

# Carolina Vélez Funes

Centro de Investigación María Saleme de Bournichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

*carolinavelezf@gmail.com*

## JÓVENES RURALES DEL NOROESTE CORDOBÉS LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA PERMANECER EN EL CAMPO

**Resumen:** *Nos acercamos a la temática de juventudes rurales a partir de una experiencia de educación secundaria en un paraje del noroeste de Córdoba, Argentina. Partiendo del supuesto de que las escuelas condensan problemáticas que exceden lo educativo, realizamos un abordaje etnográfico situándonos en la cotidianeidad escolar. En este artículo, nos proponemos mostrar de qué modo problemáticas vinculadas a lo identitario, a lo educativo y a lo laboral se expresan en procesos y eventos escolares específicos y qué nuevos matices ofrece su análisis a la construcción de conocimiento sobre las condiciones y opciones de vida de las juventudes rurales.*

**Palabras clave:** *Educación rural, Jóvenes, Trabajo, Campesinado*

**Rural youth from the northwest of Cordoba. Limits and possibilities to stay in the countryside**

**Abstract:** *We approach the theme of rural youth from the experience of high school education in a rural area in the northwest of Córdoba, Argentina. Starting from the assumption that schools condense problems that go beyond education, we carry out an ethnographic approach, placing ourselves in daily school life. In this article, we propose to show how problems related to identity, production and labor are expressed in specific school processes and events and what new nuances its analysis offer to the construction of knowledge about rural youth conditions and life options.*

**Keywords:** *Rural education, Youth, Labor, Peasantry*



## Introducción

Abordamos las temáticas de juventudes<sup>1</sup> y ruralidades en el marco de una experiencia de educación secundaria rural con la intención de ofrecer nuevos aportes para profundizar los debates actuales. La escuela se encuentra en un paraje rural denominado El Quicho, ubicado en Cruz del Eje, uno de los departamentos del noroeste de Córdoba que conforman la región extra pampeana de Argentina. La zona se caracteriza por una cantidad considerable de suelos salinos, inviernos secos y pocas lluvias, siendo el déficit de agua la mayor limitante para el desarrollo de la producción primaria. Las actividades productivas predominantes en el departamento, son la extracción de leña del monte para ser convertida en carbón, la producción caprina y en menor medida, la apicultura.

En ese contexto, la escuela se distingue por estar ligada a procesos de conflictividad creciente en los territorios rurales de esa región. No surge en el vacío ni es fruto de la efectivización de políticas públicas estatales, sino de la movilización social y comunitaria de un movimiento campesino que demanda al Estado la apertura de escuelas en los parajes rurales. Dado que el diseño y la implementación de la Escuela Campesina<sup>2</sup> es llevada a cabo por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), los objetivos pedagógicos de la misma se encuentran atravesados por los objetivos políticos de la organización, que se orientan a lograr condiciones de vida digna en el campo que permitan a las familias permanecer en sus tierras y producir en ellas.

Partiendo de un enfoque de investigación relacional e histórico<sup>3</sup>, entendemos que la complejidad de la experiencia escolar a la que nos referimos, se enmarca en un contexto más amplio que el local y en un conjunto de relaciones sociales donde lo educativo se inserta como una de sus dimensiones. Por tanto, al estar ligadas a los procesos sociopolíticos y económicos en los que se encuentran, las prácticas educativas puedan contribuir a comprenderlos. Y pueden también constituirse en punto de partida para abordar algunas de las problemáticas que atraviesan la realidad cotidiana de los/as jóvenes en el campo.

Situándonos en la cotidianeidad escolar, nos proponemos mostrar de qué modo problemáticas vinculadas a lo identitario, a lo educativo y a lo laboral se expresan

<sup>1</sup> Mientras que la categoría de juventudes como construcción sociohistórica ha sido ampliamente desarrollada por múltiples autores/as, la de juventudes rurales ha sido escasamente abordada, no solo en las investigaciones académicas sino también en las políticas públicas. Puede verse una revisión sobre el tema en los trabajos de Gili Diez (2019) y Schmuck (2020).

<sup>2</sup> Así es denominada la escuela por los/as integrantes del MCC. Puede consultarse información más detallada sobre la propuesta educativa el Documento Escuela Campesina (2008).

<sup>3</sup> Dicho enfoque, que además de ser relacional e histórico es multidimensional, se inscribe en la corriente de estudios etnográficos educativos latinoamericanos (Rockwell, y Ezpeleta, 1983; Neufeld, 2000; Cragolino, 2001; Achilli, 2005 entre otros).



<sup>4</sup> Entre los modos de acceso al campo y las técnicas de construcción y análisis de datos utilizadas además de la observación participante, se realizaron entrevistas en profundidad, historia de vida y consulta de fuentes documentales producidas por organismos públicos, por el Movimiento Campesino y por equipos de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) vinculados a la educación rural.

en procesos y eventos escolares específicos y qué nuevos matices ofrece su análisis a la construcción de conocimiento sobre las juventudes rurales. Para ello recurrimos a un abordaje metodológico de corte cualitativo, centrado en el método de investigación etnográfico<sup>4</sup> que permitió registrar la multiplicidad de sentidos que los sujetos asignan a lo vivido; y ligar esos sentidos a las condiciones estructurales, recuperando lo particular en relación con una escala social más amplia. También permitió reconstruir las relaciones sociales que constituyen la escuela en su singularidad para aproximarnos a lo educativo desde la vida cotidiana de quienes circulan el espacio.

### **Jóvenes rurales y problemáticas educativas**

Al hablar de juventudes, es decir, de una pluralidad de jóvenes, se enfatiza la posibilidad de explorar la diversidad que se despliega en dicha categoría. Lo mismo sucede al hablar de ruralidades. La multiplicidad de escenarios geográficos, sociales, políticos y económicos, en los que se desarrollan gran cantidad de procesos diferenciados nos pone en la tarea permanente de complejizar la definición de lo rural. Así, los cambios por los que este espacio se ve atravesado nos obligan a redefinirlo, ya que las características que tradicionalmente se le atribuyeron, hoy se ven envueltas en transformaciones significativas (Llambí y Pérez, 2007) que se inscriben en el contexto de un mundo globalizado. Tales transformaciones han contribuido a su vez a que las fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujen y que procesos de precarización laboral, desempleo, trabajo informal y falta de políticas públicas aumenten tanto en las ciudades como en el campo (Vendramini, 2007).

Volviendo la mirada a América Latina, Llambí y Pérez (2007) señalan que en las ruralidades latinoamericanas es posible identificar procesos de cambio estructural vinculados no solo a modificaciones en la relación entre población y territorio -que profundizan la porosidad entre lo urbano y lo rural- sino también a procesos de desagrarización crecientes. Por su parte, algunos autores como Bengoa (2003) desplazan la discusión sobre el mundo rural de lo productivo para anclarla en el aspecto identitario señalando que la pérdida de autonomía de la sociedad rural la interpela no sólo en relación a sus actividades económicas

sino también en relación a la necesidad de redefinición simbólica y cultural.

