo, 2010.
- ✓ Paulín H. Y Tomasini M. (2008) (Coord.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ✓ Rojas Blanco, Clara Eugenia. La perspectiva de género: noema y nóesis de la epistemología feminista. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 18, núm. 35, enero-junio, 2009, pp. 17-33. Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Ciudad Juárez, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/859/85916757004.pdf>
- ✓ Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (1994) « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », en Vincent, Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon. [hay traducción: (2008) "Sobre la historia y la teoría de la forma escolar", a cargo de Leandro Stagno, Buenos Aires, mimeo].
- ✓ Zamora, L., Blank, P. y Delfino, S. (2011) Informe Final de Investigación. *Relatos de experiencias formativas de jóvenes de espacios sociales rurales. Aportes para pensar la Educación Secundaria Rural de Córdoba*. INFOD. Disponible en: http://ensvsvdolores.cba.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/116/989_Informe_Final_2009.pdf

Título: Juventudes en contextos rurales: Apuntes para repensar los sentidos y las tensiones entre escolaridad y ruralidad.

María Carla Echegaray echegaraycarla@gmail.com

Becaria Interna Doctoral de CONICET

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación -IDICE-

Universidad Nacional de San Juan -UNSJ-

Calle Segundino Navarro 434 (s) -Capital-, San Juan

GT Juventudes y Ruralidad

Resumen

Si bien resultan abundantes las investigaciones en el campo de la/s juventud/es, la problematización de éstas en los espacios rurales continúa siendo relativamente desconocidas (CAPUTO; 2006). Se pueden esgrimir varios motivos que van desde una concentración de trabajos marcados por la idea de los desarrollismos, las diferentes clases sociales en el agro, las reformas agrarias, el papel de la tierra, la tecnología y la explotación familiar; hasta trabajos que conciben a la juventud como producto de la modernidad y el urbanismo (ROA; 2017).

En primer lugar, la presente ponencia retoma la descripción del fragmento educativo de las escuelas secundarias y ciclos básicos rurales del Departamento 25 de Mayo de la Provincia de San Juan, como caso emblemático que muestra de manera cabal la desigualdad socioeducativa en la ejecución y praxis de políticas educativas entre las diferentes jurisdicciones del país. Esta cierta irregularidad legislativa motiva a repensar el papel de la educación secundaria rural a partir de los sentidos que le atribuyen las juventudes en contextos de ruralidad a su escolarización. Para ello, se toma la expresión “*ser sapo de este pozo*” como categoría que nuclea construcciones de sentidos complejos en torno a la propia condición existencial como la futura trayectoria educativa y laboral.

En segundo lugar, se propone develar analíticamente aquellos supuestos teóricos que encierra la categoría de juventud/es para las políticas socioeducativas. Por tanto, se toma como punto de partida y objeto de crítica la conceptualización que establece la juventud como una etapa de la vida signada por una moratoria vital y social (MARGULIS y URRESTI; 2001). En dicho análisis, por un lado, se retomarán los aportes teóricos críticos que desarrolla la autora Valeria Llobet (2012; 2014) en torno a los estudios de infancia para introducirlos al campo de la/s juventud/es. En ellos se podrán vislumbrar el rol que tienen los discursos *psi* en los diseños de políticas socioeducativas vinculadas a la/s juventud/es. Y, por otro lado, se expondrá un punto tensional presente en la categoría de *inconstrucción* de la moratoria social (ACOSTA; 2011) que requiere una necesaria revisión en el abordaje de las juventudes de territorios periféricos. Estos análisis permitirán a través de la desnaturalización de estas ciertas prácticas y categorías repensar a la/s juventud/es en contextos de ruralidad.

El enfoque analítico propuesto se desprende de la investigación de tesis doctoral denominada “Políticas socioeducativas en educación secundaria rural: sentidos sobre escolarización en las juventudes rurales del departamento 25 de Mayo de la Provincia de San Juan”.

Se utiliza una metodología cualitativa-etnográfica para la cual se recupera una escena producto de una experiencia piloto paradigmática de práctica educativa desarrollada a través del “Plan de Mejora Institucional” del ciclo lectivo 2013. La propuesta de intervención denominada “Tutoría de Acompañamiento y Orientación” se construye al detectar las dificultades escolares que enfrentan la/s juventud/es en contextos rurales al decidir completar los estudios secundarios obligatorios.

Palabras Claves: Políticas Socioeducativas- Fragmentación Educativa- Educación Secundaria Rural- Juventudes- Ruralidad.

Introducción

La presente ponencia constituye una aproximación teórico-analítica enmarcada en la investigación de tesis doctoral denominada “Políticas socioeducativas en educación secundaria rural: sentidos sobre escolarización en las juventudes rurales del departamento 25 de Mayo de la Provincia de San Juan”, que además se encuadra en el Programa Universitario de Estudios de Infancias y Adolescencias de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (PUESIA-UNSJ).

Los cambios en las políticas educativas promovidas con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 reestructuraron al conjunto del sistema educativo. Uno de los más importantes ha sido la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria⁵, que apunta a recuperar la centralidad de los/as adolescentes y jóvenes del territorio argentino como sujetos de derecho a la educación, ubicando al Estado como garante del desarrollo de acciones competentes que aseguren no sólo el ingreso, permanencia y egreso, sino también la construcción y el fortalecimiento de trayectorias escolares inclusivas y relevantes (RES. CFE N° 84/09- N° 88/09- N° 103/10).

En tal sentido, interesa describir la problemática que encierra la modalidad rural en educación secundaria y las particularidades que adquiere en la Provincia de San Juan. Para ello resulta necesario, por un lado, enmarcar históricamente la educación secundaria en el sistema educativo argentino. Para luego describir brevemente las prácticas socioeconómicas y culturales de las juventudes en contextos de ruralidad como son las actividades de esparcimiento, los posibles ámbitos laborales, las distinciones generacionales, el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, las configuraciones familiares, entre otros.

Esto permite adentrarnos en el análisis de las tensiones entre escolaridad y ruralidad. Partiendo de los sentidos que las juventudes en contextos de ruralidad le asignan a la educación secundaria. Así que se recupera una escena educativa producto de una experiencia piloto de práctica educativa de articulación desarrollada a través del “Plan de Mejora Institucional”. Esta fue implementada en aquellos estudiantes graduados del tercer año del ciclo básico secundario de escuelas rurales aisladas⁶ en el pasaje al cuarto año del ciclo orientado secundario rural. La propuesta de intervención, denominada “Tutoría de Acompañamiento y Orientación”, se construyó al

⁵ La Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993 promovió la obligatoriedad de la Educación General Básica (E.G.B.) a diez años, siendo optativo el Polimodal que sumaba tres años más de formación orientada a una modalidad a elección de cada estudiante. A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006 se establece la obligatoriedad de todo el nivel secundario; en tal sentido la obligatoriedad educativa se extiende a trece años en los que se incluyen nivel inicial, primario y secundario.

⁶ En la Provincia de San Juan se caracterizan las escuelas secundarias rurales como “aisladas” desde una doble connotación. En primer lugar, las instituciones escolares que cuentan con ciclos básicos rurales aislados adquieren el calificativo “aislado” por estar ubicadas a una distancia no menor de 20km o 30km de las “villas cabeceras” de los departamentos de zona rural. Dichos departamentos de zona rural se encuentran, a su vez, muy alejadas de los centros urbanos, a una distancia que supera los 60km. En segundo lugar, son denominadas estas instituciones escolares aisladas, ya que la población estudiantil que asiste reside en zonas alejadas, aledañas a la ubicación con la que cuenta la escuela.

detectar las dificultades escolares⁷ que enfrentan la/s juventud/es en contextos rurales al decidir⁸ completar los estudios secundarios obligatorios.

El análisis de los sentidos que encierra la escolaridad para la/s juventud/es abre la oportunidad para revisar los supuestos teóricos que presentan las políticas socioeducativas. Por tanto, se toma como objeto de crítica la conceptualización que establece la juventud como una etapa de la vida signada por una moratoria vital y social (MARGULIS y URRESTI; 2001). En dicho análisis, por un lado, se retomarán los aportes teóricos críticos que desarrolla la autora Valeria Llobet (2012; 2014). Y, por otro lado, se expondrá un punto tensional presente en la categoría de *inconstrucción* de la moratoria social (ACOSTA; 2011) que requiere una necesaria revisión en el abordaje de las juventudes de territorios periféricos. Estos análisis permitirán a través de la desnaturalización de estas ciertas prácticas y categorías repensar a la/s juventud/es en contextos de ruralidad.

Fragmentación educativa en contextos de ruralidad

El nivel secundario desde sus orígenes en el sistema educativo argentino, además de no ser obligatorio, asumió caracteres meritocráticos para con los estudiantes que ingresaban y, por tanto, pretendían egresar del mismo. Se puso un fuerte énfasis a los logros individuales sobre los grupales, ya que por el 1940 (aproximadamente), y en adelante, las oportunidades de ascenso en la escala social, a partir del logro del título secundario, eran selectivamente posibles y efectivas; realidad social que se fue modificando con el paso de los años hasta convertirse en sólo una formalidad necesaria. La ampliación de la matrícula del nivel secundario, originada por procesos sociales y legislativos [...] registra un proceso de cierta “devaluación” de las credenciales educativas, ya que las titulaciones pierden valor al universalizarse. Como sostiene Ezcurra (2009: 4-5), la masificación entraña grandes brechas según la clase social –o la “cuna de origen”, como se suele decir-, ya que las oportunidades educativas están sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos. (MAYER; NUÑEZ; 2016)

1.1 El contexto rural ¿es un limitante en escolaridad secundaria?

La provincia de San Juan se ubica en la región Cuyo de la República Argentina, caracterizada por ser una zona árida-desértica, en la cual los asentamientos humanos se constituyen históricamente en los oasis. La provisión de agua se establece como estructurador espacial por excelencia, al igual que la tenencia de la tierra, en la distribución de las riquezas y de la población. Estos constituyen factores centrales en el análisis de la comprensión geopolítica socioespacial del Departamento 25 de Mayo, que tomamos en estudio.

⁷ De las dificultades que resulta importante mencionar se encuentran aquellas que afectan la promoción en las diferentes áreas curriculares que se vinculan a la falta de comprensión lectora, la ausencia de hábitos de estudio, la escasa participación en clase y, por otro lado, los problemas de socialización con compañeros, la fuerte carga simbólica por estigma y/o etiquetamiento que portan estos estudiantes por pertenecer a un origen social rural aislado.

⁸ La decisión que toman los estudiantes rurales de continuar sus estudios secundarios responde a una construcción dada por un cruce de factores. Por un lado, los factores endogámicos que se centran en el apoyo familiar y el propio desafío personal. Por otro lado, los factores de tipo exogámicos como es el contar con un tipo de movilidad personal -bicicleta- y/o recursos económicos mínimos que le permitan movilizarse en colectivo hasta la escuela.

La distribución espacial de los distintos grupos sociales, se concentran en las inmediaciones cercanas al lugar en el que se desarrolla algún tipo de producción agrícola: el cultivo de la vid principalmente, siendo el olivo y el pistacho en menor proporción. Actualmente puede observarse cómo algunas comunidades quedaron completamente aisladas a partir de que las grandes inversiones productivas se agotaron y, por consecuencia cesaron. Sobre esta producción se sostiene el desarrollo económico en las zonas rurales - mayoritariamente- en los entornos más alejados de la ciudad capital de la provincia de San Juan. Este resulta ser un trabajo precarizado que exige a los trabajadores un gran esfuerzo físico, caracterizado por ser temporal e informal, supeditado a periodos de cosecha, poda, atada, entre otras actividades afines. Dichas actividades productivas convocan a todo el grupo familiar al ser la única oportunidad efectiva de trabajo con la que se cuenta en la zona para solventar algunas necesidades básicas. Por lo tanto, en la mayoría de las familias los/as niños, niñas y jóvenes se incorporan al mundo laboral a muy temprana edad.

Se ha observado que en la etapa de vida que se analiza, la juventud, se asumen responsabilidades de la edad adulta, como es la configuración de una familia a una edad temprana. Ante esto, la imposibilidad de acceso a vivienda particular genera que habiten varias familias dentro de un mismo espacio habitacional. El nivel educativo alcanzado por la mayoría de los adultos de la zona- los padres de jóvenes rurales- es una secundaria incompleta, algunos sólo alcanzaron a terminar únicamente el nivel primario.

Para las familias el trabajo agrario, temporal y asalariado toma un valor preponderante frente a las actividades, saberes y aprendizajes que circulan en la escuela. Esta afirmación no pretende desvalorizar el papel que ejercen las instituciones educativas sobre las trayectorias de los jóvenes. Por el contrario, muestra el valor asignado al trabajo como único medio que posibilita satisfacer necesidades básicas. Por lo que el trabajo, como actividad de esfuerzo humano, adquiere mayor sentido y significación en las familias de entornos rurales. Sin embargo, la escuela constituye el espacio público de encuentro social por excelencia, no sólo de los jóvenes, sino también de las generaciones antecesoras.

Las juventudes en contexto de ruralidad durante la semana distribuyen su tiempo entre las actividades laborales (ya sea con trabajo temporario de producción agrícola o con labores de la casa- cuidado de hermanos, limpieza, entre otros-) y la asistencia a la escuela. Las actividades de esparcimiento se concentran en los fines de semana, donde salen a compartir con amigos, sobre todo en horarios nocturnos. Una de las problemáticas que manifiestan los adultos respecto de las conductas juveniles, es la falta de límites con las bebidas alcohólicas. En una de las entrevistas la directora de un ciclo básico rural señala que *“suelen hasta no venir a clases el lunes, ya sea a sus actividades laborales y/o escolares, por no poder reponerse del malestar que genera el exceso de alcohol en el fin de semana”*. Los consumos mediáticos se concentran en vestimenta –sobre todo calzado- y en algunas oportunidades de teléfonos celulares, esto requiere de grandes inversiones familiares y de mucho ahorro.

Además, resulta necesario señalar las oportunidades de trabajo con la que cuentan los jóvenes de territorios rurales. El principal ámbito de contratación laboral es como mano de obra en la producción agrícola y es de tipo temporal. En proporciones menores se abren posibilidades para acceder a trabajos en el terreno comercial. Sin embargo, este último conlleva la necesidad de contar con un medio de transporte particular, ya que requiere el traslado a zonas semi-urbanas cercanas, y el transporte público de pasajeros no aparece como opción porque tiene frecuencias muy distantes entre sí.

Siguiendo el planteo que se viene realizando, los ciclos básicos rurales aislados de la Provincia de San Juan se configuran a partir de la derogada Ley Federal de Educación N°24.195/93, con la creación del tercer ciclo de Educación General Básica (EGB). Se establece en un grupo seleccionado de instituciones educativas de nivel primario, en donde se posibilita la prolongación de los años de escolaridad obligatoria a nueve años para la población de jóvenes del territorio rural. Con la promoción de la obligatoriedad en todo el nivel secundario, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, las mencionadas escuelas rurales aisladas no sufrieron transformaciones. Esto produjo una profunda distancia social, en término de Durkheim (2001) entre los diferentes sectores sociales del ámbito rural. Al mantener la estructura del sistema educativo sin ningún tipo de modificación las desigualdades socioeducativas se agudizan y segmentan aún más la población. Este panorama describe una irregularidad legislativa ya que no se generan estrategias que articulen el ciclo básico rural con el ciclo orientado del nivel secundario dejando dicha decisión librada a una disposición particular.

El modo de funcionamiento de estas instituciones escolares consta de un sistema itinerante de profesores en las asignaturas que componen la caja curricular en las áreas disciplinares de matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología e inglés. Siendo las dos primeras áreas mencionadas las que cuentan con mayor cantidad de horas semanales. El sistema itinerante permite que los profesores tengan contacto con los estudiantes una vez cada 7 días o 15 días. El grupo de estudiantes en el tiempo escolar restante quedan a cargo de un maestro tutor que los guía en el desarrollo de las tareas planificadas por el profesor itinerante o a través del cuaderno de estudio llamado "Horizontes"⁹.

⁹ Los cuadernos de estudio de HORIZONTES son materiales de desarrollo curricular, producidos para cada uno de los tres años del Ciclo Básico en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemática. Cada Cuaderno desarrolla los contenidos previstos en 16 unidades didácticas. Cada unidad aborda una temática central de la selección de contenidos establecida a partir de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) y se desarrolla presentando la información necesaria para la consideración de los contenidos y las actividades correspondientes. La selección de contenidos presente en los cuadernos de estudio se complementa con los desplegados a través de los programas de TV. Los Cuadernos proponen alternativas de trabajo individual y grupal, así como referencias para consultar al docente para orientar a los alumnos en su trabajo. También habilitan la búsqueda de información en el material bibliográfico que compone la biblioteca institucional. Las actividades recuperan los modos de abordaje propios de cada uno de los campos disciplinares. Cuando la tarea es coordinada por docentes tutores se contempla para los alumnos el uso individual de los cuadernos de estudio, de modo de facilitar el trabajo de cada alumno conforme sus necesidades y posibilidades. Por otra parte, la disponibilidad de materiales para todos facilita la tarea docente en el marco de la organización en plurigrado. El hecho de que cada alumno disponga de un cuaderno de estudio de cada área posibilita la presencia permanente de un portador de la propuesta didáctica al que los alumnos pueden recurrir aún en sus tiempos de trabajo fuera de la

Las escuelas rurales aisladas son un claro ejemplo de aquello que conceptualiza y denuncia Guillermina Tiramonti, al señalar que más allá de incorporar al sistema educativo al conjunto social de carácter heterogéneo como elemento enriquecedor del diálogo escolar, por el contrario, se han creado diferentes escuelas para atender grupos socio- culturales diferentes (TIRAMONTI; 2009).

La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes y una dinámica de multiplicación de espacios que aleja toda posibilidad de recuperación de la unidad. Nuestras sociedades están en proceso de fragmentación, de separación permanente, de construcción de homogeneidades que se separan y distinguen de otros cuerpos homogéneos que, conforman entre sí, un heterogéneo agregado de instituciones, agentes, grupos e individuos.

