

Juventudes y ruralidades en Argentina

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Ricardo Manetti	Secretario de Investigación Jerónimo Ledesma	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecana Graciela Morgade	Secretaria de Posgrado Claudia D'Amico	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretario de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Martín González	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy
Secretario de Hacienda y Administración Leandro Iglesias	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Silvia Gattafofi Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Ayelén Suárez Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Imagen de tapa: "Joven en Instituto Intercultural Bilingüe Tajy Poty", Gobernador Roca, Misiones, Argentina; abril de 2023. PH: Soledad Torres Agüero.

ISBN: 978-987-8927-69-5 (Obra completa)

ISBN: 978-631-6597-26-7 (Tomo II)

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Juventudes y ruralidades en argentina : tomo II / María Mercedes Hirsch ;
Aymará Barés ; María Luz Roa. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2024.
242 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-631-6597-26-7

1. Ambiente Rural. 2. Estudiantes. I. Barés, Aymará II. Roa, María Luz III.
Título
CDD 352.79

Juventudes y ruralidades en Argentina

Tomo II

**María Mercedes Hirsch, Aymar  Barés
y María Luz Roa (compiladoras)**

María Cristina Alonso, Aymar  Barés, María Luz Dahul,
Melisa Brenda Di Paolo, María Mercedes Hirsch, María Virginia Nessi,
Luciana Estefanía Quispe, María Luz Roa y María Emilia Schmuck



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Índice

Prólogo	9
<i>Laura Kropff</i>	
Introducción	17
<i>María Mercedes Hirsch, Aymaré Barés y María Luz Roa</i>	
Capítulo 5	
Entre tradiciones y apropiaciones: experiencias formativas de jóvenes estudiantes mujeres en el espacio rural del norte entrerriano	25
<i>María Emilia Schmuck</i>	
Capítulo 6	
Ser joven rural y estudiante en la EFA: construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones	63
<i>María Cristina Alonso</i>	
Capítulo 7	
La educación superior como herramienta política de transformación: la experiencia del foro de jóvenes indígenas (Ciudad de Buenos Aires, Argentina)	97
<i>Luciana Estefanía Quispe</i>	

Capítulo 8

Subjetividades intersticiales tareferas. Entre el estigma,
el yerbal y la performatividad juvenil 129
María Luz Roa

Capítulo 9

Puentes y *lock out* de datos. Sobre necesidades, accesos y
condicionantes en las movilidades virtuales de los jóvenes
de Norpatagonia 165
Aymaré Barés

Capítulo 10

Reflexiones en torno a investigaciones sociales con niñas y jóvenes.
Socializaciones en espacios ruralizados de General Pueyrredón
y la Meseta Central de Chubut 205
María Luz Dahul, Melisa Brenda Di Paolo y María Virginia Nessi

Las autoras 235

Prólogo

Laura Kropff

I

En 2003, el antropólogo chileno Yanko González Cangas dijo que, debido a la asociación hegemónica entre lo juvenil y lo urbano, la juventud rural era impensable (González Cangas, 2003). De allí deviene que poner en juego la categoría *juventud* en relación con la categoría *ruralidad*, como lo hace este libro, sea disruptivo. Así, la apuesta que las compiladoras hacen explícita en la introducción parte de metáforas textiles —trama, tejido, red— y viales —puentes, cruces— para dar cuenta de un esfuerzo a la vez intelectual y militante que intenta sostener la polisemia y la hibridez de la *juventud* y de la *ruralidad* en tanto categorías siempre situadas. En ese camino, las autoras hacen una exhaustiva revisión de antecedentes para proponer un enfoque que recupera, en primer lugar, los aportes de la perspectiva constructivista en los estudios sobre juventudes; en segundo lugar, el foco en las dimensiones estructurales que definen las condiciones materiales de existencia y; en tercer lugar, una mirada siempre situada (Barés Hirsch y Roa, Capítulo 1 en este libro).

Este esfuerzo nace en un espacio académico singular que es la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina (REIJA) que, desde 2007, brega por recuperar lo que viene de la academia y lo que viene “de la calle” —aunque quizás, a la luz de este libro, sea más atinado decir “del monte”— para estimular un pensamiento crítico que pueda derivar en políticas concretas de transformación. Se trata de una propuesta que supone un diálogo interdisciplinario al interior de la academia y entre la academia, las políticas públicas y las prácticas juveniles. Este libro tiene esa impronta y también recupera de la REIJA el federalismo, ya que reúne análisis basados en campos construidos en las provincias de Buenos Aires, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Misiones y Río Negro y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

II

Decía, entonces, que este es un libro disruptivo. Atreverse a pensar lo disruptivo permite, entre otras cosas, elucidar la norma, poner en evidencia los mecanismos que la definen y que la establecen. En ese sentido, Alcinda Honwana y Filip De Boeck reflexionan sobre el modo en que la imposición de construcciones eurocéntricas de juventud afecta la economía política del deseo de aquellas personas que son interpeladas como *jóvenes* en África (Honwana y De Boeck, 2005). En esa línea de pensamiento, una pregunta transversal que puede hacerse a los capítulos de este libro es: ¿qué desafía la constitución de subjetividades juveniles y rurales en distintos contextos de la Argentina y cómo se lidia con esos desafíos cotidianamente? Los capítulos van respondiendo esa pregunta en un *continuum* que se desarrolla entre puntos de partida epistemológicamente

contrastantes. Uno de ellos se centra en el abordaje de las condiciones estructurales de existencia (Caputo y Parra, Capítulo 3) asociadas a las tensiones que se generan al construir categorizaciones homogeneizadoras necesarias para realizar investigaciones con validez estadística (Crovetto y Aparicio, Capítulo 2). El otro se sumerge en las prácticas materiales, los modos de ser, estar y hacer desde posiciones que pueden ser ambiguas y contradictorias en relación al *statu quo* (Roa, Capítulo 8). Así, los distintos capítulos van recuperando y combinando enfoques que buscan generalizar y otros se centran en la descripción densa de particularidades.

III

La norma que se explicita en la disrupción que provoca este libro, la que se hace evidente, es la asociación entre categorías que definen grados de edad (juventud, niñez, vejez, adultez, etc.) y lugares específicos, entendidos como apropiaciones socioculturales del espacio (Gupta y Ferguson, 1992). Es decir, lo que se elucida es la espacialización o territorialización de los grados de edad. En ese sentido, Deborah Durham dejó en claro que *juventud* es una categoría indexical y, por lo tanto, presupone y configura un contexto (Durham, 2000) a partir de asunciones cronotopológicas, esto es, un paisaje social en el que las dimensiones temporales y espaciales se entrecruzan (Cole y Durham, 2008). Así, la puesta en uso de las categorías etarias no solo territorializa (disputa el espacio) sino que también temporaliza (disputa el tiempo). Entonces, así como la vejez se asocia metonímicamente con el pasado, la juventud se asocia con el futuro y ambas temporalidades se ponen en juego para definir y negociar el presente, predominio adulto. De allí

que el foco en la juventud invite a pensar el futuro en la ruralidad y el modo en que ese futuro se pone en juego para disputar el presente. El libro aborda esta exploración a partir del análisis de trayectorias escolares y formativas en las provincias de Buenos Aires (Hirsch, Capítulo 4), Entre Ríos (Schmuck, Capítulo 5) y Misiones (Alonso, Capítulo 6).

IV

La perspectiva a la luz de la cual estoy leyendo este libro se centra en la necesidad de dejar de estudiar a jóvenes y niños para pensar la edad como una dimensión estructurante de lo social que siempre opera de modos singulares en relación a cómo es configurada por las fuerzas económicas, políticas y sociales en cada contexto. Esto se suma a otra imperiosa necesidad que consiste en entender que no es posible explicar un fenómeno si solo consideramos una de las dimensiones que estructuran la vida social; edad, etnicidad, clase, género, nacionalidad y otras operan siempre de manera entramada. Y no se trata de definir cuál de ellas es la dimensión primera o fundamental, ni de entrar por cada una por separado como si fueran calles que se encuentran en una esquina, sino de comprender cómo cada categoría identitaria, cada experiencia subjetiva del mundo, cada movimiento transformador se encuentra a la vez condicionado y habilitado por esa trama. Incluso si la categoría identitaria que se pone en juego refiere explícitamente a la edad, es también (siempre) una categoría de clase, de género, etc. Trazos de este abordaje interseccional se encuentran en los intersticios entre edad, clase y género en los que se configuran las subjetividades tareferas que analiza Roa en la provincia de Misiones (Capítulo 8); en los arreglos

situados entre edad y género (pero también entre etnicidad, religión y clase) que atraviesan las experiencias de las chicas en una colonia del norte entrerriano que aborda Schmuck (Capítulo 5); y en el modo en que edad y etnicidad se entranman en las trayectorias de educación superior que estudia Quispe en la CABA (Capítulo 7).

V

A su vez, apelar a la ruralidad obliga a colocar el foco en la dimensión espacial de la práctica social. En ese sentido, la caracterización de un lugar o territorio como *rural* emerge de un proceso de territorialización estatal-capitalista que, en tanto proceso, se encuentra siempre en disputa. La aspiración homogeneizadora de este proceso impacta con condiciones demográficas, ecológicas y ambientales que no son homogéneas, lo que queda en evidencia en la comparación que abordan Dahul, Di Paolo y Nessi entre contextos de la provincia de Buenos Aires y la provincia de Chubut (Capítulo 10). Este impulso homogeneizador establece límites arbitrarios entre ruralidad y urbanidad generando lugares liminales (ver Hisch, Capítulo 4 y Alonso, Capítulo 6), y entrando en fricción con subjetividades que no se configuran en la fijación sino en el movimiento físico y virtual (Barés, Capítulo 9).

La intención estatal capitalista es homogeneizadora y fija-dora pero la práctica humana ha sido siempre el movimiento. En palabras de Liisa Malkki, el orden estatal-capitalista opera sobre una metafísica sedentaria que permanentemente trata de imponer (Malkki, 1992). En esa línea argumentativa, la heterogeneidad de los contextos rurales que el libro presenta invita a preguntarse hasta qué punto la

categoría *ruralidad* resulta operativa. ¿Estamos hablando de un contexto suficientemente similar cuando hacemos foco en Cañuelas (Hirsch, Capítulo 4) y en Ñorquinco (Barés, Capítulo 9)? O, mejor dicho, ¿por qué la misma categoría funciona para dar cuenta de estos contextos tan contrastantes? La territorialización fijadora y dicotómica del capitalismo en parte explica esto. Lo rural es aquello que no es urbano y esto puede llevar a que la definición resulte únicamente del contraste. Pero *urbano* también es una categoría que se utiliza para describir contextos heterogéneos que incluyen tanto grandes metrópolis como pueblos. ¿Qué explica esa dicotomía más que la misma lógica territorializadora del capitalismo y sus efectos?

VI

En su disrupción, esta compilación de Aymaré Barés, Mercedes Hirsch y María Luz Roa abre intersticios con preguntas que son epistemológicas, teóricas, metodológicas y casuísticas pero también políticas, éticas y estéticas. Desde todas estas dimensiones, este libro impensable nos invita, nos incita, nos obliga a pensar.

San Carlos de Bariloche, diciembre de 2021

Bibliografía

- Cole, J. y Durham, D. (2008). *Figuring the future. Globalization and the temporalities of children and youth*. Santa Fe, New Mexico, School for Advanced Research Press.
- Durham, D. (2000). Youth and the Social Imagination in Africa: Introduction to Parts 1 and 2. *Anthropological Quarterly*, vol. 73, N° 3: 113-120.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, vol. XIX, N° 63: 153-175.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (1992). Beyond "culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, vol. 7, N° 1.
- Honwana, A. y De Boeck, F. (eds.). (2005). *Makers & breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford, James Currey.
- Malkki, L. H. (1992). National Geographic: the rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees. *Cultural Anthropology*, N° 7.

Introducción¹

María Mercedes Hirsch, Aymar  Barés y María Luz Roa

Tejiendo desde los intersticios

Somos tejedoras de reflexiones colectivas de y desde la ruralidad latinoamericana, que con hilados provenientes de diversas genealogías disciplinares, políticas, sociales y comunitarias nos preguntamos por les jóvenes de la diversa, extensa e intercultural ruralidad argentina. La juventud es más que una palabra, le respondieron Mario Margulis y Marcelo Urresti a Pierre Bourdieu hace unos veinte años. Y vaya si lo es. Tanto es así que inspir  discusiones inacabables, no solo en la vida cotidiana, sino también en el marco de distintas disciplinas desde hace ya poco más de un siglo. Estas discusiones resultan más recientes para el caso de las territorialidades rurales. A pesar de los importantes avances y diversidad de clivajes en los estudios sobre juventud, sus características en los espacios rurales fueron invisibilizadas durante décadas. Esto se debe a que tradicionalmente,

¹ Una versión preliminar de este texto se present  en el *dossier* realizado sobre esta temática en la revista *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales* (ver Barés, Hirsch, Roa, 2020).

por un lado, los estudios agrarios preveían que la modernización destinaría a la mayoría de los jóvenes a la migración y urbanización plena; y por otro lado, los estudios de juventud tenían un corte urbanocéntrico, suponiendo que en las zonas rurales y agrícolas no tenía lugar ni la moratoria social ni las identidades características de la juventud. De esta manera, en términos etarios, los jóvenes quedaron circunscritos a las ciudades, convirtiendo a la juventud rural en una subjetividad impensable. ¿Existen las juventudes rurales? ¿Qué las define?

Nuestro tejido se remonta a un caluroso diciembre de 2014 cuando, en el marco de las Reuniones Nacionales de Investigadores/as en Juventudes de Argentina (REIJA), conformamos el Grupo de Trabajo “Juventudes y ruralidad”. Entonces, sostuvimos que dado el carácter iniciático de esta problemática, teníamos el desafío de construir un lenguaje común para hablar de los jóvenes rurales, considerando tanto el diálogo interdisciplinario (en disciplinas como Ciencias de la Comunicación, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Trabajo Social, etc.) como la conversación entre la investigación, las políticas públicas y las prácticas juveniles. Necesitábamos construir enfoques que nos permitieran considerar las particularidades experienciales, territoriales, sociales, económicas, culturales, prácticas, políticas y educativas de los jóvenes. Para ello, era preciso abordar teóricamente las categorías de “juventud” y “ruralidad”. Hoy, creemos que el iniciático posicionamiento de “frontera” desde el cual nos encontramos en aquel entonces —entre los estudios de juventud, entre los rurales, los indígenas, los de subjetividad, los de educación, y entre las políticas públicas, etc.— nos dio una potencia ontológica a la apertura disciplinar, las prácticas con y desde los jóvenes, y los estilos de escritura para con los aportes sobre esta problemática. Creemos que por este motivo, un GT minoritario

como el nuestro, fue uno de los que mayor crecimiento en cantidad y estilos de presentaciones durante 2018.

En la última edición del GT, realizada en diciembre de 2018 en la Universidad Nacional de Córdoba, no solo se duplicó la recepción de trabajos, sino que también celebramos la pluralidad de casos, perspectivas teórico-metodológicas y formatos escriturales y performáticos contemplados. Como cierre del encuentro, propusimos realizar un *dossier* sobre “Juventudes y Ruralidades en Latinoamérica” donde pudiéramos compartir los trabajos discutidos, así como incorporar otros nuevos a nivel regional. Intuíamos que aquel *dossier* daría un nuevo suelo teórico, metodológico, empírico y experiencial para aquellos interesades en trabajar y hacer en y desde la problemática.

En septiembre de 2020 (pandemia de por medio), la publicación del *Dossier* en la revista *Millcayac*, más que el interés por generar “nuevos clásicos” para un nuevo campo de estudio o clivajes analíticos preestablecidos, impulsó una red multiforme, rizomática de conocimientos situados de y desde Latinoamérica, destacando el lugar de la colaboración, experimentación y apertura de un estudio que entendimos de frontera, dando forma a un transdisciplinar tejido *abya yala* que propusiera la construcción de un conocimiento de y desde la intersubjetividad situada. Con ello encontramos nuevos cruces, incomodidades y desafíos que fueron punta de encuentro para tejer otros vínculos más allá de las fronteras de lo nacional. Ese *dossier* fue un espacio de reunión con colegas de distintas latitudes, que luego continuó en mesas de congresos² y jornadas en las que notamos la importancia

2 Cabe mencionar nuestra participación en la Mesa de trabajo “Juventudes en la transformación de las sociedades rurales” del Séptimo Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina “Experiencias, narrativas y desigualdades” (México), donde presentamos la ponencia: “Juventudes en la ruralidad argentina. Enfoques, experiencias y perspectivas teórico-metodológicas” (Barés, Hirsch y Roa, 2021). En la misma participaron colegas de México y Colombia con

de sistematizar los estudios sobre las juventudes rurales en la Argentina con miras a fomentar el intercambio con otros países latinoamericanos. Un año después —¿saliendo de la pandemia?— aquí estamos.³

Teniendo esta red como apoyo e interlocución, este libro compila reflexiones colectivas de los últimos seis años sobre los jóvenes en la ruralidad argentina, desde las que proponemos abrir un nuevo suelo crítico-reflexivo, una nueva frontera a habitar desde la cual se integren aportes de distintas latitudes, disciplinas, prácticas políticas, culturales y sociales. En este preguntarnos por las juventudes rurales nos encontramos las tres compiladoras de este libro con investigadores y educadores de diferentes trayectorias provenientes de Buenos Aires, Río Negro, Formosa, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos y Misiones.

El libro se divide en dos tomos, encabezados con el prólogo de Laura Kroppff, una de las autoras iniciáticas de la temática, quien nos brinda un panorama general de las colaboraciones e intersecciones de las problemáticas abordadas en los distintos capítulos.

En el Tomo 1 presentamos el Capítulo 1, a cargo de las tres compiladoras, con una revisión crítica y genealógica sobre las juventudes y la ruralidad, en Latinoamérica y en la Argentina. A partir de ella se espera sentar una base teórica y metodológica sobre el tema.

Los Capítulos 2 y 3 brindan un panorama cualitativo sobre las condiciones generales de estos jóvenes en la Argentina, y

quienes articulamos un trabajo en Red para los siguientes años. Asimismo, desde esta red, con el apoyo de las investigadoras Susana Aparicio y Marcela Crovetto, solicitamos la incorporación del grupo de trabajo "Juventudes y ruralidad" en el siguiente congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (México, 2022).

- 3 Los dos tomos de este libro se compilaron en 2021, por lo que los escritos fueron revisados y modificados por sus autores en ese año. El Tomo I se imprimió en 2023 y el actual Tomo II a fines de 2024.

en Formosa en particular. En el Capítulo 2, María Marcela Crovetto y Susana Teresa Aparicio ofrecen un panorama general sobre cuestiones relacionadas a la salud y la seguridad en labores agropecuarias, recuperando lecturas y análisis que tienen en cuenta cuestiones relativas al sexo, la edad y la heterogeneidad que caracteriza a estos jóvenes. Se expone una breve presentación de actores que pueden aportar al conocimiento específico sobre la problemática y se establecen las limitaciones de cada fuente utilizada. En el Capítulo 3, Luis Caputo y Jesús G. Parra presentan las diversas juventudes rurales en Formosa, buscando contribuir a la comprensión de las causas de las desigualdades de las juventudes rurales y dar lugar a propuestas políticas que posicionen sus derechos.

Los Capítulos 4, 5, 6 y 7, ubicados en el tomo I y II, presentan distintas aristas de las problemáticas educativas que atraviesan las experiencias de los jóvenes rurales desde estudios etnográficos y cualitativos. En el Capítulo 4, María Mercedes Hirsch, a partir de una investigación realizada en Cañuelas (Provincia de Buenos Aires), reflexiona sobre las espacialidades y temporalidades que los jóvenes incluyen en sus proyectos de futuro, en dos momentos distintos de sus vidas —al finalizar la escuela secundaria y a diez años de su egreso— teniendo en cuenta las transformaciones de sus proyectos en relación con las propias del territorio rurubano. Inaugurando el Segundo Tomo, en el Capítulo 5, del tomo II María Emilia Schmuck analiza las experiencias formativas de las jóvenes estudiantes mujeres de una escuela secundaria rural en una colonia del norte entrerriano, considerando las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias —de “gringos” y “criollos”—, así como las apropiaciones en la cotidianeidad escolar. En el Capítulo 6, María Cristina Alonso explora los procesos identitarios que construyen les

jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), en la provincia de Misiones, Argentina. En el Capítulo 7, Luciana Estefanía Quispe analiza la participación de las juventudes indígenas en el nivel superior en la Argentina, y la pone en relación con lo que ocurre en el resto de los países de *Abya Yala* (América). Retoma su trabajo en colaboración con la comunidad quechua-aymara Qhapaj Ñan, de Buenos Aires.

En los Capítulos 8 y 9, se realiza una reflexión respecto a la construcción de identidades y subjetividades juveniles. María Luz Roa, desde una perspectiva fenomenológica, reflexiona en torno a los modos de constitución de subjetividades juveniles intersticiales en el marco de contextos de pobreza, explotación laboral y discriminación de comunidades de trabajadores/as agropecuarias de Misiones, Argentina. Para ello analiza relatos, observaciones, entrevistas y corpografías provenientes de una investigación de más diez años en el sector, y que incluye trabajos de campo etnográficos, prácticas de *performance*-investigación y teatro etnográfico, y prácticas de cine documental. Por su parte, Aymaré Barés, presenta indagaciones en torno al desarrollo de las movilidades virtuales que despliegan posibilidades de suma importancia para los jóvenes en la ruralidad de Norpatagonia.

Por último, en el Capítulo 10, María Luz Dahul, Melisa Brenda Di Paolo y María Virginia Nessi presentan una serie de reflexiones en torno al trabajo de campo con niños y jóvenes en investigaciones sociales en espacios ruralizados, especialmente en General Pueyrredón y la Meseta Central de Chubut.

Con aportes que nos llevan del norte al sur de la Argentina y desde investigaciones cualitativas y etnográficas que mezclan estilos de escrituras disímiles, buscamos construir enfoques que nos permitan considerar las particularidades

experienciales, territoriales, sociales, económicas, culturales, prácticas, políticas y educativas de los jóvenes. Cerrando esta introducción, desde posicionamientos híbridos transdisciplinarios; desde investigaciones, intervenciones y prácticas situadas que dialogan con jóvenes de contextos étnico raciales, culturales, de clase y territoriales de una ruralidad argentina plural, presentamos un “nuevo estado de la cuestión” y abrimos, así, nuestro tejido a nuevas producciones de investigadores/as argentinos/as de los últimos años.

La diversidad de modos de abordajes, miradas y escrituras que se presentan en este libro tiene su correlato en los usos del lenguaje. Los usos de la e y la x, y la supervivencia del genérico masculino plural conviven en los capítulos del libro, del mismo modo que conviven actualmente en los contextos académicos, activistas, educativos y artísticos que habitamos. Por lo que la decisión de respetar esta diversidad es una suerte de apuesta por dejar una huella sobre la heterogeneidad del lenguaje de género en estos tiempos.

Esperamos que este libro colabore por una parte, a una visibilización sensible de las diferentes realidades de jóvenes que están siendo en la ruralidad hoy. Con ello esperamos no solo contribuir a una reflexión crítica sobre las nuevas y viejas inequidades, racismos, violencias, explotaciones a las que estos jóvenes son sometidos en la ruralidad argentina, sino también a comprender sus modos creativos de transformar sus prácticas, corporalidades y sensibilidades; sus microresistencias y transformaciones en sus trayectorias y devenires. Por otra parte, esperamos dar cuenta de la relevancia y crecimiento que han alcanzado los estudios en juventudes rurales en la Argentina, así como poner en perspectiva la diversidad de propuestas en relación tanto a las metodologías de investigación, los campos disciplinares, los clivajes analíticos y los modos de realizar prácticas con y desde los jóvenes y sus comunidades.

Gracias Laura Kropff, María Elisa Fornasari, Daniel Re, Ana Padawer y los participantes del GT “Juventudes y Ruralidades” por haber dado vida a este tejido intersubjetivo. Gracias a la REIJA por haber apostado en la colaboración. Gracias a María Cristina Alonso, Susana Aparicio, Luis Caputo, María Marcela Crovetto, María Luz Dahul, Melisa Di Paolo, María Virginia Nessi, Jesús Gerónimo Parra, Luciana Estefanía Quispe y María Emilia Schmuck, por haber apostado a este intercambio y por haber presentado generosamente sus trabajos. Gracias a la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por darnos la oportunidad de realizar esta publicación. Gracias al Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyLL-UBA), en especial al UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”, dirigido por María Rosa Neufeld y codirigido por Maximiliano Rúa. Gracias al Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la UBA dirigido por Silvia Citro (ICA-FFyLL-UBA) y su proyecto UBACyT “Corporalidad, materialidad y sonoridad: Abordajes desde las religiosidades populares, los activismos sexo-genéricos y la performance-investigación” por haber apoyado esta publicación. Gracias al Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio; Universidad Nacional de Río Negro por su apoyo en la realización de los intercambios.

Sigamos habitando la potencia de la frontera...

Capítulo 5

Entre tradiciones y apropiaciones: experiencias formativas de jóvenes estudiantes mujeres en el espacio rural del norte entrerriano

María Emilia Schmuck

Pipo, quien ha logrado cazar una víbora que, asegura, es venenosa, la pasea adentro de un frasco transparente por su casa ubicada en el corazón de una colonia del norte de la provincia de Entre Ríos. Su madre me cuenta que en pocos días comenzará el primer año de la secundaria y celebra la astucia de su hijo para “manejarse” en el campo, así como el disfrute por estar “con los bichos, cazando, andando a caballo”, aunque confiesa que tiene que estar siempre alerta porque si fuera por él no prestaría atención a la escuela. Nada que ver con Fiorella, su hija mujer que es abanderada y su compañera habilidosa a la hora de los quehaceres domésticos y la producción de alimentos caseros, lo que compruebo degustando el pan amasado para la ocasión con dulce de higos, que más tarde acompañamos con mayonesa de huevos de las codornices que empollan en distintos lugares de la casa. Cuando el padre de la familia regresa junto con su hermano y su sobrino de trabajar en el campo familiar destinado al ganado vacuno, compartimos la cena en medio de anécdotas graciosas sobre la vida en el campo. Entre las que nos provocan más risa, se encuentra la forma en que Fiorella

llama a los surcos del cultivo, a los que “por desconocimiento les dice pocitos”, al tiempo que ha tenido un traspié con un caballo que montaba con confianza de niña y ahora le provoca terror.