Tomando esto en cuenta, quisiéramos analizar algunas de las consecuencias culturales y laborales que los procesos de agroindustrialización creciente han generado. Dado que la escuela se constituye en una institución donde se condensan problemáticas que exceden lo educativo, es posible investigar en ella las consecuencias señaladas, considerándola un espacio social donde puede desplegarse el abordaje de lo identitario y de las articulaciones con lo productivo y el mundo del trabajo.

Partir de la problemática educativa de los jóvenes en el norte y noroeste de la provincia de Córdoba, nos permite comprender el marco en el surge la Escuela Campesina. Comencemos por señalar que el diagnóstico de la oferta educativa de la región realizado por el MCC y por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, demostró que ésta era insuficiente. Si bien en diversos parajes había escuelas primarias, las escuelas secundarias se encontraban en los pueblos y ciudades cercanas. Ante esto, en el año 2008, el MCC elaboró un proyecto de escuela orientado a revalorizar la vida y el trabajo en el campo. Se proponía que la escuela fuera de gestión pública y estuviera en los territorios donde la gente vive y trabaja. Así explica una de las docentes de la escuela, miembro del MCC, las características del proyecto: “esta propuesta tiene una historia, trata de ser innovadora, que los estudiantes puedan tener acceso a la escuela secundaria con acreditación pero transitamos una experiencia distinta, ¿no? Sin dejar de dar todos los temas y contenidos curriculares obligatorios (...)” (Registro de clase 19/08/2011).

Como resultado de la negociación con el Ministerio de Educación de la Provincia se abren cuatro Escuelas Campesinas y comienzan a implementarse programas de terminalidad educativa secundaria para adultos/as y para jóvenes de 14 a 17 años. En este artículo, nos referiremos al programa de terminalidad que funciona en la escuela “del Quicho”, que a su vez depende administrativamente del IPEA 206 de la localidad de Paso Viejo<sup>5</sup>.

Los Programas de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) son una oferta educativa diseñada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba cuya

<sup>5</sup> Los programas tienen que estar vinculados a una escuela secundaria base en este caso, el programa es un aula extendida del Instituto Provincial de Educación Agrotécnica (IPEA) 206 en la localidad cercana de Paso Viejo. Así, la directora del IPEA es también la directora del programa.



implementación se vio inicialmente acotada a dos cohortes durante los años 2010 y 2011, pero terminó extendiéndose hasta la actualidad. Como su nombre lo indica, el programa está destinado a jóvenes de 14 a 17 años exclusivamente, en condiciones de “vulnerabilidad socioeducativa” por haber abandonado o nunca iniciado la escolaridad secundaria. Tiene una duración de 4 años y sus requisitos para la matriculación son certificar la finalización de la escuela primaria y no haber estado matriculado durante el año inmediato anterior en ninguna institución de enseñanza secundaria. Esta segunda restricción se orienta a prevenir que los/as estudiantes se pasen de las escuelas a los programas, situación que si bien debe ser regulada en las ciudades no se adecúa a la realidad escolar rural, donde quienes no pueden trasladarse a los pueblos o ciudades cercanas no acceden a la educación media.

Debido a la flexibilidad de la estructura del programa, cada estudiante puede diseñar su propio “itinerario formativo” a partir de su historia escolar al momento de ingresar en el programa. De esta forma, el reconocimiento de lo que los/as estudiantes han cursado y aprobado con anterioridad con reconocimiento oficial, permite que el proceso sea más dinámico. En el “Trayecto Formativo Integrado”, que es la totalidad de espacios curriculares a cursar, se articulan los aprendizajes establecidos como prioritarios, cuya acreditación permite certificar la escolaridad secundaria.

Por otra parte, la falta de movilidad por la ausencia de transporte público entorpece el acceso a la escuela. Esto se traduce en que la mayor parte de los/as estudiantes sean jóvenes rurales de los parajes cercanos que en algunos casos se encuentran vinculados/as a la organización a través de las actividades que ésta promueve y en otros no. Algunos/as de ellos/as deben a su vez combinar sus actividades laborales con la rutina escolar. Además, la mayoría cuenta con trayectos educativos frágiles e intermitentes. La precariedad educativa de los jóvenes es expresada de esta forma por la directora del PIT:

Un programa empieza y termina en cualquier momento, cuando menos vos pensás se cortan porque tienen un financiamiento que no vienen precisamente desde algún lugar del estado. Son formas internacionales para desarrollar. El PIT ha sido reconocido por la UNESCO (...) al ser programas, no tienen demasiadas cosas. Pero yo los tengo a los chicos como aula extendida, son matrículas de la escuela. Es

un aula del [IPEA] 206 que funciona allá. En ese marco lo tenemos al PIT. (...) hay que pensar que en realidad hacen falta escuelas, no programas. (Entrevista a la directora del PIT. Diciembre, 2015)

Sin embargo, no solo se necesitan escuelas en el territorio rural sino que los establecimientos educativos tienen que tener una organización institucional que se adecue a las necesidades educativas de los jóvenes en ese contexto. Por ello, las escuelas necesitan estructuras más flexibles, como la que proveen los programas, que favorezcan la permanencia de los estudiantes: "...la Coordinadora General me decía [que] teníamos que poner un CBU<sup>6</sup>. Y le digo yo '¿pero un CBU con la idea de que funcione de lunes a viernes? Eso no va a andar'. Y fue marcha atrás (...) Si no te dejan que funcione de esta forma [como el programa], es un fracaso" (Entrevista a la directora del PIT. Diciembre, 2015).

Los programas cuentan con características que se consideran que deberían replicarse en el nivel medio del sistema educativo. Una de ellas es que no se "repite":

"(...) en nuestras escuelas, el chico repite un año, repite dos, el tercer año ¡no!... y queda fuera del sistema. (...) Nosotros sabemos fehacientemente que un chico repite un año, dos años... el tercero ya no lo hace. (...) La escuela misma te dice no vengas." (Entrevista a la directora del PIT. Diciembre, 2015)

Otra de las flexibilidades del programa es que pueda recuperarse todo lo que se aprobó sin que sea necesario tener la totalidad de las materias del año escolar aprobadas: "Esto de poder armar la trayectoria, recuperando qué es lo que aprobó, qué es lo que hizo y seguir, que eso es lo que hablo yo que le falta a esta escuela. Entonces uno imagina chicos no repitiendo cursos" (Entrevista a la directora. Diciembre, 2015). Otro aspecto que contribuye al sostenimiento de la trayectoria es que la escuela funciona tres veces a la semana, siendo muy significativo para quienes viven en el campo y ayudan a sus familias con las actividades productivas y domésticas.