El fragmento es un espacio auto referido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posicionamientos de actores e instituciones, sino que se trata de agregados institucionales que tienen referencias normativas y culturales comunes. (TIRAMONTI; 2009: 25)

En el campo social rural pueden distinguirse fragmentos al interior entre aquellos jóvenes que viven en las afueras del centro departamental y los que pertenecen a las inmediaciones más cercanas a dicho espacio semiurbano. Esto genera diferenciaciones significativas dadas por los accesos a ciertos bienes culturales, sociales y económicos que van estigmatizando y diferenciando a los grupos. La ausencia de políticas de articulación o de reestructuración del nivel secundario rural aumenta considerablemente esta fragmentación educativa, dejando de lado la atención a las trayectorias educativas que tanto se pregonan y se buscan reforzar.

1.2 “Ser sapo de este pozo”. Tensiones entre escolaridad y juventud/es en contextos de ruralidad.

A continuación, se traerá la transcripción de una escena educativa que se desarrolló en el marco de la Tutoría de Acompañamiento y Orientación, ubicada dentro del Plan de Mejora Institucional, que se desarrolló durante el año lectivo 2013. En el mismo, participaron nueve escuelas rurales aisladas con ciclo básico secundario y tres escuelas secundarias del Departamento 25 de Mayo de la Provincia de San Juan. Se trabajó con el reducido porcentaje de estudiantes¹⁰ graduados de los ciclos básicos rurales que continúan sus estudios secundarios en

escuela. Aprender a estudiar con su propio material colabora con la progresiva construcción de modos de trabajo autónomo, a partir de ir avanzando paulatinamente en la resolución de las consignas con la orientación de los tutores. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: 2009)

¹⁰ Según el registro de matrícula del ciclo lectivo 2012, los datos oficiales señalan que del 100% de estudiantes graduados de los ciclos básicos rurales secundarios, ingresan al ciclo lectivo 2013 sólo un 20% aproximadamente al nivel secundario en el ciclo orientado. Este porcentaje disminuye a lo largo del ciclo lectivo. Por lo que la deserción escolar entre ciclo básico y orientado de nivel secundario en el ámbito

una nueva institución escolar secundaria. Consistió en un acompañamiento a la trayectoria escolar, en formato taller, que posibilitaba la escucha atenta a las dificultades que los estudiantes iban presentando en su inserción en una nueva institución, para así abrir caminos que vayan fortaleciendo el nuevo tránsito escolar.

En el último encuentro en la escuela secundaria rural¹¹ ingresa al aula el profesor de Matemáticas (quien desde el inicio nos ha mostrado su colaboración y compromiso hacia nuestra tarea), produciéndose el siguiente diálogo:

-Estudiante 1 (Mujer): Pase profe, pase. Venga a ver lo que estamos haciendo.

-Estudiante 2 (Varón): Sí! Pase, pase, venga.

-Estudiante 1 (Mujer): Vé que no venimos a “jugar”, hacemos cosas. (Acompaña con sus manos el gesto de las comillas)

-Profesor de Matemáticas: ¡Hola tutoras! Lo que pasa es que cuando viene el preceptor y me pide permiso para que los chicos se encuentren con ustedes, salen corriendo. Parece que se van a una fiesta, entonces quiero ver qué hacen que les gusta tanto.

-Tutora: Sí, la verdad es que son muy participativos y alegres.

-Estudiante 1 (Mujer): Ahora estamos haciendo un cuestionario de hábitos de estudio y les estamos contando... (es interrumpida)

*-Estudiante 2 (Varón): Sabe lo que pasa Profe? Es que antes nos sentíamos **sapos de otro pozo**.*

-Tutora: ¿Y ahora...?

*-Estudiante 2 (Varón): No! Ahora **somos sapos de este pozo**¹².*

El impacto educativo generado en las trayectorias educativas de los estudiantes de ciclos básicos rurales – jóvenes rurales- se muestra claramente en la escena educativa seleccionada. Bien se expresó anteriormente que la escolarización, como preparación para la inserción efectiva en el mundo laboral y/o elección de carrera universitaria, es uno de los caracteres que fundamentan el plus temporal que socialmente se otorga a las nuevas generaciones.

Por otro lado, se observa que dichos estudiantes cuentan con un conjunto reducido de saberes y capacidades necesarios para incorporarse y continuar sus estudios secundarios; quedando en una clara desventaja. Lo antes

rural ronda el 80%. Particularmente este proyecto trabajó en sostener la trayectoria escolar de 27 estudiantes en total. De aquellos que no continúan sus estudios secundarios se tiene registro, en función de lo que señalan sus ex compañeros, que han ido a la búsqueda de trabajo para ayudar a sostener las necesidades básicas en sus respectivas familias.

11 Consideramos pertinente mantener el anonimato de la institución y de los/as adolescentes y jóvenes, como principales actores. Explicitaremos que dicha institución secundaria se ubica en la villa cabecera del Departamento 25 de Mayo, de la Provincia de San Juan, y recepciona en el cuarto año del ciclo orientado del nivel secundario a algunos de los estudiantes que deciden continuar con sus estudios secundarios y, por tanto, son graduados de los ciclos básicos rurales aislados.

12 El resaltado es nuestro.

mencionado, no quita valor a los grandes esfuerzos que estos estudiantes rurales hacen para adaptarse a los ritmos institucionales, a la vez que buscan ponerse de alguna manera al día con aquellos conocimientos que fueron certificados, pero no aprendidos.

“*Ser sapo de otro pozo*” es una expresión que encierra dos significaciones importantes; por un lado, los jóvenes rurales en su discurso establecen comparaciones con otros jóvenes, que evidentemente se encuentran en una mejor posición dentro del espacio social. Además, implica por otro lado, contar con una menor cantidad de recursos simbólicos -sociales y culturales- para hacer frente al medio social y laboral de la zona rural. “*Ser sapos de este pozo*” en apariencia comprendería todos los caracteres contrarios antes mencionados; pero hay que destacar el fuerte sentimiento de pertenencia e identificación que encierra la expresión.

Si trasponemos lo antes analizado al ámbito educativo, veremos que el “*ser o no ser de este pozo*” encuentra significantes que implican, o no respectivamente, encuentros con Otros semejantes que permita construir vinculaciones afectivas y referentes identitarios, como así también, la vinculación con los distintos objetos de conocimiento -el saber-.

Los sentidos ser de “otro” o de “este” pozo marca una bipolaridad dentro del espacio social entre aquellos grupos que más y menos tienen, que más y menos saben. Esta compleja lógica de corte netamente neoliberal que marca un adentro y un afuera, es la que hay que tratar de romper para abrir más y nuevas alternativas escolares.

2. Revisiones teóricas de Juventud/es en contextos de ruralidad.

La mayoría de las veces cuando se realizan evaluaciones de políticas públicas se puede evidenciar que éstas se detienen en el cumplimiento de los objetivos propuestos, en el alcance -sea este universal o focalizado- de las acciones, en los mecanismos de seguimiento y control del plan, en la cobertura y extensión del grupo focal al que está direccionada, y en la evaluación de los resultados. Sin embargo, son muy escasas las oportunidades en las cuales estos análisis expliciten los supuestos teóricos que dan contenido a la categoría de *sujeto-beneficiario de política pública*, como aquel que es identificado como receptor.

La DNPS sostiene una definición de infancias y juventudes, enunciadas por Margulis y Urresti (2001), como etapas signadas por una moratoria social y una moratoria vital. Se entiende por Moratoria vital a la cantidad de capital energético y vital de los jóvenes, que posee un bien muypreciado para la sociedad: “años por vivir” y energía. Por otra parte, la moratoria social en tanto “permiso de espera” del cual gozan los jóvenes y que retrasa su participación en la totalidad de las experiencias de la vida social (reservadas para adultez): trabajo, obtención de recursos, reproducción, cuidado de otros, asistencia a ciertos rituales, consumo de ciertas sustancias. Se considera que es un periodo de la vida concebido como preparación y formación para la vida adulta. Se visualiza la discursiva *psi* operando para fundamentar la línea de acción estatal.

Este problema se inscribe en una lógica dogmática, ya generalizada e institucionalizada desde la Modernidad, en el que las categorías de sujeto son construidas en términos universalistas, totalizadoras que simplifican y reducen realidades socio-contextuales e invisibilizan todo aquello que queda fuera de la norma.

Sabemos que a partir de la comprensión de la infancia como una conceptualización -“invención”- moderna, se deriva la visión crítica hacia su naturalización como momento de la vida, con lo cual convergerá un análisis de ella como “categoría social institucionalizada” (Llobet; 2013, p. 212).

Resulta interesante la idea planteada por Valeria Llobet sobre la necesidad del Estado de clasificar a los niños en relación con los dispositivos jurídico-institucionales que los tomarán como objeto de intervención. Entonces, se han construido categorizaciones como: el niño-hijo, el niño-alumno, niño-trabajador, el niño-menor. Estas categorías de intervención estatal se corresponden con clasificaciones de tipos de familia que responden a estándares morales, sociohistóricos y de políticas de crianza y de cuidado. Entonces de acuerdo al tipo de familia y si responde o no a la norma categorial, corresponden distintas formas de institucionalización de los niños, niñas o jóvenes. Se visualiza claramente el carácter segregacional del Estado, que responde a la eficacia de saberes específicos para categorizar y establecer vínculos directos o correspondencias entre los sujetos y las instituciones que los sujetarán.

Las políticas socioeducativas son el escenario de una correspondencia particular entre sujeto e institución: están orientadas a *un* sujeto: sujeto-alumno. Este aparece como el principal beneficiario de cualquier acción educativa dentro de la institución escolar. Opera aquí una segregación de los *niños-jóvenes* que subjetivados bajo la categoría “menores”, sean vinculados directamente a dos grandes albergues institucionales: la familia y la escuela. Asimismo “menor” no distingue entre niños, niñas, adolescentes o jóvenes, pero restringe a esos sujetos a ser pensado solamente a través de esa institución, y empobrece sus experiencias vitales.

Es en este sentido que nos interesa pensar la potencialidad que pueden tener los desarrollos teóricos propios del campo de los estudios de infancia para problematizar la categoría de juventud naturalizada en los diseños de políticas socioeducativas.

Además, como sabemos la concepción naturalizada de la infancia como etapa de la vida tuvo gran eficacia simbólica en el campo discursivo que utiliza el Estado para pensar problemas y soluciones que impactan en la vida de los sujetos que son clasificados. La infancia se convirtió en un objeto de intervención estatal. Dicha tendencia, comienza a visualizarse actualmente, en aquellas situaciones problemáticas que encierra a la *juventud/es* a través de acciones políticas que van cercenando *su* voz, la participación en luchas sociales o político-partidarias y, la libre expresión de emociones, sentires que impactan sus diversas realidades socioculturales, elecciones sexuales, entre otros.

En el proceso de institucionalización de los Derechos de niños, niñas y adolescentes- CDN- en Argentina, de finales del siglo XX y comienzos de XXI, se pusieron en juego los saberes *psí* para pensar y problematizar a la

infancia. El poder de los saberes *psi* estuvo vinculado con la capacidad de estos de operar como discurso experto, ofreciendo regímenes de significación que se anudaron a programas sociales, intervenciones y proyectos administrativos (LLOBET; 2013, p. 215). Además, de cobrar especial relevancia en la adaptación estatal a la CDN, la discursiva *psi* ocupa un lugar legitimado institucionalmente, al igual que los puestos laborales de sus profesionales, y aparece generalmente como fundamento de las propuestas de los programas de asistencia que tienen como objeto de intervención a los niños, niñas y adolescentes. El saber *psi*, que hace foco en los vínculos y el deseo, apareció como el indicado para implementar los principios de los derechos del niño, es decir para desterrar la deshumanización y anonimato propios del modelo del “patronato”. Los programas se sustentan en “la idea de una vinculación íntima entre la comisión de un delito y las fallas en la estructuración subjetiva, provocadas por una lábil inscripción de la ley simbólica en los sujetos, propiciada por una sociedad excluyente” (LLOBET; 2013, p. 224). Esta forma de solapar delito, síntoma y pobreza muestra que tal vez los saberes *psi*, que supieron ser transformadores y libertarios, están siendo tramposamente convertidos en saberes expertos cómplices del gobierno de los jóvenes de sectores populares, lo cual también derivaría en el sufrimiento de los trabajadores que ejercen esos saberes.

Las políticas de protección de la infancia -y, por qué no pensar las políticas socioeducativas orientadas a la juventud/es- configuran las necesidades y los riesgos que los sustentan de manera singularizada y psicologizada. Como coletazo se despolitiza el discurso de derechos y, el gobierno de la infancia y la juventud hace pie justamente en los derechos del niños, niñas y adolescentes desde una interpretación individualista y psicologizada.

En el marco de la problemática que encierra las desigualdades sociales y educativas para los jóvenes de contextos rurales, antes descriptos, es que se propone retomar los aportes de Acosta (2011) en torno a las transformaciones que se vienen dando en los países latinoamericanos. Dichas transformaciones desarrolladas en el terreno político y social van poniendo en tensión el movimiento capitalista.

En este proceso son las nuevas generaciones: los jóvenes/ las juventudes, quienes van configurando nuevos sentidos y caminos para romper con el patrón establecido de uso de la moratoria social como *preparación para la vida adulta* (MARGULIS y URRESTI; 1999).

Acosta (2011) introduce el concepto de *inconstrucción* de la moratoria social entendido como... “*toda la arquitectura diseñada y montada de la educación como sistema de instrucción y como espacio efectivo de la moratoria social cambia su lugar altruista para ser transformado y reducido a necesidad técnica de las preferencias egoístas del mundo corporativo capitalista*” ... (ACOSTA; 2011: P.76)

Si se aplica esta conceptualización a la realidad socioeconómica y laboral por la que atraviesan los jóvenes de contextos rurales se puede señalar que inician su apertura al ámbito laboral a muy temprana edad -infancia- en trabajos forzosos vinculados a la atada, poda y cosecha de cultivos agropecuarios. Es en tal sentido, que la

educación en estos ámbitos se ubica en un segundo plano, ya que el acceso al trabajo es el que posibilita satisfacer las necesidades básicas de supervivencia del grupo familiar. Para cumplimentar este objetivo se requiere de la participación de todos los integrantes de la familia. Se designan así diferentes funciones, algunos acompañan a sus padres al trabajo, otros se quedan al cuidado de hermanos menores de edad o realizando las tareas hogareñas. Se puede discriminar claramente, a partir de la descripción antes realizada, la designación de las distintas funciones al interior de la familia en relación al género. Los varones acompañan al trabajo ya que cuentan con mayor fuerza, mientras que a las mujeres se le designa funciones al interior del hogar. Lo antes mencionado no es una pauta de comportamiento constante, pero resulta ser una generalidad en estos contextos rurales. Sin embargo, cuando estos jóvenes quieren desempeñarse en otros ámbitos laborales se encuentran con obstáculos del mercado. Entre los que se puede mencionar estudios secundarios completos, estudios complementarios como idiomas extranjeros y la experiencia. Aspectos que no llegan a ser alcanzados por los jóvenes de contextos rural debido a la multiplicidad de factores que se vienen describiendo.

Es por lo desarrollado hasta el momento que adherimos al hecho de que... *“el proceso histórico de la moratoria, si aceptamos que esta condición se ha fijado también históricamente en la realidad de las sociedades actuales, pareciera devenir de una condición privilegiada de clase, a una expansión y difusión lenta pero tendencial, a los sectores sociales menos favorecidos”* ... (ACOSTA; 2011: P.86).

La transformación educativa promovida a partir de la Ley de Educación Nacional N°26206/06 en Argentina, puso en evidencia las dificultades de las juventudes en la continuidad y promoción de las trayectorias educativas. El establecimiento de la educación secundaria como obligatoria generó en la sociedad valoración y reconocimiento de los conocimientos, capacidades y habilidades que distribuye la escuela.

Sin embargo, hasta el momento, los fragmentos sociales siguen mostrando fuertes desigualdades. Se puede llegar a pensar como tendencia de esta nueva generación de juventudes que su participación activa y consciente en el campo del trabajo y su búsqueda de concreción y terminalidad de la educación secundaria comience a valorizar la educación como mecanismo de transformación social. Una mayor formación educativa genera una lucha constante por sus derechos sean estos individuales o colectivos. Es así que... *“entendemos la participación como una acción de coproducción de nuevos modos de vida con bienestar y como las acciones críticas de reapropiación de condiciones de vida enajenadas por las políticas de privatización y de exclusión”* ... (ACOSTA: 2015; P.111).

Al configurarse el sistema educativo fragmentado, que además en el nivel secundario rural se ahonda al no mostrarse formalmente una normativa que regule el traspaso del ciclo básico rural al ciclo orientado del nivel secundario, hace que se profundicen las desigualdades y aumente el cierre social entre los diferentes grupos. Esto imposibilita la apertura de espacios de intercambio social y construcción ciudadana entre los jóvenes de entornos rurales.

Bibliografía

ACOSTA, Fabián (2015) Política y Políticas de Jóvenes y Juventud en Cap. 1 ACOSTA, F; SUÁREZ PRIETO, R.; BOCANEGRA MARÍN, A. y otros Jóvenes, Juventudes, participación y políticas asociados, organizados y en movimiento. Bogotá. Secretaria Distrital de Integración Social. Pág. 47-76.

ACOSTA, Fabián y GALINDO, Liliana (2011) “Jóvenes, Universidad y trabajo. Inconstrucción política de la moratoria social: los jóvenes en crisis global del capitalismo”. Cap. 3 en ACOSTA, F.; CUBIDES, J.; GALINDO, L. Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario. Bogotá. Impresol Ediciones.

DURKHEIM, Emile (2001) Las reglas del método sociológico. Fondo de cultura económica. México. 2da reimpresión.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

http://desidades.ufri.br/wp-content/uploads/2014/10/4_DESIDADES_sep-2014_esp.pdf

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1998) “La construcción social de la condición de juventud” en Cubides, H., Laverde Toscano, M. C. y Valderrama, C. “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre Editores y Fundación de la Universidad Central, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009) Cuaderno para el docente. Presentación del Proyecto Horizontes. Buenos Aires. 1er edición.