Al año de aquella primera vez que permanecí en la colonia con el propósito de iniciar una investigación sobre juventudes y educación secundaria rural, me encuentro con Rufina, la prima de Pipo y Fiorella. Nuestra conversación sucede en la ciudad de Paraná, capital de la provincia a la que Rufina se mudó para continuar los estudios al finalizar la escuela secundaria. A propósito de sus años en la colonia, Rufina me cuenta que a su hermano lo llevaban a trabajar al campo desde chico y le retribuían con regalos y, más adelante, algo de dinero. “Yo también capaz quería ir, aunque sea para tener mi plata. (...) Si vos me preguntás ‘¿te gustaría vivir en el campo?’. Y no, la verdad que no sabría qué hacer, más que jardín y huerta”.

En este capítulo recuperamos el trabajo de campo realizado en el marco de nuestra etnografía¹ y nos centramos en la condición de género de las jóvenes estudiantes. Dado que partimos de entender la juventud como una construcción social que debe entenderse en relación con contextos históricos y culturales específicos (Pérez Islas, 2000; Chaves, 2010), contemplamos la cuestión de género desde los inicios del proceso para comprender los distintos y desiguales modos de ser joven en los espacios rurales del norte entrerriano. Sin embargo, como advertimos desde aquella primera visita, se trató de una dimensión que fue cobrando

1 Se trata de la tesis “‘Somos jóvenes y estudiantes del campo’. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano” (2020), realizada en el marco de una beca doctoral de Conicet en el Instituto de Estudios Sociales (Conicer UNER). Omitimos el nombre de la colonia e incluimos nombres ficticios para preservar la intimidad de las personas referenciadas, lo que a su vez abona a sincerar el proceso de construcción de conocimiento por parte de esta investigadora.

centralidad, por lo que aquí nos interesa detenernos en la comprensión de las experiencias formativas de las jóvenes estudiantes mujeres considerando las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias, así como las apropiaciones en la cotidianeidad escolar.

Construimos nuestro referente empírico en torno a un territorio escasamente estudiado por las ciencias sociales como es el norte de Entre Ríos. El “norte” que —en el proceso de construcción conceptual de la llamada región pampeana— aparece señalado como un área marginal; a diferencia del resto de la provincia (Barsky, 1997), se caracteriza por sus condiciones agroecológicas y productivas particulares, su tradicional especialización en ganadería, los porcentajes de población rural superiores a la media provincial y la situación socioeconómica y educativa desfavorable de sus habitantes.² En correspondencia con los cambios estructurales ligados a la hegemonía del modelo de agronegocios (Gras y Hernández, 2013), desde mediados de los años 1990, en el norte entrerriano se destaca el avance de la actividad agrícola con la incorporación de tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos. A la par de la retracción de la producción ganadera y el avance de la frontera productiva a partir del desmonte, se registra la concentración de la propiedad y la producción de la tierra (Dupleich, 2007), con la consiguiente expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario que profundiza las dificultades de las nuevas generaciones para acceder a la tierra. Dichas dificultades, no obstante, se remontan a los años de creación de esta y otras colonias oficiales aledañas en la década de 1960 (Schmuck y Petitti, 2021).

2 El “norte” incluye fundamentalmente el área que corresponde a los departamentos La Paz, Federal y Feliciano aunque, según las distintas segmentaciones que realizan las políticas públicas y/u organizaciones que trabajan en el territorio, a veces también se contemplan áreas de departamentos limítrofes y en ocasiones se refiere al “centro norte”.

En estrecha correspondencia con el proceso de decrecimiento y envejecimiento de la población rural —particularmente de la rural dispersa— que marca el comportamiento demográfico de toda la provincia desde comienzos de la década de 1990, la cantidad de habitantes rurales se encuentra en notoria disminución en la zona a partir de los crecientes desplazamientos definitivos a las cabeceras departamentales o hacia algunos pueblos. Esto se hace evidente en la colonia estudiada, ubicada a 50 km de la localidad más cercana de la que la separan caminos de tierra y ripio difíciles de transcurrir y sin servicio de transporte público. Sin embargo, al mismo tiempo entre las transformaciones de las últimas dos décadas identificamos como importante la creación de escuelas secundarias.

En el marco de la ampliación del tránsito obligatorio por el sistema educativo para los jóvenes hasta los 18 años, en la Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006 y en relación con los cambios en las estrategias educativas familiares —en su vinculación con las transformaciones estructurales y el lugar asignado a la escolarización en la reproducción generacional (Cragolino, 2001)—, documentamos el modo en que la escuela secundaria, más que una obligación o un derecho, se configura como una conquista de las familias que promueven su creación y sostenimiento. De este modo, la secundaria de la colonia se constituye como un lugar habitado y en crecimiento ante la llegada de egresados de escuelas primarias de poblaciones cercanas, como escenario de disputas sociales e institución fuertemente valorada por las familias al permitir que, a diferencia de la generación que los antecede, los egresados de la escuela primaria puedan acceder a la educación secundaria en el lugar de origen (Schmuck, 2019a). En la colonia, esta creciente escolarización no fomenta necesariamente el arraigo ni disminuye los crecientes desplazamientos a la ciudad,

aunque prolonga la estadía y facilita la acreditación de un título por parte de quienes construyen identificaciones bajo la condición de “jóvenes y estudiantes del campo”. En este sentido, la institución es el espacio privilegiado de sociabilidad de los jóvenes de la zona y de realización de la Fiesta del Estudiante, que reúne a las secundarias rurales del norte entrerriano cuando el 21 de septiembre se celebra el día del estudiante y el inicio de la primavera (Schmuck, 2019b).³

Aunque nos interesamos fundamentalmente por la escuela y los procesos de escolarización, recuperando la tradición antropológica que diferencia la educación de la escolarización (Levinson y Holland, 1996), pero principalmente a partir de definiciones vinculadas con emergencias en el propio trabajo de campo, también avanzamos en la comprensión de las experiencias formativas al interior de las familias. En este sentido, retomando asimismo discusiones que nos remiten al estudio de las juventudes en tanto categoría auto pero también alteradscriptiva (Kropff, 2010) y como concepto que necesita ser comprendido en relación al conflicto entre generaciones (Bourdieu, 1990). En este sentido, resultó provechoso considerar a los jóvenes en tanto hijos de familia sin limitar sus estudios como individuos cuya subjetividad se moviliza únicamente a través de las sociabilidades juveniles en la escuela (Tapia García, 2015; Weiss, 2015). Así, en el análisis de las experiencias formativas de los jóvenes estudiantes

3 Durante el trabajo de campo que llevamos adelante entre 2017 y 2019, realizamos entrevistas y registros etnográficos producidos a partir de nuestra permanencia prolongada en la colonia y la vinculación con diversas actividades relacionadas con las familias y la escuela, entre las que se destacan la coordinación de talleres de comunicación destinados a estudiantes y la participación en la Fiesta del Estudiante Rural. Además realizamos un trabajo de archivo, que incluyó la recuperación y el análisis del archivo escolar, que nos permitió caracterizar el espacio social rural en función de las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa desde la fundación de la colonia y en relación con procesos históricos más amplios.

mujeres también nos interesamos por la incidencia de tradiciones familiares y, en algunos casos, religiosas, en torno a las construcciones de futuro de las jóvenes, así como por las transformaciones entre las experiencias formativas de las jóvenes generaciones y las de las antecedentes.

A la hora de abordar la cuestión de género, nuestro análisis apostó por una visión que atendiera a la historicidad de estas relaciones, cuestionando el supuesto de que existe una estructura universal inherente al género en base a dicotomías biológicas. Para comprender las diferencias y desigualdades de género al interior de las familias, que encontramos estrechamente ligadas a las características estructurales de la sociedad y al espacio social rural que nos ocupa, trabajamos con el concepto de masculinidad hegemónica (Stolen, 2004), que nos permite entender las relaciones de dominación basadas en valores comunes o significaciones compartidas y no se limita a una dinámica represiva que concibe a las mujeres como víctimas y en posiciones subordinadas ante el ejercicio del poder directo masculino. Esta hegemonía masculina no implica un dominio cultural total sino que debe ser continuamente “renovada, recreada, defendida y modificada. También es continuamente resistida, limitada, alterada” (Williams, 2009: 112).

En el mismo sentido, trabajamos en línea con los estudios de antropología y educación desarrollados desde el enfoque histórico etnográfico (Ezpeleta y Rockwell, 1986; Batallán y Neufeld, 1988; Cragolino, 2003; Achilli, 2005), que nos permiten recuperar tanto “aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo (...) reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, relaciones, modalidades de conflictividades (Achilli, 2005: 17). En línea con estos posicionamientos, la categoría de experiencias formativas recupera el carácter

transformador de la agencia humana y nos encamina a pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen (Rockwell, 1995). Así, además de considerar las imposiciones intergeneracionales y las tradiciones, atendimos a las apropiaciones, que estudiamos particularmente en la cotidianidad escolar.

A continuación comenzamos por describir las diferencias entre los jóvenes estudiantes, considerando particularmente las desigualdades vinculadas con la pertenencia a las distintas familias en el espacio social rural y la cuestión de género. En segundo lugar, referimos al modo en que se construye el discurso sobre la igualdad de oportunidades que borra las diferencias en la escuela, al tiempo que nos interesa detenernos en los espacios en los que las estudiantes ocupan lugares de toma de decisión y protagonismo, participando de lo que llamamos *juegos de inversión de las desigualdades* en la escuela, que nos permiten pensar incluso en inversiones en las relaciones sociales entre las distintas familias en el espacio social. En el tercer apartado, nos centramos en las transformaciones en las experiencias formativas entre las jóvenes generaciones y las que las anteceden inmediatamente, e identificamos continuidades en la importancia asignada a la prolongación educativa de las mujeres y a la incidencia de tradiciones familiares y religiosas en la construcción del Magisterio como proyecto de futuro privilegiado para las jóvenes, mientras el embarazo adolescente se constituye como aquello que obtura la pregunta por el futuro. Al mismo tiempo, recuperamos apropiaciones y experiencias diversas en la cotidianidad de las jóvenes generaciones que posibilitan una pluralidad de recorridos posibles.

Diferentes..., pero juntas

Luego de más de dos décadas de extensión de la escolarización secundaria en la Argentina y la región, distintos estudios comenzaron a identificar prácticas expulsivas y condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el sistema escolar: la expansión educativa que condujo hacia el interior de una institución a quienes antes estaban limitados en sus oportunidades de acceso, ahora presentaba experiencias educativas heterogéneas y dificultades para revertir el aislamiento, la marginación y la segregación social dentro y fuera de las instituciones (Tiramonti, 2004; Tedesco, 2005; Tenti, 2008). A su vez, podemos agregar que aún es posible señalar desigualdades de acceso asociadas particularmente a los ámbitos rurales (Steinberg, 2015).

En relación con la construcción de desigualdades hacia el interior del sistema educativo, estudios centrados en juventudes urbanas señalan que la escuela se constituye cada vez más como una institución que favorece la escolarización de las juventudes en espacios homogéneos y segregados (Chaves, 2010) y, aunque la dimensión de la sociabilidad adquiere diferentes características de acuerdo con las particularidades de las instituciones y los espacios en que se desarrollan, en un contexto de fragmentación educativa las posibilidades de encontrarse con “otros diferentes” se reducen cada vez más (Núñez y Litichever, 2015). En trabajos sobre educación rural, entre los que podemos mencionar los situados en el sudeste misionero (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013) y escuelas del valle de Traslasierra en Córdoba (Ligorria, 2020), también se señala que la condición económica en ocasiones permite a los jóvenes de las familias rurales más prósperas llegar con un vehículo particular a la ciudad, mientras el resto no tiene más opción

que estudiar en la escuela secundaria del campo o en la periurbana más próxima.

En cambio, las familias de la colonia, a pesar de contar a veces con recursos y vehículos acordes —y trasladarse con frecuencia, en algunos casos diaria, a realizar actividades por la tarde en la ciudad—, no aspiran a enviar a sus hijos a otras instituciones, sino que celebran la posibilidad de contar con la escuela, cuya creación y sostenimiento protagonizan. En este sentido, analizamos la importancia que reviste para las distintas familias la participación en espacios organizativos y festividades ligadas a la escuela, así como recuperamos experiencias de “desarraigo” de jóvenes que contaban con posibilidades de trasladarse a la escuela del pueblo cercano pero retornaron a la colonia por no “encontrar su lugar” en aquellas instituciones (Schmuck, 2020). Lejos de constituir entonces un destino inevitable, la escuela es elegida por los diferentes jóvenes y sus familias y, a diferencia de lo señalado a propósito de la tendencia a la constitución de espacios juveniles homogéneos que permiten “vivir juntos... pero separados” (Chaves, 2010: 123), podemos decir que la escuela de la colonia persiste como una institución a la que asisten jóvenes que pertenecen a las diferentes familias que componen el espacio social rural. La escuela, en tanto espacio de vida juvenil y sociabilidad entre pares, genera el encuentro entre jóvenes que son diferentes, pero que allí permanecen juntos.

Cuando decimos que las familias de la colonia y la escuela no constituyen una comunidad homogénea, en primer lugar interesa señalar que en el espacio social prevalece la diferenciación entre “gringos” y “criollos”.⁴ Durante el pro-

4 Desarrollamos el modo en que, desde fines del siglo XIX, la relación entre colonos extranjeros y la población rural criolla permite comprender la configuración histórica del espacio social rural (Schmuck, 2020). Encomillamos estas expresiones porque, a la vez que se encuentran generalizadas a lo largo de la historia del discurso institucional y social local, constituyen construcciones

ceso tardío de creación de esta colonia oficial en la década de 1960, se asentaron personas que provenían de distintos puntos de la provincia. Entre estas se encontraban familias de ascendencia ruso alemana, polaca y particularmente provenientes de Italia del Piamonte, quienes habían llegado a fines del siglo XIX a la zona a partir de la creación de una colonia de familias de la religión Evangélica Valdense, un movimiento religioso nacido en el siglo XII en Europa y luego constituido como Iglesia protestante. Asimismo, algunas familias de apellidos criollos que accedieron al proceso de colonización pertenecían a la región más próxima a Corrientes o con ascendientes oriundos de la vecina provincia, aunque este grupo se caracteriza fundamentalmente por haberse quedado “con poco o nada de campo, arriendan o son peones o cobran los planes, que por ahí no tienen tanto la cultura del trabajo, lo que le molesta a los otros” (registro de campo en la escuela de la colonia. Conversación con la Directora de la secundaria, marzo de 2017).

Los “gringos” se suelen encontrar en mejores condiciones económicas y, a lo largo de las generaciones, han desarrollado estrategias para continuar trabajando sus tierras, por lo que son “patrones” de los “criollos”, quienes suelen vivir en la zona más alejada de la escuela conocida como “del arroyo”, percibir alguna asistencia del Estado y/o trabajar como peones o, en el caso de las mujeres, como empleadas domésticas en las casas de los primeros. En la región aledaña a la escuela, próxima al centro de salud y al club es donde viven las familias más distinguidas y de pertenencia valdense. Entre ellas se producen disputas que incluyen desde rivalidades deportivas originadas en las primeras décadas

nativas que —aunque en transformación—, funcionan como marcas actuales de identificación y demarcación a las que los miembros de distintas generaciones de las familias, incluyendo los jóvenes, suelen autoadscribir.

de la colonia hasta conflictos amorosos, aunque las diferencias materiales enraizadas en la ascendencia europea o criolla permiten explicar las divisiones más tajantes entre los dos grupos. Cabe destacar que en esta diferenciación estamos excluyendo a los grandes propietarios que han logrado acaparar la mayor cantidad de hectáreas en los últimos años, quienes en el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela son mencionados como “grandes productores con capitales no genuinos de la zona” (Archivo E. Secundaria. Documentos de distintos años). Aunque varios estudiantes y docentes pueden mencionar algunos de sus apellidos, estos grandes productores —que no viven en la zona ni envían a sus hijos a la escuela— no tienen presencia en la vida escolar.

Desde la fundación de la escuela primaria a pocos años de la creación de la colonia, los varones pertenecientes a un grupo de familias “gringas” aparecen como quienes “generosamente” donan los campos donde luego se construyen las aulas; posteriormente, estos mismos apellidos se suceden entre quienes ocupan los cargos de presidentes y tesoreros de la cooperadora a lo largo de los años. Entre estas familias prevalecen aquellas que pertenecen a la Iglesia Valdense, que se ha destacado por el aporte realizado a la creación de establecimientos educativos. La historia oficial de la institución, entonces, está escrita por “los gringos”: documentos producidos en distintos años que forman parte del archivo escolar repiten un mismo texto que contiene lo que se presenta como una descripción general de la población de la zona: familias de ascendencia europea con predisposición al trabajo y la religión (Archivo E. Primaria y E. Secundaria. Documentos de distintos años). Sin embargo, la escuela secundaria recibe a los egresados de todas las escuelas primarias de la región, lo que significa la inclusión de familias provenientes de la que es conocido como “la

zona del arroyo”, la colonia aledaña y otros poblados, con la consiguiente profundización de las heterogeneidades del alumnado, situación que no obstante existe desde los inicios de la escuela primaria. Esto también se advierte en los documentos escolares elaborados a partir de 2011, que expresan que “la mayoría de los estudiantes provienen de familias con escasos recursos financieros. Un 80% son familias que se dedican a trabajos rurales donde el padre es empleado del dueño de varias hectáreas. Poseen planes sociales” (E. Secundaria. Proyecto Institucional, 2011-2012-2013).

Las desigualdades familiares y económicas entre los estudiantes de la secundaria se advierten en los modos de trasladarse hacia la escuela —la posibilidad de un vehículo propio, a veces imponentes camionetas, se oponen a largos recorridos en bicicleta o traffic—, al visitar sus viviendas fuera de la escuela y al indagar acerca de las actividades que realizan por la tarde, cuando no están en la institución: la diferencia suele radicar en que solo un grupo tiene posibilidades de practicar algún deporte o disciplina en localidades cercanas, generalmente fútbol, en el caso de los varones, y hockey, en el caso de las mujeres. Esto conlleva, además del pago de una cuota, fundamentalmente a tener un vehículo a disposición y/o una persona que les lleve a la ciudad.

En relación con la posibilidad de trasladarse también existen diferencias en cuanto a la participación en otras actividades durante los fines de semana. Las actividades de sociabilidad de los jóvenes fuera de la escuela —que, cabe señalar, no abundan—, en el caso de las familias “gringas” incluyen reuniones en alguna casa de la zona y —sobre todo para quienes se encuentran en los últimos años de la secundaria— viajes a fiestas de otras escuelas o esporádicamente a pueblos vecinos o al boliche de la ciudad. Aunque se organizan por grupos para el viaje y participan jóvenes de las diferentes familias, nuevamente quienes disponen

de movilidad se encuentran en mejores condiciones para organizar ese tipo de salidas.

Además de las heterogeneidades vinculadas con su pertenencia social a familias de “gringos” o “criollos”, en relación con lo que aquí nos ocupa interesa detenernos en las condiciones de desigualdad entre estudiantes mujeres y varones que comparten la cotidianeidad escolar. Entre los puntos a destacar, las jóvenes mujeres de las distintas familias suelen estar privadas de participar en algunas salidas nocturnas o actividades con el argumento de que sus madres y padres “las cuidan”, como es el caso de un campamento escolar en 2018 que se suspendió por la gran cantidad de estudiantes mujeres que no fueron autorizadas por sus familias a pasar la noche afuera de sus casas. Por otra parte, hemos registrado la participación de algunos jóvenes varones en actividades de caza de ciervos, generalmente junto a sus padres y otros integrantes varones de las familias, mientras las mujeres suelen quedarse en la casa cuidando a hijos y hermanes.

En relación con el trabajo, aunque no siempre aparezca reconocido como tal, como vimos al recuperar nuestro encuentro con Fiorella y Rufina, las jóvenes mujeres participan de actividades relacionadas con la limpieza, el cuidado en el hogar y también la huerta, la granja y el agregado de valor a productos primarios para consumo doméstico, mientras los varones “colaboran” o “acompañan” a sus familias en el trabajo agropecuario, habitualmente realizando tareas más o menos esporádicas que se busca que no interfieran con la asistencia a la escuela. Estas jóvenes pertenecen a una típica familia “gringa”, adonde documentamos que la división sexual del trabajo se encuentra claramente diferenciada. Aquí resultan centrales los aportes de Stolen (2004), quien identifica que las familias del “mundo gringo” se basan en la complementariedad, al tiempo que están jerárquicamente

estructuradas entre las actividades asociadas a la femeneidad —maternidad, trabajo doméstico “en la casa”, a veces trabajo de huerta, granja y agregado de valor a sus derivados para autoconsumo y en ocasiones intercambio o venta— y la masculinidad —agricultura y ganadería “afuera”, en lo que se nombra como “el campo”—. Podemos agregar que esta diferenciación se mantiene incluso cuando las mujeres adultas de las familias poseen otro empleo fuera del hogar. Entre las familias “criollas”, nos encontramos con la particularidad de que algunas mujeres participan en el trabajo ligado a la ganadería, principalmente en el cuidado de animales “chicos” como las ovejas que se crían en predios cercanos al domicilio pero también en tareas como el arreo de vacas, aunque persiste la invisibilidad de su trabajo que a lo sumo se nombra como “ayuda” al varón y la posición subordinada, que puede advertirse en el modo en que la mujer acompaña a pie al marido que nunca se baja del caballo.

Entre las jóvenes que no pertenecen a familias “gringas” también identificamos su aporte a la organización doméstica y al cuidado de hermanos menores, al tiempo que, a diferencia de las primeras, en ocasiones asumen algunos empleos fuera del hogar relacionados con el cuidado de niños o ancianos, la producción de comida, pastelería o el agregado de valor a diversos productos primarios que luego venden en la zona o la ciudad. Además, entre estas jóvenes “criollas” encontramos una situación particular: las estudiantes que son madres o están embarazadas, lo que nos remite a unos pocos casos pero se constituye como un tópico referenciado con frecuencia en la institución. De este modo, para estas jóvenes mujeres, la carga extra de trabajo doméstico y de cuidado además significa, como desarrollaremos también más adelante, cargar con la reprobación y/o preocupación por parte de algunas docentes.

En relación con los jóvenes varones, solo quienes pertenecen a familias “criollas”, con poca disponibilidad de tierras y/o con necesidades económicas, aprovechan las escasas *changas* de albañilería u otros oficios que surgen en la zona y/o realizan trabajos esporádicos en campos de familiares o vecinos. En términos generales, el hecho de participar o no en el trabajo asociado al “campo” no se vincula directamente con las condiciones materiales de la familia de cada joven, aunque encontramos en los jóvenes varones de las familias “gringas” una mayor tendencia a ser parte del trabajo agropecuario familiar que —como dijimos— se encuentra vedado a las mujeres. Esto, que podemos relacionar con la tendencia en los espacios rurales a favorecer la herencia o la efectiva administración o explotación de los campos por parte de los hijos varones (Ferro, 2008; Bidaseca y Vallejos, 2010), además permite pensar en el proceso de acceso desigual de niñas y niños a las oportunidades de aprendizaje de habilidades asociadas al trabajo en el “campo” que se constituye desde la infancia en tanto modo de restricción social de las mujeres (Stolen, 2004; Padawer, 2018).

Finalmente, dijimos que las actividades vinculadas con el trabajo no interfieren con la asistencia a la escuela. El pasaje de la escuela primaria a la secundaria y el acceso de jóvenes a la escuela media en el contexto de estudio están generalizados. Sin embargo, también encontramos algunos jóvenes varones que viven en la colonia y alguna vez han asistido a la escuela pero luego la abandonaron, en diferentes etapas del cursado —principalmente después de experiencias de repitencia antes de iniciar el ciclo orientado— y se dedican a trabajar en la zona. La preocupación de las familias por estos escasos jóvenes que constituyen la excepción por no estar escolarizados permite identificar, nuevamente, la estrecha vinculación entre la condición de juventud y la de estudiante que prevalece en el espacio rural.



Figura 1. Jóvenes estudiantes de la escuela de la colonia bailan en la Fiesta del Estudiante Rural, 2017

Mujeres presidentas: juegos de inversión de las desigualdades en la escuela

En el discurso institucional hegemónico que registramos en la escuela las diferencias y desigualdades entre estudiantes que describimos se encuentran soslayadas. Directivas, docentes y algunos padres o madres de las familias, en estrecha relación con las nociones dominantes sobre la función social otorgada a la escuela, encarnan la creencia en la promesa de ascenso social y la afirmación de la igualdad de oportunidades del estudiantado. De este modo, el mecanismo de persistencia y redefinición de la lógica meritocrática fundante del nivel secundario se constituye en torno a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito o fracaso académico (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) en el marco de lo que, recuperando los trabajos de Dubet,

podemos llamar el “mundo de las oportunidades” basado en el mérito: se trata de la ficción de la igualdad de oportunidades que “supone que la herencia y las desigualdades de educación están abolidas para que el mérito produzca por sí solo desigualdades justas” (2011: 55). Estos discursos se encuentran imbricados, a su vez, con la historia del espacio social rural: la filosofía de vida del colono, basada en la importancia del trabajo y las renunciaciones personales en pos del progreso económico que se explica exclusivamente a partir del esfuerzo realizado por la propia familia, y fundamentalmente los valores de la religiosidad valdense que ponderan el sacrificio y la austeridad. Sin embargo, aunque estos elementos se vuelven particularmente evidentes entre quienes pertenecen a las familias de “gringos” y desempeñan algún cargo en la escuela, se trata de discursos y prácticas que tiñen la cotidianidad escolar: las diferencias y desigualdades se cancelan y prevalece la afirmación de que la totalidad de los jóvenes está en igualdad de condiciones de transitar y finalizar la escolaridad y así “abrirse paso a un futuro mejor”. Esto se vuelve evidente a la hora de explicar la deserción de aquellos jóvenes varones que, como mencionamos, han abandonado la escuela: madres, padres y docentes se preocupan o lamentan porque estos pocos jóvenes “no han aprovechado la oportunidad”, “no dieron todo de sí mismos”, “se dejaron estar”, “son haraganes... con las facilidades que tienen hoy día”, “le escapan al libro”, entre otras expresiones propias de la cotidianidad escolar.

Sin embargo, como hemos señalado, no entendemos la escuela en tanto institución difusora de sistemas de valores dominantes que se transmiten sin modificación, sino que nos interesa pensar la “construcción social escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1986) y particularmente los procesos de producción y apropiación cotidianos considerando las

relaciones complejas que ocurren en los contextos rurales (Cragolino, 2001). En este punto, si nos permitimos retomar en un nuevo sentido la expresión de Levinson (2002) sobre los “juegos culturales de igualdad” entre estudiantes de las escuelas mexicanas,⁵ podemos afirmar que los jóvenes de la colonia se apropian del discurso que afirma la igualdad de oportunidades y participan de un *juego de inversión de las desigualdades* en la escuela. Aunque hemos identificado el modo en que los jóvenes participan de estos juegos en diferentes circunstancias de la cotidianidad escolar, nos centraremos en la Fiesta del Estudiante, adonde esta participación alcanza su máxima expresión. El evento, surgido en 2000 como propuesta docente con aval ministerial, se realiza alternadamente en las distintas secundarias participantes, siendo la anfitriona la que queda a cargo de la logística con fuerte intervención de las cooperadoras locales y asistencia de las familias de la zona y, en ocasiones, incluso de aquellas pertenecientes a las escuelas que se encuentran más alejadas del lugar del evento y acompañan a sus estudiantes.