Durante nuestro trabajo de campo, fuimos constatando que el recorrido de los/as estudiantes por el espacio escolar indica, en ciertos casos, una manera particular de transitarlo, marcado por la irregularidad de la asistencia o de la participación. Si bien los/as jóvenes circulan por el espacio y no van a ser expulsados del mismo, es decir que no están "fuera", en la dinámica cotidiana tampoco están "dentro"

<sup>6</sup> Con esta denominación nos referimos al Ciclo Básico Unificado correspondiente a los tres primeros años de educación obligatoria secundaria.



ya que no siempre se incorporan a las actividades escolares o respetan los tiempos de clase. En ese asistir, entrar, salir, estar de algún modo, se mantiene una presencia intermitente, que hace que la dinámica cotidiana escolar oscile entre “quienes parecen querer estar y no querer estar” y entre la búsqueda de límites disciplinarios externos exigidos por los/as estudiantes frente a la regulación autónoma que propone el cuerpo docente. Para continuar pensando en esa forma de transitar la experiencia escolar, es importante señalar que además de ser un espacio de aprendizaje, la escuela se presenta como un espacio de contención y socialización. Allí se puede “...conocer más gente, más amigos, conocer todos lo que conocimos hasta ahora y seguir conociendo más” y además se interrumpe la rutina: “Yo si no vengo a la escuela, la extraño (...) Yo en mi casa me aburro. Acá me entretengo” (Entrevista a Ana Lía, estudiante. Marzo, 2012).

### **Nombrar la escuela**

Habiendo contextualizado la situación escolar de los programas, nos centramos ahora en las tensiones registradas entre los sujetos y sus representaciones escolares e identitarias. Éstas se dirimen en situaciones cotidianas, adquiriendo formas específicas de manifestación que permiten ejemplificar de qué manera se disputan capitales sociales, culturales, políticos y simbólicos. A la base de dichas conflictividades se encuentra la tirantez que genera la convergencia de distintas propuestas escolares.

La mayoría de los/as docentes de la Escuela pertenecen al movimiento. Son personas con formación terciaria o universitaria y experiencia de militancia previa, oriundos de ciudades grandes que viven actualmente en ciudades pequeñas o pueblos como Villa de Soto, Paso Viejo y San Marcos Sierras. Por su parte, quienes en ese momento ocupaban los cargos administrativos de la escuela, también eran oriundas de esos pueblos y ciudades y se encontraban vinculadas a ámbitos educativos pero no conocían el programa político del movimiento y consideraban que no debía introducirse en la Escuela:

Lo que digo (...) es que somos un programa y así está definido, programa 14-17 y no somos Escuela Campesina. Es lo que nosotros llenamos todos nuestros papeles y en ningún lado dice Escuela Campesina.

Eso quiero que respeten (...) A mí me pusieron en un programa 14/17 y así está mi MAB hecho. Y no estoy en una escuela campesina. Yo respeto que yo trabajo en un programa, entonces. Nunca nadie se presentó soy yo el líder de la organización, nada. Yo no sé, no conozco los roles de la gente de la organización. No sé si hay alguien que es más o menos que otro, no lo sé. Ni sé cuál es el fin tampoco de la organización. (Entrevista a Asistente Administrativa del PIT. Junio, 2012)

Lastensiones emergentes a partir de las distintas maneras de entender el espacio escolar y las distintas expectativas sobre el mismo, no solo involucran al personal administrativo sino también a los/as estudiantes. La reconstrucción del episodio en el que se discute la participación en el desfile del pueblo, evidencia cómo algunos/as estudiantes ponen en cuestión la apropiación de la identidad campesina: uno de los objetivos principales de la escuela.

Cada año las escuelas son invitadas a participar en el desfile que se realiza en el marco de los festejos por el aniversario de la fundación del pueblo de Serrezuela. El año en que comienza a funcionar el programa de jóvenes, la coordinadora transmite la invitación a los los/as estudiantes del PIT. El miércoles anterior al desfile, mientras hacían ejercicios de matemática, los/as estudiantes hablaban de la fiesta y de las bandas de cuarteto<sup>7</sup> que iban a ir a cantar en el pueblo con motivo de la conmemoración. También discutían cómo tenían que ir vestidos/as. Algunos/as decían que había que ir con corbata, propuesta llamativa ya que estaban dispuestos/as a usar en el desfile algo que en la escuela no usaban porque que no tienen uniforme. Esto nos conduce a pensar en las representaciones arraigadas sobre “cómo estar” en la escuela y qué atuendo define la condición de estudiante.

Para el equipo docente perteneciente al MCC, la participación en el desfile no era significativa, sin embargo, se consideraba que era una oportunidad de exposición pública donde había que mostrar que la apertura de los programas era una conquista política de la organización. Por este motivo, en la reunión de planificación de ese mes, docentes de la escuela discutieron el asunto:

Franco: Yo les decía que lleven una pancarta que diga “Escuela Campesina - El Quicho” porque si vas, tenés que llevar propaganda. Mi lectura política es que lo van a llevar como un logro de alguien más (...)

Sara: Está bueno plantearles: Es una oportunidad

<sup>7</sup> Música popular característica de Córdoba.





<sup>8</sup> Durante los años 2011 a 2015 se implementó como política pública provincial el Boleto Educativo Gratuito para garantizar el transporte sin cargo a quienes estudiaban o trabajaban en instituciones educativas. Sin embargo, la política no cubría los traslados a los parajes, que no contaban con transporte público.

pública donde podrían reclamar, ¿les parece, tienen ganas?

Franco: si no parece que está todo bien (...) pero no está todo bien (...) sabés que hay cosas que se tienen que arreglar y no hay voluntad política de arreglarlas [refiriéndose al trámite del boleto educativo<sup>8</sup>]

Sara: Es una expresión de poder y te prestás como pueblo a eso.

Sara: mañana, ¿quieren que hagamos algo en torno a esto? (...) una propuesta concreta: va a ser el desfile, ustedes están pensando cómo ir vestidos, que les parece si llevan un buen cartel, las escuelas suelen llevar un buen cartel. Entonces sugerirles eso y ahí discutir qué pondríamos en ese cartel. Que va a ser mucho menos confrontativo. Los chicos lo viven desde otro lado absolutamente distinto a como lo vivimos nosotros. Ellos lo ven como que van a pasar un día de joda en el pueblo, se van a mostrar, van a ser igual que los demás, van al baile que es a la noche y es importante para ellos. (Registro reunión docente 31/05/2012)

Vemos aquí cómo se ponen en juego los sentidos y significados que distintos sujetos atribuyen a la participación. Para los/as docentes, como oportunidad para posicionarse a la organización en la escena local y de denunciar la falta de respuesta sobre problemáticas escolares. Desde la perspectiva de los/as jóvenes, la participación en el desfile puede leerse como una experiencia de inclusión, de reivindicación social: antes no podían estar en el desfile y ahora sí. Participar en el desfile, implica acceso y pertenencia, una nueva manera de estar presentes en ese evento por su condición de estudiantes, que antes les estaba negada. Por eso la leyenda del cartel con el que había que desfilar era relevante y en el desacuerdo por cómo nombrar la escuela se ponen de relieve nuevos elementos de análisis:

Jimena (estudiante): Amadeo Sabatini, Anexo el Quicho.