LLOBET, Valeria (2012) Políticas Sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. En Frontera Norte, Vol. 24 Nro. 48 Jul-Dic 2012; pp. 7-36.

LLOBET, Valeria (2014) La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. en LLOBET, Valeria (Comp.) Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. pp. 209-235. CLACSO. Bs. As.

PINEAU, Pablo (2015) “Educar hoy. Niños, jóvenes y adolescentes en la escena educativa contemporánea” en FONTANA, Adriana. Comp. (2015) Políticas Socioeducativas y Formación Docente. (P. 141) Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.

TIRAMONTI, Guillermina (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En TIRAMONTI, GuillerminaG; MONTE, Nancy. “La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Bs As. Manantial.

VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel y MEZZADRA, Florencia (2011) “Partir de la Historia” en La Construcción de la Justicia Educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Cap. 1. CIPPEC-UNICEF. Embajada de Finlandia, Bs As.

Documentos Oficiales

Ley Federal de Educación **N°24.195/93**.

Ley de Educación Nacional **N°26.206/06**.

RES. CFE N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

RES. CFE N° 88/09 Institucionalidad y Fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional.

RES. CFE N° 103/10 Propuestas para la inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria.

“Juventud rural en Córdoba: notas para pensar los sentidos de hacer la secundaria en una escuela con albergue mixto”.

Autora: Mgt. Verónica Virginia Ligorria

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones “Ma. Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección: Pabellón Agustín Tosco. 1° Piso. Ciudad Universitaria. Córdoba Capital

Correo electrónico: veroligorria@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso realizada en la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba), y a la vez en los abordajes que forman parte del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos y Educación Rural¹³ del cual participo como investigadora. Dicho Programa concentra indagaciones sobre los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos, considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.

En el caso de mi elección temática actual, la misma se propone indagar sobre la educación secundaria rural y la experiencia formativa que propone a los jóvenes que la transitan, en una institución educativa ubicada en un Paraje rural del Valle de Traslasierra (zona oeste de la provincia de Córdoba), que cuenta con albergue mixto.

En el diseño original confluyeron una serie de preocupaciones de base teórica y empírica que desde el año 2003, son producto de mi experiencia en el campo de la investigación académica y de actividades de gestión técnica. Desde esos momentos, tales preocupaciones analíticas se centraron en las particularidades que presentaban las instituciones secundarias rurales de la provincia, y dieron lugar a mi Tesis de Maestría en el año 2008¹⁴.

La continuidad de las indagaciones y los desarrollos vigentes tienen como objetivo poder analizar en profundizar aspectos que se constituyen en ejes centrales de abordaje: los jóvenes rurales en tanto sujetos que

13 Programa dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y la Dra. Ma. Del Carmen Lorenzatti, con sede en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

14 La tesis se tituló “*Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)*”. Maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España).

atravesan la experiencia de la secundaria obligatoria, la presencia de albergues mixtos como modo de concretar ese tramo, y los sentidos que los adolescentes y los adultos que los acompañan en la institución, le otorgan a dicho trayecto.

En la dimensión metodológica se trata de un trabajo de corte cualitativo, específicamente socio antropológico, con enfoque etnográfico. De la misma manera, esta perspectiva es compartida por el equipo que integro, donde abogamos por una mirada socio-antropológica que apueste a un contundente trabajo de campo en constante vinculación con el contexto inmediato, y con las transformaciones políticas y estructurales a la luz de la historia (Cragolino y Lorenzatti, 2007, Rockwell, 2009).

En esta oportunidad, la presente ponencia pondrá foco en el albergue de la secundaria rural como elemento clave a la hora de configurar las decisiones que familias y jóvenes provenientes de contextos rurales y/o de proximidad rural, construyen en torno al ingreso y permanencia en dicho tramo escolar. Se entiende que este espacio condensa una serie de sentidos que involucran situaciones de desarraigo y carencia, pero que también ha logrado posicionarse como un motivo más, de alto valor, para la definición de trayectorias escolares en la educación secundaria obligatoria en la provincia de Córdoba.

Lo anterior se combinará con el análisis de opiniones de estudiantes albergados, en una aproximación a las perspectivas y sentidos construidos a partir de sus experiencias en el devenir cotidiano de la vida en el albergue.

Palabras clave: juventud rural - educación secundaria rural - escuelas albergues.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso realizada en la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba), y a la vez en los abordajes que forman parte del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos y Educación Rural¹⁵ del cual participo como investigadora. Dicho Programa concentra indagaciones sobre los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos, considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.

En el caso de mi elección temática actual, la misma se propone indagar sobre la educación secundaria rural y la experiencia formativa que propone a los jóvenes que la transitan, en una institución educativa ubicada en un Paraje rural del Valle de Traslasierra (zona oeste de la provincia de Córdoba), que cuenta con albergue mixto.

En esta oportunidad, la presente ponencia pondrá foco en el albergue de la secundaria rural como elemento clave a la hora de configurar las decisiones que familias y jóvenes provenientes de contextos rurales y/o de proximidad rural, construyen en torno al ingreso y permanencia en dicho tramo escolar.

15 Programa dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. Ma. Del Carmen Lorenzatti, con sede en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Se entiende que este espacio condensa una serie de sentidos que involucran situaciones de desarraigo y carencia, pero que también ha logrado posicionarse como un motivo más, de alto valor, para la definición de trayectorias escolares en la educación secundaria obligatoria en la provincia de Córdoba.

En primer lugar se presentarán aportes conceptuales centrales de estudios sobre escuelas albergues en educación rural; para luego enfocar en las particularidades que manifiestan el albergue y la regulación de las prácticas cotidianas.

En un tercer apartado se presentará un recorte analítico de las opiniones de estudiantes albergados, en una aproximación a las perspectivas y sentidos construidos a partir de sus experiencias en el devenir cotidiano de la vida en el albergue.

1. Acercamiento conceptual al estudio del albergue en la educación rural.

Abordar la temática de las escuelas rurales con albergue se constituye en una instancia particular dentro de la educación rural, con considerable desarrollo en el caso de la educación primaria, pero con escasos aportes en relación al nivel siguiente, la secundaria. Aun así, de acuerdo a Guirado (2006:2) son pocos los estudios vinculados a la experiencia escolar en escuelas albergues, “donde docentes y alumnos conviven por varios días, con el rol central de un agente educador, poco estudiado, como es el celador, y fundamentalmente, el cruce de lo doméstico y lo escolar en el espacio de escolarización de niños en marcada situación de vulnerabilidad social”.

Los avances logrados en momentos anteriores de la actual investigación dan cuenta de lo relatado, entendiendo que los análisis que demandan las escuelas albergues implican atención debido principalmente a dos condicionantes claves de la trayectoria escolar en los contextos rurales: condiciones geográficas y económicas.

Un interesante antecedente de los estudios en el tema es el de Alicia Civera (2006), sobre los albergues que funcionaban en las escuelas normales rurales en México durante la primera mitad del siglo XX. Relata que en 1927 las memorias de la SEP informan que los internados de las escuelas normales rurales se organizaban **como familia**: el director funcionaba como el padre, su esposa era la madre, los maestros eran los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos: los hermanos menores. Dicha idea se conserva hasta la actualidad, en el himno de las escuelas normales rurales, con la única diferencia de que en éste, la escuela misma ocupa el lugar de la madre. Se agrega que la organización del internado como familia fue ante todo una “necesidad práctica”, que funcionaba como “barrera para la desconfianza” ante comentarios / rumores sobre la vida en común que propiciaba el albergue mixto, y que respaldó el modelo organizacional y de funcionamiento institucional asemejándolo al de la familia.

A los estudiantes también se les introduce un papel en la organización de la familia, ya que deben colaborar con las labores del internado y no solo con sus deberes escolares; por ejemplo los estudiantes se organizan para limpiar y ordenar el albergue y acarrear leña, lo que muestra la manera particular que en cada institución se regulan los tiempos, la designación y distribución de los trabajos, se marcan las reglamentaciones y se vigila la disciplina. El apoyo de los estudiantes va acompañado de un sentido de pertenencia, que de acuerdo a la misma

autora puede variar de acuerdo al origen social y cultural de los mismos estudiantes. Relata como en algunos casos las familias de los jóvenes prestaban tierras para los trabajos de campo, y en otras situaciones debían directamente proveer vajilla, mantas o abrigo para sostenerse.

El modelo de *escuela como familia* perduró en las normales rurales mexicanas hasta principios de la década del 30 del siglo pasado.

Otra relevante perspectiva estudia las condiciones de los albergues destinados a niños de educación primaria pertenecientes a las comunidades indígenas huicholes en México (Rojas, 2001; Rojas y Durin, 2006).

Las autoras enmarcan estas ofertas en lo que Goffman (1961) llama una *institución total* pero sin sentido valorativo, ya que no se pretende etiquetar a las instituciones como buenas o malas, adecuadas o impropias, sino examinar su funcionamiento y su impacto en la socialización infantil. Mencionan que si bien el concepto de *institución total* es lo suficientemente amplio como para abarcar desde un hospital psiquiátrico hasta un albergue de niños, el impacto socializante de este último tipo de institución –el albergue- sobre los niños separados de sus familias, debe analizarse en su especificidad; por lo cual se ahonda en **las consecuencias del alejamiento del estudiante de la familia** centrándose en tres categorías interrelacionadas: **la convivencia en familia, la formación en el trabajo y la identidad cultural**.

Se refiere a que la dificultad de llevar una vida de familia remite a aspectos muy importantes en la socialización primaria, a saber, la imposibilidad de los niños huicholes de contar con el afecto proporcionado no sólo por sus padres y hermanos, sino por la familia extensa con la que conviven en las rancherías; y la estructuración moral, como elemento clave de la socialización primaria. Las normas oficiales que los niños van aprendiendo en el albergue son útiles para regular la convivencia y control en el recinto, pero difieren tanto en el modo de impartirlas como en significatividad con las que puedan lograrse en el espacios familiar a través de los llamados “consejos de las personas mayores”.

Refieren que en algunos casos en los albergues las normas se transmiten en forma de consejos, pero éstos son más esporádicos y no se imparten con la calidad de tiempo, atención e interés que los parientes cercanos suelen prestarle al asunto.

En relación a la formación para el trabajo en el albergue, el niño cambia sus hábitos que lo vinculan con aquel y se detectan diferencias en el tiempo y en las actividades: las niñas en su casa no hacen ejercicio y en el albergue no cocinan, y los varones en el albergue no trabajan en el campo; también hay divergencia con el ritmo y carga de trabajo: entienden que en el albergue casi no trabajan, o si lo hacen es más liviano por la cantidad de niños que hay o porque tienen posibilidad de escaparse y no hacerlo por los escasos controles...

Si bien esto último para muchos niños representa una liberación de sus obligaciones domésticas, el cambio les produce desconcierto.

Sobre la identidad cultural, las autoras destacan que los niños alojados en los albergues se encuentran en la etapa de la vida en la que la socialización en la propia cultura apenas comienza, y que las repercusiones de su estancia en la institución pueden ir más allá de un simple rezago informativo respecto a los cambios cotidianos en su localidad de origen, y pueden afectar la formación del mundo de la vida y la identidad cultural propia.

En suma, los autores consultados mencionan que la educación impartida en el albergue podría trastocar los elementos constitutivos de la identidad que se va formando en la socialización primaria, no porque dicha educación se oponga de manera activa a ella, sino por la ausencia de los niños de la vida cotidiana de sus familias y comunidades.

2. El albergue objeto de estudio: definición y regulación de las prácticas cotidianas.

El caso estudiado muestra un albergue perteneciente a una escuela secundaria ubicada en un Paraje rural del Valle de Traslasierra (zona oeste de la provincia de Córdoba), que con instalaciones diferenciadas promueve la escolaridad tanto para jóvenes mujeres y varones que proceden de Parajes aledaños o también de ciudades cercanas, con trayectorias previas desfavorables en otras escuelas secundarias urbanas.

En el año 2015 se inaugura un nuevo edificio para el albergue, ubicado en un terreno contiguo a la escuela, y unidos por un pasillo - galería. El nuevo edificio del albergue cuenta con una capacidad para cuarenta (40) estudiantes, cifra que fue variando de acuerdo a los sucesivos ciclos lectivos.

Este proceso fue paralelo a la reconversión del formato institucional de la escuela, pasando de ser una secundaria rural pura a un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM), formato que adoptan las secundarias urbanas - graduadas en la provincia de Córdoba¹⁶.

En relación a la regulación de las prácticas cotidianas en los albergues, se utiliza de forma análoga el decreto¹⁷ destinado a escuelas primarias con albergues y/o internados, el cual es de escasa o nula aplicación para el secundario. Esto implica que no existe normativa específica que regule el funcionamiento de los albergues en instituciones educativas de educación secundaria en el ámbito rural. (Ministerio de Educación, 2010).

En el caso estudiado, el procedimiento que reglamenta internamente las prácticas en el albergue se define a partir del denominado **“Acuerdo de Convivencia del Albergue”**. Este acuerdo se entrega al inicio del ciclo lectivo a cada alumno albergado, y se pega en el cuaderno de comunicados que funciona exclusivamente para ese ámbito, que no es el mismo cuaderno que rige para el espacio escolar. Dicho acuerdo explicita pautas básicas que regulan el comportamiento en ese espacio, tales como: admisión (cuántas plazas se otorgan cada año y los criterios para otorgarlas); ingreso al albergue (horario de entrada del día lunes a las 8.00 hs. y sanción ante su incumplimiento); obligatoriedad en la presentación de la Ficha Médica del estudiante; egreso del albergue (horario de salida el día viernes y requisitos de autorización si necesita retirarse antes); y horarios diarios (detallados por actividad, desde que se levantan hasta el descanso nocturno).

La dinámica de los horarios y algunos engaños que fueron apareciendo llevaron a establecer algunas condiciones para el ingreso tardío, como explica una de las preceptoras de albergue:

¹⁶ En Córdoba las secundarias rurales tienen una estructura administrativa y curricular específica, y se consideran “anexos” de una secundaria urbana (IPEM) ubicada en algún pueblo o ciudad cercana, de la cual dependen.

¹⁷ Decreto del poder ejecutivo provincial N° 2740, del año 1994.

“(...) nosotros pusimos un acuerdo, por ejemplo los chicos vienen el lunes, entran al albergue, solos. Resulta que algunos chicos caían el día martes al albergue y a clases... solos; entonces dijimos no... (...) resulta que ellos salían el lunes para venir a la escuela, se quedaban por ahí, deambulando, o se iban a algún lado y entraban el día martes.

Entonces por eso, es como que siempre uno también fue reforzando el código de convivencia y hacer firmar a los padres, o sea conocerlos desde el primer momento que ingresa su hijo (...), para nosotros es mucha responsabilidad”.

Los siguientes puntos que conforman el Acuerdo se sostienen mencionando que son “artículos transcritos textualmente de la Legislación Escolar”¹⁸. Estos últimos se refieren al ítem sobre “aportes para solventar gastos”, el cual explicita que “los padres deberán aportar por hijo una cuota mensual de \$X¹⁹, de marzo a diciembre, o sea 10 (diez) cuotas al año”; condicionando dichos pagos a la permanencia del estudiante en “su condición de albergado”.

De la misma manera, otro ítem es el de “Régimen Disciplinario”, que expresa cuáles son las obligaciones - en términos de conductas a cumplir - de los alumnos albergados. Se apunta a la solicitud de “colaborar” con autoridades escolares para mantener la disciplina, el orden y la limpieza en el albergue, mantener la higiene personal y el orden de las pertenencias; y respetar el cronograma de horarios.²⁰

Se observa como la definición y circulación del Acuerdo de Convivencia opera como dispositivo que intenta regular los comportamientos en el albergue, y se torna un “resguardo” normativo de uso institucional, que respalda las prácticas de control y las “responsabilidades” de los preceptores.

De todas maneras, el trabajo de esta investigación permitió constatar que luego esas regulaciones se tornan objeto de reflexión ante la complejidad de cada caso particular; porque no se encontraron situaciones de jóvenes que hayan sido apartados del albergue por no haber abonado las cuotas mensuales... sino que los preceptores de albergue tratan en todo momento de acercarse a las diversas situaciones, y al menos establecer “planes de pago” para los casos de abultada deuda.

El aporte mensual se convierte en el “gran sostén” de las necesidades cotidianas que demanda la vida en el albergue. Con lo recaudado se ayuda a solventar la compra de todos los insumos de higiene personal de los estudiantes que no son cubiertos con lo que ellos traen, y la provisión de papel higiénico. A esto se suman los insumos de limpieza y mantenimiento del albergue, tales como lavandina, detergente, trapos de piso, rejillas, hasta pequeños arreglos de albañilería.

Desde el ámbito ministerial se destina una pequeña partida de dinero anual, que se entiende debe usarse para estos gastos, pero la misma no alcanza ni llega en tiempo y forma.

Desde la Dirección se rescata el valor de esos aportes familiares, y se agrega que permitieron también la compra de dos lavarropas para el albergue:

¹⁸ 'Régimen de Internados', capítulos III y IV, y sus correspondientes artículos.

¹⁹ El monto de la cuota varió cada año; en el año 2014 era de \$50 mensuales, y luego fue aumentando \$50 por año.

²⁰ Se aclara que el alumno albergado “admitirá un máximo de 20 (veinte) amonestaciones, y que si las alcanza perderá su condición de alumno albergado, no así la de estudiante regular”.

“(...) en los primeros años... en el 2003 ahí sí... no traían cuestiones básicas, hasta dependían que las preceptoras les traigan las toallitas a las chicas, todo...

Nosotros... y eso lo habla la legislación escolar, decidimos cobrar la cuota, de poner una cuotita, primero fue de 50 pesos, después de 100, este año 150.