Durante la Fiesta, pero fundamentalmente desde las semanas previas en las que la escuela se prepara para las competencias —que por la mañana son deportivas, luego del mediodía artísticas y de diferentes destrezas que cambian según la propuesta de la escuela organizadora—, queda en evidencia el modo en que la escuela se erige como espacio privilegiado de sociabilidad para los jóvenes, como lugar en que disfrutan encontrarse y estar juntos, construir sus

5 Bradley Levinson desarrolla el modo en que los estudiantes de una secundaria mexicana, a pesar de las profundas divisiones étnicas y de clase social, se apropian de los discursos de igualdad de los maestros y las estructuras organizativas de solidaridad de la escuela para producir su propia solidaridad estratégica y resistir a la lógica dominante a través de formas culturales colectivas que les permiten cumplir con las demandas institucionales del trabajo escolar mientras adaptan el trabajo a sus propios fines, haciéndolo más aceptable y/o divertido (2002).

pertenencias y alteridades. Desde el comienzo de los preparativos, es posible advertir los “resquicios” en los que los estudiantes se apropian de los distintos “espacios, los tiempos, las palabras y los saberes en la escuela, (...) toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman” (Rockwell, 2011: 35).

La participación estudiantil en esta propuesta institucional significa a veces avalar y recuperar algunas reglas del mundo adulto pero fundamentalmente protagonizar la toma de decisiones y ocupar lugares que durante otros momentos del año no se encuentran asignados a los estudiantes. Es en torno a la organización de la Fiesta que adquiere sentido la elección de las autoridades del Centro de Estudiantes, cuya actividad principal a lo largo del año se relaciona con la coordinación de los preparativos y la interlocución con la Directora y docentes a tal fin. En 2018, año en el que participamos colaborando en la producción de un videoclip para uno de los certámenes y estuvimos a cargo de la cobertura fotográfica del evento, la presidenta era Paula, una joven proveniente de la zona “del arroyo”, perteneciente a una de las típicas familias “criollas” y parte de un grupo numeroso de hermanos que también asistían a la escuela.

Votamos levantando la mano (...) a fines del año pasado. Nos ofrecemos, el que se cree capaz y no tiene vergüenza. Nos postulamos dos o tres personas o los que se sentían capaces. Y ahí los chicos ven a quién eligen, quién les conviene. Y a mí me eligieron porque ellos vieron o creen que yo tenía carácter más fuerte, que yo podía hablar con la Directora para pedirle las reuniones y para que nos organicemos bien para la Fiesta. El año pasado estábamos yo, Macarena y Juan.

Como Juan era el segundo con más votos quedó como vicepresidente y yo presidenta. (Registro de campo en la escuela de la colonia. Conversación con Paula, agosto de 2018)

La gran mayoría de las jóvenes elegidas para representar a sus compañeros en los últimos años han sido mujeres. Aunque durante la primavera de 2017, el lugar del Centro de Estudiantes aparece desdibujado, fueron dos jóvenes mujeres las que actuaron como intermediarias entre el estudiantado y la Directora, al tiempo que en 2018, además de Paula como presidenta del Centro de Estudiantes, advertimos la importancia de la tarea de otras dos jóvenes que —como capitana del equipo de vóley y organizadora de las listas deportivas, en un caso, y como responsable de la pintura sobre lienzo y a cargo de la confección de las remeras, en el otro—, además de ocupar lugares de centralidad en la organización y desempeñarse como interlocutoras con las autoridades institucionales, se destacaban por hacerse oír entre sus pares y fundamentalmente coordinar la tarea de los grupos: distribuir la palabra, alentar y apurar al resto para que realizara las tareas necesarias.

El papel de estas jóvenes es, además, fundamental en las reuniones de estudiantes de cara a la Fiesta: espacios de organización que no cuentan con la presencia adulta y cuya extensión durante el horario de clases las estudiantes negocian con las autoridades escolares. En estas instancias, las jóvenes regulan el uso de la palabra entre sus compañeros (en ocasiones ocupando el frente del aula, tomando la tiza y el pizarrón para anotar), alientan e insisten a sus pares para que realicen determinada actividad, están al tanto del funcionamiento de los pequeños grupos que se han conformado para prepararse para cada certamen, detectan cuando el trabajo no está funcionando y hasta en algunos casos llevan

un control de los integrantes y las tareas que faltan terminar de cara al gran día. En 2018, en relación con el armado del número de gimnasia rítmica que una semana antes se encontraba en una fase inicial, Paula expresa a sus compañeros que

(...) si se comprometieron con esto, tienen que dar todo hasta que esté listo (...), no puede ser que falten unos días y estemos así, vayamos a pedir ayuda a los otros, busquemos más gente, pero pongámonos las pilas porque si no va a llegar el viernes y vamos a estar así, en la nada. (Registro de campo en la escuela de la colonia, septiembre de 2018)

De este modo, podemos señalar que si, tal como describimos, las jóvenes mujeres se encuentran en desigualdad de condiciones frente a sus pares varones —al concentrar las tareas de cuidado en sus hogares, realizar trabajos invisibilizados, contar con menos permisos de sus familias para participar de actividades fuera de sus casas—, en estos espacios escolares las estudiantes ocupan lugares de toma de decisiones y protagonismo participando de un *juego de inversión de las desigualdades*.

En 2018, también identificamos la figura del vicepresidente, Juan, quien aunque en ocasiones se encontraba junto con Paula en medio de tareas organizativas, realizaba consultas a su compañera y quedaba supeditado a las decisiones que se tomaban en el “grupito de las chicas”. A partir de esto, docentes y demás personal escolar en ocasiones señalaban que “lo tiene a los piques” y, a la hora de referir al grupo de jóvenes, generalmente con expresiones de estima o entre risas las definían como “mandona”, “*jetona*”, “se pone en maestra ciruela”, “está brava”. (Registros de campo en la escuela de la colonia, septiembre 2017, septiembre 2018.)

Además de remitir a la cuestión de género, identificamos que los juegos de inversiones de las desigualdades significan, en ocasiones, las inversiones de las relaciones sociales entre las distintas familias en el espacio social. Podemos señalar nuevamente el caso de Juan, el vicepresidente del Centro de Estudiantes en 2018 que es hijo del presidente de la cooperativa e integrante de una de las familias con más recursos económicos de la zona y que ha tenido fuerte incidencia en la institución. Como suele suceder entre el estudiantado, existen relaciones laborales entre su familia y la de Paula: el padre de Juan es “patrón” de integrantes de la familia de la joven, que suelen hacer *changas* en sus campos; sin embargo, en la escuela esa jerarquía no solo pasa desapercibida, sino que en determinados momentos se invierte, como cuando asume el cargo de presidenta esta joven mujer hija de peones.

Ahora bien, en relación con el lugar que las jóvenes estudiantes ocupan frente a sus compañeros durante la Fiesta, también podemos aventurarnos a señalar que en estas ocasiones de algún modo “juegan”⁶ a reemplazar la tarea que suelen realizar sus docentes, adquieren habilidades y de algún modo “ensayan” la profesión que, como desarrollaremos a continuación, se construye como una opción privilegiada para estas mujeres al finalizar la secundaria.

6 Retomamos aquí la metáfora de “juego”, en línea con Levinson, sin intenciones de trivializar o infantilizar la acción estudiantil, sino remitiendo a su fluidez en un contexto de influencias múltiples: “los alumnos ya traen consigo un rico acervo de experiencias y aspiraciones construidas a través de diversos sitios de cultura íntima, medios de difusión, iglesia y trabajo (...) que habían implicado ya sus propios juegos culturales (...). Sin embargo, la secundaria también ponía a los estudiantes frente a una nueva combinación de demandas, discursos y opciones institucionales para la producción cultural de la identidad” (2002: 368-369).



Figura 2. Fiesta del Estudiante Rural, 2018. De espaldas, la joven presidenta del Centro de Estudiantes y la joven responsable del equipo de vóley junto a sus compañeros

Mujeres, a la escuela

El acceso a la educación secundaria en el lugar de origen por parte de las jóvenes generaciones significa un cambio sustancial en relación con las experiencias de escolarización de las generaciones anteriores, por lo que en este punto nos interesa detenernos inicialmente en quienes ocupan el lugar de adultos, en tanto madres, padres y/o tíes de las jóvenes generaciones, que a continuación llamaremos las “generaciones de oro”.⁷

7 Mientras definimos a las jóvenes generaciones —que nombramos en plural por la diversidad de experiencias posibles— en relación con el inicio del proceso de extensión de los años de escolaridad y la profundización de las sensibles transformaciones (productivas, laborales, ambientales, de desplazamiento poblacional) asociadas a la hegemonía del modelo de agronegocios, nombramos a las “generaciones de oro” en relación con su participación en tanto niños o jóvenes de los

Cuando las “generaciones de oro” se encontraban en edad escolar, a diferencia de lo sucedido con las generaciones que las precedieron, el acceso a la escuela primaria por parte de las niñas estaba garantizado en la colonia gracias a la institución que había sido creada en la década de 1960 por sus padres, madres o abuelos a partir del interés por escolarizar a sus hijos, por lo que las heterogeneidades en las experiencias formativas de estas generaciones se hacen particularmente evidentes al culminar el nivel primario. Entre quienes han continuado la escuela secundaria se destaca el relato del sufrimiento por haber marchado con 12 o 13 años a vivir en internados a muchos kilómetros de sus casas, a pensiones o, en el mejor de los casos, a casas de familiares o conocidos en la ciudad más cercana, mientras se destaca el sacrificio económico de las familias para garantizar la finalización del nivel medio. De este modo, incluso entre las familias “gringas”, esta apuesta o posibilidad no se encontraba generalizada, lo que se evidencia al reconstruir las trayectorias de los adultos que constituyen las familias más distinguidas en la zona y que en ocasiones no han terminado la secundaria. Asimismo, se destaca un elemento: al interior de las distintas familias del espacio rural, suelen ser las mujeres quienes han continuado la secundaria al finalizar el nivel primario y, a veces, luego han realizado estudios terciarios o, lo que remite a experiencias exclusivamente ligadas a las mujeres, después de varios años han decidido finalizar o se encuentran terminando los estudios de nivel medio, lo que nuevamente se asocia con el sacrificio de recorrer grandes distancias para acceder a la oferta educativa.

años que desde las narrativas locales se asocian a una mayor demanda de trabajo y posibilidades de crecimiento: en la década de 1980, la zona fue destinataria de proyectos de impulso al cultivo del algodón en el marco de políticas estatales que incluyeron inversiones en educación e infraestructura.

Si la disposición a continuar los estudios se destaca entre las mujeres “gringas”, en las mujeres de las familias “criollas” encontramos mayor variedad de situaciones, aunque la misma importancia asignada a la educación. Adriana, la asistente escolar de la escuela que terminó la secundaria “de grande”, se distingue en su familia por el desempeño educativo que le permitió acceder a un puesto de trabajo fuera del espacio doméstico. En la escuela, Adriana es referenciada por las docentes como ejemplo de alguien que “no tiene mucho pero se esfuerza”; quizás por eso su hija nos dice que tiene “sangre gringa” y aunque no participa de la Iglesia parece “medio valdense” (registro de campo en la ciudad de La Paz. Conversación con Lucía, junio de 2018). Como suele expresar la joven y emerge en conversaciones espontáneas con sus parientes, su situación educativa y laboral se distingue respecto de la del resto de las mujeres de la familia, como es el caso de sus cuñadas que “no tienen estudios”, tuvieron muchos hijos y en diferentes momentos además han trabajado como empleadas domésticas, aunque principalmente se las referencia —en la escuela pero también entre adultos de las diferentes familias— por la cantidad de becas del Estado que cobran por sus hijos.

Esta importancia otorgada por las mujeres de las “generaciones de oro” a la continuidad educativa puede permitirnos comprender la valoración que estas adultas asignan a la continuidad educativa de sus hijas. Aunque las expresiones en la cotidianeidad de las diferentes familias que remiten a que los jóvenes son afortunados al tener una escuela secundaria en la colonia no provienen exclusivamente de estas mujeres, se destaca la insistencia con que interpelan a sus hijos y especialmente a sus hijas para que “aprovechen la oportunidad” de terminar el secundario, al tiempo que enfatizan lo importante que ha sido para ellas el estudio, la profesión en los casos en que permite “hacer tus cosas y tener aunque sea

poca tu platita”, así como otras lamentan no haber tenido la “suerte” o “posibilidad” de seguir estudiando.

En relación con este proceso que relatamos, en su trabajo sobre familias del norte cordobés Cragnolino (2001) señala que las familias asignan preferencia a la continuidad educativa de las mujeres, quienes tienen menos posibilidades objetivas de insertarse en el mercado de trabajo local y aparecen visualizadas como quienes naturalmente están más inclinadas a aceptar los requerimientos y las obligaciones que impone la escuela. Esto se condice, de hecho, con la disminución de las brechas de género en el acceso a la educación en zonas rurales en las últimas décadas y en el notorio crecimiento de la participación de las mujeres en espacios educativos en zonas rurales y rurales urbanas en la Argentina, en tanto proceso que alcanza a distintos países de América Latina, como también señalan investigaciones desarrolladas en México y Perú (Ames, 2013; Tapia García, 2015).

Como señalamos, la escolarización secundaria se ha expandido en los últimos veinte años en la colonia, siendo jóvenes varones quienes aparecen asociados a los casos de repitencia y/o abandono escolar, mientras las mujeres ocupan lugares de protagonismo en diferentes espacios escolares y, podemos agregar, a veces también son construidas como ejemplos entre el alumnado por su rendimiento educativo. En este punto, también nos interesa preguntarnos por las construcciones de futuro de las jóvenes que finalizan la escuela. En línea con Hirsch (2016), entendemos que estas construcciones no solo implican expectativas individuales por parte de las jóvenes, sino que son producto de procesos sociales e históricos: se establecen de modo relacional entre jóvenes, familias e instituciones, a partir de una trama social en la que intervienen diferentes cuestiones, entre las que aquí destacamos aquellas relativas al género y las

tradiciones familiares. Particularmente en el caso de las mujeres, la “pregunta por el futuro” en la escuela se remite fundamentalmente a aquellas que, al finalizar sexto año, continuarán los estudios; en este sentido, al tiempo que en la escuela se legitiman determinadas opciones en torno al futuro, se invisibilizan las prácticas cotidianas presentes que no aparecen como legítimas y entonces quedan afuera de lo que se entiende como “proyecto de futuro” a pesar de que son —y continuarán siendo— parte de la cotidianeidad de estos jóvenes (Hirsch, 2016: 218). Nos referimos principalmente a las mujeres que “ya se sabía” que no continuarían estudiando, lo que suele asociarse con que están embarazadas, ya son madres y/o se encuentran en pareja y “eligen formar familia y quedarse en vez de estudiar” (registro de campo en la escuela de la colonia. Conversación con Directora, diciembre de 2018).

De este modo, en la cotidianeidad escolar, entre docentes, directivas y personal de la escuela, el llamado “embarazo adolescente” se construye como una problemática estrictamente relacionada con las jóvenes mujeres y que merece preocupación porque, en palabras de una docente, inevitablemente se constituye “como una piedrita, una piedrita que te traba el resto de la vida” (registro de campo de viaje hacia la colonia. Conversación con docente de música, octubre de 2017). En este sentido, entre las actividades escolares desarrolladas a modo de “prevención” sobre el asunto, registramos un mural pintado en una secundaria cercana a la colonia, que muestra a una joven vestida con un uniforme escolar, que se agarra la panza de embarazada al tiempo que deja caer un libro; en la frase de fondo se lee: “Terminá tu carrera, no termines con tus sueños de adolescente”. En algunas ocasiones, además, identificamos que esta asociación entre la “pregunta por el futuro” y el estudio de una profesión se traslada a las estudiantes, como advertimos

durante un taller de comunicación que coordinamos entre estudiantes de sexto año, en el que propusimos realizar una ronda de entrevistas en la que cada joven tenía que hacerle preguntas personales a la persona a su derecha:

Las preguntas refieren a qué harán el año que viene: a Carla que estudiará Magisterio, su compañero que parte de esa información le pregunta dónde va a vivir y si le gusta enseñar, mientras al resto le realizan preguntas como: “¿qué te gustaría estudiar?”, “¿cuál es tu sueño cuando termines la escuela?”, “¿por qué te parece importante terminar la secundaria?”. Sin embargo, hay una llamativa excepción: a Jennifer, la joven que tiene una hija, le preguntan por la niña: “¿Qué es lo más difícil de criarla?”. A Jennifer le da vergüenza responder. (Registro de campo del taller de comunicación con estudiantes de la Escuela Secundaria de la colonia, mayo de 2018)

La oposición entre la posibilidad de desarrollar proyectos personales y el embarazo que se define como prematuro, sin embargo, no implica el cuestionamiento a la maternidad como proyecto de vida de las mujeres, aunque sí la necesaria precaución de que esto no interfiera con la continuidad educativa. Por otra parte, como queda en evidencia en el caso de esta estudiante, la importancia otorgada a la educación de las mujeres se traduce en que la maternidad no impida la finalización de la secundaria e incluso algunas jóvenes dejen a sus hijos en la colonia, fundamentalmente al cuidado de sus abuelas, para estudiar luego en la ciudad.

Si acaso el “embarazo adolescente” se construye como aquello que obtura la posibilidad de realizar una pregunta por el futuro, entre los proyectos para las jóvenes mujeres que son privilegiados en la escuela y entre las familias

se destaca el Magisterio. Esta profesión, además de poseer un histórico prestigio en el espacio rural (Neufeld, 1996; Cragnolino, 2003), posee centralidad en la religión valdense, existiendo una fuerte tradición que a lo largo de las generaciones lleva a las mujeres a estudiar y dedicarse a la docencia. Aunque los varones adultos también se ocupan de tareas de “predicación” y formación interna en la Iglesia, se destaca la participación de mujeres en los espacios educativos religiosos y fundamentalmente en las escuelas públicas de todo el departamento La Paz. En las escuelas rurales de la zona ha habido mayoría de docentes y directoras valdenses, por lo que en relación con el reconocimiento que merecen los maestros en el campo, la palabra de estas mujeres está legitimada, con significativa incidencia en la vida social.

De este modo, entre las jóvenes estudiantes de las familias “gringas” y particularmente valdenses, estudiar Magisterio se constituye como la principal opción. No obstante, también emerge como la alternativa privilegiada para jóvenes de las otras familias, cuya preferencia podemos asociar con otros elementos: la cercanía de los institutos de formación docente y su accesibilidad en términos económicos, siendo nuevamente las madres quienes inciden para que sus hijas no se vayan a vivir tan lejos. En relación con la importancia de la cercanía, aparece otro elemento significativo, que incide en las diferentes familias: irse para estudiar Magisterio —o algún profesorado, carrera que muchas veces se realiza luego, a partir de las nuevas demandas de la secundaria— en algunos casos puede significar formarse para volver a trabajar en la escuela, lo que se torna evidente ante la presencia de egresadas de la escuela secundaria que hoy cumplen funciones docentes en la institución.

Estas jóvenes docentes —que en ocasiones ocupan otros cargos, como el de preceptoras reemplazantes, hasta lograr la inserción definitiva en la escuela de la colonia u otras

escuelas cercanas—, quizás por su corta edad y/o por haber crecido y vivir en el campo construyen relaciones de cercanía con el estudiantado y suelen ser la referencia especialmente para las jóvenes a la hora de pedir un favor o un consejo. Probablemente estas identificaciones también incentiven la construcción de proyectos de futuro ligados a la docencia: “Quiero estudiar Magisterio y después profesorado como Mariela”, expresó en una ocasión una estudiante en relación a una joven docente local que se encuentra fuertemente comprometida con tareas que hacen al mantenimiento general de la escuela y la organización de las celebraciones y es referenciada por las diferentes familias a la hora de realizar consultas vinculadas con la institución y, por extensión, con la vida en la colonia (registro de campo talleres de comunicación en la escuela de la colonia, junio de 2018).

En relación con estas definiciones en las que emergen las voces de las propias jóvenes, así como recuperando los espacios de protagonismo escolar en los que advertimos procesos de apropiación por parte de estas mujeres —y no simplemente una sujeción a las tradiciones y sus lugares asignados en el espacio rural—, cabe detenernos en la variedad de experiencias posibles en la colonia. De este modo, dialogamos con trabajos situados en distintos espacios sociales rurales que también nos permiten pensar que existen diferentes recorridos frente a similares herencias y oportunidades objetivamente disponibles para las mujeres (Cragolino, 2003); que los mandatos y lógicas patriarcales inciden en la configuración de sus trayectorias y proyectos de futuro pero también que es posible recuperar estrategias y resistencias que despliegan mujeres y jóvenes mujeres en espacios rurales y rururbanos en la provincia de Buenos Aires (Hirsch, Lemmi y Moretto, 2019), experiencias de jóvenes cordobesas que al finalizar la secundaria buscan

alejarse de los roles tradicionalmente preestablecidos que las asignan en los espacios domésticos valorando sus expectativas de independencia (Ligorria, 2020), así como procesos incipientes de reconfiguración de las relaciones de poder o mayor democratización entre géneros y generaciones en espacios rurales en San Juan (Gili Diez, 2020), entre otros. En este sentido, la apuesta de las jóvenes por niveles más altos de educación excede las definiciones familiares y también puede ser leída en tanto “ruta de escape” frente a relaciones de género opresivas, que permiten evitar la dependencia económica respecto a los hombres (Ames, 2013), siendo la asistencia a la secundaria un aspecto fundamental que moviliza nuevas identidades y permite “anhelar diferentes posiciones de sujeto”, construyendo otras formas de ser mujer en el medio rural, que muchas veces contrastan con las que tuvieron sus madres y sus abuelas (Tapia García, 2015).

En este punto, en primer lugar podemos problematizar la relación estrecha entre la elección de la carrera de Magisterio al terminar la escuela y la proyección a futuro en torno a esa profesión, como vemos en el caso de Lucía, una joven egresada de la secundaria que ocupó el lugar de presidenta del centro de estudiantes en dos ocasiones:

Lucía: No sé... no me imagino dándole clases a alguien como mi sobrino.

Autora: ¿Y qué te gustaría hacer?

Lucía: Puede ser profesora de Historia, pero no sé... Cuando me reciba creo que quiero poner una tienda de ropa (...). Voy a dejar el título ahí, voy a llevarle una copia a mami [se ríe]. (Entrevista a Lucía, junio de 2018)

En otras ocasiones, como es el caso de Rufina, la prima de Fiorella y Pipo a quien referimos anteriormente, nos encontramos con historias atravesadas por la ruptura con las tradiciones familiares, que las jóvenes identifican con alivio por haber “zafado” de aquello que se esperaba de ellas:

No sabés lo que fue cuando dije que quería hacer Comunicación. Me gusta la docencia y me gustaría hacer un profesorado en algún momento, pero no quería esa limitación, que mi vida esté así de resuelta. (...) Y cuando le empecé a decir a mi mamá que no pensaba estudiar Magisterio, imaginate. Hasta hoy cada tanto me tiran un piquecito: “mirá que se necesitan muchas profesoras de dibujo técnico acá”. Todavía me hacen pagar eso. Pero por suerte zafé. (Entrevista a Rufina, mayo de 2018)

Por otra parte, de acuerdo con lo que venimos expresando acerca de las jóvenes mujeres, vemos que es poco probable que estas desarrollen un proyecto de futuro relacionado con las tareas en “el campo”. Sin embargo, en este punto también nos encontramos con una joven egresada de la secundaria que ha marchado a estudiar ingeniería agrónoma y podemos estimar tiene intenciones de trabajar en el campo de su familia lo que —dado el perfil masculino que esa tarea tiene en la zona— resulta notorio.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo hemos señalado el modo en que en las distintas familias, fundamentalmente de “gringos” pero también de “criollos”, se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de “la casa” y “el campo” entre

mujeres y varones. Estas diferencias entre las familias que constituyen el espacio rural de la colonia pueden advertirse también entre las jóvenes mujeres y los jóvenes varones que son estudiantes de la escuela, así como identificamos discursos escolares que reproducen las desigualdades de género. Sin embargo, también nos detuvimos en experiencias de otro orden en las que se destacan procesos de apropiación por parte de las jóvenes mujeres en la cotidianeidad escolar, fundamentalmente alrededor de la Fiesta del Estudiante, y las estudiantes protagonizan espacios de disfrute y toma de decisiones.

Asimismo, vimos que la importancia otorgada por las familias a la escolarización y la continuidad educativa de las mujeres aparece como una línea de continuidad entre las dos últimas generaciones. Para las mujeres de las “generaciones de oro” de las distintas familias la posibilidad de realizar la escuela secundaria —en muchos casos, muchos años después de haber terminado la primaria y a diferencia de sus hermanos o compañeros varones— se relaciona estrictamente con las oportunidades laborales posteriores y la posibilidad de construir cierta independencia económica y/o desarrollar otras actividades que excedan las tareas domésticas y de cuidado que no se visibilizan ni valoran como trabajo en el espacio rural. En el caso de quienes no terminaron la secundaria y/o pudieron continuar los estudios, la valoración aparece ligada al lamento por no haber tenido esa “suerte” o “posibilidad” y entonces, podemos hipotetizar, las esperanzas se depositan en que las propias hijas puedan hacerlo. De este modo, entonces, entendemos la centralidad que las experiencias formativas de las adultas adquiere a la hora de la construcción de proyectos de futuro de sus hijas, lo que se manifiesta en el lugar protagónico que las madres ocupan en las decisiones de las jóvenes y la importancia que le confieren a que terminen la

secundaria y continúen estudiando. Las tradiciones familiares y ligadas a la religión Valdense parecen incidir, además, en torno a la elección de la carrera docente por parte de las jóvenes mujeres, que aparece como la opción privilegiada luego de terminar la secundaria. En las antípodas, en tanto situación que se asocia con una “piedrita en el camino” hacia la posibilidad de seguir estudiando, el “embarazo adolescente” se constituye como un problema a evitar que está estrictamente asociado a las jóvenes mujeres.