Virginia (docente): ¡Ahh clarooo! (...)

Sara (docente): Pero ponemos todo eso o ponemos Escuela Campesina y abajo ponemos en chiquito: PIT y CENMA<sup>9</sup>. Mejor.

(Algunos responden que sí y otros que no).

Una de las estudiantes: PIT y CENMA, nada más.

Florencia (estudiante): pero tiene que llevar un nombre.

Jimena (estudiante): pero si va a estar el nombre de nosotros: PIT y CENMA

Virginia (docente): [Dirigiéndose a Verónica] No

<sup>9</sup> Así se denomina al programa de terminalidad secundaria de adultos/as que también funcionaba en la escuela.



querés que diga Campesina, vos (risas), te conozco

Verónica (estudiante): A mí la verdad, que no, no me gusta (lo dice poniéndose a la defensiva).

Sara (docente): pero es el nombre de la escuela, más allá que nos guste. A mí Amadeo Sabatini, ni se quien es... Y PIT menos.

Jimena (estudiante): ¿Y cómo se llama la verdadera escuela, la nuestra?

Sara (docente): En realidad, el proyecto se llama Escuela Campesina porque es un proyecto de la organización. Los programas se llaman PIT y CENMA.

Franco (docente): Existen un montón de CENMAS por todos lados.

Jimena (estudiante): Y si no hagamos dos carteles: uno nosotros primero: Amadeo Sabatini, nuestro y pasamos los alumnos nosotros y después atrás, otro cartel con los alumnos del CENMA. (Registro de clase 06/06/2012)

Las respuestas de los/as estudiantes expresan la negativa a vincular a la escuela con lo campesino. Si bien esa categoría polisémica para el MCC tienen una connotación política y reivindicatoria en tanto contribuye a aglutinar luchas territoriales, para los/as jóvenes, como veremos a continuación, denomina su vinculación a lo no urbano y a la falta de progreso.

Jimena (estudiante): acá dicen que le pongamos Escuela Campesina.

(Alguien dice enfáticamente que no).

Sara (docente): ¿Les da vergüenza?

Lucas (estudiante): Escuela de cuidadores de cabras (se ríen).

Verónica (estudiante): No me gusta.

Florencia (estudiante): Por más que no nos guste. Es el nombre de la escuela.

Sara: Claro y tiene que ver con la historia de la organización.

Verónica: La podemos contar lo mismo.

Florencia: Pero no la vamos a contar en el desfile

Sara: Es un proyecto que nace de la organización campesina (...)

Juan (estudiante): Si dice escuela campesina, ¿quién va a querer desfilarse? ¡Nadie! Porque no les gusta eso. (Registro de clase 06/06/2012)

El desacuerdo por el nombre de la escuela expresa la negación a que públicamente se la relacione con la vida rural, lo que indica una contradicción significativa dado que el espíritu de la escuela es defender ese modo de vida. Aunque los/as estudiantes viven en el campo y sus familias se dedican



a la cría de animales, muchos de ellos/as sostienen que “los del pueblo” consideran que la vida en el campo es atrasada y que quienes allí viven son “ignorantes y brutos”, por lo que no quieren ser identificados así.

La posibilidad de acceder al desfile y al reconocimiento que ese acceso supone se debe a que son estudiantes. Eso no solo significa que pueden acceder a un derecho negado para las generaciones anteriores en sus familias sino que también los iguala con los/as jóvenes de los pueblos y ciudades. Al ir a la escuela, están haciendo lo que se supone que se hace en ese momento de la vida: estudiar. Y esa representación simbólica no puede ser “arruinada” reafirmando el origen rural, asociado a lo campesino, que sería la condición que previamente les impedía estar ahí.

Sara (docente): Nosotros lo tenemos que definir, no pierdan la posibilidad de ustedes decidir lo que quieren definir. Eso es lo que estamos discutiendo acá.

Verónica (estudiante): Y bueno, yo quiero ponerle PIT, Amadeo Sabattini.

Jimena (estudiante): O pongamos Amadeo Sabattini y abajo en una letra grande CENMA

(...)

Franco (docente): antes de existir el CENMA, existía la Escuela Campesina, antes del PIT existía la Escuela Campesina. (...) Saber reconocer la historia es saber reconocer para donde va la cosa, de donde surge y para donde tiene a ir.

Virginia (docente): Además en esto de que ustedes dicen que les da vergüenza marchar como campesinos, (risa irónica) para nosotros ha sido de mucha lucha, de mucho esfuerzo que sea un orgullo poder decirlo y no una vergüenza, ¿no? (...) (Registro de clase 06/06/2012)

Para intentar desentrañar la conflictividad presente en estas representaciones sobre lo rural y campesino, asumir una perspectiva histórica nos ayuda a comprender que la realidad actual es síntesis de trayectorias sociales, de prácticas y comprensiones sobre el mundo que fueron moldeadas en el pasado y se sostuvieron en el tiempo hasta convertirse en expresión del momento presente. La inferioridad experimentada por los/as estudiantes se encuentra ligada a la situación de marginalidad geográfica que se explica al reconstruir los procesos socio-históricos que configuraron esa zona de la provincia. El escaso desarrollo económico de la región extra pampeana en general y del Noroeste de

Córdoba en particular se origina en las decisiones políticas tomadas a fines del XIX, sobre la producción nacional y su colocación en los mercados internacionales. Siendo un país periférico en el esquema de la división internacional del trabajo, la Argentina se orientó a la producción de materias primas tanto agrícolas como ganaderas, constituyéndose la región pampeana de la provincia (Sur y Este) como el espacio geográfico adecuado para garantizar calidad y cantidad. Así, el departamento de Cruz del Eje quedó integrado a un conjunto de territorios subordinados que por sus características climáticas y geográficas no era apto para el modelo agroexportador. Sumado a esto, otro factor que agravó la situación de estos territorios fue el deterioro ambiental debido a la tala indiscriminada de árboles en la región, acelerando procesos de erosión. (Cáceres y otros, 2006). A partir de los procesos de desmonte y degradación del suelo, el monte se fue arbustizando, fenómeno en algunos casos atribuido al sobrepastoreo (Ghida Daza y Sánchez, 2009). Ambas situaciones: el empobrecimiento de los territorios y su deterioro ambiental empujaron a los pobladores a desplazarse a la ciudad. Si bien durante el siglo XX la migración del campo a la ciudad fue ininterrumpida, el proceso de urbanización e industrialización generado por la implementación del modelo de sustitución de importaciones aumentó significativamente esa tendencia (Di Leonardo, 1985 en Cáceres y otros, 2006) que se profundiza aún más a finales de siglo debido a las transformaciones de la estructura agraria en la región.