Con esa plata se compra el papel higiénico, las toallitas, el jabón líquido...y para la limpieza del albergue también; por ejemplo, en este albergue hay dos lavarropas que hice comprar el año pasado; los papás no pueden quejarse de que los chicos lleven la ropa sucia a la casa digamos, porque si hay sol, si hay vientito se lava todo...

Ahora se van a hacer rejas para tres ventanas...o para contratar algún plomero, para una cuestión puntual... hay que ser más expeditivos”.

(Fragmento de entrevista a la Directora. Año 2016)

En consonancia con lo relatado por la Directora, las palabras de una de las preceptoras de albergue, expresan con contundencia las necesidades reales que conlleva la estadía.

“Con la limpieza imagínate... antes nos daban del PAICOR²¹ una botellita de lavandina que la teníamos que hacer durar una semana, un trapo de piso, un escobillón esperando horas. En cambio ahora todo eso lo compramos nosotros, y les traemos a los chicos se olvidan y no pueden... ¡sacaban de los cojines de los colchones porque no tenían papel higiénico!, y hay chicos que no pueden traer...”.

“Además con lo que aportan ellos pagamos el Directv, y todos lo demás, por ejemplo se rompió la puerta, 500 pesos nos cobran para arreglarla... y siempre hay gastos, todo el tiempo hay gastos de todo!”.

“Pero igual pagan aproximadamente la mitad de los chicos, no todos, el cincuenta por ciento, (...) pero vos no podés decir por ejemplo, ‘vos no te vas a sentar a ver tele porque no pagás’; los chicos que no pagan dicen ‘¿profe el papel higiénico?, ¿usted no lo ha comprado?...’, claro, yo no le puedo decir ‘que me venís a pedir si vos no pagas nunca la cuota’... no lo podés hacer”.

(Fragmentos de entrevista a preceptora de albergue. Año 2016)

En ese contexto, la vida cotidiana del albergue sabe de “flexibilidades” y permite a los sujetos adultos que la transitan un alto conocimiento de las realidades de cada familia. Los preceptores de albergue²², encargados del cuidado y control de los estudiantes albergados, así como el equipo directivo con quien esta investigación tomó contacto, hablan de un conjunto de carencias que se imponen al acceso.

²¹ Programa provincial de alimentación y provisión de elementos básicos en las escuelas.

²² En la etapa del trabajo de campo (período 2014-2016) se desempeñaban 5 preceptores de albergue: 3 mujeres y 2 varones.

Los relatos compartidos en todo el proceso de investigación mencionan casi con minuciosidad, una considerable cantidad de situaciones problemáticas que viven los jóvenes en sus contextos familiares, vinculadas con marcada pobreza, violencias, abandono, adicciones, entre otros; que determinarían la llegada al albergue. En este marco se pudo constatar que prevalecen perspectivas peyorativas con respecto a las familias de los jóvenes, y los sentidos que ellas le otorgan a la estadía en el albergue. Para ellos las familias *"son dejadas"*, y que los dos motivos principales por los cuales los jóvenes ingresan al albergue son *"por contar con comida diaria segura"*, y *"porque las familias se los sacan de encima... el albergue les soluciona todo"*.

Argumentos muy duros que descalifican totalmente el ingreso de otras motivaciones. Al mismo tiempo esto contrasta con las opiniones vertidas por los jóvenes estudiantes albergados, que revelan elecciones y construcción de amistades; y la presencia de espacios de encuentros entre pares que no serían posibles en el ámbito de origen, como se enunciará a continuación.

3- Las voces de los jóvenes. Aproximaciones a los sentidos de hacer la secundaria en una escuela con albergue mixto

Las segundas notas de esta ponencia se acercan a los estudiantes que permanecen en el albergue toda la semana²³; en este marco institucional que el albergue permite y a la vez condiciona, para los jóvenes no es un problema significativo la separación de sus familias y de su entorno.

Las primeras significaciones que ingresan para referirse a la secundaria aluden a momentos de temor en los primeros años, grandes cambios, responsabilidades nuevas, pensarla como una etapa de muchas dificultades, quizás un salto grande desde la escuela primaria, pequeña y contenida, donde todos se conocían y se llevaban muy bien. El lazo afectivo con la primaria rural es el principal punto emotivo del recuerdo, *"la cosa más importante era la humilde forma de enseñar {de la maestra}, y sobre todo que me trataban con cariño"*.

La opción que más aparece como motivo de su llegada a esa escuela secundaria es la cercanía y tener hermanos mayores que han ido años anteriores, sólo uno menciona haberla elegido específicamente por la oferta de albergue. Los inicios se recuerdan con mucho miedo, timidez, incertidumbre, vergüenza y nerviosismo... aunque se reitera el punto de "haber sido bien recibidos"; luego los obstáculos parecen irse reconvirtiendo en fuertes amistades que sostienen la estadía y el devenir de los años, *"cuando llegué me sentía extraño, no estaba cómodo...el primer año fue feo hasta que me hice de amigos"*.

Hacer la secundaria en la ruralidad y en el albergue demanda "acostumbrarse" y dominar la resignación, *"no sé qué pensaba mi familia, yo pensaba que no era lugar para mí y que no me quedaba otra"*. En otros casos, se alude al apoyo de sus familias para la continuidad de los estudios: *"mi familia me insistía que estudiara, nunca me dejaron solo"*, aunque también en el caso de una de las mujeres *"creían que era muy chica para ir a la secundaria"*, o directamente *"nunca me decían nada..."*.

²³ El criterio metodológico de trabajo con los jóvenes fue armar grupos focales de acuerdo a la división de los dos ciclos que estructuran la educación secundaria en la provincia de Córdoba: Ciclo Básico (CB), de primero a tercer año; y Ciclo Orientado (CO), de cuarto a sexto año. Ambos grupos constituyeron un total de 35 jóvenes aproximadamente, por contar con variaciones en cada ciclo lectivo.

La escuela es elegida y seleccionada por su oferta académica y por ser un espacio de encuentro entre pares, donde la presencia del albergue provee ciertas “estructuras de sostén” de la escolaridad, que ellos mismos reconocen en la figura de los preceptores de albergue.

Los estudiantes de los primeros años (Ciclo Básico) envuelven esa figura en sentidos más grandes que los exclusivamente escolares, ellos los posicionan en tanto “contenciones afectivas” donde el aspecto escolar es sólo uno más de una red de dimensiones que hacen posible apuntalarse y enfrentar la estadía semanal.

Soledad: "andamos bien en la escuela porque tenemos el apoyo de la profe... que nos ayuda, nos explica un poquito"

VL: "Los profesores o los preceptores, ¿a quiénes se refieren ustedes?"

Ariana: "A los preci, a los preceptores"

Facundo: "Los preceptores"

Santiago: "Sí, los preceptores... y sí....si salimos de la escuela y venimos acá... compartimos todo"

Ariana: "son como padres"

La construcción afectiva de dichos estudiantes en relación con la figura del preceptor es entendida por la dureza que conlleva el ingreso al albergue al comenzar primer año de la secundaria, la separación inicial de sus familias y las primeras adaptaciones a un nuevo modo de vida. Todos expresaron que les costó estar ahí cuando empezaron primer año, que es una primera etapa muy triste que puede durar entre una o dos semanas, y que luego da paso a “la novedad”, y la generación de amistades que ayudan en la adaptación posterior.

Los jóvenes más grandes, asistentes al Ciclo Orientado, expresaron que su llegada a la escuela se concreta también por el despliegue de la red de relaciones familiares que otorga seguridad ante los temores y garantiza la compañía de los jóvenes. Se reedita la idea del “albergue como familia” (Civera, 2006) pero una familia más extendida, que alcanza a dos generaciones y también a primos y vecinos de la zona rural.

Se destaca también que todos los testimonios refieren únicamente a la madre como determinante de la decisión de llegar a esa escuela; no hay menciones explícitas al padre como parte de las estrategias familiares que definen la continuidad escolar en la secundaria. Esto se puede vincular con la palabra de preceptores y directora, que remarcan el perfil de las familias de los estudiantes albergados, en gran parte monoparentales (a cargo de la madre) o ensambladas (madre - padrastro). Pero también se encuentran algunas situaciones que manifiestan trayectorias intermitentes, que alternan asistencias escolares desfavorables en contextos urbanos próximos, con posterior ingreso a la secundaria del contexto rural (Ligorria, 2009).

En este grupo particular, las notas centrales de la estadía aluden a que, una vez superado el deslumbramiento de los primeros años, el albergue es un espacio de encuentros pero controlado, que de acuerdo a la historia institucional de los últimos años, alternó sentidos de “opresión” con etapas de mayor soltura y “libertad regulada”.

El análisis realizado permitió observar que se presentan algunas construcciones de sentido diferenciadas por género, donde las jóvenes mujeres retoman similares sentidos de lo que enuncian para los espacios familiares durante los fines de semana. Para ellas permanecer en el albergue se trata de un “transcurrir”, alternado entre “encierro y aburrimiento”, dimensiones que no aparecen con fuerza en sus compañeros varones.

Estos últimos sí conectan sus intereses y elecciones de la estadía semanal con su afición por la práctica deportiva, principalmente de fútbol, práctica que se torna determinante en los usos masculinos del tiempo libre en el albergue.

Más allá de las edades y los ciclos escolares, un último dato atraviesa a todos los estudiantes albergados, y es que todos cuentan con teléfono celular propio y con la aplicación Whats App. La escuela les permite el uso de los teléfonos durante la estadía en el albergue. Los teléfonos móviles son modelos “Smart”, ya que permiten contar con datos móviles para conectarse a Internet desde esos dispositivos, y a la vez disponer de dicha aplicación. Pero dada la ubicación geográfica de la escuela, no es posible establecer una conexión fluida con dichos teléfonos, por lo cual los jóvenes los pueden usar cuando finalmente “enganchan” señal de celular, de lo contrario no pueden establecer la conectividad a Internet. Otros condicionan el uso del teléfono “cuando tienen crédito”, o sea cuando pueden disponer de dinero para ingresar una carga virtual que habilite el uso de la Web.

El teléfono celular también es referido como un dispositivo determinante para analizar el uso del tiempo y los modos de concretar la recreación en los períodos de albergue. Fuera de los momentos estipulados para las actividades obligatorias que establece la permanencia, el celular se torna un elemento clave y a la vez determinante de los modos en que se despliega el tiempo libre, en especial entre las jóvenes mujeres. Esto último puede vincularse con los “márgenes de autonomía” (Ames, 2014; García Abad y Barreto Ávila, 2014) que las jovencitas construyen en una estadía que por momentos les resulta tediosa.

Reflexiones finales

Esta presentación pretende aproximar algunas notas analíticas acerca del estudio de las escuelas secundarias con albergue, y los sentidos que los jóvenes construyen de su paso por la misma. Este aporte pretende resignificar un espacio que a pesar de estar envuelto en situaciones de desarraigo y carencia, también ha logrado posicionarse como un motivo más para el ingreso y permanencia en el trayecto de la educación secundaria obligatoria en Córdoba.

Hemos visto como este espacio constituye para muchos jóvenes en la única posibilidad de asistir a la escuela, y que aunque se posicione como un espacio de vida juvenil, ámbito de encuentro con pares, amigos y novios, no es sólo un espacio “de esparcimiento”, sino que allí los jóvenes aprenden de sus experiencias en un amplio registro y forman sus identidades (Guerra y Guerrero, 2012; Weiss, 2012).

En consonancia con lo anterior, Olivera (2009: 81) habla de la escuela secundaria rural como “*espacio de socialización*” puntualmente para los jóvenes de una zona rural peruana, ya que en ese espacio es posible conocerse e interactuar con personas “distintas” y compartir sus experiencias en un lugar donde se permiten y promueven amistades inter-género, en clara diferencia con lo que ocurre al interior del caserío.

En síntesis, estas pistas han permitido apreciar que el albergue funciona como “**un encadenamiento**” de sentidos, ya que permanecer allí para estudiar es poder disponer de tiempos y de espacios con mayor autonomía

y distracción de lo que sería si permanecieran en sus viviendas de origen; y a la vez, liberarse de obligaciones laborales / prediales rurales o alejarse de un escenario problemático en lo urbano.

Esto pone en tensión experiencias vinculadas con el hecho de alejarse de espacios de mayor aislamiento y /o conflictividad para asegurar escolaridad y encuentro entre pares; pero que en etapas posteriores demandará sostenerse y enfrentar el aburrimiento y el deseo de volver...

Para finalizar, y como desafío a futuro de esta Red, se destaca la necesidad de impulsar las producciones académicas en la temática, ya que son escasas las investigaciones que ahondan no sólo en las particulares experiencias actuales de jóvenes rurales en el contexto local y nacional, sino acerca de sus vínculos con la educación secundaria.

Bibliografía

- Ames, P. (2014) "Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas"; en *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N° 6. Pp 145- 172.
- Civera Cerecedo, Alicia (2006). "El albergue como familia: Las escuelas normales rurales en la década de 1920". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen XXXVI, Números 3-4. México.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2007) "Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos". En: *LINHAS, Florianopolis*, 8 (1), 109-123.
- Díaz Sánchez, J. (2006) "Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional"; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Vol. 11, núm. 29, abril-junio, pp. 431-457. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- García Abad, A. y Barreto Ávila, M. (2014) "El uso, apropiación e impacto de las TIC por las mujeres rurales jóvenes en el Perú"; en *Revista Redes.com - Revista para el desarrollo social de la comunicación*. N° 9. Disponible en: <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/305>.
- Goffman, E. (1961) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Guerra, I. y Guerrero, Ma. E. (2012) "¿Para que ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato". En Weiss, E (coord.) *Estudiantes y bachillerato*. Ed. ANUIES. México
- Guirado, Ma. B. (2006) "Verdaderas casas del pueblo. La escuela albergue rural, un tipo particular de oferta educativa". Ponencia del Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Uruguay.
- Ligorria, V. (2009) "Los de afuera los avivan"...aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba". Ponencia de las VI Jornadas de Investigación. CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). Informe "La educación secundaria en ámbitos rurales. Estudio de impacto". Córdoba, Argentina.

- Olivera, I. (2009) "Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión"; en *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Vol.1, N°1, p. 61-90.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes (2009) "Juventud rural. Entre la tradición y la cultura"; en *Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo. Diario de campo*. Suplemento N° 56, Oct.- Dic. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México
- Rojas Cortés, Angélica (2001) "Albergues indigenistas, instituciones totales y socialización en la Sierra Huichola". Ponencia presentada en el Seminario - taller "Modelo educativo para albergues escolares indígenas en la zona Huichola", Instituto Nacional Indigenista, Guadalajara, México.
- Rojas Cortez, Angélica y Durin, Severine (2006) "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos". Revista *Relaciones*, N° 101, Vol. XXVI.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Weiss. E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación; en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, núm. 135, 2012. IISUE-UNAM

Juventudes rurales en América Latina: acercamiento desde su diversidad.

Nombre completo: María Virginia Nessi

Pertenencia institucional: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani / CONICET

Mail: mvirgianessi@gmail.com

Ciudad: CABA

Dirección: Corrientes 1847 10ºF

Teléfono: 11-4409-8774

GT 12 Jóvenes y ruralidad

Este trabajo se enmarca en mi tesis de doctorado "Educación y trabajo: proyectos de vida de jóvenes trabajadores en la fruticultura" enmarcada en una Beca CONICET Doctoral (2018-2023).

Resumen

Desde el surgimiento de los debates en torno a la juventud, se han plantado perspectivas disímiles para abordar este sector de la población, desde distintas ciencias sociales y humanas. Así, buscan problematizarla tanto en búsqueda de su definición como de su vínculo con diferentes variables: la educación, la política, el trabajo, la cultura, el espacio urbano o rural. En este sentido, la juventud puede abordársela como una construcción social donde los individuos conforman sus transiciones a la adultez, en vínculo con su contexto sociohistórico. Particularmente, aquella juventud vinculada a ámbitos rurales presenta especial relevancia en los últimos años tanto en Argentina como a nivel latinoamericano.

Distintos autores sostienen que el vínculo entre la ruralidad y la juventud es complejo, pero permite poner en juego los espacios, los lugares y los tiempos. De esta forma, sostienen que considerar a la juventud rural de manera homogénea, elimina la diversidad existente, por lo cual proponen conceptualizarlo como “juventudes rurales”. Así, lo rural signa la particularidad de estos jóvenes, y, en consecuencia, los modos en que atraviesan las transiciones y delimitan sus trayectorias. Muchos de estos jóvenes buscan mantener su vínculo con su espacio: permanecer rural es una posición activa, no una decisión por descarte.

En esta línea, el presente trabajo se propone analizar a las “juventudes rurales” en Argentina y América Latina, a través de una revisión teórica crítica de la bibliografía y documentos que han analizado esta temática desde distintas ciencias sociales y humanas en pos de sistematizar elementos para definirlos.

Así, se espera realizar una comparación entre las distintas realidades, focalizando en la Argentina, a modo de evidenciar la diversidad y complejidad existente al interior de este segmento poblacional. A su vez, se focalizará en aquellos trabajos que retomen las particularidades de los jóvenes con otras dinámicas de la sociedad: la educación y el trabajo.

Palabras clave: Juventudes rurales – trayectorias - Latinoamérica

Introducción

Si bien desde los inicios el tema de la juventud estaba vinculado a las problemáticas urbanas, las últimas décadas han evidenciado a los jóvenes rurales como un actor clave y con dinámicas propias que deben ser problematizadas, aun con las dificultades para un acercamiento teórico y metodológico. En este sentido, diversos autores (Kessler, 2005; Román, 2011) sostienen que no se ha abordado en profundidad ni problematizado al igual que sus pares urbanos, por lo que el campo de la juventud rural se encuentra aún hoy en una instancia de novedad y en desarrollo. De hecho, en muchos trabajos se utilizan definiciones y nociones propias de los jóvenes urbanos para aquellos de ámbitos rurales. La hipótesis que sostiene Kessler (2005) es que esto se deriva de una situación donde se presuponía que con el cambio tecnológico y la

modernización en zonas rurales desaparecerían. No obstante, estas zonas no han desaparecido, ni mucho menos la juventud rural, y se ha plasmado en los estudios que, en los últimos años, desde Latinoamérica ha habido sobre ella, en torno a desde diversas disciplinas: sociología, historia, antropología; y vinculada a diferentes campos: educación, trabajo, cultura, salud, participación política.