En los últimos años la migración definitiva a la ciudad, a partir de transformaciones entre las que se destacan los cambios productivos y laborales ligados al modelo de agrogocios, se ha profundizado en el espacio rural. Si para las jóvenes generaciones la extensión de la escolaridad facilita la obtención de un título para continuar los estudios en la ciudad o tener mejores posibilidades de acceder luego a un empleo en otro lugar, la docencia asimismo emerge como una carrera que cuenta con alternativas de ejercerse en el lugar de origen, por lo que avizora el retorno como posibilidad. Para las mujeres, entonces, vivir en el campo pero trabajando como docentes parece constituirse en un destino esperado, lo que demuestran las identificaciones que se construyen con las jóvenes docentes de origen rural que se desempeñan en la escuela. A diferencia de lo que expresa Rufina, la joven que no quiso ser docente y no puede imaginar “qué hacer” en caso de retornar al lugar de origen, ser docente en el campo es una opción esperable para las jóvenes. De este modo, el Magisterio puede configurarse como un mandato familiar y religioso, que se encarna en la insistencia de la propia madre y los discursos escolares y/o en una decisión basada en las posibilidades objetivas de continuar los estudios. Al mismo tiempo, puede erigirse como una definición al terminar la escuela que luego permita abrirse a otros caminos

diferentes o incluso una apuesta por un futuro, que de algún modo comienza a ensayarse en la escuela, marcado por la participación protagónica en la vida escolar y del espacio rural.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- Ames, P. (2013). Construyendo nuevas identidades. Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. *Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzadas*, N° 8. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Barsky, A. (1997). La puesta en valor y producción del territorio como generadora de nuevas geografías. Propuesta metodológica de zonificación agroproductiva de la Pampa Argentina a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario 1988. En Barsky, O. y Pucciarelli, A. (eds.). *El agro pampeano. El fin de un período*, pp. 405-522. Buenos Aires, FLACSO/CBC.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2: 1-6.
- Bidaseca, K. y Vallejos, C. (2010). Mujeres colonas, herencia y derecho a la tierra. Sobre desigualdad de género en el sur de Santa Fe. En Gras, C. y Bidaseca, K. (dirs.). *El mundo chacarero en tiempos de cambio. Herencia, territorio e identidad en los pueblos sojeros*, pp. 217-252. Buenos Aires, Ciccus.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, pp. 163-173. México, Grijalbo.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio.
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Cragolino, E. (2001). Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Cragolino, E. (2003). Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina. *Revista Estudios del Hombre*, N° 16: 212-242.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dupleich, J. (2007). El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento La Paz. Trabajo para la maestría en Economía Agroalimentaria, UNLP.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Documentos DIE*, N° 2. México, DIE.
- Ferro, L. (2008). *Género y Propiedad rural*. Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- Gili Diez, V. (2020). Clasificación y distinción de las juventudes en el espacio social rural. *MILLCAYAC*, vol. 7, N° 13: 27-52.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). *El Agro como Negocio: Producción, Sociedad y Territorios en la Globalización*. Buenos Aires, Biblos.
- Hirsch, M. (2016). Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hirsch, M.; Lemmi, S. y Moretto, S. (2019). Sentidos de educación y proyectos de futuro en mujeres jóvenes y adultas de territorios rururbanos (La Plata y Cañuelas, prov. de Bs. As.). II Encuentro Internacional de Educación, 4, 5 y 6 de diciembre. Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. En *Avá*, N° 16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169020992009>. Consultado el 06/06/2021.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México, Santillana.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person*, pp. 1-54. Nueva York, State University of New York.

- Ligorria, V. (2020). Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 17: 148-158.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Padawer, A. (2018). Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural. *Desidades*, vol. 6, N° 21: 34-46.
- Padawer, A.; Greco, J. y Rodríguez Celín, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IICE*, N° 33: 47-64.
- Pérez Islas, J. A. (2000) (coord.). *Jóvenes e instituciones en México, 1994-2000. Actores, políticas y programas*. México, SEP-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*, pp. 13-57. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Biblos.
- Schmuck, M. E. (2019a). Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). *Revista Cuadernos*, N° 56: 13-39.
- Schmuck, M. E. (2019b). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE*, vol. 1, N° 35: 29-158.
- Schmuck, M. E. (2020). "Somos jóvenes y estudiantes del campo". Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Schmuck, M. E. y Petitti, E. M. (2021). El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018). *Revista de Estudios Rurales*. En prensa.

- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En Tedesco, J. C. (comp.). *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*, pp. 191-234. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Stolen, K. A. (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Tapia García, G. (2015). Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y del trabajo. Tesis de doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Tedesco J. C. (comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Tenti, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 15-46. Buenos Aires, Manantial.
- Williams, R. (2009 [1977]). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Las cuarenta.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillera-to en México. *Educação e Pesquisa*, N° 41: 1257-1272.

Capítulo 6

Ser joven rural y estudiante en la EFA: construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones

María Cristina Alonso

Introducción

Este trabajo de investigación explora los procesos identitarios que construyen los jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), en la provincia de Misiones, Argentina. Partimos de considerar que las identidades se construyen y producen en ámbitos históricos e institucionales, dentro de prácticas discursivas particulares, y se constituyen, de este modo, en posiciones que el sujeto debe asumir y en representaciones que surgen en la relación con otros actores sociales. Desde esta mirada, se exploran las identidades que construyen los jóvenes rurales alumnos de EFA.

El trabajo de campo se ha realizado con jóvenes que están cursando la escuela secundaria en dos EFA de diferentes zonas geográficas de la provincia de Misiones, una ubicada en Colonia Alicia, municipio de Colonia Aurora, fronteriza con Brasil, y la otra en Caraguatay, departamento de Montecarlo, próxima a la frontera con Paraguay. Desde un abordaje cualitativo interpretativo, que recupera herramientas del

enfoque etnográfico, se ha buscado comprender el tema elegido desde la perspectiva de sus sujetos o actores y al mismo tiempo describir, interpretar y problematizar una realidad —la de los jóvenes rurales que estudian en EFA— a partir del trabajo de campo.

Mediante la aplicación de un abordaje metodológico cualitativo se reconoce cómo estos jóvenes, en una modalidad de alternancia educativa (15 días en la escuela y 15 días en el hogar) y en un contexto de nueva ruralidad, construyen sus identidades en interacción con sus pares, docentes, padres y otros adultos en el marco de comunidades de prácticas diversas. Los referentes empíricos son en este caso dos EFAs de la provincia de Misiones, y las estrategias para la construcción de datos, fundamentalmente entrevistas en profundidad y observación participante, su análisis e interpretación. También se justifica la utilización de la etnografía virtual en una segunda etapa del trabajo de campo, debido a la situación de pandemia durante 2020.

Presentación y definición del problema

El problema de investigación explora cómo construyen sus procesos identitarios los jóvenes rurales que son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Misiones en la actualidad, en el contexto de una nueva ruralidad influenciada por las características geográficas y culturales en transformación. Cabe aclarar que, con respecto al lenguaje utilizado, para facilitar la lectura del trabajo, se ha decidido usar el artículo los para incluir a los jóvenes y las jóvenes rurales.

Partiendo del objetivo general de explorar los procesos identitarios construidos por los jóvenes rurales que estudian actualmente en Escuelas de la Familia Agrícola de la

provincia de Misiones, nos propusimos analizar las experiencias formativas de los mismos en sus hogares y en la EFA, atendiendo a la conformación de comunidades de prácticas en las que se constituyen sus procesos identitarios, a la descripción de los procesos de socialización y subjetivación que se dan dentro y fuera de la escuela, en la interacción de los jóvenes rurales con sus pares, y a la señalización del lugar que ocupan las relaciones intergeneracionales en la construcción de los procesos de identificación y la construcción de proyectos de futuro.

En la provincia de Misiones la educación secundaria agraria se desarrolla actualmente en veinticinco EFA, catorce Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA), varias escuelas agrotécnicas y otras escuelas rurales, como las Unidades de Gestión Local (UGL). A estas instituciones asisten jóvenes que provienen en su gran mayoría de ámbitos rurales, por tanto, resulta de importancia la producción de conocimiento propuesta a partir del problema de investigación.

Con respecto a la justificación de dicho problema de investigación y a los aportes que puede suscitar, resulta relevante destacar que en la provincia de Misiones, Argentina, existen actualmente cuatro Institutos Superiores de Formación Docente dependientes del Servicio Provincial de Educación Privada y una Facultad de Ciencias Forestales, en el ámbito de la única institución superior, la Universidad Nacional de Misiones, que forman Profesores de Educación Secundaria en Agronomía, quienes se desempeñarán, en su mayoría, en contextos rurales; por tanto el conocimiento de estos estudiantes de las EFA resultará provechoso para estos futuros docentes.

Si consideramos que las prácticas y expresiones juveniles dentro y fuera de las escuelas rurales están atravesadas por transformaciones que presentan articulaciones entre la cultura global y la local, resulta relevante describir y

conceptualizar los procesos identitarios que los jóvenes rurales construyen actualmente en relación con sus contextos más cercanos, es decir, la familia, la escuela y la comunidad local. Partimos de considerar que los procesos identitarios se construyen en comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991) que incluyen el ámbito familiar, escolar, comunitario y el contexto más cercano, influenciado también por procesos sociohistóricos y culturales.

El estado del arte evidencia que, aunque en los últimos años ha crecido el interés de los investigadores por el tema, las juventudes rurales que estudian en EFA continúan aún en gran parte invisibilizadas en sus particularidades territoriales, culturales, sociales y económicas, por lo que consideramos necesario reconstruir estas dimensiones para abordar los procesos identitarios de los jóvenes de las EFA en Misiones.

Para referirnos a las juventudes rurales nos situamos en un contexto de una nueva ruralidad. González y Román consideran que “en los últimos años se identifica un escenario de nueva ruralidad donde tanto los movimientos de capitales, bienes y personas como la influencia de la comunicación, estarían desdibujando los límites entre lo rural y lo urbano” (2012: 10). Por lo tanto, tienen en cuenta a la ruralidad no solamente como una materialidad geográfico-demográfica sino también como una construcción social, en la cual, según las características de cada región, la cultura local y la cultura global se articulan de maneras diferentes.

Partiendo de la consideración del concepto de juventud como una construcción social (González y Román, 2012), un producto histórico y sociocultural (Padawer, 2011), una construcción relacional (Bourdieu, 2002), que al mismo tiempo se caracteriza por su heterogeneidad, definimos que los jóvenes rurales son quienes viven una etapa de la vida que comienza con la pubertad y finaliza con la asunción

plena de las responsabilidades del adulto (Durston, 1998), habitando en espacios rurales, se dediquen o no a actividades agropecuarias y siendo protagonistas de una nueva ruralidad que presenta características particulares según cada contexto y las comunidades de práctica en las que se desarrollen.

A partir de lo planteado hasta aquí resulta relevante tener en cuenta que las transformaciones sociales, económicas y culturales de las últimas décadas impactan tanto en los sujetos como en las instituciones educativas. Para la comprensión de las culturas juveniles contemporáneas hace falta interpretar los nuevos modos de sociabilidad y expresión a partir de los medios de comunicación y el uso masivo de las tecnologías que, de alguna manera, interpelan a las instituciones educativas en sus prácticas y, por otra parte, ponen de manifiesto condiciones económicas y culturales desiguales en el acceso a los mismos. Por estos motivos, nos proponemos comprender en este marco los usos y significados que adquieren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los jóvenes rurales, los estilos juveniles y los proyectos de futuro tanto en la escuela como fuera de ella, para abordar los procesos de socialización y subjetivación implicados en la conformación de los procesos identitarios.

Para llevar a cabo la investigación se realizaron, en primer lugar, entrevistas en profundidad a veintitrés jóvenes y a los rectores de las dos EFA. También se llevaron adelante observaciones participantes en diferentes momentos y espacios en las dos escuelas, así como análisis de documentos producidos en la escuela, leyes que regulan el sistema educativo y documentos generados en el marco de las EFA. A partir de este corpus se pudieron analizar las concepciones que los entrevistados poseen acerca de diferentes temas que son abordados en el trabajo, como la familia, la

escuela, la relación con sus grupos de pares, sus consumos culturales, la utilización de las TIC, sus proyectos a futuro, los problemas que los preocupan y las características de las relaciones intergeneracionales que establecen.

Algunas consideraciones teóricas para explorar los procesos identitarios de jóvenes rurales

Para delimitar conceptualmente el tema de investigación elegido, es preciso señalar que en el contexto de las culturas contemporáneas los procesos identitarios se encuentran atravesados por articulaciones entre lo global y lo local, que se dan procesos de hibridación e interculturalidad que no son homogéneos ni estáticos (González y Román, 2012; Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013). Elegimos también tomar la posición de Hall, quien considera que en los tiempos de la Modernidad tardía las identidades “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (...) en un constante proceso de cambio y transformación” (2003: 17). Al mismo tiempo, sostiene que las identidades se construyen y producen en ámbitos históricos e institucionales. Tomando los aportes de Melich (2008), tendremos en cuenta que la identidad se desarrolla como un proceso de identificación en relación con el contexto, la dimensión espacio-temporal, las relaciones con los demás, una tradición y una cultura.

Se considerará, para el estudio de las identidades de los jóvenes rurales “la construcción de la identidad como proceso continuo” (Weiss, 2012), mediante un doble proceso de socialización y de subjetivación que se da al convivir e interactuar con otros. Así como se interiorizan normas y valores, también se elaboran otros propios, explorando nuevos y diferentes modos y ámbitos de interacción.

Weiss (2012) refiere que la escuela constituye para los jóvenes un lugar donde conocer al otro en muy variadas experiencias. Al conversar con sus pares, los jóvenes también reflexionan, incorporan otras opiniones, aprenden de sus experiencias, se conocen mejor a sí mismos, elaboran proyectos, comparten vivencias, ya sea del ámbito familiar como laboral. Weiss sostiene que los jóvenes estudiantes pasan gran parte de su tiempo en interacción con sus pares, les gusta estar con sus amigos (sociabilidad) y divertirse (socialidad).

Estos procesos identitarios tienen lugar en comunidades de prácticas. En relación con este tema, Padawer —siguiendo a Lave y Wenger (2007)— señala que en las familias de los jóvenes rurales “el ‘saber hacer’ involucra un aprendizaje situado a través de comunidades de práctica, donde los jóvenes participan periféricamente de actividades y a partir de ellas no solo conocen, sino que transforman el mundo desde su hacer cotidiano” (2013: 11). Padawer y Rodríguez Celín (2013) explican que el concepto de participación periférica legítima permite identificar situaciones de aprendizaje fuera de las escuelas, mediante la incorporación a actividades productivas y tareas comunitarias y familiares, formando parte así de comunidades de práctica en el marco de las unidades domésticas. Según Lave y Wenger (1991), en la participación periférica legítima el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social. Se trata del proceso de identificación a partir del cual los nuevos participantes, mediante sus prácticas, se convierten en parte de una comunidad de práctica y la van conformando, mediante un juego de relaciones entre personas, actividad, mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica. En estas comunidades de práctica los jóvenes construyen sus identificaciones y sus proyectos de futuro (Hirsch, 2021).

Anclados en este marco teórico, presentaremos los resultados e interpretaciones del trabajo de campo realizado para una tesis de Maestría. Estos se aportan a partir de diferentes dimensiones de análisis que fueron construidas en función del problema de investigación y posibilitan orientar la presentación de los resultados obtenidos en cada una de las EFA. Estas dimensiones de análisis incluyen el contexto, la cultura y procesos identitarios, así como las experiencias formativas llevadas adelante en comunidades de prácticas, que involucran aquellas productivas desarrolladas en las familias en diálogo con las aprendidas en la escuela. Sin embargo, no son solo las prácticas productivas las que organizan las relaciones con otros en las experiencias formativas de los jóvenes. También la escuela y la familia son importantes como ámbitos de socialización y subjetivación.

Otra dimensión analiza el “estilo” de los jóvenes rurales de cada EFA. Además, se consideran las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito rural de estos jóvenes. Dussel y Quevedo (2010) consideran que las TIC transformaron profundamente las formas de interactuar socialmente, de definir identidades, de producir riqueza, así como de hacer circular el conocimiento. Finalmente, nos preguntamos por las relaciones intergeneracionales, los proyectos de futuro y los procesos identitarios. Para pensar los proyectos de futuro de los jóvenes, nos anclaremos en la propuesta de Hirsch (2020; 2016) que propone entenderlos en el marco de relaciones intergeneracionales implicadas en la construcción e identificación de opciones y en la elección de algunas de ellas.

La EFA “Santísima Trinidad” de Alicia Alta: experiencias formativas, proyectos de futuro y procesos identitarios

La EFA “Santísima Trinidad” es una escuela pública de gestión privada, ubicada en Colonia Alicia Alta, localidad que se encuentra a 5 km del Paso Internacional Puerto Alicia (Argentina)-San Antonio (Brasil). La vida en la frontera se manifiesta en el lenguaje, las prácticas culturales, los consumos y también en las relaciones económicas. Contaba en 2019 con una matrícula de 155 alumnos, provenientes de escuelas rurales con grados acoplados y de diversas colonias y parajes del municipio de Colonia Aurora, El Soberbio y San Vicente, abarcando un radio aproximado de 30 km. Comenzó a funcionar en 2005. Los parajes rurales están distantes a 30, 20, 15, 7 o 5 km de la escuela. Los caminos para salir de sus chacras y acceder a la ruta de asfalto son de tierra y se encuentran en pésimo estado.

Cabe destacar que el municipio de Colonia Aurora, donde se encuentra la EFA “Santísima Trinidad”, fue uno de los últimos en colonizarse en la provincia de Misiones y comenzó a poblarse hace menos de setenta años, recibiendo inmigrantes brasileños de origen alemán, polaco, ruso e italiano, que cruzaron el río Uruguay en busca de nuevos horizontes. También llegaron algunos de origen paraguayo. La radicación de diversos inmigrantes dio origen a colonias y parajes rurales. Actualmente, sus habitantes se dedican a la plantación de tabaco, yerba, soja, citronella, ananá y mamón, así como a la producción lechera y la elaboración de quesos.

Las familias que no cuentan con recursos para enviar a sus hijos a estudiar a un pueblo o ciudad encuentran en el sistema de alternancia la posibilidad de que ellos puedan continuar sus estudios secundarios (Palamidessi, 2007). Debido a las distancias que hay entre las chacras y la escuela, para

los padres resulta imposible trasladar todos los días a sus hijos a una institución escolar, entonces la EFA constituye una posibilidad accesible y muy valorada. En el Proyecto Pedagógico de esta escuela se sostiene:

La EFA imparte una educación basada en el sistema de la Pedagogía de la Alternancia educativa, que posee fines y medios. Los fines son la formación integral del joven y el desarrollo del medio-profesional, los medios: la Asociación de Padres y la Pedagogía de la Alternancia. Esta última, cuenta con herramientas metodológicas como ser el Plan de Búsqueda, visitas a las familias, tutorías. Además, una didáctica específica. La formación impartida a los jóvenes es netamente humanística y cristiana.

Al respecto, el rector afirma en una entrevista: “A través del Plan de Búsqueda se promueve un joven rural investigador, sensible, protagonista, defensor de su cultura y gestor de cambio en su medio local”.

Los padres de los alumnos de la EFA de Alicia Alta son pequeños y medianos productores tabacaleros y lecheros, algunos también plantan maíz, soja, mandioca, ananá, mamón. Las familias en general tienen 10, 15 o 25 ha. Se dedican también a la agricultura familiar para el autoconsumo (huerta, aves, cerdos, vacas, elaboración de quesos, dulces, picles, etc.). Como en general cobran algún plan de ayuda social, viven con ese ingreso y cuando una vez al año venden la producción de tabaco, invierten en tecnología y movilidad para sus chacras. Las familias construyen procesos de identificación en los cuales se imbrican lazos familiares, lenguaje, costumbres y consumos culturales, como la música, que traen del país de origen (Brasil) y las de la región que los recibe, en este caso, la provincia de Misiones.

Cuando los jóvenes están los 15 días en sus casas, se levantan aproximadamente a las 6 o 7 de la mañana. Colaboran con las actividades cotidianas: limpieza de la casa, ordeño de vacas, cocina, lavado, huerta, criadero de aves, alimentación de animales de granja, ayuda a sus padres en el “rozado”. Los jóvenes realizan distintas tareas cotidianas con sus familias: trabajan en el “rozado”, abonando y plantando tabaco; colaboran en la chacra con la plantación de mandioca y maíz; ordeñan las vacas; ayudan en la huerta (en la que se encargan de lechuga, rabanito, zapallo, zanahoria, repollo, cebollita y cítricos); atienden cerdos, gallinas ponedoras y parrilleras. También ayudan con tareas del hogar (lavan los platos y la ropa, limpian la casa, cocinan) y luego hacen los trabajos de la escuela.

El cultivo del tabaco adquiere una relevancia específica en la zona. Es una producción que demanda mucha dedicación y que tiene ocupada la mano de obra familiar durante ocho meses del año. La producción está a su vez muy relacionada con grandes empresas o asociaciones que controlan el proceso productivo mediante la venta de los insumos, el uso de agroquímicos (plaguicidas y fertilizantes) de alta toxicidad, la imposición de precios y las condiciones para aceptar o descartar el tabaco enfardado, según las características de las hojas. En realidad, se presenta una tensión importante entre lo agrario y lo ambiental, dado que hay interés por producir, pero al mismo tiempo para hacerlo hay que utilizar agroquímicos y atenerse a sus efectos indeseados. Tanto los jóvenes como los adultos realizan esto con cierto resquemor.

Los jóvenes participan de manera periférica, desde la infancia, en las distintas actividades productivas y tareas que llevan adelante con su familia, van formando parte de comunidades de práctica en las unidades domésticas, aprendiendo, mediante prácticas sociales,

distintas habilidades y destrezas transmitidas por sus familiares (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores) y vecinos (Padawer, Greco y Celín, 2013).

Pero no todo es trabajo. En los tiempos de ocio cuando están en su casa, los fines de semana, los varones juegan al fútbol o se juntan con amigos y primos que viven cerca a tomar tereré y conversar. No acostumbran a ir a bailar, excepto cuando hay una fiesta en el pueblo o localidad cercana. Es importante destacar que muchos jóvenes asisten a iglesias donde su religión no les permite bailar ni jugar a las cartas. Las chicas se reúnen con sus amigas, si no viven tan lejos, o prefieren pasar tiempo con la familia. Algunos jóvenes asisten a fiestas de la comunidad: Fiesta del Ananá, del Esenciero, de la “Cuca” (pan dulce), de la Lingüiza (chorizos), Fiesta anual de la EFA, del pueblo, algún bautismo familiar, casamientos, 15 años. Las iglesias también hacen sus fiestas para recaudar fondos.

Los fines de semana, en especial los domingos, expresan que se reúnen con familiares a comer un asado y les gusta compartir con sus primos, tíos, padres, abuelos y hermanos. Después, por la tarde, van juntos al río o a un arroyo cercano, a bañarse y tomar tereré. Cabe aclarar que el tereré es una bebida originaria de Paraguay y la actividad consiste en compartir un refresco que se prepara en una jarra o un Termolar, con agua o jugo, mucho hielo, un vaso (puede ser de vidrio, plástico o metal), yerba mate y una bombilla.

Feixa explica las culturas juveniles mediante la metáfora de un reloj de arena:

En el plano superior están la cultura hegemónica y las culturas parentales [que incluyen la escuela, familia, vecindario] en la base inferior están las macro culturas (tiempo libre) y microculturas (grupos de iguales).

La arena o material de base está constituida por las condiciones sociales de generación, género, clase, etnia y territorio... En la parte central del reloj de arena se encuentra el estilo que filtra esos materiales. (Feixa, 1999: 104)

El autor considera que las culturas juveniles se manifiestan a través de un “estilo” (la arena filtrada), que los jóvenes consideran representativo de su identidad como grupo e incluye una combinación de elementos culturales, como el lenguaje, la música, la estética, producciones culturales y actividades de ocio. Por otra parte, cuando se da vuelta el reloj las culturas y microculturas juveniles también marcan su influencia en la cultura hegemónica y las culturas parentales. El “estilo” de los jóvenes de la EFA reúne elementos tanto de la cultura regional, que tiene una fuerte influencia brasileña/alemana, así como de Paraguay ya que, por ejemplo, el tereré, bebida típica de Misiones, aparece como un compañero más en los grupos de pares, y al mismo tiempo integra elementos de la cultura global, como las TIC y la música (rock, latina, electrónica, etc.).

La mayoría de los entrevistados tiene su celular. Es importante destacar que la señal de internet en algunos parajes rurales no existe y en otros es muy débil. En general, la conectividad que tienen es de Brasil, que es mucho más rápida que la que reciben de Misiones. Las redes que más utilizan son WhatsApp, Instagram, Facebook y correo electrónico para enviar trabajos o consultas a los docentes. Lo utilizan para comunicarse con sus amigos, compañeros y, a veces, con los profesores durante la contra estadía. La computadora la utilizan para realizar los trabajos de la escuela, también en YouTube ven videos de temas que les solicitan profesores de algunas materias. En la chacra algunos no tienen buena conectividad y cuando

utilizan el celular es para contactarse con sus compañeros o profesores por alguna tarea o para buscar información, por lo que afirman que: “En mi curso tenemos un grupo de WhatsApp, me conecto con datos móviles. Yo siempre trabajo con un vecino o con mi hermano para tener dinero y cargar mi celular” (entrevista a Alan, 19 años, 16/10/2019).

Cuando están en la escuela, prefieren las interacciones cara a cara con sus pares y manifiestan que la prohibición de usar el celular no les afecta ni molesta. Al contrario, les permite disfrutar y compartir más con sus compañeros, incluso en las tareas cotidianas grupales.

Las responsabilidades asignadas a cada alumno durante la estadía de dos semanas fueron denominadas por los docentes de la escuela Entornos de Aprendizaje. El nombre, dice el rector, proviene de la denominación entornos formativos establecidos por la Dirección de Educación Agraria (2010), para referirse a las secciones didáctico-productivas. Al decir de Dinova (1997), en la EFA todo momento pasa a ser educativo. Las tareas y responsabilidades de los Entornos de aprendizaje se dividen en sectores, que son los siguientes: coordinador de curso, cocina, ollas, ayudante de cocina, panadería, comedor, mozo, sala de profesores, oficina, aula I, aula II, aula III, elementos de limpieza, indumentaria, baño femenino externo e interno, dormitorio femenino, baño externo e interno masculino, basurero, porcinos, calefón aula; calefón albergue; canaletas, puertas y ventanas, telas de araña, ornamentación, secretaria, patio, playón, espacio de lectura y comprensión de textos. Luego del almuerzo, cada alumno debe realizar las tareas que tiene asignadas por estadía y son rotativas durante el año. Padawer, Greco y Celín (2013) manifiestan que en la EFA “los jóvenes se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos”, constituyéndose la escuela secundaria agrícola en un espacio de experiencias formativas.