### **Permanecer en el campo**

Teniendo presentes los procesos mencionados, dirigimos ahora la atención al tipo de oferta educativa existente en la zona. Encontramos allí escuelas que a través de sus propuestas favorecen el tránsito del campo a la ciudad y otras que intentan ligar a sus estudiantes al territorio, lo que a su vez nos conduce a reflexionar sobre el lugar de la educación en la complejidad de las transformaciones sufridas en el espacio rural.

Al comparar una escuela del pueblo con la Escuela Campesina, uno de los estudiantes señala perfiles diferentes: “No era lo que se enseñaba allá [en una escuela del pueblo]. Como que acá se trataban más temas del campo, te



<sup>10</sup> Nos referimos a discusión entre descampesinistas (Kautsky, 1899 y Marx, 1866) y campesinistas (Chayanov 1924 y Meillassoux 1975) reeditada en los años 60s/70s sobre las posibilidades de pervivencia del campesinado en función del tipo de articulación que establece con el sistema capitalista: como forma de economía doméstica tendiente a desaparecer debido a las nuevas relaciones socioeconómicas propuestas por dicho sistema o como forma económica capaz de coexistir con el modo de producción capitalista. Una tercera perspectiva en la discusión es la subsunción indirecta del trabajo al capital que sostiene que el campesinado es un sector económico constitutivo del capitalismo que para garantizar su reproducción, se integra a dicho sistema mediante la introducción de sus productos en el mercado. (Bartra, 1982 ; Hocsmán, 2003, entre otros)

enseñaban como a luchar más en el campo... una escuela de allá te enseña a desarrollarte más en lo que es tema ciudad.” (Entrevista a Lucas. Estudiante. Octubre, 2016). De algún modo, dicha afirmación nos remite a la manera en que los diferentes pronósticos aún vigentes sobre la perdurabilidad de la vida en el campo inciden en las opciones institucionales y pedagógicas de las escuelas rurales. Vemos así que dichos pronósticos no se circunscriben solo a discusiones teóricas de larga data<sup>10</sup> sino que toman cuerpo en políticas públicas educativas y en propuestas escolares, que favorecen la “salida del campo” o la permanencia.

La preocupación del MCC por el fortalecimiento de la vida y la producción campesina se contraponen a otras propuestas de vida fuertemente instaladas. El acceso a escuelas ubicadas en pueblos y ciudades cercanas, donde la enseñanza favorece el éxodo rural ha reforzado representaciones sociales arraigadas en las que se naturalizan opciones de vida difíciles de desarticular. Para muchos/as, en caso de continuar estudiando una vez terminado el secundario, las posibilidades más accesibles son ser maestro/a o policía. A través de sus palabras, una estudiante de la Escuela Campesina nos introduce en las disputas relacionadas a la valoración que se hace de la formación recibida en la escuela y las posibilidades que ofrece para introducirse en el mundo del trabajo. “Hay mucha gente que critica esta escuela (...) Que esta escuela es de los campesinos, que esto no sirve. Porque hay mucha gente que vino a terminar la escuela para ser policía. Que esto no sirve para ser policía, que esto, que lo otro...” (Entrevista a Eugenia. Estudiante. Octubre, 2016). Como podemos ver, en estas consideraciones sobre cuán útiles son los aprendizajes que ofrece la escuela para insertarse en ciertas actividades laborales, se cuele la discusión sobre qué tipo de opciones laborales son consideradas relevantes por los/as estudiantes, lo que a su vez remite a la discusión sobre la jerarquización de ciertos modos de vida respecto de otros.

Así como algunos/as estudiantes declaran la inutilidad de los contenidos de la escuela como preparación para poder ingresar a la policía, la opción de formar parte de las fuerzas de seguridad también es cuestionada fuertemente por algunos/as docentes: “Virginia, por ejemplo un día dijo, comentó que si no, por ejemplo los chicos querían todos, casi todos querían ser policías porque es una salida laboral rápida. Si salen con ese perfil no tengo nada más que hacer acá” (Entrevista a

Javier. Preceptor del programa PIT. Febrero, 2016)

Otros posicionamientos señalan que la propuesta educativa no puede imponer un modo de vida determinado sino darlo a conocer, abriendo así el campo de posibilidades.

Que sean lo que quieran. Vos, vos te dedicas a tratar de impregnar algo, lo que te venía diciendo, vos no podes imponer la ideología. (...) lo que Virginia por ahí es como que... es lo cultural... está en ellos, el tema de la plata, el tema de quiero salir, quieren cambiar su forma de vivir rápido (...) lo de policía: que en poco tiempo van a tener otro estilo de vida. No miran las consecuencias. Está bien, yo entiendo que Virginia por ahí diga: no, policía es jodido. Generalmente, se lo toma como poca educación, generalmente. ¿No te parece? Poca formación. (...) Y por ahí utiliza la policía para hacer una gran inversión de colmenas y el día de mañana se retira a los cinco años de ser policía y pudo así comparar. (Entrevista a Javier. Preceptor del PIT. Febrero, 2016)

Situaciones como éstas dan indicios sobre la multiplicidad de aspectos que influyen en la construcción de proyectos de vida. Presentan también múltiples interrogantes sobre la influencia de ciertas experiencias en la toma de decisiones futuras. Y sobre cuál es el lugar de la escuela en ese proceso.

La Escuela Campesina recupera preguntas que vinculan a la educación con la vida rural y el trabajo. Estas preguntas no solo atraviesan el espacio escolar sino también los debates políticos de la organización definiendo sus horizontes de lucha: ¿Qué opciones de trabajo ofrece el espacio rural del Noroeste de Córdoba? y ¿qué tipo de educación es necesaria para generar herramientas que permitan la permanencia de los jóvenes en el ese espacio rural? son centrales tanto para la escuela como para la organización. Y nos introducen en la discusión sobre la contextualización de contenidos y su vinculación con la realidad específica de la zona.

## **En busca de alternativas**

Dado que la problemática laboral de la zona es compleja y multidimensional, la escuela como institución no puede dar respuestas acabadas. Sin embargo, abordarla de manera conjunta con la organización pone en juego un tipo de articulación posible entre la escuela y el programa político del Movimiento, proponiendo una concepción amplia de educación. Al detenernos en esa intersección, podemos decir



que la escuela asume algunas de las demandas identificadas por la organización en torno a lo laboral “tratando de generar las herramientas para que los chicos puedan generar, y generar sus condiciones para seguir estando.” (Entrevista a Joaquín. Coordinador del PIT Octubre, 2016). De alguna manera, los talleres se presentan como una de las respuestas dadas por organización y la escuela a las preguntas que las atraviesan sobre el futuro laboral, ligando los aprendizajes al contexto geográfico y social específico donde los/as jóvenes se encuentran.