En principio, resulta preciso entonces sostener que la juventud se encuentra situada y es producto de una construcción que se realiza al interior de cada sociedad, siendo que el vínculo con el territorio y su tiempo es un elemento clave en esta conformación. Así, perdería sentido afirmarla como única, inmutable y, por tanto, ahistórica; para empezar a hablar de juventudes, fuertemente vinculadas a su contexto. Así, se alejaría de miradas homogeneizadoras, para hacer fuerte hincapié en la heterogeneidad existente y las particularizaciones con las que ha sido abordada. Para este trabajo, se plantea como hipótesis que es esta cuestión la que jugaría para los posibles diferentes trabajos que se realicen de la juventud rural en América Latina.

En este sentido, este trabajo se propone indagar sobre la persistencia actual de esta diversidad existente de la juventud rural en Latinoamérica para luego delinear aspectos para comprenderla en los vínculos que se generan con otras esferas, como el trabajo, la educación y sus trayectorias vitales. Para este trabajo se realizó una revisión bibliográfica a través de artículos científicos, exposiciones en congresos e informes tanto de organismos nacionales argentinos como internacionales acerca de este segmento poblacional. Posteriormente, se procedió a sistematizar los hallazgos entretrejiendo las diferencias y similitudes tanto en las acepciones que se le da a la juventud rural como a las realidades de estos jóvenes en distintos países. Por último, se tomarán dos casos, Argentina y Bolivia²⁴, para analizar a las juventudes rurales a su interior y que sirvan como casos empíricos, posibilitará visibilizar la heterogeneidad.

A modo de ordenamiento, se presentarán tres apartados. Un primer apartado donde se desarrollarán ciertas aclaraciones teóricas sobre la juventud para realizar un abordaje sistemático de la bibliografía encontrada; un segundo, donde se focalizará en qué se comprende por juventud rural en los diferentes estudios, a través de la noción de construcción social de las edades sociales. A su vez, se dará cuenta de cómo a través de dichos estudios se ha delineado la heterogeneidad al interior de la juventud rural en América Latina. Tercero, el análisis comparativo de dos casos: Bolivia y Argentina. Por último, un cierre con las consideraciones finales de este trabajo.

Sobre la juventud como construcción social

Desde hace varias décadas que los abordajes sociales sobre la juventud se han alejado de una noción biologicista y etaria, por su incapacidad de resolver cuestiones propias de cada sociedad en particular. Pactar de antemano un rango etario desdibuja y abstrae a los jóvenes de su propio medio, haciendo que una comprensión ulterior ya parta de premisas incorrectas.

²⁴ La elección de estos dos países responde a la necesidad de la autora y sus temas de estudio de tesis: los proyectos de vida de jóvenes trabajadores en la horticultura en General Pueyrredón en Buenos Aires. Hace varias décadas, este mercado de trabajo ha incorporado mano de obra boliviana que posteriormente se asienta (Bocero y Prado, 2008).

En ese sentido, distintos abordajes sostienen la importancia de situar socio-históricamente a la juventud. Por un lado, aquellas agrupadas en las nociones conflictualistas o generacionales. En primer lugar, Mannheim y de la Yncera (1993) señalará que además de la clase, debe retomarse la noción de generación para comprender a la sociedad y sus pujas al interior, porque es allí donde se evidencian mayores diferencias entre las problemáticas sociales. Luego, esta idea será retomada por Bourdieu (1990) para señalar que la juventud, se conformará en una puja con la generación anterior por imponer un modo de ver y ser en el mundo y de resolver los momentos que le toca vivir en esta etapa de su vida. Se deriva de esto que los jóvenes se conforman en una lucha con sus antecesores, siendo que se construyen en compañía con sus pares en un momento dado.

En segundo lugar, se encuentran aquellas nociones más actuales que sostienen la importancia del vínculo social e histórico para definir a la juventud, pero resuelven su definición a partir de la noción de transición. Dávila y Ghiardo (2011) refuerzan la existencia de ciertos hitos sociales y que su modo de resolverlo definirá cuando se comienza y finaliza esta etapa de la trayectoria vital. Si bien dicha transición es un pasaje a la adultez, no determinan que sea de mera espera, sino que conlleva un rol activo de los individuos, siendo allí donde sus diferentes estrategias los distinguirán de generaciones anteriores.

Esta descripción sucinta de estos dos enfoques afirma que no existiría a priori una sola juventud homogénea e igual en todos lados, sino que se torna imprescindible comenzar a situarla y sostener la existencia de distintas juventudes, ya sea que se la defina a partir de las generaciones o a partir de los pasajes a través de ciertos hitos sociales. De este modo, tanto para los *generacionalistas* como para los *transicionalistas*, se delinean vinculadas a las condiciones económicas y territoriales (trabajo, empleo, recursos), culturales (educación, etnias, religiones) como sociales (familia, instituciones, políticas). El campo de la educación y el trabajo adquiere relevancia, porque los jóvenes atraviesan sus trayectorias vitales con un fuerte vínculo a éstas: ya sea creando sus estrategias para complementar estas dos actividades, como para desenvolverse en ellas, optando por una o por otra.

De hecho, las afirmaciones de vacancia teórica sobre juventud rural parten de la base que, si bien se ha estudiado en profundidad a la juventud urbana y sus diversas problemáticas, su realidad diferiría con la de los jóvenes que habitan en zonas rurales. Tal como señala Kessler (2005), la juventud rural atraviesa problemáticas que le son propias de la juventud en general (inserción laboral, familia, vínculo con la educación) pero que muchas veces adquiere un carácter particular por las condiciones de vida que se dan en estas zonas. Entonces se puede afirmar, tal como señala Cuervo (2011) que el territorio es un elemento central para la comprensión de la juventud rural porque presenta lineamientos específicos que aportan a comprender a la juventud. Un ejemplo de ello, siguiendo a Kessler (2005), es la problemática de la propiedad o no de la tierra, que condiciona el desarrollo y las estrategias que toman los jóvenes para su futuro. Más aún, si se piensa en los jóvenes de ámbitos rurales en América Latina, donde existe una heterogeneidad de los territorios rurales entre e intra-países, bifurcándose múltiples recorridos vitales. De hecho, para la realidad de los jóvenes rurales, Durston (1998) ha señalado la importancia de comprender esa diversidad, incluso refiriendo que idealmente, debería individualizarse en cada joven rural, porque cada uno tiene una realidad particular y específica y luego tomar elementos en común para realizar un estudio más amplio de esta población, Caputo (2001).

Desentrañando las juventudes rurales

Desde mitad del siglo XX en América Latina se empieza a visibilizar la existencia de una juventud rural, producto de las intervenciones de organismos internacionales con el objetivo del desarrollo (Bevilaqua Marín y Andreu, 2009), profundizándose en los años 80. En la década del 90, desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se realizó el Seminario de Expertos sobre Juventud Rural, Modernidad y Democracia donde se debatió sobre los jóvenes de ámbitos rurales (trayendo a colación los análisis realizados en la década anterior), en un contexto donde la calidad de vida en los sectores rurales había desmejorado sustancialmente, producto de los cambios en los mercados de trabajo, la expansión de fronteras agrícolas y la apertura de la población rural al mundo (Dirven, 1995; Román, 2011). Pero principalmente abordando nuevos estudios sobre las estrategias de vida individuales y del hogar de la juventud rural, como en sus expectativas a futuro tanto al interior como fuera del ámbito rural²⁵. En este análisis se evidencia la incapacidad de las definiciones de moratoria o espera para determinar a la juventud en ámbitos rurales, por no tomar en consideración el rol activo que tienen los jóvenes para hacer frente a sus problemáticas de vida. A esto le contraponen la capacidad que ellos tienen para conformar un pensamiento estratégico, y de construirse como sujetos, donde se encuentran en una transición a la vida adulta pero donde de manera gradual se aumentan las responsabilidades y se toman las decisiones más relevantes para la vida futura. En este sentido, las conclusiones a las que arriban, en sintonía con los intereses del organismo que ha impulsado este Seminario, es a la necesidad de políticas públicas que permitan a los jóvenes desenvolverse según sus intereses y expectativas. En esta línea, Dirven (1995), señalará la importancia de las políticas para contener a la juventud rural tanto en sus decisiones de migrar como de mantenerse en zonas rurales. Posteriormente, tanto Becerra (2002)²⁶ como Duhart (2004)²⁷ irán más allá y señalarán la oportunidad que generarían las políticas de desarrollo rural destinadas a este segmento, donde la incorporación de los jóvenes en estos programas sea no sólo como destinatarios sino como protagonistas ha funcionado, según el autor, de manera positiva.

Ya en dichos estudios, comienzan a visibilizarse la heterogeneidad de la juventud en ámbitos rurales a lo largo de Latinoamérica. Las diferentes cifras que muestran para justificar la necesidad de políticas o incluso la capacidad de los jóvenes para pensarse y armarse de estrategias, dan cuenta de ello. Así en los documentos de CEPAL, rescatan diferentes momentos en la vida de los jóvenes como ser: el matrimonio, la educación, el trabajo. Allí, se reflejan en datos cuantitativos, diferencias entre los distintos países e incluso por diferentes variables a su interior. Las intenciones y

²⁵ Dicho seminario se formalizó en el documento “Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina: obstáculos, condicionantes y políticas” (1993) que luego será reeditado en el año 1996, por las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional de la Juventud (OIJ) y Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) ampliándose a casos específicos en distintos países como Chile, Costa Rica y Perú (1996).

²⁶ En su trabajo para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)

²⁷ En su análisis sobre la noción de juventud rural en Chile como solución y no como problema a ser erradicado.

motivaciones con respecto al matrimonio²⁸, las trayectorias educativas disimiles (por género y según la oferta educativa²⁹); las decisiones de migrar (nuevamente segmentadas fuertemente por el género, por condiciones estructurales³⁰, el lugar de destino, pero también con motivaciones disimiles³¹).

Durston (1998) – para un trabajo de la CEPAL- detalla la definición de joven rural, con puntos similares a los que tiene el urbano a través de características biológicas y psicosexuales (el advenimiento de la pubertad e inicio de la vida sexual) como socioculturales (autonomía de los padres, aumento del trabajo). No obstante, las diferencias con sus pares urbanos siguen sosteniéndose, principalmente en las edades biológicas en las que se dan esas instancias. A su vez en este documento hace explícita la heterogeneidad existente en este segmento poblacional, postulando necesario particularizar los estudios sobre esta juventud frente a su diversidad imperante, que aporten también a romper con los estereotipos existentes sobre qué es un joven rural. Analiza específicamente a Brasil y México, permitiendo refutar ciertas postulaciones como que los jóvenes rurales no estudian, o se casan por mandato familiar.

Posterior a ese documento se han establecido lineamientos para la delimitación de la juventud rural. Por su parte, Caputo (2001) al indagar sobre los jóvenes rurales en Argentina, determina que la juventud rural sería *“aquella juventud que por razones familiares o laborales se encuentra directamente articulada al mundo productivo agrícola (juventud campesina) como así también, aquella que está vinculada a actividades no agrícolas, e incluso residiendo en pequeños poblados rurales, además de aborígenes en hábitat rural”* (Caputo, 2001: 3). Pero retoma la importancia de hacer hincapié en los dos postulados que se encuentran al interior del concepto: lo joven y lo rural, sosteniendo que los cambios que se han dado en este último condicionan a los primeros. En esta misma línea, Weisheimer (2002) señalará que serían jóvenes rurales aquellos cuyas actividades (agrarias o no) se vinculan al campo o residen en zonas urbanizadas, pero de áreas de predominio agrícola. Bonfil (2001)³² al indagar sobre el vínculo entre las mujeres jóvenes campesinas y la educación en México, se refiere a ellas como aquellas que se vinculan a las actividades agropecuarias, ampliando a otras que se realizan de manera combinada: desde la artesanía hasta empleos de servicio y oficios. Y, señalará que producto a los cambios acaecidos en el ámbito rural, la desigualdad entre las distintas zonas aumentará y con ello, la participación que tendrán las mujeres campesinas será disímil, aunque cada vez más, de carácter paupérrimo.

²⁸ Para jóvenes de entre 20 y 24 años, la proporción que han contraído matrimonio en zonas rurales varía según país: Guatemala un 36%, Honduras 44%, un 66% en Chile. Señalan que en ciertas comunidades el matrimonio es elegido por los padres, aunque para el momento del estudio, esas motivaciones ya no explicaban a todas las regiones (CEPAL, 1993).

²⁹ Señala, por ejemplo, que en países como Costa Rica, Chile, Panamá y Venezuela la franja de jóvenes con estudios de 7 años o más, es de entre el 25% al 50%. Diferente a Guatemala, Brasil y Honduras donde la mitad de los jóvenes sólo tiene hasta 3 años de estudios (Ibídem)

³⁰ Como la tenencia o no de la tierra o la oferta educativa (Ibídem)

³¹ Para algunos jóvenes el motivo de migración se debe a búsqueda de empleo, pero para otros en el alejamiento de la familia de origen (Ibídem)

³² Ya en el año 99, había comenzado a indagar sobre la participación de los jóvenes formoseños (en el Noreste de la Argentina)

En el 2003, González Cangas retomará la noción de *juventudes rurales* como manera de abarcar a la diversidad existente, postulada anteriormente por Durston (1998) y Espíndola (2002) y, más adelante, en el año 2006, junto con Feixa Pàmols, focalizarán en la importancia de romper con las miradas etnocéntricas y europeístas de la juventud cristalizadas en el estereotipo de juventud como masculina, de las clases altas e ilustrada para abocarse a un estudio diacrónico y transcultural de las juventudes rurales latinoamericanas (Feixa Pàmols y González Cangas, 2006).

En este contexto, Kessler (2005) realizó un análisis sistemático a través de distintos estudios sobre la juventud rural y sus múltiples aristas posibles: trabajo, educación, participación política y social, migraciones, futuro, vida cotidiana. El objetivo de dicho trabajo era realizar el estado del arte para encontrar los elementos que debería recabar un análisis estadístico en profundidad de la juventud rural latinoamericana, a fin de aplicar políticas públicas de mejoramiento de la juventud. Un punto importante en el que profundizará Kessler es la invisibilización a la que está sometida la juventud rural, señalando que esta tiene una doble procedencia: tanto por parte de la sociología rural, como por parte de los estudios de juventud. En tanto a la primera, por el desdibujamiento de la multiplicidad de actores dentro del mundo rural y sus problemáticas, donde se suele igualar a todos bajo el rol de pequeño propietario, no vislumbrando la existencia de otros actores. Por la parte de los estudios de juventud, por la falta de comprensión de la persistencia de la juventud rural y de un análisis particularizado.

Esa sistematización del estado del arte sobre la juventud rural ha sido altamente valorada por lograr recabar años de estudios, mostrando sus diferentes facetas y abordajes, dando cuenta de su actual trascendencia en las ciencias sociales. Visibiliza todos los ámbitos desde los cuales han sido abordados los jóvenes. De hecho, en la última década se han desarrollado nuevas aristas que problematizan a la juventud rural. Ejemplo de ello son los estudios que focalizan en elementos culturales e identitarios de la juventud. Así, el estudio que realiza Cantillo (2009) sobre la juventud rural en un municipio colombiano, profundiza a través de un estudio etnográfico sobre las imágenes que tienen los mismos pobladores sobre la noción de esta y el campesinado y que estarían incidiendo en las aspiraciones y las trayectorias de los jóvenes. Por su parte, Padawer (2011) ha indagado sobre cómo las distintas experiencias formativas de niños y jóvenes se ponen en juego, tanto de la educación formal como la de la que adquieren desde su ámbito familiar vinculado a la producción. A su vez, ha indagado sobre los nuevos sentidos que se les da a las identificaciones étnicas en el marco de las proyecciones a futuro de los jóvenes en el noreste argentino (Padawer y Rodríguez Celín, 2015). Cárpena Méndez (2015) también indagará sobre las juventudes rurales a partir de comprender que sus subjetividades, las configuraciones identitarias y los imaginarios son apropiados localmente por los distintos jóvenes en ámbitos rurales. Para México, Meseguer Galván (2012), ha profundizado en cómo la interculturalidad incide en los imaginarios sobre las posibilidades a futuro de jóvenes en la región de Veracruz. Para el año 2014, en Bolivia se realizó un estudio en 6 regiones del país que permite visibilizar los diferentes roles, motivaciones y expectativas de los jóvenes y su participación en diferentes ámbitos sociales, políticos y culturales (Soliz Tito et al., 2014). Los estudios realizados por Roa (2015, 2018) han indagado sobre el modo de conformación de las subjetividades y del self de jóvenes tareferos en la provincia de Misiones, a través del análisis de sus trayectorias vitales y cómo ellas se trasluce la discriminación y estigmatización de la población que trabaja en la tarea.

En suma, se ha diversificado los campos desde los cuales se han estudiado a estos jóvenes, tomando en consideración nuevos elementos, que históricamente han sido dejado de lado para el estudio de la juventud rural, aun teniendo relevancia en los modos en que estos jóvenes se construyen en su territorio y en las oportunidades que estas les brinda.

Juventudes rurales, educación y trabajo: el caso de Bolivia y Argentina

El análisis de dos países en particular permitirá desentrañar aún más a las juventudes rurales, comparando las acepciones, y focalizando en la educación y el trabajo como elementos principales para el análisis. Primeramente, se describirá brevemente los casos analizados entorno a la cuestión rural y la situación de la economía rural y agraria a modo de sentar la base para el análisis posterior de las juventudes rurales en dichos países. Como se ha sostenido, es imprescindible reconocer los elementos y las condiciones donde esos jóvenes se insertan para poder comprenderlos.