Por todo esto, los días en la EFA arrancan temprano. Los 95 alumnos con los que compartí estadía para este trabajo de investigación (de tercero, cuarto y quinto años) se levantan todos los días a las 5.30 horas de la mañana, aunque algunos días lo hacen a las 4.30 horas, cuando tienen más horas de clases. Desde ese momento, hasta las 22 horas, no paran. Se higienizan, ordenan y limpian dormitorios y baños. Lo que menos les gusta, manifiestan, es levantarse tan temprano, y sobre todo cuando hace frío. Algunos dicen que no les gusta hacer las tareas de los sectores “pesados”, como lavar muchos platos en la cocina o la limpieza profunda.

Sin embargo, al igual que en sus casas, en la escuela tampoco es todo trabajo. Weiss sostiene que “Una razón principal para acudir diariamente a la escuela es que ahí están los amigos, novios y compañeros, reales o esperados” (2012: 146). La EFA se constituye para estos jóvenes en un lugar de encuentro y contención emocional, que les ofrece la posibilidad de sociabilizar. “Lo que más extraño de la escuela es el reírse, el charlar con los compañeros, el estar con todos los amigos”, dice Ana, de 17 años, en una de las entrevistas (17/10/2019). La palabra “estar” se repite una y otra vez en las respuestas de los jóvenes. Estar podría traducirse como compartir (“A veces nos prestamos la ropa con los compañeros de la escuela, como si fuéramos hermanos”); acompañarse, contenerse mutuamente (“Con mis amigas charlo sobre mis problemas. Mis amigos siempre están para escucharme, darme consejos”); divertirse (“Lo que más me gusta de la escuela es cuando estamos con los compañeros, son momentos de risas, de reflexión, a veces jugamos al fútbol, siempre tomamos tereré, escuchamos música”).

Weiss (2012) explica muy bien que las conversaciones entre jóvenes se realizan por placer, permitiendo la sociabilidad, y al mismo tiempo constituyen un proceso de reflexión, que posibilita la subjetivación. En general, en

los tiempos de descanso y recreación en la EFA, están en grupos pequeños o medianos, haciendo algún deporte, tomando mate, tereré, riéndose mucho, jugando a las cartas, a veces estudiando y repasando para alguna evaluación. Ponen música brasilera fuerte, con parlantes, en el patio. Entre ellos a veces hablan portugués, y en clases castellano con un acentuado tono *portuñol*. Ante la pregunta por si les gusta estudiar y estar en la EFA, los alumnos responden que es lugar en el que están con sus amigos.

Pero también incluyen en esa valoración positiva a algunos profesores: “En mi casa extraño mucho a mis compañeros y profesores, que siempre están ahí...” (entrevista a Carla, 15 años, 16/10/2019) y entonces afirman: “Me encanta estar en la escuela, porque es como mi segunda casa” (entrevista a Lorena, 16 años, 15/10/2019). Los docentes aparecen como una parte central de la experiencia que implica un acompañamiento muy importante: “Te sentís como en una gran familia, acogida por los profesores”. También, valoran a la escuela por la formación que reciben: “Lo que más me gusta de la EFA es la forma de estudio, es un colegio muy bien organizado” (entrevista a Silvia, 15 años, 16/10/2019); “Nos enseñan a ser responsables, es responsabilidad pura acá” (entrevista a Emanuel, 17 años, 17/10/2019).

Las relaciones intergeneracionales, parte de la vida cotidiana, aparecen mencionadas en las entrevistas también en ámbitos extraescolares. Los padres, abuelos, algún tío/a o hermano mayor son mencionados como figuras y vínculos importantes, por su ejemplo y valores. En los jóvenes rurales alumnos de la EFA “Santísima Trinidad”, sus identificaciones se entran en los vínculos que construyen con el contexto, las relaciones con los demás y las tradiciones familiares y locales, mediante un proceso continuo de socialización que se da al convivir e interactuar con otros. La admiración remite, en general, al esfuerzo cotidiano como

ejemplo de vida. Los adultos cercanos, sean estos familiares o docentes, parecen tener una fuerte incidencia en la construcción de las identidades de estos jóvenes, apareciendo como modelos de admiración y referentes importantes en sus vidas. En general, la figura de la madre aparece ocupando un lugar central en la familia, para los jóvenes representa un ejemplo por su capacidad de lucha ante las adversidades, escucha, y por ser sostén y pilar.

Estas relaciones son recuperadas al enunciar sus proyectos sobre el futuro. Los jóvenes no se imaginan trabajando en la chacra, creen que la actividad agrícola es muy sacrificada: “Me gustaría volver a visitar la chacra, pero volver a vivir en la chacra, no. Hay que plantar la mandioca, todo...” (entrevista a Juan, 18 años, 16/10/2019). Sobre las carreras que desearían elegir al terminar el secundario aparecen conflictos entre el deseo y la realidad económica familiar: “A mí me gustaría estudiar medicina, pero no creo que pueda hacerlo, tengo que ir a Corrientes” (entrevista a Marta, 17 años, 15/10/2019). Estudiar y entrar a trabajar en una fuerza de seguridad (Prefectura, Policía, Armada, Gendarmería), así como la opción por la docencia les asegura un salario mensual con el que no cuentan trabajando en la chacra. La opción por ingresar a una fuerza de seguridad es mencionada mayoritariamente por los jóvenes: “Cuando termine quinto quiero ir a la Infantería, en Buenos Aires. Después me gustaría volver” (entrevista a Luis, 17 años, 17/10/2019).

La EFA “San José Freinademetz” de Caraguay: experiencias formativas, proyectos de futuro y procesos identitarios

La EFA “San José Freinademetz” C1210 está situada en el municipio de Caraguay, perteneciente al departamento

de Montecarlo, en el noroeste de la provincia de Misiones, a 10 km de la ciudad de Montecarlo y a 180 km de la ciudad de Posadas.

Caraguatay es una localidad con escasos 1.800 habitantes, y tiene colonias cercanas dentro del municipio como Tarumá, Itá Curuzú, San Jorge y Guatambú. El municipio contaba con una población de 3.287 habitantes, según el censo de 2001 (INDEC). El nombre Caraguatay proviene de la lengua guaraní y significa “Agua de Ananás Silvestre”. Este territorio estaba originariamente poblado por pueblos guaraníes.

Aunque la colonia se encuentra poblada desde 1909, la municipalidad caraguataense fue creada el 17 de marzo de 1937 (...). A comienzos del siglo XXI los principales ingresos de la comuna son el cultivo de yerba mate, la forestación, y, en creciente importancia, la ganadería. (Gran Atlas de Misiones, 2012: 340)

En el mismo Atlas, en el capítulo referido a la historia de la provincia, se menciona que luego de la grave situación económica que sufrió Alemania después de la Primera Guerra Mundial, ese país promovió, entre 1920 y 1940, una corriente migratoria hacia Misiones a través de compañías colonizadoras alemanas privadas, dando nacimiento a pueblos como Montecarlo, Puerto Rico y Eldorado. Este fue el origen poblacional de Caraguatay, ubicado en el departamento de Montecarlo.

Gran parte de los jóvenes entrevistados son nietos de alemanes, radicados en la provincia antes de la Segunda Guerra Mundial, otros nietos de alemanes provenientes de Brasil y dos son hijos de paraguayos radicados en la Argentina. “Mis padres son paraguayos. Tenemos costumbre de comer reviro, chipa. Tengo muchos tíos y primos

en Paraguay” (entrevista a Pablo, 17 años, 12/11/2019). En la zona, las chacras son de grandes extensiones, a diferencia de otras zonas rurales de la provincia. Pocas familias son propietarias de la tierra y se dedican por su cuenta a la explotación agropecuaria, la mayoría de los padres son tareferos, peones o capataces rurales, obreros de la empresa yerbatera La Misionera, empleados públicos, comerciantes, etc.

Todos los jóvenes entrevistados refieren que participan cotidianamente en actividades domésticas y productivas durante los quince días que están en su casa. Ante la pregunta: ¿cómo es un día en tu casa?, un chico de quinto año relata:

Algunos días voy al potrero (tenemos bovinos, para la producción de carne). Me levanto 5.30 horas. Si tengo que estudiar me levanto a las 8 horas, hago mi proyecto o me quedo a trabajar en la huerta, que es para nuestro autoconsumo. Tenemos unas 200 ha de producción de pinos, eucaliptos y bovinos junto con sistema silvopastoril. Mis padres se levantan 5.30 o antes. En la chacra trabajamos hasta las 11.30 horas cuando hace frío y se vuelve a las 14 horas. En verano se trabaja, por el calor, hasta las 10.30 horas y después desde las 15 hasta que oscurece. (Entrevista a Cristian, 17 años, 8/10/2019)

Otro joven, Alejandro vive a 20 km de la EFA, en la colonia, su papá se dedica a la cría de ganado y su mamá es ama de casa.

Tenemos pollos, cerdos, conejos, huerta, plantamos mandioca, maíz, zapallo. Ayudo en la chacra desde bastante pequeño, antes juntaba los huevos. A mí me gusta mucho la vida en la chacra. Siempre tenés algo

para hacer. Podés tener tus propios animales y vegetales para el consumo. Pero si continúo con el trabajo en la chacra lo haría para el consumo familiar. Es muy sacrificado, hay que faenar, trozar la carne, distribuir... (Entrevista a Alejandro, 15 años, 12/11/2019)

Las respuestas de los jóvenes nos muestran realidades familiares diferentes, desde quien trabaja con su padre que es propietario de grandes extensiones de tierra, hasta quien ayuda a su padre que es empleado como capataz rural en una chacra y por otra parte a jóvenes que ayudan a sus padres en chacras de pocas hectáreas. Las mujeres aparecen en un lugar más reservado al de ama de casa o al de realizar tareas en el ámbito doméstico.

Mi papá tiene 10 ha, planta yerba y mandioca. A mi papá no le gusta llevar a las chicas a la chacra. Una vez fui de chica y el sol me hizo mal, me descompuse. Así que nunca más fui. Solo mi hermano de 20 años lo ayuda a papá. Yo la ayudo a mamá con las cosas de la casa, me gusta mucho la cocina. (Entrevista a Florencia, 23 años, 8/10/2019)

En cuanto a las fiestas y celebraciones de la comunidad a las que asisten con la familia, mencionan las que pertenecen al ámbito religioso, rural o familiar: la misa, fiestas de la iglesia, la Fiesta Anual de la EFA, la Fiesta del Agricultor en Andresito, la Fiesta del Ganadero y la Fiesta de la Flor en Montecarlo, fiestas de la familia, como cumpleaños, bautismos, aniversarios, etc.

Pablo cursa cuarto año y vive en su casa al cuidado de su padrastro porque su mamá está internada en Posadas desde hace cinco meses. Sus otros hermanos están viviendo con su papá. Me dice:

A mí me gusta estudiar en la EFA, socializar con mis compañeros, si fuera por mí me quedaría los fines de semana. Acá te forman muy bien como persona, son muy rectos. Mis compañeros son como mis hermanos. (Entrevista a Pablo, 17 años, 12/11/2019)

También una chica y un chico de tercer año manifiestan:

A mí me gusta la EFA porque podés compartir con los compañeros y profesores. Me gusta el estilo familiar, te hacen sentir que podés confiar y estás seguro acá. (Entrevista a Alejandro y Noelia, de 15 años, 12/11/2019)

En la EFA, los jóvenes utilizan sus tiempos libres para jugar voleybol, fútbol, tomar tereré con los amigos, estudiar con un compañero/a, asistir a los talleres de danza o de música que se dictan dos veces por semana, escuchar música, mirar televisión en el comedor o descansar un rato en el dormitorio. La música aparece en primer lugar entre los consumos culturales de estos jóvenes (corridos, música cervecera), folklórica (chacarera, gato, chotis, chamamé), cumbia, pop en inglés, reggaeton, latina, rock nacional.

Me gusta bailar folklore, me encanta. Participé en los Juegos Evita. Cuando estaba en el ballet de folklore iba a muchos eventos de la zona. (Entrevista a Pablo, de 17 años, 12/11/2019)

“Escucho música cuando limpio la casa y me gusta bailar folklore”, expresa Carmen, de 17 años. Les gusta la música cervecera (con ritmo alemán), el folklore, la música regional (corridos), tomar tereré, comer reviro y chipás, aunque

también les gusta escuchar rock, cumbias, reggaeton, pop y música latina.

Sobre la utilización del celular en la escuela, los entrevistados dicen que pueden llevarlo, pero lo tienen que dejar en biblioteca. Lo retiran cuando se van a su casa los viernes. Carlos explica que cuando se ingresa a la EFA se entrega el teléfono, se anota la fecha en una planilla y se firma. “Algunos compañeros (uno o dos) esconden su teléfono, pero en seguida se los descubren”. Cuando le preguntamos si le molesta la prohibición de utilizar el celular responde:

Antes no podía soltar mi teléfono inteligente, después es como que te liberás, prestás más atención a las cosas, te concentrás mejor. Te dicen vamos a tomar tere-ré y estás conversando con los compañeros, no estás pendiente del celular. (Entrevista a Carlos, 18 años, 23/09/2020)

Con respecto a la utilización del celular cuando están en sus hogares, los alumnos dicen que tienen celular y utilizan redes sociales como WhatsApp, Instagram para comunicarse con sus amigos. Facebook lo usan más para contactarse con la familia. Una alumna dice que en su casa no hay señal ni wifi. Eso les costó mucho desde que se mudaron a vivir en la chacra. Otro alumno aclara que siempre trabaja con un vecino o su hermano para cargar su celular, porque en su casa no hay wifi y para conectarse con sus amigos y compañeros de curso utiliza datos móviles 4 G. “En mi casa puedo usar el celular, pero nunca tengo crédito” (entrevista a Cristian, 17 años, 8/10/2019). En general, usan poco el celular en la casa, por una cuestión de costos. La telefonía celular es muy cara para los chicos y además no siempre les llega la señal.

En la EFA, los jóvenes realizan las tareas de huerta, vivero, se ocupan de cuidar y faenar la producción avícola,

limpian y ordenan la escuela y sus dormitorios, hacen panificados, envasados, ayudan en la cocina, generan proyectos productivos desde la institución y los llevan adelante en el hogar, durante la contraestadia, y tantas otras actividades más. Son los alumnos, orientados por sus docentes, los actores principales en esa realidad institucional. “Me gusta la EFA. Primero no quería estudiar, quería quedarme en la chacra, pero está interesante la escuela”, dice Cristian que está en quinto año. “En el sector bovino, la última vez fuimos a hacer inseminación artificial. Tenemos huerta, producción forestal, bovina. A los sectores productivos vamos a veces por la mañana, a veces por la tarde. También, estamos trabajando en Informática en el proyecto de Robótica, para automatizar todo en la estación meteorológica. Nos orientan un profesor que viene de Posadas y un profesor de la escuela” (entrevista a Cristian, 17 años, 8/10/2019). También otros jóvenes relatan: “En Industria Agropecuaria hicimos con el profesor un proyecto y construimos una peladora de pollos” (entrevista a Pablo, 17 años, 12/11/2019); “En Cultivos Regionales salimos a trabajar y plantamos mandioca, porotos, maíz” (entrevista a Carmen, 18 años, 8/10/2019).

En esta EFA se ha implementado, como plan de estudios solicitado por la institución y aprobado por el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, una orientación Técnica en Producción Agropecuaria. El rector explica que no fue fácil conseguir la aprobación de este plan, que consiste en seis años de estudio. Las EFA no son escuelas agrotécnicas, sino escuelas que otorgan título de Bachiller en Agro-Alternancia, con un plan de estudios de cinco años; pero él y el equipo docente que lo acompaña, consideran que hoy los alumnos necesitan conocimientos técnicos básicos que les permitan afrontar la realidad cuando egresen, sobre todo un título de técnicos, y no solamente el de

bachiller, que les posibilite más oportunidades de inserción laboral. Explica el rector:

Acá les enseñamos a generar sus propios proyectos productivos, ellos eligen, hacen un estudio previo y solamente son aprobados si demuestran que son rentables. De esta forma el alumno se va formando con la idea de que vale la pena producir y cuando egresa tiene herramientas para afrontar la realidad. (Entrevista a Alberto, 41 años, 8/10/2019)

Estas experiencias formativas implican integrar, por una parte, la reproducción de patrones culturales y estilos de vida familiares y, por otra, la transformación y renovación que propone la institución escolar en los modos de saber, hacer y producir, así como el lugar de participación en las comunidades de práctica.

Respecto a la relación con sus padres, y especialmente en lo relativo a la producción en sus hogares refieren: “Nos llevamos normal. A veces discutimos por la forma de hacer las cosas en la chacra, ellos quieren hacer a su manera. Mi papá es un poco cerrado” (entrevista a Hernán, 16 años, 12/11/2019). Una chica dice: “Mi papá es muy terco, no quiere que le enseñe” (entrevista a Belén, 16 años, 12/11/2019). Otro alumno de tercer año manifiesta: “Con mis padres tengo una buena relación, le tengo respeto a mis padres, pero si los tengo que corregir, los corrijo por la forma de hacer las cosas, lo que aprendo en la escuela” (entrevista a Alejandro, 15 años, 12/11/2019).

Sin embargo, cuando se les pregunta a los jóvenes entrevistados a qué personas admiran y por qué no refieren a personas famosas ni ídolos deportivos o artistas, sino a personas cercanas, con las que tratan a diario y a las que perciben como portadoras de valores, suelen responder

que a sus padres u otros familiares por el esfuerzo que realizan al trabajar en la chacra:

A mi hermano mayor, porque, aunque no tuvo la oportunidad de estudiar siempre trabajó en la chacra, se esforzó y salió adelante. (Entrevista a Pablo, 17 años, 12/11/2019)

También reconocen a los docentes que se esfuerzan por acompañarlos en su vida en la EFA: “A una profesora de la escuela porque es muy aplicada y nos ayuda si nos ve mal” (entrevista a Carmen, 17 años, 8/10/2019). Entendemos aquí que cuando los jóvenes manifiestan que algunos adultos de la familia o sus docentes son personas a quienes admiran, ven en ellos cualidades que valoran y posiblemente influyen en sus procesos de identificación.

Como puede apreciarse en estos testimonios, aparecen tensiones entre padres e hijos con respecto al saber hacer en la producción familiar y al saber científico, este último referenciado en la escuela. Estas visiones contrapuestas entre los jóvenes y sus padres sobre cómo trabajar y hacer en la chacra nos muestran que en las comunidades de prácticas existen conflictos, intereses diferentes y asimetrías. En este caso, además, retomamos a Santillán para afirmar que en las relaciones que se establecen en ambas comunidades de prácticas en torno a la producción las tensiones se agudizan porque “son constitutivas de las relaciones que establecen entre sí instituciones que se destacan por su naturaleza diferencial” (2013: 73), en este caso la escuela y la familia. El intercambio entre saberes científicos y tecnológicos, que los jóvenes reciben en la EFA, y los saberes adquiridos por sus padres mediante la experiencia, a través de la observación y la práctica, no resulta fácil. Pero lejos de oponerse de manera irreconciliable

en la experiencia formativa de los jóvenes que asisten a las EFAs, dichos saberes se articulan.

La secundaria agrícola resulta en un espacio de experiencias formativas privilegiado para los jóvenes rurales, como posibilidad de hacer dialogar el conocimiento práctico con aquellos saberes de la ciencia y tecnología sistematizados en el currículo escolar. (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013: 61)

Gran parte de estas articulaciones se presentan en las expectativas e intenciones de estos jóvenes al egresar de la escuela.

Quisiera estudiar Técnico Industrial o Agrícola, pero también quiero ir a Alemania. Allá es otro futuro, es distinto, me gustaría quedarme. Tengo una tía en Alemania, algo hablo y entiendo el alemán. Mis padres son de ascendencia alemana. También me gustaría volver y siempre estar produciendo algo. (Entrevista a Cristian, 17 años, 8/10/2019)

Por su parte, una chica de tercer año expresa: “Me gustaría ser profesora de Lengua y volver a trabajar a esta EFA” (entrevista a Noelia, 15 años, 12/11/2019). Mientras que Alejandro dice: “Quisiera estudiar en el profesorado en Ciencias Agrarias. Si continúo con el trabajo en la chacra lo haría para consumo familiar, es muy sacrificado” (entrevista a Alejandro, 15 años, 12/11/2019).

Un alumno de cuarto año manifiesta: “Quiero estudiar como Técnico Ganadero. También mi sueño sería entrar al ejército, ser soldado” y su compañero agrega: “Mi papá quiere que estudie algo de ganadería y que me quede a trabajar en la chacra” (entrevistas a Pablo, de 17 años y a Hernán, de

16 años, 12/11/2019). Los jóvenes entrevistados no suelen verse trabajando y viviendo de los ingresos de la chacra en un futuro inmediato. Sus anhelos se encaminan hacia otras profesiones y actividades, como la docencia, una formación técnica superior o hasta la posibilidad de viajar al extranjero. En algunos, con profesiones desvinculadas con el espacio social rural. Una alumna de quinto dice: “Me gustaría hacer cursos de Diseño Gráfico. Hago tarjetas, invitaciones, fotografía, hago de todo un poco, macramé para vender, tengo mi pequeño ingreso laboral” (entrevista a Carmen, 17 años, 8/10/2019). Otra de las chicas responde: “Cuando me reciba quiero trabajar, alquilar y seguir estudiando. Me gusta Abogacía, pero es muy caro y también me gusta el profesorado de Lengua” (entrevista a Florencia, 23 años, 8/10/2019).

A modo de cierre, las EFAs y los procesos identitarios de los jóvenes rurales

Partimos de considerar que los procesos identitarios se construyen en comunidades de prácticas que incluyen el ámbito familiar, escolar, comunitario y el contexto más cercano, influenciado también por procesos sociohistóricos y culturales de diversas escalas. Se han descripto continuidades y discontinuidades entre las actividades y experiencias formativas que promueven las comunidades de prácticas antes mencionadas, posibilitando a los jóvenes encontrar sentido al desarrollo de determinados conocimientos y habilidades que ya traen desde el hogar, compartir ciertos significados, normas y valores en las interacciones cotidianas y profundizar en el ámbito escolar en el conocimiento de técnicas y saberes agroproductivos que pueden transmitir al mismo tiempo a sus mayores, no sin tensiones en el

espacio familiar. De todas formas, sea a partir de tensiones o de la aplicación de estos saberes durante la participación en el trabajo productivo familiar, se puede dar cuenta de la apropiación de saberes que promueve la escuela y de cómo son apropiados, no sin tensiones, en sus vidas diarias y en las expectativas en las que se cimientan sus proyectos de futuro.

Con relación a los procesos de socialización y subjetivación que estos jóvenes rurales desarrollan en la interacción con sus pares, consideramos que la EFA constituye para los jóvenes un espacio de vida juvenil fundamental para la construcción de sus identidades, al cual valoran por constituirse en el ámbito de encuentro con pares y amigos. Al mismo tiempo, como lo manifiestan los jóvenes en las entrevistas, la EFA es sentida y reconocida como una “gran familia”, en la que encuentran apoyo y contención por parte de los docentes y compañeros. La escuela es valorada por los jóvenes que logran concluir su escolaridad en las EFA, como ámbito de aprendizaje, socialización, socialidad y también de formación en valores, entre los que podemos destacar la responsabilidad, autonomía, solidaridad y compañerismo.

Acerca de las culturas juveniles de estos jóvenes, se han observado expresiones particulares que, tanto en sus ámbitos domésticos como en la vida escolar, configuran estilos que integran distintos elementos de la región, los países limítrofes y la cultura global, como el lenguaje, la música, la estética, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las actividades deportivas, el reunirse en grupos a tomar “tereré” o mate para conversar y divertirse. Juntarse a tomar un tereré o mate (en invierno) es reunirse a compartir experiencias, momentos, reflexiones, charlas. Es compartir un tiempo y un espacio que se disfrutan como parte de la vida juvenil rural.

En cuanto al significado que tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los jóvenes entrevistados, las valoran y utilizan como nuevos modos de sociabilidad y expresión, así como herramientas para acceder al conocimiento y para el aprendizaje. A pesar de esto pudimos describir una diversidad de usos en los que parecen influir factores económicos, de accesibilidad, conectividad y otros, como las responsabilidades que se les asignan diariamente en la casa como en la escuela, la importancia del encuentro cara a cara con los pares, que en la escuela importa más que estar conectados con sus dispositivos.

Asimismo, queremos resaltar que los adultos aparecen como referentes clave en la apropiación por parte de los jóvenes de conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas, actitudes y expectativas. En la interacción con sus padres van intercambiando los saberes científicos y técnicos obtenidos en la escuela con los saberes experienciales, destrezas y habilidades que la familia posee sobre la producción agropecuaria. Esta interacción no está exenta de tensiones, dado que a veces los adultos se resisten a aceptar otros modos de hacer, diferentes a los que utilizan. Para estos jóvenes los adultos cercanos, en algunos casos el padre, la madre, un abuelo/a, un tío/a, así como algunos docentes con los que se relacionan en la EFA, parecen tener una fuerte incidencia en sus procesos identitarios, apareciendo como modelos de admiración y referentes importantes en sus vidas. Asimismo, la familia aparece para ellos como la representante de un valor muy estimado.

En cuanto a las construcciones de proyectos sobre el futuro de estos jóvenes rurales y sus procesos identitarios, entre sus expectativas no aparece mayoritariamente el quedarse en la chacra y continuar el trabajo agropecuario de sus familias. Además, cabe resaltar que, dadas las características prediales de las familias rurales en la provincia de Misiones,

que son habitualmente de pocas hectáreas, no todos los hijos pueden elegir quedarse a producir en la chacra. Por otra parte, en las respuestas de los jóvenes también se evidencia que son los propios padres quienes los alientan a irse de la chacra, dado el trabajo sacrificado y poco remunerado que implica. Entonces cualquier elección sobre el futuro que tomen los jóvenes posiblemente implique conciliar sus aspiraciones y deseos personales, las posibilidades económicas de sus familias, las ofertas educativas disponibles y el futuro laboral probable.

Probablemente, si encontraran opciones para el desarrollo personal en el contexto rural, sus elecciones serían diferentes. Aunque hoy las EFA son cuestionadas por no cumplir con su mandato fundacional, que es propiciar el arraigo al medio rural, tal vez la visión sobre qué significa el arraigo pueda darnos otra respuesta. Furni, Neiman, Roldán y Sabatino sostienen que: “Quedarse a trabajar en su medio es arraigo; ir a estudiar a la universidad, también. Siempre y cuando ese joven tenga claro quién es y de dónde viene; reconozca y defienda los valores de su propia cultura” (1998: 27).

En relación con este tema, parecería relevante considerar que promover el arraigo al medio rural también implica que las construcciones sobre el futuro estén estructuradas en base a una fuerte articulación entre políticas educativas y políticas productivas, planificadas y llevadas adelante desde los organismos estatales. Las entrevistas muestran que los jóvenes rurales aman su comunidad y el contexto en el cual han crecido, que poseen un fuerte sentido de pertenencia al mismo.