Más allá de la riqueza propia de metodología y los contenidos de estos formatos escolares, su análisis nos posibilita reconstruir múltiples dinámicas. Algunas relacionadas con el uso de la tierra, otras con los circuitos de transmisión de saberes prácticos y organización doméstica, otras con la lucha política de la organización en el territorio y otras con las dificultades y posibilidades de las actividades productivas específicas de la zona. Algunos talleres se vinculaban a la producción en forma directa: talleres de huerta, queso y dulce de leche de cabra y chacinados. Otros en forma indirecta: talleres registros de lluvia, cisternas de agua y cálculo de caudales de bombas de agua. En ambos casos, la premisa fundamental era que pueda hacerse la experiencia de lo que se aprende. Cuando comenzaron los talleres, su objetivo era que pudieran constituirse también en las instancias de formación laboral requeridas en los espacios curriculares de formación complementaria que prevé el programa de jóvenes. Esta estrategia supuso la posibilidad de integrar las experiencias de los talleres con los contenidos curriculares previstos promoviendo una nueva manera de organizar a la escuela y sus contenidos: a partir de la articulación entre conocimientos curriculares, saberes técnicos y saberes prácticos. Así, el formato de los talleres favorece otra forma de relacionarse con los conocimientos: “lo interesante es que en esas experiencias mientras uno aprende esas cosas, aprende matemática, ciencias naturales. No es que uno no está haciendo el secundario cuando está haciendo los talleres.” (Registro de Asamblea, 28/06/2013). Introducir el trabajo como contenido de aprendizaje permite pensarlo como un elemento potencialmente transformador de la estructura escolar por su capacidad para integrar y articular conocimientos y metodologías oponiéndose así a una estructura escolar asentada en la fragmentación del

conocimiento y disociada de la realidad y contextos de vida de los estudiantes (Dalmagro, 2010).

Además del aprendizaje a través de producción de los alimentos, se discutía cómo continuar el circuito a través de la comercialización de esos productos. Si bien en algunos talleres, la comercialización se incluyó como un contenido de aprendizaje, se obtuvieron diferentes resultados al respecto. En el de chacinado no se trabajó sobre la venta por lo que no fue un aprendizaje de la escuela. En el taller de dulce de leche se pensó en una estrategia de venta y en el de queso se llegó a vender un poco. Además de posibilitar el abordaje de los contenidos curriculares, los talleres permitieron problematizar desde lo político y desde lo social la utilidad de lo aprendido, dando lugar a discusiones vinculadas a la comercialización de lo producido: ¿Producir solo para aprender o para aprender y vender? ¿Se puede aprender a producir mejor y al mismo tiempo, obtener un beneficio económico de esa producción? Así, la elaboración de los productos condujo al debate sobre la rentabilidad de la producción, sobre la conveniencia de producir con valor agregado -es decir, vender un producto en vez de vender solo la materia prima- y sobre la necesidad de priorizar la venta directa, evitando a los intermediarios. Sobre este tema, Esteban, miembro de la organización y estudiante de la escuela aportó nuevas aristas al debate:

Algunos dicen: si yo no tengo cabras, ¿para qué voy a aprender? Nosotros decimos que en la zona hay una cuenca grande de leche y otros se llevan las ganancias. Si yo tengo leche se la puedo vender al vecino y no al intermediario. Que la ganancia les quede a los compañeros. (Registro de Asamblea, 28/06/2013)

Este tipo de discusiones nos permiten introducirnos en la realidad productiva de la región y en la manera en que se construyen posibles estrategias para continuar viviendo allí. Siendo que no solo en la escuela se aprende sino que esos aprendizajes se suman a los que pueden adquirirse en actividades de la organización y al interior de la propia familia, es interesante observar de qué manera se van amalgamando entre sí, se ponen en cuestión y se modifican al relacionarse con nuevas experiencias. Entre algunos aspectos que se destacan de los talleres, podemos mencionar que posibilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos técnicos: “Algunos que sabían hacer quesos sienten que igual aprendieron y se





podieran vender, muchos hemos visto hacer el dulce pero lo interesante fue hacerlo con nuestras propias manos, traer un dulce que hice yo y poder ver qué calidad tiene.” Y además, recuperan modos de hacer, saberes prácticos aprendidos y enseñados de generación en generación, transmitidos en estos casos por los/as mismos/as vecinos/as de la comunidad ya que algunos talleres se realizaron en sus instalaciones

Sin embargo, cabe destacar que la incidencia que esas prácticas y experiencias puedan tener en la construcción de la subjetividad de quienes de ellas participan es diferencial (Parra, 2005). Esto significa que está mediada por la manera en que los sujetos se apropien de ellas. Por eso, la participación y el involucramiento en los talleres es variable: “algunos no participaron”, “algunos trabajaron mucho y otros no”, “muchos no le dieron importancia al taller”, “se valoró todo lo que enseñó Carmen, la higiene con la que se trabajó, que quedaran bien los quesos” (Registro de Asamblea, 28/06/2013).

En esta misma línea, un punto interesante a considerar es que, aun cuando los/as estudiantes puedan demostrar interés sobre los contenidos aprendidos en estos espacios de formación para el trabajo, en muchos casos, esas experiencias no son replicadas en la vida cotidiana. Se presenta aquí nuevamente la tensión entre el ofrecimiento de un conocimiento y su apropiación. Esa situación también es percibida por los/as docentes que preparan los talleres, cuyo objetivo es que esos aprendizajes se conviertan en herramientas que permitieran trabajar en el campo:

yo pensaba como me hubiera gustado a mí que en agronomía me den clases así y de golpe no lograba ni el efecto demostrativo... porque estaban muy buenas pero ¿qué hacían con eso los pibes? Por eso, poder cuajarlo con apicultura y que salgan apicultores, estuvo buenísimo. (Entrevista a Pedro. Docente y miembro del MCC. Octubre, 2016)

Los cursos de apicultura realizados en la escuela permitieron que algunos/as de los estudiantes comenzaran a dedicarse a esa actividad: “Si bien eran veinte pibes pero hay cinco apicultores, lo cual también es alto, el porcentaje de continuación. Cinco que son apicultores hoy después de hacer el curso. Unos son egresados y hay dos que están en la escuela hoy” (Entrevista a Pedro. Octubre, 2016).