En Argentina un 10% de la población reside en zonas rurales. En términos geográficos, Argentina es un país muy heterogéneo, producto de su gran extensión latitudinal, que aglutina diversos biomas y climas que posibilitan diversificar las producciones. No obstante, el ámbito rural y la economía agropecuaria en Argentina se puede categorizar en dos sectores: el primero el de la región pampeana, vinculada a la producción de oleaginosas, con un fuerte peso de la tecnología, poco de la utilización de mano de obra y propiedad de la tierra concentrada. Por otra parte, las regiones extrapampeanas, donde prevalecen las economías de productos regionales de consumo interno (como ser las verduras en las zonas de cinturones verdes o la yerba mate o el té en las regiones mesopotámicas) como de exportación (frutas finas y de pepita en regiones patagónicas, tabaco o cítricos en el norte del país) En este sentido, en los últimos años las zonas rurales se han ido transformando, siendo que muchos trabajadores de las producciones agrícolas se han asentado en regiones periurbanas cercanas a sus lugares de trabajo. Mayormente estas producciones se abastecen de trabajadores agrícolas y de productores familiares.

Para Bolivia, según el censo de 2009, la población que reside en zonas rurales asciende a 36%. El caso de Bolivia, al igual que el de Argentina posee una gran diversidad de climas y biomas, que diversifican sus producciones agropecuarias. Si bien su principal actividad económica se vincula con la extracción de recursos mineros y gasíferos, la producción agropecuaria tiene fuerte presencia, principalmente de soja y girasol para exportación en regiones del este. En las regiones de occidente, se producen mayormente papa y la cebada para consumo interno y otros productos exportables, pero en menor medida que en las regiones del este. Por otra parte, porque en su mayoría prevalece el trabajo campesino de producción para el autoconsumo y de propiedad minifundista, donde hay pocos trabajadores agrícolas.

Como punto de referencia se tomaron los trabajos de Soliz y Fernández (2014) para Bolivia y el de Román (2011) para Argentina, ya que ponen en relieve diferentes zonas de cada país. En principio ambos estudios señalarán que la juventud deriva de una construcción social que difiere según las zonas donde se encuentran, como así también diferirán las percepciones que se tiene del *ser joven* rural. Para el caso de Bolivia, se señalarán los diferentes momentos que se consideran para cada zona: por ejemplo, para el altiplano paceño, tiene que ver con las nuevas tareas y responsabilidades en actividades domésticas y productivas o que generen nuevos ingresos. Cambia para las mujeres, que al igual que en zonas campesinas del Beni, tiene que ver con la madurez biológica o la conformación del grupo de amigas. Para el caso de los

valles interandinos, se bifurcan en dos tramos: jóvenes adolescentes (waynuchu), etapa que va de los 15 a 18 años y se caracteriza por ser un momento de exploración y descubrimiento. La segunda etapa tendría vínculo con las nuevas responsabilidades laborales y obligaciones sociales e iría de los 18 a los 24 años. Para el caso argentino, el *ser joven* rural se encuentra vinculada a una situación de vulnerabilidad y por tanto “*definieron una percepción de juventud de acuerdo a las necesidades de la ejecución de los proyectos*” (Román, 2011, 16). En tanto al vínculo con actividades productivas, señalará la autora, deben darse de manera independiente a las que realizan sus padres, no como un mero acompañamiento, tal como le informa una entrevistada en Salta. En Tucuman, un entrevistado también señala la importancia de hacerse cargo de otro miembro del hogar con los ingresos que genera, no el hecho de trabajar en sí mismo.

La educación se convierte en un factor de análisis de la juventud rural, para Bolivia, en las zonas de los valles interandinos, marca un quiebre entre la categoría de joven si se termina o no la secundaria. Para Román (2014), el ingreso a la educación aportaría a marcar el fin de la niñez y el posible ingreso a la juventud, pero dada las dificultades que encuentra respecto a la oferta, que deriva en que según el Censo 2001, no coincide la edad teórica de asistencia a la escuela con los datos que arroja el relevamiento. Esto se acentúa más cuando son zonas rurales dispersas o agrupadas. Se trasluce también en los intereses truncados que tienen los jóvenes respecto a qué estudiar: para un joven salteño, la falta de oferta educativa lo llevó a estudiar un profesorado para poder sostenerse económicamente. De manera similar, en Bolivia si bien en los últimos años ha habido un mayor ingreso a educación técnica o superior, sigue siendo limitada la oferta en sus lugares de origen. De allí que la opción de migrar se presenta como un medio para permanecer en la educación formal. Muchos de los entrevistados en Bolivia señalarán que aún pudiendo continuar en núcleos urbanos para seguir estudiando, la falta de recursos económicos como sociales los obligó a desertar. En Argentina, el hecho de combinar la actividad laboral con el estudio es lo que finalmente los empuja a interrumpir sus estudios como motivo principal.

Por último, en ambos estudios, las políticas públicas para la juventud rural quedan relegadas frente a los pares urbanos, y no responden a las demandas particulares de estos jóvenes: ya sea en tanto a educación, salud, promoción o de inserción a primeros empleos. No contemplan, según los autores, las particularidades de cada región, y de allí que no logran sus objetivos de desarrollo. No obstante, en Bolivia tienen una mayor incidencia que en Argentina en las vidas de los jóvenes.

Consideraciones finales

Tal como se ha sostenido a lo largo de este trabajo, la juventud es producto de una construcción que se vincula fuertemente a las condiciones socioeconómicas y culturales y a un rol activo de la propia juventud que se construye como actor social, mediante el vínculo con sus pares generacionales. Si bien esta afirmación corre para toda juventud, en particular, para los jóvenes de ámbitos rurales presenta una clara evidencia, ya que a través de sus vínculos con el territorio y con las oportunidades que su contexto les otorga, pueden construirse socialmente. Así, la noción de juventudes rurales permite abarcar una amplia heterogeneidad que particulariza la situación de los jóvenes a su espacio.

A través de distintos documentos, artículos e informes se ha podido evidenciar la existencia de esta heterogeneidad, y a su vez, visibilizar cómo han sido definidos los jóvenes rurales a lo largo de varias décadas de acercamiento desde las ciencias sociales. En un inicio, se ha evidenciado que los principales abordajes de estas juventudes han sido a través de organismos

internacionales y con un fuerte vínculo al desarrollo rural, y como los jóvenes serían los protagonistas de dicho progreso. Desde esos estudios, se han podido delinear las definiciones de qué es la juventud rural, posicionándose lejos de miradas que sostienen la moratoria o la pasividad de estos jóvenes. Poco a poco se ponía en evidencia la invisibilización a la que se ha sometida esta juventud y como requería un mayor análisis de caso para la correcta implementación de políticas públicas. Por otro lado, el vínculo al territorio rural o a las actividades económicas agropecuarias serían elementos en común para muchos autores para definir a la juventud rural.

No es sino entrada la década del 2000, que los estudios empiezan a diversificarse, abarcando otros campos y disciplinas y más allá del objetivo del desarrollo rural. Estudios que focalizan en la interculturalidad, en las representaciones de los jóvenes, en sus subjetividades, se toman de mayor relevancia, rompiendo con el estereotipo del joven rural que sólo trabaja en el campo en actividades agropecuarias, evidenciando que posee múltiples facetas y que es posible problematizarlas. Al igual que sus pares urbanos, tienen intereses y gustos particulares y tienen vínculos sociales disímiles que los conforman cotidianamente (como la cultura, la participación social y política, la vida cotidiana, las expectativas y oportunidades). Los ejemplos de Bolivia y Argentina son muestra de cómo, incluso al interior de un mismo país, los jóvenes se conforman de manera diferente y su vínculo con las facetas de la educación y el trabajo se deriva de motivaciones y genera representaciones diferentes.

En suma, si bien los estudios desde las ciencias sociales sobre juventudes en ámbitos urbanos han sido foco desde inicios del siglo XX, en las últimas décadas ha cobrado fuerte relevancia para los jóvenes rurales. Se puede sostener que poco a poco dejan de estar ocultos y estereotipados para conformarse como un sector social que está siendo estudiado y no sólo como sujetos que posibilitaran la continuidad de las zonas rurales.

Bibliografía

- Becerra, C. (2002). Consideraciones sobre la juventud rural en América Latina y el Caribe. In Primer Congreso de jóvenes empresarios y PYMES.
- Bevilaqua Marín, J. O. y Andreu, F. (2009). Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. Estudios sociológicos, 619-653.
- Bocero, S. Y Prado, P. (2008) Horticultura y territorio. Configuraciones territoriales en el cinturón hortícola marplatense a fines de la década del noventa. Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía - N.º 7 - pág. 98-119 (2007/2008).
- Bonfil, P. (2001). ¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada. Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. México: UIA/IMJ/UNICEF
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. Sociología y cultura, 163-173.
- Calvo, C., Mariotti, D. y Ochoa, N. (2015) La situación de la juventud rural en torno al acceso y permanencia en la tierra.
- Cantillo, N. E. S. (2009). Los labradores del azar. Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural. Maguaré, (23).

- Caputo, L. (2000). Jóvenes rurales formoseños y los obstáculos a las prácticas participativas. BALARDINI, S. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. CLACSO. Buenos Aires.
- Caputo, L. (2001) Identidades trastocadas de la juventud rural en contexto de exclusión: ensayando una reflexión sobre la juventud campesina paraguaya. Base Investigaciones sociales, Documento de trabajo N.º 102. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/base-is/20120911115138/Doc102.pdf>
- Caputo, L. (2002). Intenciones juveniles y heterogeneidad de los patrones migratorios como estrategias de vida de la juventud rural argentina. VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), Brasil.
- Cárpena Méndez, F. (2015). Jóvenes rurales, memoria y futuros agrícolas en América Latina. Carta Económica Regional, (115), 30.
- Castillo, P. (2001). La juventud rural del Cono Sur: agentes de cambio y desarrollo para la superación de la pobreza rural. CEPAL Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur, Santiago de Chile: CEPAL, 111-131.
- CEPAL y UNICEF. (1996). Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. Papers, 95(4), 1205–1233.
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. Revista Mexicana de Sociología, 66, 279-300.
- Dirven, M. (1995). Expectativas de la juventud y desarrollo rural. Revista de La CEPAL, 55, 123–129.
- Duhart, D. (2004). Juventud rural en Chile: ¿problema o solución? Última década, 12(20), 121-146.
- Durston, J. (1998). Juventud rural en Brasil y México: reduciendo la invisibilidad.
- Durston, J. (1998). Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual». Serie Políticas Sociales N°28. Santiago: CEPAL.
- Feixa, C., & González Cangas, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. Papers: Revista de sociología, 2006, núm. 79, p. 171-193. Disponible en <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/290>
- Galván, S. M. (2013). Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación superior intercultural en la sierra de Zongolica (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. Revista Nueva Antropología, XIX (63).
- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. Educación, desarrollo rural y juventud, UNESCO-IIPE. Disponible en: [http://www.minagri.gob.ar/new/0-0/programas/prodernea/publicaciones/Genero_y_Jovenes/Estado%20del%20arte%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20Juventud%20Rural%20\(Gabriel%20Kessler\).PDF](http://www.minagri.gob.ar/new/0-0/programas/prodernea/publicaciones/Genero_y_Jovenes/Estado%20del%20arte%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20Juventud%20Rural%20(Gabriel%20Kessler).PDF)
- Mannheim, K., y de la Yncera, I. S. (1993). El problema de las generaciones. reis, (62), 193-242.

- Padawer, A. (2011). Nosotros le decimos yeruchi pyta: conocimiento del monte y prácticas sociales de dos generaciones mbyà (San Ignacio, Misiones-Argentina). Cuadernos interculturales, 9(17).
- Padawer, A., y Rodríguez Celín, L. (2015). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. Cuicuilco, 22(62), 265-286. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v22n62/v22n62a14.pdf>
- Roa, M. L. (2015). Ser-en-el-yerbal. La constitución de subjetividades tareferas en los jóvenes de los barrios periurbanos de Oberá y Montecarlo (Misiones). (Doctorado). Buenos Aires, Buenos Aires.
- Roa, M. L. (2018). Injuria y Subjetividad: La constitución de subjetividades juveniles en los barrios periurbanos de Misiones. Trabajo y sociedad, (30), 307-329.
- Román, M. (2011). Juventud en áreas rurales de Argentina. Impacto de los cambios ocurridos en la década del noventa. Trabajo para obtener el grado de doctor en ciencias agropecuarias. Escuela para graduados Alberto Soriano, Facultad de Agronomía (UBA).
- Soliz L., y Fernández, A. (2014) Jóvenes rurales: una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Weisheimer, N. (2002). Os joven agricultores eo processo de trabalho na agricultura familiar. VI Congreso de Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) y Red Latinoamericana de Juventudes Rurales (RELAJUR)., Brasil.

Mujeres jóvenes rurales, sus estrategias laborales, y la economía del cuidado: “...porque claro, la ama de casa hace de todo, es multifacética...”

Resumen:

La presente ponencia se inscribe en el campo de los estudios sociales rurales y exhibe un conjunto de avances de la tesis de grado de quien suscribe referentes a las estrategias laborales y la economía del cuidado de las mujeres jóvenes rurales de la localidad de Barreal, departamento de Calingasta, provincia de San Juan. Como consecuencia del modelo hegemónico de agro-negocio a escala global, Barreal atravesó profundos cambios en la estructura económico-social que modificaron el territorio y en las relaciones sociales que allí tienen lugar. Las jóvenes rurales se incorporan y permanecen en el campo laboral a través prácticas agrícolas y prácticas no agrícolas, siendo la configuración de la estructura socio-productiva del espacio social rural el que las habilita en tanto estructura estructurante. A su vez, realizan trabajo estrictamente reproductivo desde edades tempranas en el interior de sus familias de origen, siendo prácticas domésticas y prácticas de cuidado. Por tanto, deben implementar un conjunto específico de estrategias que presentan como finalidad distribuir y organizar su tiempo en prácticas laborales y aquellas orientadas a labores de cuidado durante sus trayectorias sociales. El estudio asume una estrategia de investigación cualitativa, lo que permite visualizar a las mujeres jóvenes rurales como productoras de prácticas y sentidos laborales productivos y reproductivos, precisamente como estrategias de recolección/construcción de datos se utilizó la observación participante y entrevistas en profundidad.

Palabras claves: Mujeres jóvenes rurales, estrategias laborales, economía del cuidado.

1. Introducción:

Durante los años '90 las jóvenes fueron víctimas de las políticas de ajuste en materia de educación, salud, desempleo, flexibilización laboral, entre otros. Calvo, Mariotti y Ochoa (2015) explican que, particularmente en los ámbitos rurales, las políticas neoliberales afectaron la calidad de vida de la agricultura familiar, campesina e indígena, vulnerando su derecho a acceder al agua y permanecer en la tierra. Fueron las juventudes rurales quienes se encontraron ante una mayor vulnerabilidad en relación a los jóvenes urbanos, contando con menores oportunidades laborales, menores posibilidades educativas, y con altas tasas de pobreza. Por consiguiente, la transnacionalización de la agricultura, y de los espacios rurales modificaron los territorios donde las juventudes rurales actúan.

Alegre, Lizárraga y Brawerman (2015) señalan que, actualmente el nivel educativo en poblaciones rurales ha aumentado, identificando altas tasas de escolarización en las jóvenes rurales tanto respecto a sus generaciones anteriores como así también respecto a los jóvenes rurales contemporáneos. En el caso de estos últimos la relación es inversa, la mayor participación en el campo laboral se asocia a niveles más bajos de escolarización; sin embargo, son las mujeres quienes ocupan su tiempo y fuerza de trabajo mediante la realización de prácticas orientadas al cuidado.

La provincia de San Juan no estuvo exenta de las profundas implicancias de los modelos de desarrollo a los que nos referimos de manera precedente. La implantación de ese conjunto de medidas económicas, significaron transformaciones respecto al modelo agropecuario en los espacios sociales rurales, reconfigurando los ámbitos productivos y poblacionales. Calvo et. al., (2015) manifiestan que, uno de los principales efectos de las políticas neoliberales fue el avance de la frontera agropecuaria con lógicas productivas signadas por grandes inversiones de capital orientadas al mercado externo, lo cual generó una restructuración de las actividades productivas sobre territorios históricamente habitados por familias agricultoras.

La presente ponencia se inscribe en el campo de los estudios sociales rurales y exhibe un conjunto de hallazgos de tesis de grado en sociología de quien suscribe referente a las estrategias laborales y la economía del cuidado de las mujeres jóvenes rurales de la localidad de Barreal, departamento de Calingasta, provincia de San Juan de Argentina. De acuerdo con ello, la pregunta que estructuró el presente artículo fue: ¿Cuáles son las estrategias laborales que despliegan las mujeres jóvenes rurales como respuesta a su condición de cuidadoras y reproductoras de la vida al interior del espacio social de Barreal, departamento de Calingasta, provincia de San Juan?³³

El estudio asumió una perspectiva epistemológica–metodológica naturalista, y una estrategia de investigación cualitativa, que permite pensar la investigación social como un proceso flexible en el que las jóvenes rurales son visualizadas como productoras de prácticas y sentidos a lo largo de sus trayectorias sociales. Se realizó un estudio de tipo descriptivo – comprensivo en el espacio social rural de Barreal, departamento Calingasta de la Provincia de San Juan.

Se trabajó con un muestreo teórico–intencional donde el tamaño y composición de la muestra no se definió de antemano sino a lo largo de la etapa de trabajo de campo y su culminación estuvo dada por la intención de saturación de las categorías. La selección de las unidades de análisis responde tanto a los

³³ Algunos de los hallazgos expuestos en los siguientes apartados de la presente ponencia de quien suscribe fueron publicados con anterioridad en el artículo denominado: “Mujeres jóvenes rurales, sus estrategias laborales y la economía del cuidado en la provincia de San Juan, Argentina” en “Millcayac. Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo.

objetivos de la investigación como a la necesidad de generar nuevas categorías y propiedades que permitan desarrollar la teoría emergente (Gili, 2010).