Concluimos entonces que las identidades se desarrollan en comunidades de práctica y que la EFA cumple un papel muy importante en los procesos identitarios que construyen estos jóvenes, dejando huellas en las experiencias

formativas a partir de la participación en actividades escolares cotidianas, formas de socialización, usos de los tiempos libres y de los valores que se transmiten. La EFA, como ámbito que se inserta en el espacio social rural, busca integrar las prácticas productivas escolares y familiares, pero además se integran otras prácticas educativas y culturales locales, favoreciendo la cuestión de la identidad vinculada al territorio.

En síntesis, el análisis efectuado ha podido evidenciar que las EFA cumplen un rol muy importante en la construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales, promoviendo la continuidad de valores y experiencias formativas que traen desde las familias y, al mismo tiempo, incentivando otras capacidades y una formación integral que los prepare para un mundo complejo y globalizado. La experiencia de ser joven y estudiante en una EFA constituye la posibilidad de conocerse mejor a ellos mismos y proyectar caminos de desarrollo personal.

Bibliografía

- Dinova, O. (1997). *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida*. GEEMA, Grupo editor multimedial.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Durston, J. (1998). Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual. Naciones Unidas. Biblioteca Digital. Disponible en: <https://digitallibrary.un.org/record/267877?ln=es>
- Feixa, C. (1999). De púberes, efebos, mozos y muchachos. En Feixa, C. *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Barcelona, Ariel.
- Forni, F.; Neiman, G.; Roldán, L. y Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires, Ciccus.

- González C. y Román, M. (2012). *Juventud y Migración. Vivencias, percepciones, ilusiones: Un estudio en NOA y NEA*. Buenos Aires, Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.
- Hall, S. (2003). Quién necesita identidad. En *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hirsch, M. M. (2016). Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Tesis Doctoral. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hirsch, M. M. (2020). Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, provincia de Buenos Aires. *Estudios Rurales*. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural, vol. 10, N° 19. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Hirsch, M. M. (2021). Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos. *Cuadernos de Educación*, año XIX N° 19: 101-110, julio.
- Kessler, G.; Bruniard, R.; Jabid, L.; Bresson, A. y Palamidessi, M. (2007). La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NOA y NEA, cap. III. En *Educación, desarrollo rural y juventud*. Buenos Aires, IPE-Unesco.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Matijasevic Arcila, M. T. y Ruiz Silva, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275938.pdf>
- Melich, J. C. (2008). *Antropología narrativa y Educación*. Barcelona, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos... aprendimos todo: conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. Disponible en: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/388>
- Padawer, A. (2013). Soy colono y vivo con mi familia: procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO misionero. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección

de Antropología Social. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Padawer, A.; Greco, J. y Rodríguez Celín, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IIICE/33*. Disponible en: revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1100

Santillán, L. (2013). El trabajo de la escuela con la comunidad: algunas reflexiones desde la Antropología Social. *Revista de Trabajo Social*. Tandil, FCH-UNCPBA. Disponible en: <https://cazembes.files.wordpress.com/2015/10/santillc3a1n-laura-el-trabajo-de-la-escuela-con-la-comunidad-algunas-reflexiones-desde-la-antropologc3ada-social.pdf>

Weiss E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, N° 135, IISUE-UNAM. Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...26982012000100009

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.

Documento

Gran Atlas de Misiones (2012). Posadas, Misiones, Instituto Provincial de Estadística y Censos. Disponible en: <https://gaiamisiones.blogspot.com/2013/08/gran-atlas-de-misiones.html>

Capítulo 7

La educación superior como herramienta política de transformación: la experiencia del foro de jóvenes indígenas (Ciudad de Buenos Aires, Argentina)¹

Luciana Estefanía Quispe

Introducción

El artículo que aquí se presenta surge de la necesidad de sistematizar y profundizar los estudios sobre juventudes indígenas en el nivel superior en la Argentina, dado los escasos trabajos que problematizan esta cuestión, en relación a lo que ocurre en el resto de los países de *Abya Yala* (América). Además, es el resultado parcial de más de cuatro años trabajando en colaboración con la comunidad quechua-aymara Qhapaj Ñan, de Buenos Aires —de la cual formo parte— y el interrogante de por qué no se observan, en gran medida, profesionales indígenas que ocupen cargos vinculados al cumplimiento de derechos de los pueblos indígenas en la Argentina. Automáticamente se instauraba la pregunta acerca de qué pasaba con la inserción, inclusión y permanencia de estudiantes indígenas en las universidades del país.

1 El siguiente capítulo se terminó de escribir en 2021. El trabajo de campo aquí referido se circunscribe a esos límites temporales.

De esta manera, se lleva a cabo el trabajo de campo en la ciudad de Buenos Aires y se procede a la realización de entrevistas formales e informales, charlas y encuentros con estudiantes y profesionales indígenas que viven allí, y se culmina con dos foros organizados por la comunidad quechua-aymara Qhapaj Ñan, en los que colaboró el Equipo de Extensión Universitaria “Indígenas en la ciudad (...)” de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). El primero se realizó en diciembre de 2018 y el segundo en septiembre de 2019, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), respectivamente. Los sujetos a quienes me refiero, se autoperceben como quechua, aymara, quechua-aymara, charrúa, guaraní, mapuche y kolla y, en algunos casos, se encontraban transitando su trayectoria formativa universitaria, en otros ya habían culminado su carrera, o desertado de la misma.

El artículo se organiza en tres partes; en primer lugar se realiza una revisión acerca de la situación que atraviesan lxs estudiantes indígenas, en general, en las universidades argentinas, lo que involucra el acceso, la permanencia, el egreso y los principales conflictos, demandas y desafíos por los que atraviesan. Especialmente se revisa la dicotomía rural-urbano y cómo opera en las representaciones que se hacen de estxs actorxs, a la vez que son resignificadas por ellxs mismxs. Se recuperan, también, los principales mitos, estereotipos y prejuicios que giran alrededor de lxs estudiantes indígenas y la incidencia que ha tenido el Estado en la conformación de estos sentidos. En un segundo orden se problematizan las categorías de “jóvenes” e “indígenas” para poner en discusión las características homogéneas y estáticas que se le atribuyen a estxs actorxs. Cabe aclarar, que si bien se parte de producciones académicas que han

contribuido al tema en Latinoamérica, el presente artículo no agota todas las investigaciones. Por último, se presentan las principales reflexiones acerca de mi trabajo etnográfico que, como ya mencioné, parte de encuentros, charlas y entrevistas con estudiantes y profesionales indígenas, y se culmina con la experiencia del Foro de Jóvenes Indígenas organizado por la comunidad Qhapaj Ñan. Estas acciones surgen como respuestas a sus necesidades y demandas, en especial en lo que refiere a políticas públicas educativas. En esta línea, se analiza el sentido que estxs jóvenes le atribuyen a la educación, en general, y a la Universidad, en particular. Cabe destacar que las trayectorias de lxs sujetxs se analizan en el marco de procesos de reivindicación indígena que comenzaron hace treinta años, es decir, en campos relativamente nuevos que aún continúan en disputa, frente a las tendencias que han prevalecido en los últimos dos siglos. Tal es el contexto del sistema educacional en varios países del continente, y en particular en la Argentina, donde se han efectuado, en consecuencia, reformas jurídicas en el plano educativo. Finalmente, esta investigación surge de la preocupación colectiva con la comunidad Qhapaj Ñan por los espacios “vacantes” de estudiantes y profesionales indígenas en temas que les competen a sus pueblos y comunidades, sobre todo en lo que respecta a las políticas públicas.

Jóvenes indígenas y el sistema educativo en la Argentina: una relación poco amigable

En el marco de procesos de globalización y de avance neoliberal, diversos pueblos y comunidades indígenas de Latinoamérica se han visto particularmente afectadxs por los impactos que estas transformaciones han tenido en materia política, económica y social, entre otros aspectos.

Estas se han manifestado con mayor profundidad en zonas rurales, lugares donde confluyen fuertes intereses económicos para sectores de las elites pero, además, sitios de resistencia política y simbólica para quienes permanecen en el territorio, ya que los modelos modernizadores progresivamente han alejado a una gran cantidad de habitantes de sus comunidades, entre los cuales se encuentran lxs jóvenes. Estxs se han visto envueltxs en disputas, contradicciones y negociaciones que, en muchos casos, se resuelven con desplazamientos hacia las ciudades.

Una de las consecuencias posibles de las movilidades es el distanciamiento simbólico y afectivo que se produce respecto a sus familias, al no retornar al pueblo o hacerlo esporádicamente. Estos casos generan entre lxs mayores sentimientos de preocupación sobre la transmisión de distintos aspectos y prácticas de la vida cotidiana, sobre todo acerca de los que les resultan más significativos simbólica, económica y culturalmente. Sin embargo, esto no quiere decir que en la vida urbana lxs jóvenes pierdan necesariamente su identidad, su cultura o su cosmovisión; por lo tanto no es conveniente construir dicotomías entre lo rural y lo urbano, ni analizar estas territorialidades como espacios cerrados, homogéneos y autónomos. Más bien, es preciso entenderlas como una red de relaciones grupales e interdependientes (Wolf, 1956 en Czarny, 2018), es decir, pensar a la ciudad como una extensión del campo y/o viceversa.

Entre los varios motivos de los traslados de lxs jóvenes a las zonas urbanas se encuentran los factores económicos, que motivan que se produzca un abandono de las actividades locales para reemplazarlas por el empleo de tipo industrial o para emprender trabajos particulares, en muchos casos informales o precarizados. Otra razón es el acceso a la educación universitaria, ámbito donde lxs estudiantes no se ven exentxs de problemas; por el contrario, pareciera

que se profundizan en diferentes medidas en el trayecto formativo, según cada contexto. Estas situaciones están relacionadas, en gran parte, con los discursos que se han instalado fuertemente en el imaginario social. Uno de ellos, como ya se ha mencionado, es la creencia popular —y estatal— de considerar a lxs indígenas exclusivamente como parte de contextos rurales o campesinos —como si solo así atendieran a la condición étnica—, con características de atraso cultural, sin recursos y sin educación (Ossola, 2016; Czarny, 2018). En este sentido, lxs estudiantes que asisten a universidades en contextos urbanos, son automáticamente consideradxs no indígenas. Tal diáspora se produjo por encima de los vínculos comunitarios que lxs jóvenes establecen con sus pueblos o comunidades, dando paso a otros nuevos con la sociedad y la universidad en la ciudad de destino. Estas relaciones tampoco están libres de conflictos, pues constantemente intervienen las diferencias étnicas, sociales, simbólicas, etarias y económicas, entre otras, que atraviesan a cada conjunto social. Además, hay una idea generalizada que consiste en que quienes habitan la urbanidad, y presentan rasgos originarios, no son indígenas sino extranjeros (Czarny, 2018). A esto se le suma la asociación inmediata que se suele realizar con el estatus social; a propósito de esto, una abogada indígena comentaba “cada vez que iba a la mesa de entrada [de la Facultad de Derecho (UBA)] la gente suponía que iba a llevar un papel o hacer otro trámite, porque yo no tengo la imagen estereotipada de una abogada, sino de una empleada, en este caso”. En consecuencia, se puede decir que para el imaginario social lxs estudiantes indígenas no pertenecen al ámbito educativo de carácter superior, lo que se vincula a un viejo postulado que concibe a la cultura como estática, la cual se debilitaría o perdería, en este caso, en espacios ciudadanos (Czarny, 2018).

Los estereotipos mencionados responden a una concepción eurocentrista y unilineal que caracteriza a la mirada occidental desde la que se califica a lxs otrxs —en términos negativos—. En esta línea, el rol del Estado en la conformación de sentidos de la sociedad ha sido clave, a tal punto que la historia oficial hasta el día de hoy menciona muy cuidadosamente el aniquilamiento sistemático de los pueblos indígenas que se produjo desde la colonia (Quispe, 2019). De esta forma, lxs indígenas son considerados como parte de una historia pasada, ocultada y negada; no obstante, quienes no son reducidos a este destino, son señalados, por un lado, como enemigxs internxs de la patria —en tanto que los criollos figuran como héroes de una epopeya (Gorla *et al.*, 2020—, por otro, como campesinxs. En este intento de dominación ideológica, propuesto por el Estado argentino desde sus inicios, la escuela ha sido uno de los principales pilares para que los individuos se inserten dentro de las “identidades del ciudadano estatal moderno: nacional e individual” (Levinson y Holland, 1996: 20).

Asimismo, la implementación de este modelo educativo en muchas ocasiones ha dejado huellas imborrables “pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y el rechazo de la otredad” (Solano, 2015: 120), esto no solo en cuanto a la mirada sobre lxs “otrxs”, sino también desde la aceptación del discurso excluyente y discriminador. En algunos casos, son lxs indígenas quienes son llevados a la autonegación y al desprecio por la condición de ser “diferentes” (Stella Tejerina Vargas, 2014, en Quispe, 2019).

Es necesario mencionar, también, que mientras que en otros países de Latinoamérica el mayor reconocimiento de las pluralidades étnicas que habitan cada territorio está acompañado por la implementación de universidades indígenas e interculturales (Ossola, 2016), en la Argentina se

lleva adelante un sistema de educación tradicional y hegemónico, para que lxs estudiantes sean “racialmente blanqueados y culturalmente asimilados a la cultura criolla, mestiza o blanca” (Ossola, 2016: 62). De esta forma, operan diferentes mecanismos en la obstaculización de la permanencia, que se expresan, entre otras cosas, en el contenido de cada materia que no contempla las realidades materiales ni ontológicas de cada pueblo; ni el contexto; ni los saberes ancestrales, medicinales; y tampoco hacen referencia a autores indígenas. Esto sí sucede en otros países, como Bolivia, Colombia, México, entre otros, donde las universidades interculturales son un hecho. En estas se promueve el uso de la lengua indígena; los proyectos educativos tienen una currícula orientada a lo comunitario, al vínculo con la madre tierra, con el buen vivir y prima una filosofía que identifica a la cosmovisión de cada pueblo de manera colectiva.

Además, en estos contextos la mayoría de lxs alumnxs cuenta con algún tipo de beca y con la disponibilidad de recursos para realizar prácticas o eventos en fechas importantes, como el doce de octubre, día de lxs muertxs, etc. (Colin, 2017). Sin embargo, no todos los aspectos son positivos para lxs estudiantes indígenas de otros países, ya que se percibe una atención paternalista que las instituciones tienen para con lxs mismxs, que no dudan en llamar “discriminación positiva”. Esto se puede manifestar en la flexibilidad que lxs docentes tienen con las notas, por ejemplo, produciendo el efecto contrario al deseado, por las marcas de las diferencias que se ejecutan; o cuando se somete a lxs estudiantes a los criterios ajenos para ver si pueden ser consideradxs indígenas o no indígenas (Colin, 2017).

De esta forma y con estos antecedentes, se puede decir que en la Argentina la universidad tradicional y convencional se ha convertido en una barrera para el acceso y continuidad de lxs jóvenes indígenas, lo cual, además, se relaciona

directamente con el imaginario generalizado, nacional y hegemónico de pensar a la población argentina como un país monocultural, monolingüístico y homogéneamente blanco (Quispe, 2019). En este sentido, las situaciones que más aparecen en las trayectorias educativas de lxs estudiantes tienen que ver con la discontinuidad y el “atraso” escolar. Esto se debe a que, en muchos casos, quienes recientemente han terminado el secundario pero tienen edades mayores a las “ideales” se ven automáticamente fuera del sistema educativo por pensar que sus edades no corresponden a las esperadas para ingreso a la universidad (Ossola *et al.*, 2019).

¿Qué sucede con los cupos estudiantiles en el nivel superior?

En cuanto a la presencia de estudiantes indígenas universitarixs en la Argentina la información oficial es muy ambigua, limitada y desactualizada. El último relevamiento realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) —en tanto organismo que unifica y ejerce todas las actividades estadísticas oficiales en el país— corresponde a casi dieciséis años atrás, con la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) de 2004/2005 —complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001—. Aun así, esta tampoco puede dar cuenta de una situación concreta y específica sobre indígenas en el nivel superior, sino solo de inferencias o estimaciones que se pueden hacer a partir de algunos datos poco detallados. Por ejemplo, conforme al apartado “Población indígena de 15 años o más por grupos de edad, según máximo nivel de instrucción alcanzado del total del país” —la única

que se acerca al ámbito de la educación superior— un 7,2% del total que declaró pertenecer o descender de un pueblo indígena formó parte del sistema de educación superior, terciario y/o universitario. De este porcentaje, un 3,11% culminó sus estudios, mientras que el 4,095% no pudo hacerlo. Entre los principales motivos de la deserción que aparecen en el apartado “Población indígena de 5 años y más que no asiste pero asistió a un establecimiento educacional y que no completó el nivel por edad según motivo de deserción escolar. Total del país”, figura con el porcentaje más alto la “falta de dinero o de trabajo”; luego la “falta de medios de transporte/grandes distancias/dificultades geográficas”, la “discriminación”, las “dificultades de aprendizaje”, “dificultades con el idioma”, “otros motivos”, “falta de interés” y “problemas de salud”, en ese orden.

En 2010 volvió a realizarse el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, como sucede cada diez años aproximadamente, pero con respecto a este tema no aparecen datos significativos. Mientras, debido a que en 2020 no se pudo organizar este relevamiento por motivos de público conocimiento, vinculados a la pandemia causada por el virus Sars-Cov-2, 2022. Como parte de un proceso de revitalización de la presencia indígena en la Argentina, diferentes colectivos y organizaciones exigieron reformulaciones en la estructuración del mencionado censo; tal es el caso del Tejido de Profesionales Indígenas, un grupo de profesionales del país que adscriben a diversos pueblos originarios y que en 2019 dieron inicio a una campaña por la inclusión de la pregunta sobre las lenguas indígenas en la Argentina, para contribuir a su visibilización y, a partir de datos certeros, lograr modificaciones en políticas públicas.

Como se puede apreciar, intervienen diferentes factores que colaboran con la poca visibilidad de estudiantes y profesionales indígenas en espacios de educación formal,

donde se entrelazan sentimientos de vergüenza, negación y el no reconocimiento de la preexistencia étnica, cultural y lingüística, tanto de la sociedad en general, como del Estado (Quispe, 2019). Entonces, ¿las universidades están preparadas para recibir a esta emergencia de jóvenes indígenas y contribuir a su permanencia?

Lenton, Thisted, Padawer, Macinelli y Aliata (2014) manifiestan que, al tratarse de una problemática de reciente aparición, a pesar de que existen ciertos programas e iniciativas en el país, las políticas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) han sido poco desarrolladas en relación con el sistema educativo en su conjunto, y si bien en el nivel primario se ha logrado avanzar en este tema, en el nivel medio y superior estas políticas han sido bastantes austeras. Es menester resaltar que en la provincia de Chaco es donde más se pueden encontrar programas específicos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ejecutan de manera oficial para los niveles terciario o superior —más allá de los de primaria que son más comunes y que también se implementan en otras provincias como Misiones y Salta, entre otras— destinados a formar docentes y profesionales que puedan especializarse en la asistencia y ejecución de programas y proyectos en educación intercultural y bilingüe, o a través de actividades de extensión universitaria.

Cabe recordar que Chaco es de las provincias que concentra mayores diversidades lingüísticas, ya que son muchos los integrantes de pueblos originarios y comunidades que allí habitan que hablan las lenguas toba/qom, moco-ví/moqoit y wichí, guaraní y quechua (Hecht, 2017). De esta forma, la provincia se convierte en pionera en materia legislativa, especialmente en la aplicación oficial de la EIB como parte de un abanico de políticas públicas que visibilizan esta problemática (Hecht, 2017). En el

marco de estos proyectos educativos se puede nombrar la carrera de Educación Superior en Ciencias Jurídicas Indígena Bilingüe Intercultural, en Pampa del Indio, o la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, en la sede del Centro Regional de Estudios Superiores de Juan José Castelli —ambas en Chaco—. Más recientemente, en 2020, se ha reconocido la oficialidad de la “Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural-Ciclo de Complementación Curricular” en la Universidad Nacional del Chaco Austral destinada a egresadxs indígenas de carreras de grado para que puedan continuar especializándose.

En otras provincias, también se puede mencionar la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero o la Licenciatura en Educación Intercultural en Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

Estos son algunos de los programas, diplomaturas y talleres de fortalecimiento de políticas públicas universitarias, de varios que se realizan en la Argentina (ver Millán, 2015), dirigidos en su mayoría a estudiantes y profesionales indígenas. Sin embargo, considero que la política intercultural debería ser un eje transversal a todas las universidades del país, y no exclusivamente estar orientada a integrantes de pueblos indígenas. Esto contrarrestaría los estereotipos y prejuicios que se han consolidado, pero sobre todo ampliaría la mirada y el conocimiento sobre los pueblos indígenas del país. La inclusión de los saberes de estxs mismxs actorxs y sus epistemes fragmentadas y negadas no solo es necesaria, sino primordial en la elaboración de estos proyectos.

Jóvenes indígenas, ¿de quiénes estamos hablando?

Cuando hablo de jóvenes indígenas me refiero a cualquier persona; hombre, mujer, no binarie, etc. que, en su condición juvenil, adscriba a alguno de los pueblos originarios del *Abya Yala* (López y García, 2019). No considero a la juventud en términos estrictamente biológicos sino, más bien, como un constructo sociocultural que responde a contextos situados (López y García, 2019); es decir, a momentos históricos concretos, cuyas configuraciones son realizadas por cada sociedad (Villa Sepúlveda, 2011). Lxs jóvenes indígenas se constituyen como nuevos actorxs emergentes que, antes que nada, son sujetxs con identificaciones bien heterogéneas, es decir, pueden ser trabajadorxs, gustarles el punk, el rock, la cumbia; ser profesionales y/o asistir a la universidad, entre otras varias cosas. Asimismo, están atravesadxs por relaciones de poder, desigualdad y dominación en cuanto a la edad, a lo laboral, al género, al estatus social, etc.

Resultan, además, categorías sociales muy valiosas desde una perspectiva analítica para la antropología (Beiras del Carril *et al.*, 2019); por ende, para comenzar cualquier investigación sobre el tema, deben ser desentramadas y redefinidas. Aunque por mucho tiempo lxs jóvenes indígenas fueron invisibilizadxs en las etnografías de lxs antropólogos clásicxs, el tema se ha complejizado teórica y metodológicamente en los últimos veinte años, inaugurando un nuevo campo, aún en conformación (Kessler, 2006). Tal es así, que ambos conceptos vienen siendo trabajados por diversos autorxs en toda *Abya Yala* (Pérez Ruiz, 2002; Pérez Islas, 2008; Urteaga Castro, 2010, 2019; Cruz Manjarres, 2016; Ossola, 2016, 2018; Paladino y Ossola, 2016; Urteaga y García, 2016; Kropff y Stella, 2017; Erazo, 2019; Hecht, *et al.*, 2019; López Guerrero y García Álvarez, 2019; entre varixs otrxs), permitiendo ampliar el panorama de este

tema de estudio y rompiendo con viejos preconceptos, propios de la antropología de mediados del siglo anterior.

Estos postulados no solo han obstruido la investigación, sino que, además, inhabilitaron el tema como prioridad de agenda de Estado. En ellos se pueden encontrar algunos enfoques teóricos que inciden negativamente en el análisis. Uno de estos es concebir la etnicidad en clave sustancialista, en la que las juventudes estarían alejadas de lo tradicional, tanto por sus “nuevos” y “foráneos” intereses y prácticas, como por vivir en la urbanidad; por lo tanto, sus identificaciones no responderían a una “auténtica” identidad indígena (Kropff y Stella, 2017). Estas nociones colaboran para que las antiguas dicotomías que oponen lo rural a lo urbano, lo local a lo global, lo moderno a lo tradicional/antiguo, etc. (Czarny, 2018) permanezcan operando en el presente, reforzando la discriminación y justificando la desigual atención en políticas públicas, por tratarse de sujetos con “diferentes” necesidades.

Parafraseando a Urteaga y García (2015), lxs investigadores deben atender a estas fluctuaciones, a las dinámicas y disipaciones en las fronteras étnicas, que contraponen al indígena definido como categoría estática, con lxs jóvenes, los cambios, el hip-hop, el rock y la universidad; todas relaciones permeadas por modificaciones del espacio y el tiempo ante el régimen globalizador. Siguiendo con estas posturas, otro aspecto a atender radica en homologar la cultura a la etnia, como si se tratase de un sistema homogéneo, es decir, donde todxs lxs integrantes del grupo compartieran valores, comportamientos, costumbres, etc. (Urteaga y García, 2015; Urteaga, 2019).

Finalmente, pensar a las instituciones socializadoras de manera adultocéntrica en el marco de una transmisión de saberes hacia lxs más chicxs, como irrevocable y legítima, lxs vuelve sujetxs pasivxs o aprendices de lxs

adultxs (Urteaga, 2019), favoreciendo una desigual posición en la apropiación de los conocimientos y recursos culturales (Ossola, 2018).

Contrariamente a cómo se ha concebido a las juventudes indígenas en el siglo anterior, actualmente se intenta reivindicar a lxs sujetxs jóvenes en los estudios que los incluyen como protagonistas, tanto en la relevancia de sus voces como en la garantía de sus derechos. Antes que nada, es necesario remarcar que estamos antes juventudes, en plural (Beiras del Carril *et al.*, 2019), que aglomeran diferentes maneras de expresión, por lo que deben concebirse en permanente transformación y dinamismo, donde ocurren tensiones, conflictos, acuerdos y desacuerdos (Urteaga y García, 2015). Frente a las múltiples identificaciones disponibles en los espacios que habitan, esto es, en términos físicos, pero, además, en plataformas y redes digitales, lxs jóvenes se definen y se posicionan de disímiles formas. Sin embargo, existe un trasfondo estructural que es común a todxs y que, a la vez, lxs condiciona, y es que parten de una base desigual, en relación a otrxs sujetxs y colectivos sociales, donde la precarización, la racialización, la discriminación están a la orden del día. En esta línea, el análisis de las juventudes indígenas debe realizarse dentro de un entramado de relaciones, en contraste con otras edades, otros sujetos, otras identificaciones, etc.

Por otro lado, volviendo a la categoría “indígena”, más allá de la relación de subordinación, del poder colonial, de asimetría que denota, lxs jóvenes aseguran que la asumen como una postura política, una forma de apropiarse de la historia, de reinventarla, de resistir y reivindicar sus existencias en un mundo pensado por y para occidente.