Otros/as continuaron ampliando sus conocimientos: “Yo me formé ahí en apicultura. Eso fue en 2012 (...) y aprendí

más cosas acá que teniendo todo ese curso allá de todo un año. Te defendés lindo, en apicultura te defendés. Ahora en este tiempo te contratan a trabajar y ya sabés” (Entrevista a Laura. Estudiante. Octubre, 2016). Considerada como una iniciativa interesante, que genera nuevas oportunidades, el preceptor del PIT señala: “Sí, hay cosas que están muy buenas (...) acercarle todo lo de apicultura a los chicos. Hay chicos que hoy... El Lucho Sosa es un mediano productor. Tiene 100 colmenas, ta bien, bien (...) todo aprendió ahí [en la escuela] prácticamente.” (Entrevista a Javier. Preceptor del programa. Febrero, 2016).

Retomando la necesidad de que los conocimientos adquiridos en la escuela se refuercen a través de posibilidades ofrecidas por la organización, los/as estudiantes que quieren iniciarse en apicultura, pueden formar parte de la cooperativa de apicultores de APENOC<sup>11</sup>, y de los proyectos gestionados por APENOC y el MCC para conseguir elementos necesarios para comenzar o para mejorar las condiciones de quienes se hayan iniciado en la actividad: cajones para las colmenas, trajes y abejas, entre otros.

En la búsqueda de nuevas alternativas, otro desafío de la Escuela, es lograr que los/as estudiantes sean quienes puedan hacer los Planes de Conservación y/o Manejo del Bosque Nativo previstos por la Ley Provincial de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos 9814, sancionada en el año 2004. “La idea es que ese trabajo que viene gente de afuera o hay que pedir que otros compañeros de la central vengan y no dan abasto, bueno que los jóvenes que están en la escuela el día de mañana puedan ser los que hacen ese trabajo” (Entrevista a Joaquín. Coordinador del programa. Octubre, 2016). El objetivo de los Planes de Manejo del Bosque es la conservación de las áreas de bosques naturales evitando su degradación para lo cual se procura mantener la vegetación autóctona, aprovechar los recursos forestales que el bosque ofrece de manera controlada y estimular otras alternativas productivas no madereras como por ejemplo: producción de forraje para alimentación del ganado caprino, y la producción de mieles, harinas y arropes, entre otros. Así, las familias propietarias o poseedoras de las áreas a conservar tienen que medir su perímetro y presentar una propuesta técnica indicando el programa de conservación, por el que el Estado ofrece una compensación económica<sup>12</sup>.

Como señalamos, algunos/as estudiantes se iniciaron

<sup>11</sup> La sigla significa Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba y designa a una de las organizaciones campesinas locales que conforma el movimiento provincial (MCC).

<sup>12</sup> Información extraída del Ministerio de Agua, Ambiente y Servicios Públicos del Gobierno de la Provincia de Córdoba <https://secretariadeambientey-cambioclimatico.cba.gov.ar/secretaria>



o continúan con la apicultura, otros/as están trabajando en la cooperativa de la comunidad de San Roque -también ligada al movimiento- que arregla caminos y realiza algunos trabajos de construcción. Otros dos estudiantes de la escuela se formaron como prácticos veterinarios y se encargan de desparasitar los animales en las comunidades. Esta actividad, junto con el trabajo en la cooperativa y de las colmenas se presenta como fuentes de trabajo novedosas, que si bien pueden considerarse ejemplos acotados, van permitiendo pensar la vida en el campo de otro modo: “son herramientas que antes no estaban. Antes tenía que venir el veterinario. Hoy día gente del lugar. Ahí está la educación, lo vamos haciendo” (Entrevista a Joaquín. Octubre, 2016). Y en este pensarse de otro modo en el campo, la Escuela Campesina aparece como una institución que ofrece nuevas posibilidades:

El Ema, un chico que a los 16 años, terminó la primaria casi no sabían leer y escribir los padres decían: ‘Bueno, este chico hasta acá llegó.’ ‘¡No!, que venga [a la escuela]’. Empezamos a trabajar otras cosas. Y hoy en día dice: ‘gracias a la escuela me pude dar cuenta que no es culpa mía’. Eso dijo: ‘no es culpa mía. Me pude dar cuenta que yo puedo leer, que yo puedo escribir’ y lo está haciendo Y el hoy en día, el padre vende leche. Creo que no terminó la primaria y bueno, era el que recolectaba leche al al tun tum y el Ema la campaña pasada se subió con el padre a la camioneta y era el que registraba los litros de leche que cargaba, el que llevaba las cuentas, ¿entendés? Esas cosas se están viendo. (Entrevista a Joaquín. Coordinador del PIT. Octubre, 2016)

Sin embargo, para algunos/as estudiantes estas alternativas emergentes no son suficiente. Vivir en el campo es considerada una experiencia difícil: “está duro, no tenés trabajo” (Entrevista a Lucas. Estudiante. Octubre, 2016). Lo que nos remite al entramado estructural, ya que las condiciones y posibilidades de permanencia no dependen exclusivamente de la adquisición o no de ciertas prácticas o de decisiones individuales en función de intereses personales. Si bien se valora mucho la vida tranquila y que “nunca te va a faltar nada de comer si tenés animales”, se repite como una constante el problema de la falta de trabajo, especialmente para las mujeres. “Sí, porque los hombres se dedican a cuidar los animales (...) ellos pueden trabajar en albañilería, en cualquier cosa” (Entrevista a Mariana y Fernanda. Estudiantes. Octubre, 2016).



Otros/as distinguen las condiciones de trabajo y señalan que en el campo no hay poco trabajo en general sino poco trabajo “sin patrón”. Aún así, sostienen que “el que se queda con los brazos cruzados es el que quiere. Porque hay salida. O sea, te puede generar poca plata pero para el autoconsumo y para vivir se puede” (Entrevista a Eugenia. Estudiante. Octubre, 2016).

Por otra parte, la falta de trabajo no es el único problema. Otra realidad es que los campos familiares se van achicando, como señala el coordinador del programa: “el padre tiene 100 hectáreas pero tiene cuatro o cinco hijos, esos cuatro hijos van creciendo pero 100 hectáreas no es suficiente para toda esa familia”. Aún en el caso de la apicultura se necesita tierra aunque también puede “apostarse a la producción con más especificidad” realizando otro tipo de trabajos, como en el caso del servicio de desparasitación (Entrevista a Joaquín. Octubre, 2016).