La unidad de análisis la constituyeron las jóvenes rurales que al momento de realizar el presente estudio hubiesen finalizado el nivel educativo secundario, que pudieran dar cuenta de alguna experiencia en el campo laboral, y residieran en el espacio social rural de Barreal. Asimismo, se seleccionó a mujeres de entre 18 a 30 años³⁴. Se complejizó la mirada de la juventud en términos exclusivamente etarios, al incorporar en el análisis dimensiones simbólicas y estructurales con el objetivo de recuperar las singularidades y heterogeneidades de las sujetas bajo estudio.

El trabajo de campo fue realizado durante el transcurso del año 2017. Se aplicaron diez entrevistas en profundidad a mujeres jóvenes³⁵, y tres entrevistas a informantes claves. También, se utilizaron fuentes de datos secundarios provenientes de investigaciones, documentos, registros, diarios, y datos censales provenientes de Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010), Censo Nacional Agropecuario (2002), Municipalidad de Calingasta, Universidad Nacional de San Juan, entre otros. Ello permitió profundizar en la dinámica del espacio social rural y sus implicancias en las estrategias laborales desplegadas por las jóvenes rurales barrealinas.

La estrategia de análisis de datos se encuadra en la teoría fundamentada definida como una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 2002). Se adoptó el método de comparación constante, el que consiste en el análisis intenso alrededor de una categoría (análisis axial), lo que acabará develando la relación entre esa y otra/s categoría/s y sus sub-categorías, avanzando a la fase siguiente de la integración de categorías y propiedades (Vasilachis, 1992).

2. El contexto local y departamental del espacio social rural sanjuanino³⁶:

El departamento de Calingasta se encuentra ubicado a unos 200 km al suroeste de la provincia de San Juan, comprendiendo una superficie de 22.600 Km², siendo el de mayor extensión de la provincia. Los límites departamentales son: al norte limita con Iglesia, al este con Ullum, Zonda y Sarmiento, al sur

³⁴ El motivo de dicho recorte del rango etario se sustenta en diversos estudios (Castilla y Landini, 2010; Gili, 2010; Roman, 2011) e instituciones (DINAJU) especializadas en juventud.

³⁵ Los nombres originales fueron modificados con la finalidad de preservar la identidad y el criterio de confidencialidad de la información de las sujetas entrevistadas.

³⁶ La investigación presenta como delimitación socio-espacial la localidad de Barreal. Sin embargo, debido a la escasez de la sistematización de la información existe del territorio bajo estudio, y con la finalidad de profundizar y caracterizar la dinámica y la estructura del espacio social rural y sus implicancias en las prácticas y estrategias laborales que realizan las jóvenes rurales, se tomó como criterio para la elaboración del marco contextual utilizar información complementaria disponible respecto al departamento Calingasta, lo que significa un nivel mayor de agregación.

con la provincia de Mendoza, al oeste con la Republica de Chile. Con referencia a la conectividad al departamento se accede por una Ruta Nacional N°40 o por Rutas Provinciales N° 436, N°414 y N°412.

El departamento se encuentra organizado en tres asentamientos principales Calingasta, Tamberías, y Barreal. “Organización que se complementa con un conjunto de asentamientos menores: Villa Corral, Puchuzún, y Villa Nueva hacia el norte y los de La Isla, Hilario y Sorocayense en el sector central del valle” (Nozica y Malmud, 2007: p. 34). Calingasta posee un total de 2.050 viviendas siendo un 68,5% son de área urbana, registrando un 31,5 % viviendas en el área rural.

Según datos proporcionados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda correspondientes al año 2010, el departamento cuenta con una población de 8.588 habitantes de los cuales 53,1% son varones y 46,9% son mujeres. Entre 2001 y 2010 la población de Calingasta creció un 5% (en el año 2001 registraba 8.176 habitantes). La población se concentra en las edades 15-19 registrando un total de 11,1%, mientras que el grupo de 10-14 años presenta valores muy cercanos obteniendo 11%, la estructura de la población se considera con una alta proporción de niños y jóvenes.

Por su parte, la localidad de Barreal se encuentra ubicada en el centro-este del departamento, toma su nombre por la proximidad del Barreal Blanco o Pampa del Leoncito. La localidad según los registros de población que lleva adelante el personal de estadísticas del Centro de Salud denominado Hospital Barreal, presenta una población aproximada de 4.500 habitantes, este número incluye la población local, y la población de paso (Saavedra, 2015).

En lo que refiere a la caracterización de la situación socio-educativa el departamento de Calingasta, la mayor parte de la población se encuentra alfabetizada representando el 91,1% frente a un 8, 9% que no sabe ni leer ni escribir. La población total urbana alfabetizada alcanza un 91%, mientras que la población total rural alfabetizada representa un 91,5%. En la población total alfabetizada distinguida por sexo los varones registraron un 53%, mientras que las mujeres constituyen un 47%.

En cuanto a la condición de asistencia a un establecimiento escolar según nivel educativo en Calingasta el 36,6% de la población asiste al nivel E.G.B., las mujeres que asisten al nivel representan un 16.6%. Mientras que del 39,6% de los que asisten al nivel secundario, el 20,7% son mujeres. En cuanto al nivel superior no universitario cuenta con una asistencia del 23,4%, siendo un 18,6% mujeres, y finalmente, el nivel superior universitario alcanza un 15,2%, registrando un 11,1% de mujeres para este nivel.

Respecto a la estructura socioeconómica el departamento de Calingasta presenta un cambio de perfil en relación a los años anteriores, a través de la presencia de dos procesos progresivos que coexisten en el espacio social rural: crecimiento paulatino y sostenido de la superficie agrícola cultivada,

y de manera simultánea, cambios en el uso del suelo en el espacio social rural, lo que implica la pérdida de territorios destinados a las explotaciones agrícolas, que son destinados a la realización de otras actividades económicas, por ejemplo el turismo rural, se trata de actividades asociadas a lo rural, pero no directamente rurales que dinamizan la economía e incluso provoca mayores vinculaciones entre el espacio rural y los espacios urbanos.

Estas transformaciones en la economía local generan cambios en el perfil socio-productivo distinto al tradicional en la localidad de Barreal y en el departamento Calingasta en su totalidad. Si bien advertimos un crecimiento paulatino y sostenido de la superficie agrícola cultivada, los cambios en el uso del suelo orientados hacia otras actividades económicas, implican la pérdida de territorios destinados a las explotaciones agrícolas en el medio rural. Una de las consecuencias más visibles de estos procesos, es la reducción de los requerimientos de fuerza de trabajo estrictamente agropecuario, lo que generaría que gran parte de la mano de obra de la localidad comience a emplearse en otro tipo de actividades económicas, en tanto, estrategia de reproducción social.

3. Las estrategias laborales, y la economía del cuidado en mujeres jóvenes rurales:

Recurrimos a las aportaciones teóricas de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, para el abordaje de las estrategias que despliegan las jóvenes rurales en el campo laboral en la localidad de Barreal, departamento de Calingasta, provincia de San Juan. La noción de estrategias permitió abordar las prácticas diferenciales desplegadas por las mujeres durante sus trayectorias sociales, en el espacio social rural donde se encuentran distribuidas diferencialmente según el volumen de capital y la estructura del capital que posean. Las estrategias de reproducción social son definidas como,

“(...) el conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias, tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura” (Bourdieu en García Salord, 2000: p. 14).

Las estrategias, hacen alusión al *“(...) despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles (...)”* (Bourdieu y Wacquant, 2015: p. 28). Las estrategias que despliegan los agentes sociales presentan por principio las disposiciones de habitus:

“(...) como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin”. (Bourdieu, 1990: p. 114)

En primer lugar, rompe con la visión de acción social, como producto de cálculos racionales en la relación instrumental medio-fin, que desconoce formas de ganancias no materiales, y que presumen agentes sociales desinteresados. En segundo término plantea, que los agentes sociales no se encuentran preocupados por ciertos resultados futuros inscriptos como posibilidades presentes, sino en la medida en que los habitus los predispongan y movilicen para perseguirlos (Bourdieu y Wacquant: 1995).

Las estrategias que ponen en juego los agentes sociales, son un conjunto de acciones ordenadas en procura de objetivos a más o menos a largo plazo, que se encuentran articuladas cronológicamente, “(...) cada una de ellas deben en cada momento tener en cuenta los resultados alcanzados por aquella que la ha precedido o que tiene un alcance temporal más breve (...)” (Bourdieu, 2011: p. 38). Para comprender las apuestas y jugadas presentes que realizan los agentes sociales, es necesario remitirse a las jugadas anteriores realizadas por los agentes sociales en el campo en cuestión.

Por consiguiente, existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, y los principios de visión y división que se aplican a los agentes sociales. Las estructuras sociales existen dos veces, lo social conformado por las relaciones objetivas, pero a su vez los agentes sociales presentan un conocimiento práctico de esas relaciones, es decir, las perciben, las evalúan, las sienten (Bourdieu y Wacquant: 1995).

Ahora bien, para el abordaje de las estrategias laborales desplegadas por las jóvenes rurales a lo largo de sus trayectorias sociales resulta crucial reflexionar sobre las especificidades que asume el trabajo en ámbitos rurales, ya que las jóvenes rurales “(...) no tiene las mismas oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo si reside en la ciudad o en el campo” (Alegre, et. al., 2015: p. 152). De esta manera, se encuentran frente a un futuro incierto, y con pocas oportunidades socio-laborales, las tendencias juveniles en espacios rurales indican que, se incorporan al campo laboral a través de prácticas laborales agrícolas y no agrícolas.

Respecto a las prácticas laborales agrícolas, la incorporación es a edades tempranas, y por intermedio de la habilitación de las familias en las actividades socio-productivas en los medios rurales (Kessler, 2007; Padawer et. al., 2013). La participación de jóvenes en prácticas productivas, se realiza a través de procesos de enseñanza y aprendizaje situados, transmitidos y apropiados intergeneracionalmente, donde adquieren un conjunto de disposiciones requeridas para desempeñarse en tanto agentes al interior de la unidad doméstica, y en las explotaciones agrícolas (Padawer, 2010; Dacuña, 2013; Padawer et. al., 2013).

Por su parte, Kessler (2007), Biaggi, Canevari y Tasso (2007) y Dacuña (2013) coinciden en señalar que, la posición que ocupan las mujeres en el trabajo agrícola familiar, es considerado por lo

generalmente como “ayuda familiar”. Situación que se ve reforzada, ya que en los medios rurales, en algunos casos, que la unidad familiar coincide con la unidad productiva (Gili, 2010; Dacuña, 2013).

En cuanto a las prácticas laborales no agrícolas en los medios rurales, diversos autores Kessler (2007), Biaggi et. al., (2007) expresan que se trata generalmente de labores orientados al sector servicios y de comercios, caracterizados por presentar informalidad, inestabilidad y flexibilidad. Además son consideradas tradicionalmente como ocupaciones feminizadas.

Los trabajos no agrarios presentan baja calificación, predomina la rutina, la repetición y la rotación a través de una variedad de ocupaciones presentando poca vinculación entre ellos. De modo que, carecen de vinculación con los conocimientos apropiados e internalizados en el transcurso de su escolarización y fuera del mismo tal como expresan (Castilla y Landini, 2010).

También, las mujeres se enfrentan a la denominada doble jornada laboral femenina, lo que implica que luego de desarrollar sus prácticas laborales remuneradas, continúan trabajando en el ámbito estrictamente reproductivo o viceversa. Las responsabilidades femeninas en el ámbito reproductivo recaen en las niñas y las jóvenes desde edades muy tempranas, sobre todo en las familias de bajos ingresos (Arancibia y Miranda, 2017).

Korol (2016) explica que la familia patriarcal se basa en la división de la vida social en dos ámbitos nítidamente diferenciados: productivo y reproductivo. La mujer fue relegada al ámbito reproductivo por la división del trabajo entre los sexos, al tiempo que se desarrollaba una ideología que aún determina la imagen de la mujer y la posición que ocupa en la vida social.

De esta manera, al analizar las estrategias laborales desplegadas por las jóvenes rurales a la luz de la condición de género, resulta primordial comprender las relaciones sociales que se establecen entre mujeres y varones en el espacio social rural barrealino. Bourdieu (1998) señala que “(...) *la división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas (...)*” (p. 20).

Scott (1996) apunta que, “(...) *el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder*” (p. 289). Las relaciones entre varones y mujeres basadas en una jerarquía de poder, provienen de representaciones simbólicas vinculadas a diferencias anatómicas y fisiológicas de los cuerpos. La diferencia sexual ha sido utilizada como fundamento para la construcción del género operando desde los procesos sociales más elementales en el mundo social.

La exclusión femenina y la desigualdad entre los sexos, se encuentra basada en una mirada que enfatiza el ámbito simbólico, lo que permite explicar cómo las diferencias biológicas se transmutan en construcciones culturales que marcan al mundo social en su conjunto. A partir de la naturaleza, se construyen divisiones culturales legítimas estableciendo maneras socialmente esperadas de ser mujer y ser varón, se trata de una homología existente entre lo femenino y lo masculino (Bourdieu, 1998).

En este marco, las mujeres son relegadas al ámbito de lo privado mediante las prácticas domésticas y de cuidados según los principios de visión y división sexual del trabajo vigentes en el mundo social (Bourdieu, 1998). Se trata de un legado cultural patriarcal, el cual estipula que la mujer puede ejercer mejor que el varón las tareas domésticas y de cuidados orientadas a la producción y reproducción del mundo social.

Rodríguez (2015) expresa que las prácticas de cuidado incluyen: autocuidado, cuidado de otras personas, actividades de provisión de pre-condición y gestión del cuidado. El cuidado permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones y/o también de las que podrían auto-proveerse dicho cuidado.

A la vez, el trabajo de cuidado realizado por las mujeres al interior de los hogares cumple una función esencial en las economías capitalistas: la reproducción de la fuerza de trabajo. Sin este trabajo cotidiano el sistema simplemente no podría reproducirse.

Cuando se integra de esta forma el trabajo de cuidado no remunerado en el análisis de las relaciones capitalistas de producción, se puede comprender que existe una transferencia desde el ámbito doméstico hacia la acumulación de capital. Brevemente, podría decirse que el trabajo de cuidado no remunerado que se realiza dentro de los hogares (y que realizan mayoritariamente las mujeres) constituye un subsidio a la tasa de ganancia y a la acumulación del capital. (Rodríguez, 2015: p. 40)

Las mujeres aquí entrevistadas se enfrentan a una doble jornada laboral femenina a lo largo de sus trayectorias sociales, lo que implica que luego de desarrollar sus prácticas laborales remuneradas (agrícolas y/o no agrícolas), continúan trabajando en el ámbito estrictamente reproductivo o viceversa. Las jóvenes rurales despliegan un conjunto de estrategias –no necesariamente conscientes- para mantener y/o mejorar su posición social a través de la apropiación de diferentes especies de capitales, dichas estrategias asumen modalidades específicas como respuesta a la condición de ser mujer.

Desde edades tempranas se enfrentan a extensas jornadas diarias, y organizan su tiempo en prácticas laborales y prácticas estrictamente reproductivas a lo largo de sus tareas diarias; luego de sus jornadas laborales, siguen trabajando en sus hogares, o viceversa. La condición de ser mujer opera de

manera desigual y diferencial en la localidad de Barreal, al momento en que las mujeres optan por incorporarse al campo laboral.

“(...) trataba de acomodar mis horarios, y yo también hacia las cosas en mi casa, asique hacia todas las cosas juntas (...)” (Cecilia, 24 años).

“(...) y limpieza, y la comida todos los días de la casa, y de ahí la voy llevando con el trabajo y el estudio (...)” (Lorena, 23 años).

“El hecho de que el trabajo reproductivo no esté asalariado le ha otorgado a esta condición socialmente impuesta una apariencia de naturalidad («feminidad») que influye en cualquier cosa que hacemos” (Federici, 2013: p. 60). Como expresa Korol (2016) la reproducción de las condiciones de vida a través del trabajo en el interior de las familias, es considerada una actividad femenina, que deben realizar cumpliendo determinados mandatos culturales organizados alrededor del deseo y de los intereses de los hombres, subordinadas y bajo control masculino.

Se trata de prácticas reproductivas, caracterizadas por poseer invisibilidad y desvalorización, que no son remuneradas, ni percibidas como trabajo, incluso por las propias mujeres. Perciben como natural que sea una actividad que realizan las mujeres y no los varones, lo que responde a principios de clasificación social internalizados e incorporados a través del habitus en tanto deber ser, delineando diferencias en la posición de la mujer hacia el interior de la familia, y hacia el espacio social rural. En palabras de Bourdieu, se trata de lo social hecho cuerpo a través de la internalización de un conjunto de disposiciones sociales adecuadas a cada género.

3.1. El cuidado de niñas/os y ancianas/os: “...he uno se va organizando...”

Las mujeres se ven ante la necesidad de desplegar estrategias que les permitan complementar sus prácticas laborales con las prácticas orientadas al cuidado de niños y ancianos en el interior del ámbito familiar. Tales estrategias se encuentran orientadas a la obtención de diferentes especies de capital cultural, económico, simbólico principalmente, en tanto las jóvenes mujeres creen en las recompensas del juego del campo laboral. Por ello, permanecen y participan en el juego social guiadas por disposiciones sociales de acuerdo con la posición social ocupada en la localidad de Barreal.

Las mujeres desarrollan determinadas estrategias, como respuesta ante su condición de ser mujer, y su consecuente naturalización de la división sexual del trabajo en el interior de sus familias; de manera que, internalizan un conjunto de disposiciones sociales –habitus- en correspondencia a un “deber ser” de cuidadoras y reproductoras de la vida.

El género principalmente y con ello, las tareas de cuidado, atraviesan e impregnan la posición social de las mujeres rurales. Ello se plasma directamente en la asunción de responsabilidades ligadas al

cuidado de familiares, principalmente niños y ancianos, personas dependientes que requieren de una buena alimentación, atención sanitaria, el fomento de las prácticas educativas de los niños y niñas, entre otros.