Acciones de reivindicación en un contexto adverso. La experiencia del Foro de Jóvenes Indígenas

A continuación, quisiera comenzar comentando en breves líneas cómo surgió mi interés por el presente tema. Hace cuatro años me presenté en la Ciudad de Buenos Aires como expositora en un congreso de carácter académico, adonde fui acompañada por integrantes de mi comunidad —“Qhapaj Ñan”—. Mi presentación a aquel evento respondía a una doble adscripción, ya que estaba allí en calidad de estudiante de antropología pero, además, mi identificación étnica como cochino-quechua estaba también presente. Luego de los nervios por aquella primera presentación comenzaron algunas inquietudes que eran compartidas con miembros de Qhapaj Ñan, relacionada a la presencia y ausencia de expositorxs indígenas en una mesa cuyo tema estaba vinculado a políticas educativas y pueblos indígenas. De esta manera, los interrogantes se fueron profundizando a medida que continuaron las exposiciones y asistencias a otros eventos; la presencia de estudiantes o profesionales indígenas era nula en la mayoría de los casos, a tal punto que presentarme a una jornada pasó a formar parte de una acción de reivindicación, resistencia y activismo.

Enseguida empezamos a formularnos la pregunta: ¿hay estudiantes indígenas en el nivel superior en Buenos Aires? Lo que parecía ser una respuesta afirmativa, pronto empezaba a diluirse por lo que sucedía en la práctica, al menos en el campo de las ciencias sociales, y nuestras preguntas empezaron a incluir a otros sujetos a lo largo y ancho del territorio argentino: ¿qué sucede con los cupos estudiantiles y con los contenidos? ¿Cuál es la situación actual de los indígenas en el nivel superior? ¿Por qué estas voces están siendo silenciadas en lugares donde se problematizan cuestiones referidas a políticas indigenistas?

Ante la falta de registros oficiales e institucionales sobre el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad y al no encontrar forma de reunirme con estos “nuevos actorxs” (Dietz, 2009 en Ossola, 2020), continué con charlas y entrevistas a activistas indígenas que solían acudir a manifestaciones en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. Las mismas se realizaron entre 2018 y 2019 de manera presencial, en su mayoría, en encuentros indígenas, en lugares públicos, en instituciones académicas y en casas particulares, mientras que entre 2020 y 2021 se efectuaron de manera virtual, a través del uso de distintas plataformas, siendo el medio más utilizado el envío de mensajes de texto y audios de voz.

Se trataba de jóvenes y adultxs que habían transitado por la educación superior y en varias ocasiones, también, habían tenido que abandonar sus estudios por diversos motivos. En la mayoría de los casos, mis interlocutorxs aseguraban que eran lxs primerxs en sus familias en autoadscribir a un pueblo indígena, incluso entre dos generaciones anteriores. Coincidían en que la llegada a la ciudad fue un disparador importante al permitirles establecer diferencias culturales, fisonómicas, alimentarias, en las formas de hablar, etc. Además, manifestaban que el proceso de deconstrucción y descolonización de sus identidades había comenzado muy recientemente y de manera individual y, en pocos casos, la identificación indígena se repetía en dos generaciones seguidas. Inmediatamente ubicaban entre los principales motivos los sentimientos de vergüenza y/o el temor de sus padres y madres a que sus hijxs fueran discriminadxs, excluídxs y racializadxs. De la misma forma, la lengua no ha sido transmitida en la mayor parte de los casos y, menos aún, ha tenido protagonismo en los espacios curriculares, mientras que el castellano se impone como lengua dominante.

Estas circunstancias posibilitaron generar reflexiones e interrogantes en lxs sujetxs, que se vieron maximizadas por la presencia de organizaciones indígenas con las cuales se vincularon generalmente en espacios de participación política, marchas, concentraciones y/o acampes en reclamos por el reconocimiento de derechos. Lxs activistas sociales y políticos indígenas portaban trayectorias y recorridos diversos, pero con una identificación indígena que se fue consolidando en este entramado identitario. Con respecto a este tema Elias, de 24 años, aseguró:

Fue clave porque conocí a otros como yo. Re loco porque en mi provincia no me reconocía como indígena, y acá sí [risas]. Pero sí... mi familia no lo va a entender todavía; es un proceso.

De la misma forma, varios de lxs sujetxs entrevistadxs constituían la primera generación de sus familias en ingresar al nivel superior, lo que lxs situaba en posiciones novedosas, que inevitablemente influirían en sus conductas; en los vínculos que estxs trazaran; en las nuevas identificaciones y en los intercambios simbólicos, culturales y sociales, entre otros, que generaran (Ossola, 2020).

En cuanto a los motivos de la deserción, estxs los relacionaban a cuestiones principalmente económicas, ya que generalmente debían someterse a trabajos precarizados por largas horas para costear los gastos que implicaba vivir en la ciudad, pagar el alquiler de sus viviendas, trasladarse, alimentarse, lo que les dejaba poco tiempo para invertir en estudio. A este respecto Juan, de 28 años, comentaba:

Yo llegué a Buenos Aires para estudiar hace más de diez años. Me hubiera encantado terminar, pero no tuve las mismas posibilidades que mi hermano. Hoy

yo puedo ayudarlo, pero antes eran otras épocas. Apenas me daba el tiempo... y la plata (...)

Sin embargo, esta no fue la única dificultad, ya que todos concuerdan en que han atravesado situaciones de discriminación y/o racismo en el ambiente educativo, no solo en cuanto al contenido excluyente de la currícula y planes de estudio, sino también en los momentos de socialización, tanto con compañerxs como con docentes. Incluso lo han manifestado como motivo de abandono de sus carreras. Javier, de 27 años, comentaba:

Yo cursaba una materia que no podía aprobar. Era la única que me faltaba para pasar a tercero. El profesor era rracista; lo notaba en su cara cuando me miraba y me hablaba. Era director de la cátedra y me bochó tres veces, y eso que le metía [al estudio]. Al final dejé la carrera porque pensé que nunca me iba a aprobar y sentí que estaba perdiendo el tiempo.

Por otro lado, Lucía, de 26 años, recuerda:

En un principio a mí me daba mucha vergüenza decir de dónde venía. Recuerdo que una vez un profe preguntó si alguien sabía hablar quechua y yo sentí que me miró a mí pero no respondí nada. No se, sentía que me iban a mirar mal, o no iba a tener amigos. Me costó mucho. Sufría en el momento de las presentaciones porque no quería que me preguntaran de dónde era. Hoy es distinto, estoy orgullosa de donde soy.

Los grupos de pertenencia en ambientes educativos son fundamentales como espacios de contención; para transitar la vida académica, para preparar materias, realizar

trámites, consultar a pares, hacer amistades, etc.; por lo tanto, la inhibición de la socialización inevitablemente lxs afecta en sus trayectorias. Sin embargo, a pesar de que la mayoría manifestó haber presenciado situaciones de discriminación, también aseguró que en el transcurso de la carrera fueron afianzando vínculos con compañerxs. Quienes nacieron o vivieron en la ciudad desde muy chicxs, agregaron que estas vivencias no se comparan con las que atravesaron en los niveles primario y secundario, estableciendo un claro contraste con otras que fueron muy negativas para sus trayectorias. Por consiguiente, el ámbito universitario es por excelencia un sitio donde se generan lazos, afectos y redes entre indígenas y no indígenas, constituyéndose como lugar primordial para la organización y la promoción de otras actividades relacionadas al activismo, capaces de poder ser concretadas en programas de extensión, curriculares, etc. En este sentido concuerdo con Ossola en que:

(...) la propia elección de estudiar (...) se vincula con el carácter etnopolítico que tiene el desarrollo de carreras universitarias para estos jóvenes, el cual expresa: una actitud frente al estudio (en la que destaca el empleo de un discurso indígena), una guía de acción colectiva que señala el comportamiento adecuado en relación con las instituciones de educación superior (que incluye cierto grado de sospecha frente a las instituciones occidentales) y la posibilidad de ocupar un lugar de prestigio (en un contexto de inequidad y oportunidades limitadas para los jóvenes) (...). Los jóvenes ingresan a la educación superior para capacitarse en diferentes tipos de destrezas que ellos consideran relevantes para hacer política, es decir, para modificar los vínculos interétnicos (entre su comunidad y la sociedad mayoritaria). (Ossola, 2020: 47)

De esta manera, las carreras más recurrentes en las que se insertan lxs jóvenes son abogacía, educación, historia, comunicación social y medicina. En las charlas con lxs sujetosxs predominaba un nexo, en mayor o menor medida, entre la elección de la carrera y las situaciones y experiencias específicas por las que habían atravesado en relación con su condición étnica y con las demandas de los pueblos indígenas, en general, y de sus pueblos y/o comunidades, en particular. Sus aspiraciones respondían, entonces, a la necesidad de fortalecer las herramientas de intervención política y burocrática para poder dialogar con el Estado en los términos que este último exige (Paladino *et al.*, 2016), atendiendo a la elaboración de proyectos, participación política, gestión pública y educativa, docencia, etc. Es decir, se constituyen figuras que puedan mediar en la defensa de los derechos en sus múltiples sentidos: territoriales, educativos, simbólicos, entre otros.

Entendiendo el marco institucional, lxs estudiantes asumen que culminar una carrera les permitiría involucrarse activamente en el campo estatal, o al menos redireccionar las demandas de sus pueblos. Es en el espacio universitario, o en el hecho de ser universitario, donde pueden conformarse estos vínculos con personas comprometidas con los derechos humanos y, específicamente, con los derechos indígenas (Ossola, 2018). Siendo así, y por todo lo mencionado, se conforma una valoración positiva sobre la universidad (Ossola *et al.*, 2019), resultado de las expectativas previas al ingreso y las negociaciones y/o rupturas que se generan en el trayecto, determinantes, en gran medida, en los procesos de autoadscripción. Se puede advertir también que el vínculo con el territorio está siempre presente, aunque de diferentes modos, ya sea para ocultarlo o para reivindicarlo. De acuerdo con lo anterior, la formación universitaria resitúa toda una carga simbólica

e identitaria y la resignifica en el nuevo contexto, lo que “despierta” el inicio de un proceso de descolonización y reconocimiento que se encuentra en permanente transformación. Estos muchas veces surgen de la convivencia con lxs otrxs, no indígenas, que cuestionan sus nombres, sus gustos, sus rasgos, sus familias, instalando dudas e incertidumbres sobre las propias identificaciones, sobre el origen y la identidad. En esta línea, promover lugares permanentes de encuentros en el marco de propuestas institucionales, significaría hallar un lugar de contención, de diálogo, de problematización y debate sobre las necesidades y demandas más urgentes, además que habilitaría un espacio de visibilización jamás antes vista.

La realización del Foro de Jóvenes Indígenas parte de estas convicciones. Este se llevó a cabo en dos oportunidades; el primero en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) el 21 de diciembre de 2018, y el segundo en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), de la misma casa de estudios, el 20 y 21 de septiembre de 2019. Ambos fueron organizados por la comunidad Qhapaj Ñan, y en estos vínculos que se entraman establecimos diálogos con el equipo de Extensión Universitaria, dirigido por el Dr. Sebastián Valverde, “Indígenas en la ciudad (...)” de la misma Facultad —del cual también formo parte— y contamos con su colaboración en las dos ocasiones. Las fechas que se eligieron para su realización no fueron casuales; estas tienen que ver con los ciclos del calendario andino marcadas por el Qhapaq Raymi y el Quilla Kolla Raymi, respectivamente, lo que permitió, además, la visibilización de las ceremonias en el lugar. La falta de continuidad de este evento en 2020 estuvo relacionada al escenario provisto por la pandemia provocada por el COVID-19, ante el impedimento de las

reuniones masivas y por decisiones de la comunidad de no arriesgar la salud de lxs participantes.

La convocatoria se realizó a través de las redes sociales y de afiches en universidades; esta fue dirigida especialmente a estudiantes y profesionales indígenas que estuvieran atravesando las mismas inquietudes o que desearan debatir desde sus disciplinas y elaborar abordajes para contribuir a la discusión. La invitación nos permitiría lograr una mayor aproximación a la información que estábamos buscando, conocer el abanico de situaciones por las que lxs estudiantes estaban atravesando y, a la vez, alcanzar una mayor visibilidad de lxs jóvenes en el nivel superior. Las jornadas tuvieron una duración de nueve horas, desde la mañana hasta la puesta del sol, lo que permitió un largo debate y vastas reflexiones en torno al rol de la educación y cómo promover el diálogo de los saberes ancestrales y occidentales, sin que los primeros fueran solapados por los segundos. Todos los encuentros comenzaron con ceremonias y finalizaron con actividades artísticas, como música, cocina y poesía.

Sin lugar a duda, la experiencia resultó muy positiva, ya que la reunión superó lxs treinta participantes que adscribían a las naciones quechua, aymara, quechua-aymara, mapuche, kolla, guaraní y charrúa; provenían de las disciplinas de abogacía, historia, artes, educación, cocina, medicina y antropología. El evento contó con la asistencia de más de un centenar de personas entre los dos días, y la llegada de invitadxs de Brasil, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Chile, quienes compartieron las vivencias y experiencias educativas de cada contexto particular. De esa manera, la construcción de propuestas y futuras líneas de investigación fue muy fructífera, y las principales inquietudes giraron alrededor del diálogo entre la educación formal y los saberes ancestrales y de cómo es posible trazar los cruces entre las distintas disciplinas.



Imagen 1. II Foro de Jóvenes Indígenas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019

Retos y desafíos que enfrentan lxs jóvenes indígenas en el contexto vigente

Los acontecimientos mencionados se enmarcan en procesos de emergencia y reemergencia indígena que comenzaron hace algunas décadas atrás. Estos son el resultado de la pugna entre la agencia de los sujetos y las posibilidades estructurales que reducen y limitan las capacidades de acción, así como las posiciones que lxs actorxs pueden ocupar (Rodríguez *et al.*, 2018). Estos movimientos remiten a las “memorias que reemergen como resultado del trabajo activo de búsqueda, investigación y resignificación de las

relaciones pasado-presente por parte de sujetos que se organizan políticamente en torno a sus ancestralidades indígenas” (Rodríguez y Michelena, 2018).

Precisamente de esta forma lxs jóvenes indígenas fueron tejiendo redes extra, inter e intrafamiliares que les permitieron reivindicar sus memorias subalternizadas, fragmentadas y negadas, convirtiendo el discurso que lxs excluía en herramienta de resignificación de sus identidades. De esta manera, se han constituido como sujetxs políticxs que se plantan en el espacio público, en muchos casos como militantes o activistas, haciéndole frente a la historia de exterminio que se ha expandido con la complicidad de la sociedad, de académicxs, de advenedizxs y de políticas públicas (Rodríguez y Michelena, 2018), bastantes adversas con relación a los derechos de lxs sujetxs, comunidades y pueblos indígenas.

La mayor organización, participación y visibilización de indígenas en el área pública comenzó en el último cuarto del siglo XX, cuando varios países de Latinoamérica retornaron a la democracia. Se inauguró un nuevo período, marcado por toda una efervescencia en materia de reivindicación de derechos humanos, que incluso repercutió en reformas legislativas. De esta forma surgieron dos perspectivas alternativas al modelo hegemónico monocultural, monoepistémico y monolingüístico (Bonal, 1998; Neufeld y Thisted, 1999 en Diez, 2004): la multiculturalidad y la interculturalidad. Mientras que el primer término, en pocas palabras, acepta o reconoce que en una sociedad pueden existir diferentes “culturas”, no da lugar a la problematización o a la reflexión sobre las relaciones de poder y, a la vez, de desigualdad por las que estas están atravesadas.

Tampoco promueve el diálogo entre los grupos o colectivos sociales, sino que se limita a dar cuenta de su convivencia, como si esta fuera armónica (Diez, 2004). Partiendo

de esta idea surge el interculturalismo, más desarrollado en Latinoamérica, donde se promueve otra forma de relación, privilegiando el respeto por lxs otrxs. No obstante, es utilizado en varias ocasiones sin profundizar en su alcance y en el contexto en el que se sumerge. “El análisis de la perspectiva intercultural en educación, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo” (Diez, 2004: 195). Además, las políticas mencionadas suelen estar destinadas solo al espacio educativo, ignorando los vacíos en otras áreas, como en economía, salud, entre otros aspectos, sugiriendo que solo este contexto estaría atravesado por la convivencia y el diálogo entre culturas diferentes (Diez, 2004).

En referencia al marco jurídico argentino, fue clave la implementación de la Ley N° 26.206 en 2006 y la modalidad de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), ya que como política educativa responde a las demandas y necesidades de las diversidades étnicas y lingüísticas pero, sobre todo, contempla los contenidos apropiados a los contextos situados de cada comunidad, pueblo o personas que adscriben a alguna nación originaria. De esta forma, la EIB se volvió una política de contención, que equipara situaciones socioeducativas que se encuentran en marcos estructuralmente desiguales, lo que, además, mejora el rendimiento académico (Hecht, 2017). La puesta en marcha de esta modalidad es fruto de los procesos antes mencionados que actúan en medio de las constricciones estructurales; en este caso, en el marco de reformas legislativas que se han ido afianzando en el plano internacional, a través de tratados que reconocen al indígena como sujeto de derechos, como a nivel federal, por medio de la Constitución Nacional, especialmente el art. 75 inc. 17 (1994), la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) que aprueba las pautas orientadoras

para la Educación Intercultural Bilingüe como estrategia de equidad educativa, la Resolución Ministerial 1119/10 que reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como órgano consultivo del Ministerio de Educación para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe, entre otras.

Consideraciones finales

En estas líneas he tratado de acercarme a la situación vigente en la que se encuentran lxs estudiantes indígenas en la Argentina, a la luz de las reflexiones que surgen desde lxs actorxs y los sentidos que le otorgan a la educación, en general, y a la universidad, en particular. A pesar de ser un campo de reciente trayectoria, investigadorxs de toda Latinoamérica han profundizado sus estudios en este tema, abriendo el panorama de investigación y las consideraciones a tener en cuenta para realizar un abordaje crítico y, de esa forma, avanzar en la implementación de políticas públicas efectivas.

Sin embargo, el contexto argentino merece una mención aparte ya que históricamente ha negado la presencia de los pueblos indígenas en el país, junto al reconocimiento de sus derechos. Si bien en los últimos treinta años podemos observar un avance en este tema en cuanto a materia jurídica, el imaginario social sigue identificando a lxs indígenas con ámbitos rurales o aislados y/o como parte de una vida pasada. Esto hace que la invisibilización de lxs indígenas en las ciudades sea naturalizada y, en una medida mucho mayor, en las universidades, donde su presencia, en cambio, es reducida a la extranjería o al estatus social.

Frente a la pregunta inicial, sobre si hay estudiantes indígenas en el nivel superior en la Argentina, puedo concluir,

al menos en este artículo, que, a pesar de no haber números oficiales y certeros, estxs nuevos actorxs han venido ocupando vacantes universitarias en mayor número en los últimos años, ya que la mayoría de mis hermanxs interlocutorxs aseguró tratarse de la primera generación en asistir a la universidad. Estas acciones se enmarcan en procesos de reivindicación y reemergencia indígena que les permitieron posicionarse en el espacio público y político y, de esa manera, tratar de efectuar transformaciones positivas para que se respeten sus derechos. En este sentido, la profesionalización a la que aspiran lxs jóvenes es fundamental para generar herramientas y espacios de diálogo con el aparato estatal, ya que es a través de este dónde y cómo se discuten sus futuros.

El Foro de Jóvenes Indígenas, organizado en dos ocasiones por la comunidad Qhapaj Ñan, ilustra las luchas que se hacen presente en cada contexto y los principales retos y desafíos que tienen lxs jóvenes en cuanto a la educación y a todos los derechos en general, ya que si bien la educación universitaria en la Argentina es pública y gratuita existen otras variables que juegan al momento de transitar el período formativo. Estas tienen que ver con las desiguales condiciones a las que se someten lxs estudiantes en sus trayectorias académicas, como migrar a la ciudad, alejarse de su núcleo familiar, los saberes previos (Ossola *et al.*, 2019), donde, además, se juegan mecanismos de discriminación que repercuten en la manera en la que se lxs juzga, en los contenidos de las materias y planes de estudio. De este modo, no contribuir al ingreso y/o permanencia de jóvenes al nivel superior universitario, es privarlx de un derecho fundamental, como lo es la educación.

Resulta un desafío continuar contribuyendo a los estudios en esta gran área de estudio. La urgencia de contar con datos certeros cada vez se hace más elemental, en vistas a

que el acceso, permanencia y egreso de lxs jóvenes sea un hecho. Mientras esperamos un nuevo censo más inclusivo, pedimos que se vea acompañado por un informe acerca de la situación y número de estudiantes indígenas universitarios en la Argentina, que permita vislumbrar un campo real, capaz de ser tenido en cuenta a la hora de una efectiva ejecución de políticas públicas educativas, en particular. Se puede decir que la educación indígena está apenas comenzando a aplicarse en nuestro país.

Bibliografía

- Beiras del Carril, V.; Ossola, M. M.; Taruselli, M. E. y Hecht, A. C. (2019). Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina, en Hecht, A. C.; García Palacios, M. y Enriz, N. (comps.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, pp. 11-20. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Colin, Y. S. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, año XXXV, N° 39: 171-188.
- Cruz-Manjarrez, A. (2016). Repensar la participación juvenil indígena: nuevas prácticas y significados culturales en contextos transnacionales de migración. En Cruz-Manjarrez, A.; Chavez Mendez, G. y Zermeño Flores, A. I. (coords.). *Los jóvenes en el mundo actual. Deconstrucción de las nuevas realidades*, pp. 67-94. México, Universidad de Colima- Sij-Unam.
- Czarny, G. (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la Universidad. *Kult-ur. Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad*, N° 5 (10): 107-124.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19: 191-213. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Engelman, J. M. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Alteridades*, N° 52 (26): 67-79. México.
- Gorla, J.; Quispe, L. y Roa, M. (2020). El Museo Histórico Nacional y las re-emergencias indígenas en Argentina: rastreando los discursos del imaginario nacional

- y sus implicancias en la actualidad. *Actas del VI Congreso Desafíos emergentes: Antropologías desde América Latina y el Caribe*. Asociación Latinoamericana de Antropología y Asociación Uruguaya de Antropología Social. Modalidad Virtual.
- Hecht, C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 26 (2): 87-100.
- Hecht, A. C.; García Palacios, M. y Enriz, N. U. (comps.). (2019). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichi y mbyá-guaraní de Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). Censo Nacional de Población y Viviendas. Buenos Aires, Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Buenos Aires, Ministerio de Economía y Producción, 2004-2005.
- Kropff, L. y Stella, V. (2016). Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, N° 1: 15-28.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, N° 5: 16-39.
- Lander, E. (comp.). (2000a). *La Colonialidad del Saber*. Buenos Aires, CLACSO.
- Llanos Erazo, D. (2019). Transformaciones en las prácticas identitarias de jóvenes indígenas en la Sierra Central del Ecuador. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 28 (2): 19-29.
- Lenton, D.; Thisted, S.; Padawer, A.; Mancinelli, G. y Aliata, S. (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina?: Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de Agosto de 2013. *Boletín de antropología y educación*, N° 5 (7): 13-21. *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9978/pr.9978.pdf
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona culta: una introducción. En Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. (eds.). *La producción cultural de la persona educada: etnografías críticas de la escolarización y la práctica local*, pp. 1-56. Albany, Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York.
- López Guerrero, J. y García Álvarez, L. F. (2016). La construcción de lo juvenil en las experiencias migratorias de mujeres y hombres indígenas en dos contextos me-

- tropolitanos en México. En García, A.; Cruz Salazar, T. y Mena, R. (coords.). *Género y Juventudes*, pp. 47-77. México, El Colegio de la Frontera Sur.
- Millán, M. (2015). Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En Mato, D. (comp.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina : contextos y experiencias*. Saenz Peña, Edutref.
- Ossola, M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen. Tramas/Maepova*, N° 4 (1): 57-77.
- Ossola, M. M. (2018). Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina). *Cuadernos de Antropología Social*, N° 47: 55-69.
- Ossola, M. M. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *DESIDADES- Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, N° 0 (26). Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/34647/19378>
- Ossola, M. M.; Mancinelli, G.; Aliata, S. y Hecht, A. C. (2019). Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior de Chaco y Salta. En Hecht, A. C.; García Palacios, M. y Enriz, N. (comps.). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, pp. 21-35. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Paladino, M.; Ossola, M. M.; Freitas, A. E. y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, N° 7(8): 6-22. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/contenido8.htm>
- Paladino, M. y Ossola, M. M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen. Tramas/Maepova*, N° 4(1): 45-56. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/files/journals/43/tramas-maepova-v4n1.pdf>
- Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: Un concepto en disputa. En Pérez Islas, J. A.; Valdez, M. y Suárez, H. (coords.). *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los Clásicos*, pp. 9-33. México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Ruiz, M. L. (2002). Los Jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación? *Diario de Campo*, N° 4: 44-48.
- Quispe, L. (2019). Identidades que incomodan: jóvenes indígenas universitarios en Argentina. *Actas de las X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs*. Buenos Aires,

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires.

- Rodríguez, M. E.; Magalhães de Carvalho, A. M. y Michelena, M. (2018). "Somos charrás, un pueblo que sigue en pie": invisibilizaciones y procesos de reemergencia indígena en Uruguay. En Canales Tapia, P. (ed.). *El pensamiento y la lucha. Los pueblos indígenas en América Latina: organización y discusiones con trascendencia*, pp. 41-62. Santiago de Chile, Ariadna. Disponible en: <http://www.oapen.org/search?identifiier=1000431>
- Rodríguez, M. y Michelena, M. (2018). El gran quillapi de la memoria. Reflexiones sobre la ideología de blanqueamiento y la reemergencia indígena en los países de La Plata desde una investigación colaborativa. En Verdum, R. y Ramos, M. (eds.). *Dossier Memórias indígenas: silêncios, esquecimentos, impunidade e reivindicação de direitos e acesso à justiça*. Abya Yala - *Revista sobre acesso à justiça e direitos nas Américas*, N° 2 (2): 179-210.
- Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, N° 19(1): 117-129.
- Tejerina Vargas, V. S. (2014). El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social. El problema de lo indio: entre "lo que somos" y lo que "no pudimos ser". *Revista de Investigación Educativa* [online], La Paz, N° 1 (7): 157-177. Disponible en: „http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51997-40432014000100011&lng=es&nrm=iso”&
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En Reguillo, R. (coord.) *Los Jóvenes en México*, pp. 15-51. México, Fondo de Cultura Económica.
- Urteaga, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México. *Anuário Antropológico*, N° 44 (2): 51-82.
- Urteaga, M. y García Álvarez, L. F. (2015). Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Revista Cuicuilco*, N° 22 (62): 8-35.
- Villa Sepúlveda, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, N° 23 (60): 147-157.
- Weiss, L.; Engelman, J. y Valverde, S. (2013). Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. *Pilquén*, Sección Ciencias Sociales, año XV, N° 16 (1): 1-16.