A las dificultades antes señaladas, se suman otras tensiones que también deben considerarse para comprender algunas de las dinámicas sociales que se establecen entorno a la vida y el trabajo en el campo. Todo lo que se trabaja a nivel productivo en la escuela es para que los/as estudiantes encuentren en el territorio nuevas posibilidades para continuar viviendo y produciendo. La apuesta a permanecer en el campo es fuertemente impulsada por el Movimiento y la Escuela Campesina. No obstante, esto claramente convive con otras posibilidades de vida:

la escuela es muy potente pero también es muy potente todo lo que atraviesa la vida de los jóvenes que van a la escuela. Ahora de repente con dos decretos y la inflación de no se cuanto, todo lo que hemos ganado en crecimiento subjetivo. ‘pero yo tengo que tener un jornal para alimentar a mi hijo y me tengo que ir al pueblo.’ Al mismo tiempo otro dirá: ‘Bueno, ahora tengo las herramientas para lucharla desde aquí y además creo que esto que hacemos desde el campo, es bueno lo voy a intentar’ (...) Habrá otros que ni siquiera piensan ni en vida campesina ni nada. También está el que pasa por la escuela y dice: ‘No, yo quise ser policía y quiero ser policía en Córdoba’ y pasó por un montón de momentos donde se problematizó eso pero (...) Está atravesado por mil cosas.

Esto es algo que es muy importante para los jóvenes que pasan por la escuela, muy importante para sus vidas pero sus vidas tienen ochocientos mil cosas más. No es blanco o negro tampoco es que porque no



son militantes del movimiento no es significativo su paso por la escuela. (Entrevista a Santiago. Miembro de la Comunidad de Soto. Integrante del equipo docente de la escuela. Octubre de 2016)

La escuela se presenta como un recorrido que tiene un inicio y un final, que puede resultar significativo y donde “uno genera inquietudes, herramientas de organización, herramientas de conocimiento, del lenguaje”. Sin embargo, pareciera precisar de una estructura orgánica mayor que pueda contener “de alguna forma, todo ese ímpetu que nosotros tratamos de trabajar, independientemente de las decisiones individuales que cada uno tome” (Entrevista a Virginia. Docente. Octubre, 2016).

### **Consideraciones finales**

Dado que nuestro interés no se enfoca en el estudio de una institución específica sino de las problemáticas sociales que en ella se despliegan (Achilli, 2005), consideramos que recurrir al análisis de estas situaciones escolares nos permite acercarnos a algunas tensiones y dificultades presentes en la vida de los/as jóvenes rurales vinculadas a sus construcciones identitarias y a las condiciones educativas y laborales que ofrece el espacio rural.

Frente a la problemática educacional de la zona, con la apertura del programa para jóvenes de 14 a 17 años, logran ampliarse los márgenes de edad para realizar la escuela secundaria, dando así respuesta a la demanda educativa para adolescentes. Aún reconociendo la precariedad de los programas, especialmente por ser “a término” destacamos como elemento innovador la flexibilidad con la que cuenta para favorecer la permanencia y el avance académico de los estudiantes. Ésta se traduce en el reconocimiento de cada uno de los espacios curriculares aprobados, por contraposición a años de cursado completos, permitiendo el diseño de itinerarios formativos ajustados a las necesidades individuales y evitando el carácter excluyente y estigmatizante de la “repetencia”.

En el acontecer escolar cotidiano, las expectativas sobre la escuela van configurando prácticas y discursos que expresan distintas formas de “hacer escuela” y distintas representaciones sobre la misma que portan por sujetos que la habitan. Y que se ponen en juego, como señalamos, a la hora de nombrarla y de identificarse con sus estudiantes.

Por otra parte, la preocupación sobre las posibilidades laborales que ofrece el espacio rural y qué tipo de herramientas debe aportar la educación para favorecer la permanencia en el campo y para poder trabajar en el lugar donde se vive sin necesidad de migrar al pueblo o a la ciudad, atraviesa constantemente la escuela. A través de los talleres de producción, establecen vínculos con el mundo del trabajo y refuerza el objetivo de fortalecer la producción campesina.

Por otra parte, si bien la problemática del trabajo es abordada por la escuela y la organización, los/as estudiantes reconocen que la vida en el campo es “dura” y los/as docentes, que la propuesta de la escuela convive con otras posibilidades de vida con las que entra en tensión, profundizando así el horizonte de indagación orientado a preguntarse sobre cómo se construye esa tensión entre condiciones y posibilidades de vida en este espacio social rural y de qué manera la resuelven quienes pasan por la Escuela Campesina. En otras palabras, nos abre a nuevas preguntas sobre la incidencia del tránsito por la escuela en la toma de decisiones relativas al proyecto de vida y las opciones laborales y de militancia, todos interrogantes para ser abordados en próximas investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- BARTRA, Armando (1982). *La explotación del trabajo campesino por el capital*. México: Macehual.
- BENGOA, José (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologías*, Vol. 5, N°10, pp. 36-98.
- CÁCERES, Daniel; SOTO, Gustavo; FERRER, Guillermo; SILVETTI, Felicitas (2006) “Y... vivimos de las cabras” *Transformaciones sociales y tecnológicas de la Capricultura*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- CHAYANOV, Aleksandr (1974 [1924]). *La organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- CRAGNOLINO, Elisa. (2001) *Educación y Estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires



- DALMAGRO, Sandra. (2010) *A escola no contexto das lutas do MST*. Tesis doctoral sin publicar, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Brasil
- GILI DIEZ, Valeria. (2019) *Los procesos de transición a la vida adulta: itinerarios familiares, educativos y laborales de jóvenes chacareros sanjuaninos*. (San Juan -Argentina) Tesis doctoral sin publicar, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- HOCSMAN, Luis Danie (2003) *Reproducción social campesina. Tierra, trabajo y parentesco en el Chaco árido serrano*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- KAUTSKY, Karl. 1974[1899] *La Cuestión Agraria*. México: Siglo XXI.
- LLAMBÍ, Luis. y PÉREZ, Edelmira. (2007). Nuevas Ruralidades y Viejos Campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuaderno de Desarrollo Rural*, Bogotá, N°. , pp. 59, 37-61
- MARX, Karl; 2011[1866] *El Capital*. Libro I. Capítulo VI (inédito). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- MEILLASSOUX, Claude. (1977). *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo XXI.
- NEUFELD, María Rosa (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*, N°. 36, pp. 3-13
- PARRA, María Alejandra (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América, *Athenea Digital*, N°8, pp. 72-94
- ROCKWELL, Elsie, y EZPELETA, Justa (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12).
- ROCKWELL, Elsie (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Bogotá
- SCHMUCK, Emilia (2020) *Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano* Tesis doctoral sin publicar, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- VENDRAMINI, Celia. (2007) *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. Cad. Cedes, Campinas, Vol.27, N° 72, pp. 121-135.

## Documentos

MCC y Secretaría de Extensión Universitaria (2008),  
Documento Escuela Secundaria Campesina –Córdoba.

Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de  
Igualdad y Calidad Educativa - Dirección General de  
Planeamiento e Información Educativa, Documento  
Base Programa de Inclusión/ Terminalidad de la  
educación secundaria y formación laboral para jóvenes  
de 14 a 17 años

## Registros

VÉLEZ FUNES, Carolina. Registros año 2011 al 2016.

Fecha de recepción: 7 de junio de 2020  
Fecha de aceptación: 21 de julio de 2020



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