La mayor parte de los trabajos domésticos y de cuidados, los llevan a cabo mujeres, bajo formas de trabajo no remunerado lo que no les concede derecho a ningún tipo de pensión y/o remuneración económica, no son percibidas ni contabilizadas social o económicamente como trabajo, ni siquiera por las propias mujeres. Se ve natural que sea un trabajo femenino (Biaggi, et. al., 2007).

Las tareas reproductivas de cuidado de niños y ancianos, son invisibilizadas, no solamente desde lo económico, sino que, es una doble invisibilización que se da por la naturalización de la posición de la mujer hacia el interior de la familia y hacia afuera en el espacio social rural producto de la división sexual del trabajo.

“Lejos de ser una capacidad natural, se trata de una construcción social sustentada por las relaciones patriarcales de género, que se sostienen en valoraciones culturales reproducidas por diversos mecanismos (...)” (Rodríguez, 2015: p. 42).

A la vez, la configuración de la estructura del espacio social rural incide en las estrategias de las jóvenes, debido a la ausencia y/o escasez de hospedajes para adultos mayores, de jardines maternales, de guarderías. En relación a estas últimas, advertimos la reciente implementación de salas de tres y de cuatros años del nivel inicial en la localidad de Barreal, lo que lleva a las mujeres madres implementar nuevas y diferenciales prácticas al momento de salir de sus hogares a trabajar.

Muchas veces el criterio de selección de los trabajos, se relaciona con las posibilidades de complementar tareas de cuidado, situación que se observa en que en diversos casos, nuestras entrevistadas enunciaron que debían concurrir a sus trabajos con sus hijos/as, sobrinos/as y/o hermanos/as más chicos/as.

“(...) ahora es como que también sigo con mis sobrinos, también me los llevo al trabajo, y van conmigo (...)” (Laura, 21 años).

Al respecto señala Federici (2013):

(...) paradójicamente, cuanto más cuidan de otros las mujeres, menos reciben ellas mismas en contraprestación, puesto que dedican menos tiempo al trabajo asalariado que los hombres y gran parte de los sistemas de seguridad social se calculan en función de los años realizados de trabajo remunerado. (p. 219)³⁷

³⁷ Como consecuencia de la devaluación del trabajo reproductivo, casi todas las mujeres se enfrentan al envejecimiento con menores recursos en comparación a los varones.

Además de llevar a sus hijos/as, sobrinos/as o hermanos/as a sus trabajos, algunas otras mujeres optan por trabajar desde sus hogares, lo que constituye otra de las estrategias que despliegan. El mandato de género es tan fuerte que está instaurada y aceptada socialmente la determinación de que sean las mujeres y no los hombres quienes asuman el cuidado de personas mayores y dependientes. Al interior de las familias las primeras hijas son quienes asumen dicha posición social, es decir, esta exigencia en tanto “deber ser” tiene como únicas destinatarias las hijas, y no los hijos varones (Biaggi, et. al., 2007).

“(...) y trabajar acá en la casa te digo que por un lado si es ideal...ósea hago mi trabajo y veo a mis abuelos, he uno se va organizando... porque claro, la ama de casa hace de todo, es multifacética (...)” (Rosa, 30 años).

Son los principios de división sexual del trabajo y de la vida en tanto esquemas y disposiciones sociales internalizadas (lo social hecho cuerpo), lo que lleva a las mujeres a naturalizar la posición social ocupada (lo social hecho cosa) al interior de las familias y del espacio social rural. Al respecto Korol (2016) apunta que: “La desvalorización del trabajo de las mujeres, y en consecuencia de las mismas mujeres, es uno de los factores que naturaliza su vulnerabilidad y que fomenta la violencia de género” (p. 98).

3.2. Consumo y abastecimiento familiar: “...esas cosas hacemos nosotras...”

Algunas de las jóvenes rurales, despliegan un conjunto de estrategias laborales destinadas exclusivamente al consumo y abastecimiento de las familias de origen, para la satisfacción de las necesidades básicas de las unidades domésticas, vinculando los medios de producción escasos como recursos fundamentales que orientan sus prácticas sociales.

Combinan aspectos provenientes del ámbito exclusivamente productivo y reproductivo, dado que la unidad doméstica se superpone con la de producción. Para quienes realizan prácticas productivas agrícolas, es característico que todos/as los/as integrantes que conforman la familia participen en su funcionamiento a través de posiciones sociales diferenciales en relación al género y a la edad.

En el caso particular de las mujeres, se establecen límites difusos entre sus prácticas productivas y reproductivas, lo que podría ser explicado por la coincidencia existente entre la unidad familiar con la unidad doméstica. La condición de “cuidadoras y reproductoras de las vida” significa que algunas de las mujeres rurales no sólo permanecen a cargo de actividades domésticas y de cuidado, sino también que realizan un conjunto de actividades de producción en las unidades domésticas, se trata de labores agrarios que históricamente han sido asociados a características propias del género femenino.

Realizan prácticas productivas-reproductivas consideradas exclusivamente como femeninas, naturalizadas, invisibilizadas y escasamente reconocidas económica y socialmente. A la vez, las distintas

etapas de los procesos productivos en las que participan, podrían ser comparadas con las diversas prácticas reproductivas que realizan en el interior de sus hogares. Lo que responde a principios de división sexual del trabajo que generan desigualdades en relación al trabajo de los hombres en las familias y en el medio rural. Las diferencias biológicas entre los sexos, aparecen como justificación natural y legítima de la diferencia socialmente establecida entre ellos (Bourdieu, 1998).

Las prácticas que despliegan son orientadas al procesamiento y la conservación de productos agroindustriales como dulces y salsas, secado de frutas y hortalizas, quesos y embutidos, se trata de derivados del desarrollo de actividades primarias agropecuarias.

“(...) también en la casa nosotras hacemos dulces de membrillo o durazno lo que tengamos de la época de cosecha, y conservas de tomate para pasar el invierno, también secamos los tomates, eso para nosotros (...)” (Melisa, 18 años).

“(...) claro, ósea la hacemos en la casa, las mujeres pelamos tomates, lo molemos o cortamos, ósea según lo que toque, molida o entera, eh después llenamos las botellas, antes de eso me olvide de contarte, nosotras lavamos y limpiamos las botellas, el resto es tapar, y después poner el tacho al fuego (...)” (Lorena, 23).

De igual modo realizan prácticas agrarias en pequeña escala orientadas al manejo y mantenimiento de huertas familiares, y la crianza, alimentación y cuidado de animales avícolas y pecuarios menores.

“(...) también cuidamos la huerta del fondo y a los animales les damos de comer a las gallinas, a los chanchos, cabras y esas cosas hacemos nosotras (...)” (Melisa, 18 años).

“(...) me sirve trabajar en el taller acá en la casa, así puedo también darle de comer a las gallinas, los pavos y los chanchos (...)” (Rosa, 30 años).

Se trata de producciones agropecuarias de pequeña escala, pudiendo caracterizar a las/os sujetas/os agrarios que la componen la unidad combinada de residencia-producción como agricultores familiares. En este sentido, encontramos que orientan la producción hacia la diversificación y el abastecimiento, garantizando primeramente la reproducción de las condiciones de vida de la unidad doméstica, donde la mano de obra es exclusivamente familiar.

Los niños y las niñas se incorporan desde edades tempranas al campo laboral. Los hombres, y los jóvenes rurales, solo participan en aquellas prácticas específicas que requieren del uso de la fuerza física. Las prácticas realizadas por las mujeres se encuentran orientadas a la producción, a la distribución, y al consumo en pequeña escala como estrategia de reproducción de las unidades domésticas. Predominan clasificaciones sociales diferenciales tanto en relación al género como

generacionalmente, en otras palabras prevalecen esquemas adultocentristas y patriarcales en la localidad de Barreal.

Las prácticas, conocimientos y saberes agrícolas son transmitidos de generación en generación, y por vía diferencial en relación al género. Padawer (2010) señala que, los procesos de apropiación culturales se centran en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales, objetivados.

Las mujeres jóvenes, a través de la participación periférica en las actividades socio-productivas, establecen una relación activa y dialéctica con prácticas, saberes y conocimientos, donde se pueden establecer nuevas relaciones entre ellas y el conocimiento. Realizan desde temprana edad tareas de involucramiento y acompañamiento gradual a través participación productiva periférica, adquieren un conjunto de disposiciones requeridas para desempeñarse en tanto aprendices al interior de la unidad doméstica.

Lo que es entendido como una experiencia formativa,

“(...) en tanto los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima” (Lave; Wenger, en Padawer, 2010: p. 361).

La participación periférica en los procesos productivos se refiere al conocimiento desde el hacer, en relación a la naturaleza del aprendizaje situado, es decir, el involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje y no viceversa.

Los conocimientos, saberes y prácticas agrícolas son transmitidos generacionalmente, es decir, se trata de relaciones activas, dialécticas y conflictivas entre las mujeres jóvenes y sus familias de procedencia.

“El concepto de apropiación vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales” (Padawer, 2010: p. 356).

Finalmente identificamos que ante la falta de acceso a servicios como agua y/o combustible, algunas de las mujeres rurales realizan prácticas de achado, acarreo de leña y/o búsqueda, acarreo y almacenamiento de agua.

“(...) he si algunas a veces sí, y por ejemplo a veces cuando uno tiene que achar cierta madera (...)” (Rosa, 30 años).

“(...) y traer agua también de la orilla de un canal (...)” (Cecilia, 24 años).

“(...) ahí salimos a buscar leña para cocinar y calentar agua (...)” (Melisa, 18 años).

Las mujeres son las encargadas también de garantizar el abastecimiento al interior de las familias rurales barrealinas. Las prácticas se caracterizan por poseer escaso reconocimiento social, producto de la

internalización y naturalización de la condición de ser mujer en tanto deber ser ligada al ámbito reproductivo, y con ello al cuidado de las familias. E implican una sobrecarga del uso de la fuerza trabajo para acceder a recursos de primera necesidad, incidiendo en las actividades laborales (agrícolas y no agrícolas) desarrolladas a lo largo de sus trayectorias sociales.

Presentan un conjunto de disposiciones sociales adquiridas a través de la internalización de conocimientos y prácticas adecuadas al género femenino. Se trata de un saber hacer, de un sentido práctico y cotidiano que es internalizado a través de un conjunto de disposiciones sociales diferenciales en relación a la posición social que ocupan en el medio rural de Barreal.

Las mujeres rurales conocen el lugar donde obtener fuentes de agua, el traslado, almacenamiento, e incluso controlan su uso e higiene. El agua, es utilizada para diversas actividades, como por ejemplo regar la huerta y dar de beber a los animales, entre otros. De igual modo, a través de la búsqueda y acarreo de leña, garantizan su acceso para utilizarlo como combustible para cocinar, para encender estufas, los calefones, los hornos e incluso para pasteurizar sus productos agro-industriales.

Las estrategias laborales destinadas al consumo y abastecimiento familiar, son realizadas durante en momentos que les permitan compatibilizar con sus prácticas laborales. Se incorporan en las prácticas reproductivas, antes y/o después de labores (tanto agrarios como no agrarios) durante el transcurso de la semana, y con mayor intensidad durante los fines de semana. Logran compatibilizar los labores cotidianos con las prácticas reproductivas a través de las estrategias desplegadas como respuesta de su condición de ser mujer; dichas estrategias presentan como interés la apropiación de diferentes especies de capitales, siendo principalmente económicos y simbólicos, lo que son contemplados como vía de obtención de mejores posiciones sociales.

4. Conclusiones:

A continuación se exponen reflexiones finales en relación a la pregunta de investigación que nos planteamos al comienzo de la presente ponencia a saber: ¿Cuáles son las estrategias laborales que despliegan las jóvenes rurales como respuesta a su condición de cuidadoras y reproductoras de la vida al interior del espacio social de Barreal, departamento de Calingasta, provincia de San Juan?

La condición de género en tanto elemento constitutivo de relaciones sociales diferenciales establece matices específicas a las prácticas y estrategias laborales realizadas por las jóvenes rurales, las que son diferenciales en relación a los varones rurales, y a las mujeres urbanas. Las prácticas laborales se encuentran atravesadas e impregnadas por representaciones simbólicas legítimas que reciben su correspondencia homologa en características anatómicas y fisiológicas de los cuerpos femeninos.

Las mujeres y en correspondencia al género en cuestión, son relegadas al ámbito reproductivo, enfrentándose desde edades tempranas a extensas jornadas laborales, situación ante la cual despliegan un conjunto específico de estrategias laborales a través del cuidado de personas dependientes, y otras orientadas al abastecimiento y consumo familia, las que presentan como finalidad e interés –no necesariamente consciente- la complementación de prácticas productivas y reproductivas para obtención de diferentes especies de capitales para mejorar o al menos mantener su posición social.

Las prácticas reproductivas que realizan las mujeres rurales se caracterizan por poseer escaso reconocimiento social; a la vez, que se ve como natural que sea prácticas que realizan exclusivamente las mujeres en tanto “deber ser” para el que fueron preparadas (lo social hecho cuerpo), lo que responde a principios de clasificación social en relación a la posición de la mujer (lo social hecho cosa) hacia el interior de la familia, y hacia afuera en el espacio social rural.

5. Bibliografía:

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Editorial Laborde Libros. Rosario.

Alegre, S.; Lizárraga, P., Brawerman, J. Itzcovich, G., Villanueva, C. (2015). *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras de cambio. Un estudio cuanti-cualitativo de la situación de las mujeres rurales jóvenes, de sus necesidades y oportunidades en Argentina*. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, Unidad para el Cambio Rural. Buenos Aires.

Arancibia, M. & Miranda, A. (2017). *Modelos normativos, empleo y cuidados: las trayectorias de las mujeres*. Presentado en: Estudios sobre juventudes en Argentina V: juventudes en disputa: permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas. Rosario.

Biaggi, C. Canevari, C. Tasso, A. (2007). *Mujeres que trabajan la tierra. Un estudio sobre las mujeres rurales en la argentina*. Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Editorial Taurus. Madrid.

----- (1990). *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo. México.

----- (1997). Espacio social y espacio simbólico. En Bourdieu, P., *Razones Prácticas: Sobre la Teoría de la Acción*. (p.11-25). Editorial Anagrama. Barcelona.

----- (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. España.

----- (2011). *Estrategias de reproducción social*. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México.

Calvo, C.; Mariotti, D.; Ochoa, N. (2015). *La situación de la juventud rural en torno al acceso y permanencia en la tierra*. Dirección Nacional de Juventud Rural. Secretaria de Coordinación Político Institucional y Emergencia Agropecuaria.

Castilla, A. y Landini, M. (2010). *Los jóvenes del campo y la ciudad: sus prácticas y trayectorias laborales*. Proyecto de investigación, Instituto de Investigaciones Socioeconómicas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Dacuña, R. (2013). *Experiencias formativas e identidades laborales de trabajadores y productores agropecuarios de Médano de Oro, Provincia de San Juan*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Córdoba. Córdoba.

Echegaray, M. (2018). *Ser sapo de este pozo. Desigualdades socioeducativas en el nivel secundario rural. Aproximaciones de sentidos a las juventudes rurales*. Revista RevIISE, 11, 29-38.

Engels, F. (1894). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Alemania.

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Editorial Traficantes de Sueños.

----- (2015). *El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Editorial Traficantes de Sueños.

García Salord, S. (2000) *¿Cómo llegue a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Ediciones del centro de estudios avanzados. Córdoba.

Gili, V. (2010). *El mundo del trabajo de jóvenes horticultores: Una aproximación a sus prácticas y representaciones sociales*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Kessler, G. (2007). *Juventud rural en América latina. Panorama de las investigaciones actuales*. En Bruniard, R., *Educación, desarrollo rural y juventud*. (p.16-61). Bifronte Ediciones. Argentina.

Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, y rebeldía. Mujeres, tierra y territorios en América Latina*. Editorial GRAIN.

Millenar, V. y Jacinto, C. (2015). *Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción*. En Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. (p. 73-100). Editorial CLACSO. Ecuador.

Nozica, G. y Malmud, A. (2007). *Identificación de estrategias para la formulación de planes de ordenamiento territorial para los departamentos de Jáchal, Iglesia y Calingasta*. Secretaría de Estado de Minería de la Provincia de San Juan. Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Padawer, A. (2010). *Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa*. Horizontes Antropológicos, 34, 349-375.

Padawer, A., Greco, J., Celin, L. (2013). *Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural*. Revista del IICE, 33, 47-64.

Pino, M. (2013). Estrategias productivas y de obtención de ingresos de agricultores familiares del sudoeste Correntino. En Ramilo D., y Prividera G. *La agricultura familiar en Argentina. Diferentes abordajes para su estudio*. (p.213-240). Ediciones INTA. Buenos Aires.

Pirone, F. (2013). *Con nuestras voces, con nuestras manos: propuestas para la elaboración de una política de y para la juventud rural*. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Unidad para el Cambio Rural. Buenos Aires.

Rodríguez, C. (2015). *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Revista Nueva Sociedad, 256, 30-44.

Rojas, J. (2018). *Estrategias educativas y laborales de mujeres jóvenes rurales. Localidad de Barreal. Departamento de Calingasta. Provincia de San Juan*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Roman, M. (2011). *Juventud en áreas rurales de Argentina. Impacto de los cambios ocurridos en la década del noventa*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Saavedra, A. (2015). *Repitencia Escolar en el Nivel Medio, en la localidad de Barreal del Departamento de Calingasta, Provincia de San Juan. El caso del Colegio Secundario de Barreal*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de San Juan. San Juan.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M., *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (p. 265-302). Editorial MAPorrúa. México.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos: Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.

Documentación y registros oficiales:

Archivo Histórico de la Municipalidad de Calingasta.

Atlas Socioeconómico de la Provincia de San Juan. Universidad Nacional de San Juan.

Disponibile en: <http://www.atlas.unsj.edu.ar/atlas-sj-sociodemograficos.html>

Dirección nacional de juventud (DINAJU), Argentina. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/instituto-nacional-de-juventud>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo Nacional Agropecuario (2002) y Censo Nacional de población, hogares y vivienda (2010). Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/>