Capítulo 8

Subjetividades intersticiales tareferas

Entre el estigma, el yerbal y la performatividad juvenil

María Luz Roa

Volver a la tierra colorada

Buenos Aires. Cuarentena, ASPO, pandemia, fase qué sé yo. Hace un año y medio que no viajo a Misiones. Escuchar el acordeón del Chango¹ mientras manejo por la abarrotada General Paz me llena de *morriña* (nostalgia, desazón en gallego), como diría mi abuela, de caminos carmesí y tereré. Se cumplieron más de diez años de ir y venir de Misiones a Buenos Aires. Y aquí ando en este tejido que presento: re-pensando y re-interpretando aquellas conclusiones con las que años atrás culminé la tesis, y con las que planifico volver a andar entre los yerbales montando *Carne oscura y triste ¿qué hay en tí?*... el próximo año, vacuna mediante.

En el presente artículo, desde una perspectiva atravesada por el campo de estudios sobre juventud rural, teorías y metodologías de la corporalidad y subjetividad, y experiencias transdisciplinarias de performance-investigación

1 Acordeonista y compositor misionero.

colaborativa, me pregunto por los modos de constitución y devenir de las subjetividades juveniles intersticiales tafeferas en el marco de contextos de pobreza, explotación laboral y discriminación de comunidades de trabajadores agropecuarixs de Misiones, Argentina. Presento casos en los que, a pesar de contar con una experiencia juvenil urbana que incorpora paradigmas de pensamiento, hábitos, modos de sociabilidad y disciplinamiento de los cuerpos jóvenes, el pasaje continuo por el mercado de trabajo rural y un mundo-de-la-vida atravesado significativa y carnalmente por la experiencia en el yerbal generan una peculiar condensación de significaciones y prácticas que, siguiendo a Silvia Citro (2009), se pueden definir como “subjetividades intersticiales”, a la manera de intersticios desde los cuales lxs pibxs performativizan sus maneras de ser, estar y hacer (ver Roa, 2015, 2018a, 2018b) —desde posiciones muchas veces ambiguas y contradictorias— transformando creativamente su posicionamiento en el *statu quo* adulto tarefero.

Estas reflexiones contemplan relatos, observaciones, entrevistas y corpografías provenientes de una investigación de más diez años en el sector, que incluye trabajos de campo etnográficos, prácticas de performance-investigación y teatro etnográfico realizadas entre 2008 y 2019 en las ciudades de Oberá, Montecarlo y Andresito (Misiones, Argentina), y zonas rurales aledañas llamadas localmente colonias.

Del “ser tarefero”² a la pregunta por la intersticialidad

Durante mis estudios doctorales, me aboqué a comprender las subjetividades³ juveniles de cosecherxs de yerba mate en la provincia de Misiones que vivían en barriadas periurbanas, dibujando una territorialidad donde el vínculo rururbano era un devenir constante en las existencias y que marcaba un abrupto cambio generacional con familias socializadas en territorios rurales apenas cinco o diez años antes. Encontré que al urbanizarse las familias de cosecherxs de yerba mate, lxs niñxs y jóvenes se socializan en principios culturales contrapuestos (ver próximo apartado). Al mismo tiempo, lxs niñxs y jóvenes se socializan traumáticamente en un mundo cultural organizado en torno a una racialización de las relaciones de clase en las que se conjugan una estigmatización a una población mestiza y pobre, el trabajo en la tarefa y la residencia en barrios periurbanos. La injuria lxs interpela como subjetividades inferiorizadas, estimulando sentimientos de culpa, vergüenza, odio a unx mismx y al semejante en el que se ve a unx mismx (ver Roa, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018b). En este marco, lxs jóvenes resultan lxs sujetos sociales más expuestxs a ser atravesadxs por esta diversidad de corrientes y prácticas culturales. Es así que lxs pibxs que conocí durante aquellos años de investigación no se identificaban abiertamente ni como jóvenes, ni como jóvenes rurales, ni como pibxss con alguna estética juvenil en particular y, menos aun, como jóvenes tareferxs. El “ser tarefero” era una constitución ontológica local — en la región se diferencia a quien “es” tarefero de quien “hace”

2 Digo “tarefero” porque es una ocupación masculinizada, que genera modos de subjetividad masculinizados.

3 Abordé la subjetividad como el conjunto de modos de pensar, sentir y hacer, los sentimientos, significados y sentidos que el sujeto tiene incorporados constitutivamente; como también lo que cada sujeto hace, siente, encarna y construye a partir de dicha constitución (Cabrera, 2014, 2017).

la tarea de vez en cuando— que sobrevolaba las apreciaciones sobre sus propias subjetividades y prácticas cotidianas, algo a ocultar fuera de la cuadrilla y a destacar en las jornadas de tarea y campamentos.

Entonces llegué a la conclusión de que lo que localmente se conoce como “ser tarefero” (una condición emocional, corporal, práctica e identitaria existencialmente compleja) en lxs jóvenes se percibe desde una sensación de culpa y automenosprecio (no haber llegado a ser alguien mejor, y hacer una actividad discriminada) que forja subjetividades desde las que se interiorizan la desvalorización y la discriminación de la práctica tarefera (ver Roa, 2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2018). Una discriminación que tiene más de cien años de antigüedad y que hunde sus raíces en la historia de la figura sufriente y explotada de lxs obrerxs rurales (mujeres y hombres, aunque se recuerden fundamentalmente como hombres) en los obrajes yerbateros del Alto Paraná: el mensú.⁴

En aquellos momentos iniciáticos del doctorado, dada mi formación y sensibilidad como actriz, decidí plasmar ciertas dimensiones analizadas en mi tesis doctoral en la obra teatral *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?*⁵ cuyos textos hilvanan relatos documentales sobre los mensúes y relatos de lxs propixs jóvenes, niñxs y adultxs tareferxs. Como culminación de este proceso de investigación, en mis estudios posdoctorales y en el marco del proyecto sociocomunitario “Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti? Un

4 La figura del mensú corresponde al cosechero cuya explotación en los obrajes del Frente Extractivo altoparanaense hacia principios del siglo XX tradicionalmente se asemejaba a una transicional entre esclavo y obrero rural.

5 *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?* Dirección, investigación social y dramaturgia: María Luz Roa. Obra inédita no musical con Expediente N° 5097827 de la Dirección Nacional de Derecho de Autor, estrenada en 2014 en la Ciudad de Buenos Aires, en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, y presentada en la provincia de Misiones en diciembre de 2017.

dispositivo interdisciplinar socio-comunitario” (Grupo de Investigaciones Etnográfico-Teatrales, coordinación: María Luz Roa) llevamos *Carne oscura...* a la provincia de Misiones, presentándola no solo en espacios culturales de las ciudades de Posadas, Oberá y Montecarlo, sino también en los barrios de tareferxs de las ciudades de Oberá y Montecarlo donde había realizado mis trabajos de campo.⁶ Fue entonces cuando la investigación doctoral pudo encontrarse con sus protagonistas, quienes se reconocieron en los diálogos, movimientos, fotografías y videos de la obra. Fue entonces cuando por primera vez en siete años escuché que algunxs jóvenes, al terminar de ver la obra, se identificaban abiertamente como tareferxs.

Un año después, en el marco de una consultoría⁷ desarrollamos junto con lxs investigadorxs Daniel Re y Susana Aparicio un diseño de investigación rápida en donde la obra teatral y sus textos fueran disparadores para reflexionar sobre las corporalidades y subjetividades tareferas de jóvenes, incorporando el armado de corpografías con jóvenes, a través de las cuales nos preguntamos sobre sus cuerpos en el yerbal. Y una vez más, mediante estas metodologías

-
- 6 En el marco del proyecto sociocomunitario “Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti? Un dispositivo interdisciplinar socio-comunitario” se realizaron presentaciones de la obra acompañadas por debates posteriores en el Museo Arqueológico e Histórico Andrés Gucurarí de la ciudad de Posadas, invitados por la XII Reunión de Antropología del Mercosur, en las casas de la Historia y la Cultura del Bicentenario de las ciudades de Oberá y Montecarlo, en la escuela provincial N° 906 de Montecarlo, en el *zoom* del barrio Malvinas de Montecarlo, y en la escuela N° 187 de Oberá. Este proyecto contó con el financiamiento de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNaM y del Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad Teatral no Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, y el apoyo de las Secretarías de Cultura de las ciudades de Montecarlo y Oberá y el Sindicato de Tareferos de Montecarlo. Para un resumen de estas experiencias ver: <https://www.youtube.com/watch?v=4XQLF-mlhgk&t=8s>
- 7 “Evaluación rápida acerca de la seguridad y la salud en el trabajo de los adolescentes y jóvenes trabajadores en el cultivo de la yerba mate.” Consultoría realizada para la OIT, con la coordinación general de Susana Aparicio.

lxs jóvenes no solo se identificaban como tareferxs desde el relato, sino que desde el dibujo reconocían características corporales tareferas en la identificación: sus cuerpos eran cuerpos inmersos en el yerbal.

Entonces comprendí, no solo que el “ser tarefero” funciona a la manera de un *self* corporizado (Csordas, 1994) en el que se objetiva una identidad o set de identidades según los contextos y circunstancias de un entorno atravesado por la injuria y la discriminación (ver Roa, 2015, 2017a), sino que son lxs propixss pibxs quienes, según estos contextos, performativizan de manera dinámica sus subjetividades tareferas, identificándose de manera táctica de distintos modos, los cuales muchas veces resultan contradictorios. He aquí la similitud que encontré entre dos subjetividades rurales juveniles aparentemente distintas: las qom rururbanas del Chaco y Formosa y las tareferas. En su estudio sobre jóvenes de comunidades qom, Citro sostiene que:

Si bien la experiencia escolar a menudo opera como un importante factor de incorporación de nuevos paradigmas de pensamiento, hábitos, modos de sociabilidad y disciplinamiento de los cuerpos, cuando la opción de seguir estudiando ha sido elegida y concretada por los mismos jóvenes, también puede generar una peculiar condensación de significaciones y prácticas que favorece lo que denominé “subjetividades intersticiales”. Es indudable que estos jóvenes son los sujetos sociales más expuestos a ser atravesados por la diversidad de corrientes culturales que hoy están presentes en la sociedad qom. Lo que pretendo destacar con el término “intersticial” es que bajo el influjo de estas diferentes corrientes los jóvenes han intentado construir una posición propia, que ha consistido en un espacio social limitado, un resquicio o intersticio

abierto entre aquellas corrientes más poderosas entre las cuales debieron situarse. Así, la metáfora de la intersticialidad retoma aquí los dos sentidos del vocablo: el estar “entre” dos o más cosas —lo cual genera desde confluencias de sentidos y prácticas hasta posiciones ambiguas o aun aparentemente contradictorias— y el carácter limitado de ese espacio, una posición de poder social menor, pero que, por esto mismo, se transforma en una posición desde la cual es posible intentar cambiar el statu quo, (Citro, 2009: 292-293).

Ahondemos en estos intersticios.

Intersticios juveniles: estar en el “entre” la escuela y el yerbal, el barrio y la ciudad, la iglesia y el mundo

¿Cómo es este mundo cultural en el que están inmersos lxs pibx? ¿Qué intersticios van trazando en los caminos que llevan al “ser tarefero”? Propongo comprender brevemente la lógica práctica de las trayectorias juveniles en torno al territorio, la escuela, la familia, la iglesia y el trabajo, así como los ámbitos de socialización juveniles⁸ que van trazando intersticialmente en este devenir.

Con la urbanización de las familias en las barriadas periurbanas, las prácticas de lxs jóvenes se sitúan en una multiterritorialidad rural-urbana dada por las redes que conectan ambos territorios, y por el propio barrio como espacio híbrido ubicado a los bordes de la ciudad y el campo. Lxs jóvenes circulan por un campo que los expulsó como habitantes, y lxs retiene como trabajadorxs temporarixs; una ciudad cuyo pasaporte a la ciudadanía está dado por

8 Para un análisis pormenorizado al respecto ver Roa, 2015, 2017a y 2017b.

el consumo; el barrio como un espacio periférico y estigmatizado de pertenencia; y otras ciudades y localidades rurales que lxs reciben como trabajadorxs transitorixs durante los períodos de migración. En este marco conviven principios culturales contrapuestos: como sostuve anteriormente, por un lado hay una mixturización de códigos culturales urbanos y rurales con una hegemonía de la cultura de consumo urbana en la que se prioriza la erradicación del trabajo infantil y juvenil, y se abren ámbitos de sociabilidad y consumo juveniles que limitan el uso de la juventud como función-signo; y por otro lado una moral del trabajo al interior de las familias según la cual quien asume un lugar digno y de autoridad es quien trabaja fuera del ámbito doméstico. Me pregunto sobre el lugar que tiene otro tipo de experiencias ligadas en la constitución y devenir del ser de estxs jóvenes. A estas valoraciones se suma la cultura local evangélica: la asistencia a las numerosas Iglesias Evangélicas —localizadas en los barrios— puede conformar un punto de viraje en las subjetividades marcadas por el sufrimiento en el yerbal. Cabe mencionar las redes de asistencia mutua que proporcionan dichas instituciones, así como los ámbitos de socialización juveniles cristianos (grupos y actividades para lxs jóvenes), los cuales otorgan modos de procesar y significar el sufrimiento en el trabajo yerbatero y generan procesos de transformación subjetiva diferenciales al interior del grupo juvenil. En este sentido, a lo largo de las trayectorias lxs sujetos se van acercando o apartando de las iglesias muchas veces según las conveniencias e intereses: ya sean momentos de desesperación en los que se pierde todo y la iglesia brinda redes asistenciales locales, ya sean momentos en que lxs jóvenes desean participar en campeonatos deportivos o asistir a bailes y/o salidas que lxs hacen alejarse de la iglesia, la posibilidad de encontrar pareja dentro o fuera de la iglesia, etc.

En segundo lugar, tras la “crisis agraria” de fines de los años ‘90 en el sector yerbatero (ver Roa, 2015), la extensión de la tercerización de la cosecha a agentes contratistas trajo aparejado un deterioro de las condiciones de venta para la capacidad laboral tarefera, y espacios laborales informales y precarios sostenidos por vínculos paternalistas entre asalariadxs y contratistas. A su vez, la implementación de políticas sociales durante los últimos diez años —fundamentalmente a través de planes sociales y la Asignación Universal por Hijo (AUH)— y la disminución de actividades contraestacionales agrícolas transformaron aceleradamente las estrategias de subsistencia de las familias, las cuales combinan la administración de los planes y asignaciones durante el ciclo anual, con una multiocupación urbano-rural en la interzafra. Estos cambios generaron una localización e hibridación de los mercados de trabajo rururbanos, una masculinización de la tarefa, una importante disminución del trabajo infantil y un incremento de la currícula escolar que fomentó espacios juveniles en los barrios.

En tercer lugar, con la urbanización de las familias, emergieron vínculos familiares frágiles y dinámicos que se expresan en la proliferación de tipos familiares sin rituales de paso estables ni reglamentos definidos (Roa, 2017b). Las familias se organizan en un movimiento en constante transformación, divisando múltiples pluralismos biográficos en los que se alternan arreglos cambiantes en las estrategias de reproducción familiar en un ejercicio de equilibrio cotidiano que posiciona diferencialmente géneros y generaciones, y que sitúa a la juventud como un período de vida en el que se realizan considerables aportes a las estrategias de reproducción familiar. En este sentido, la prioridad de los aportes monetarios del conjunto familiar (incluidos/as lxs hijxs jóvenes) se otorga para la

manutención de lxs más pequeñxs, los viejxs y/o discapacitadx al interior del hogar.

En este marco solo cierto grupo de jóvenes hijxs de tareferxs incorpora disposiciones prácticas para la tarea. Esta posibilidad depende de los tipos de organización y trayectorias residenciales familiares, las formas de inserción laboral y escolar, y las posibilidades de migración. Así, a pesar de las mayores posibilidades escolares del nuevo contexto, el pasaje de lxs niñxs y jóvenes por las escuelas y el trabajo depende de las complejas formas de organización y recorridos residenciales familiares que posicionan a lxs jóvenes en trayectorias sociales que pueden ser ascendentes (vía escolarización) o reproductivistas (vía ingreso en la tarea). Esta situación difiere según el orden de hermanxs y los géneros al interior de las familias. En este sentido, más allá de que en un primer momento todxs los niñxs van a la escuela, lxs hermanxs mayores (fundamentalmente los varones) suelen sentir la necesidad de solventarse económicamente o aportar al hogar familiar a edades inferiores que el resto de sus hermanxs o sobrinxs, cuando la familia aún se encuentra en expansión y tiene menor cantidad de miembros que aportan monetariamente al hogar. En cambio, lxs hermanxs menores tienen mayores posibilidades de alargar el período de moratoria económica, realizando changas únicamente para “procurar por sí mismxs”. Tales diferencias se acrecientan si consideramos las intensas dinámicas familiares, que hacen que los hijos mayores suelen ser quienes sostengan económicamente el hogar junto con sus madres durante los períodos en que estas se separan de sus cónyuges o en los casos en que las hijas mayores son madres solteras.

En este sentido, dadas estas valoraciones culturales, quienes hacia sus 13 años repitieron varias veces de grado ya “no merecen” el esfuerzo familiar para que completen sus estudios, siendo este un motivo para dejar la escuela. Es por

ello que son lxs hermanxs menores, y entre ellos fundamentalmente las mujeres, quienes asumen las mejores condiciones para completar sus estudios, contando con el apoyo colectivo del grupo familiar. A su vez, si las familias acceden a redes que permitan la migración a los grandes centros industriales, esta es una posibilidad de ascenso social alternativa para lxs jóvenes con dificultades en la escuela o para quienes llegan a completar sus estudios secundarios.

Es así que el trabajo en la tarea se vislumbra al interior del grupo social como el destino para los “vagos que no quisieron estudiar, que no aprovecharon aquellas oportunidades que sus padres no tuvieron”; mientras que la posibilidad de terminar los estudios secundarios se relaciona con un destino alejado de los penares en la tarea y la migración hacia la capital provincial o hacia las grandes ciudades como Buenos Aires en busca de mejores horizontes. Pese a ello, lxs pibxs muchas veces dejan la escuela y trabajan en la tarea para poder tener dinero para consumos juveniles a los que no podrían acceder como simples estudiantes, ya sea una moto propia, ropa para ir al boliche, dinero para las salidas juveniles.

De esta manera, según las trayectorias juveniles se conforman dos tipos de habitus: lxs jóvenes que consideran a la tarea como un medio para un futuro mejor (trayectorias ascendentes), y lxs jóvenes que consideran a la tarea como un fin (trayectorias reproductivistas): se insertan de manera definitiva en el mercado de trabajo tarefero y su única expectativa es la cosecha. Suelen ser lxs hermanxs de las familias 1) varones que hacia los 13 años logran tarefear de manera individual⁹ y abandonan los estudios luego de

9 “En cuanto a la remuneración, la consigna remite al grupo a la forma de trabajo. Esa relación parte de que el inicio laboral de un tarefero siempre se da dentro de un contexto familiar, el padre o un hermano mayor lo inicia trabajando en dupla y esa figura no está reconocida dentro de los marcos legales, pero es la más común, la del ayudante. Muchas mujeres también tarefean así. En este

ausencias repetidas a la escuela o repitencias de dos o tres grados, 2) mujeres que se juntan y tienen hijos a los 15 o 16 años y comienzan a tarefear a manera de ayuda al novio, dejando la escuela; y 3) jóvenes madres solteras que tarefean solas o acompañadas de algún familiar varón, dejando también la escuela. En todos estos casos se vive en un tiempo presente, y las expectativas son el sobrevivir día a día en la tarefa, con la changa que se consiga durante la contraestación o aguantando los períodos sin trabajo con los planes sociales que se puedan conseguir.

Lxs jóvenes que practican la tarefa como un fin adoptan las disposiciones hacia una manera de ser tarefera, en trayectorias de socialización en un mundo de injurias, dentro del cual se delimita el yerbal como ámbito finito de un sentido tarefero valorado hacia el interior de la cuadrilla y discriminado hacia el exterior. Son estxs jóvenes aquellxs que se sumergen en el yerbal, y en los intersticios de estos diversos ámbitos de socialización, o como diría Schutz: ámbitos finitos de sentido, van subjetivando maneras de ser, estar y hacer organizadas por la tarefa (Schutz y Lukmann, 2003)

Modos de subjetivación en el yerbal: del sufrimiento al *sapucay*

Escena 4, año 2012, Misiones.

LUZ: detrás de ella se proyecta video de tareferos bajando del camión del yerbal. Luz está sobre las pro-

sentido, la referencia al trabajo no registrado se realiza con mayor énfasis en el grupo de estos jóvenes, más que la seguridad. Trabajar solo, individualmente, se percibe como una conquista donde se gana más, pero tiene mayores riesgos." (Informe Preliminar OIT, 2019: 36).

yecciones, de manera incómoda relata (le incomoda hablar de ella porque en realidad ella se dedica a comprender a lxs otrxs). Yerbal del Alcázar, Montecarlo, 6 am. Era de noche y me temblaban los pies del frío. Estoy con Diego, pareja en ese momento, porque para las mujeres solas es complicado ir al yerbal [sobre todo en cuadrilla solo de hombres]. Estamos con el proyecto de la película y la obra de teatro. Para mí en realidad es una excusa para poder seguir investigando y no sola. Hasta entonces pensaba que era un bajón estar en el yerbal. Pero con la cuadrilla el tiempo se me pasa rápido entre humorada y humorada. Lxs tareferxs se esparcen por las líneas del yerbal y le apretan (le meten para sacar bien rápido porque pesa más la hoja con el rocío). Y el yerbal se vuelve un video clip de ecos de *sapucay* y chistes y golpes de estacas en los puchos [de yerba] y cuentos y *reaggeton* y risa. Y hay que tarefear para estar en el baile, y tarefeo con Sonia y con el Tuti que me bautiza con el río de hormigas que corren por mis piernas porque no sé pisar en el yerbal. Era un estado anímico, corporal, sensible del ser. Era el estar siendo *sapucay*. Cuerpos sensibles, emotivos y resistentes desde el humor.

Año 2012, Buenos Aires, sótano de mutual donde ensayamos *Carne oscura*.

FACUNDO: esto lo cuento yo, porque acá ya estamos todas [yo hablo en femenino del plural y si no te gusta ándate a mudar] las que hacemos *Carne oscura*. Mariana, Mel, Tati, Violeta, Ricki y Diego, Chelo, Eliana, Camila, Vero la prima de Luz que trajo la agujereadora. Viene el Chango Spasiuk al ensayo. Estábamos nerviosas porque teníamos miedo de que la obra le pare-

ciera una mierda. Y nosotras no somos misioneras, y la escenografía como siempre está incompleta [Eliana nunca cumple con los plazos], y el sótano es una mugre. A la hinchapelotas de Luz se le da con que hay que ensayar con tierra y respiramos estas partículas que me hacen toser. Bueno viene el Chango y se sienta en esa silla de mierda, y nosotros hicimos las escenas 1, 2 y 3, y estábamos en la parte más trágica de la obra y el Chango se empieza a cagar de la risa con complicidad.

MARIANA: callate Facundo Nahuel. Vengo yo ahora. Soy la protagonista y no me dieron texto. Es porque sos un puto peronista. El Chango no podía creer que habláramos igualito. Nos decía que era lo de la colonia. Ahí yo ya me sentí tarefera. Lo corporicé.

LUZ: Era el *sapucay* chicos. El Chango entendía el *sapucay* de yerbal. Que lo tienen lxs pibxs desde que se ponen más guapos en la tarefa. Por eso la música entró justita en la obra. Fue mágico.

Chamamé que levanta, *sapucay* que despierta las corporalidades sensibles de lxs seres-en-el-yerbal. (Citro y Roa, 2020: 102-103)

Como sostuve en mis estudios doctorales, lxs niñxs y jóvenes se socializan traumáticamente en un mundo cultural organizado en torno a una racialización de las relaciones de clase en las que se conjugan una estigmatización a una población mestiza y pobre, estilos estéticos vinculados a la tarefa y la residencia en los barrios periurbanos (Roa, 2018b). La injuria los interpela como subjetividades inferiorizadas, estimulando sentimientos de culpa, vergüenza, odio a unx mismx y al semejante en el que se ve a unx mismx. Es así

que desde niñxs los sujetos resisten a identificarse como ne-grxs = tareferxs yaré = vecinxs peligrosxs, creando un hogar interior de contradicciones en las que resulta conflictivo asumirse tareferx.

Desde una visión fenomenológica, puedo sostener que dados los procesos de interpelación de la injuria, los sujetos experimentan la tarea como una doble vida en la que las vivencias en el yerbal son compartimentadas tajantemente del resto de ámbitos finitos de sentido del mundo de la vida. De este modo, la constitución de la subjetividad tarefera implica un proceso de socialización corporal, emocional y práctico prolongado en el yerbal como ámbito finito de sentido —lo que llamé “constitución de cuerpo y alma tareferos”—, al mismo tiempo que un proceso de objetivación de subjetividades inferiorizadas atravesadas por la vergüenza bajo la identificación de “tareferx yaré” (sucix en guaraní):

El sentido práctico de tarefero modifica el ethos, el ser del sujeto de manera duradera, objetivando su sí mismo bajo una identificación como tarefero. Este proceso se da hacia los 18 o 19 años, cuando dicha práctica es adquirida y reconocida al interior de la cuadrilla. El caso tarefero muestra así un modo de subjetivación, de ontologización del ser desde un conocimiento no objetivado como forma de saber que es conformador de las subjetividades.

La asunción de este modo de ser posiciona a los jóvenes en un devenir atravesado por el sufrimiento en el yerbal, trayectorias animadas por un sentido trágico de la vida y un horizonte hostil. Dadas las posibilidades laborales y el desgaste corporal que implica la vida de yerbal en yerbal (calificado localmente como “fun-

dición corporal”), para ellos ya no hay vuelta atrás: sus cuerpos quedan marcados por la cosecha, y no se vislumbran otros caminos posibles en sus expectativas de vida más allá de la tarea. Veo así cómo el ser tarefero implica mucho más que un habitus de clase, es la objetivación de un modo de orientación corporal, emocional y práctico desde el cual el sujeto está en el mundo (Roa, 2015: 295)

Años después de estas conclusiones, en un *focus group*, varios jóvenes me comentaban:

Er: ¿Es cierto que al tarefero lo reconocés por las manos? Eso que dicen...

E4: Eso sí. Mirá [muestra sus manos].

E2: [muy tímidamente, asomando su rostro de la capucha] Mirá [muestra sus manos]. (...)

E4: Mirá, cómo se comporta igual, vos te das cuenta en seguida. No, este ya no va a servir, te dicen ponele.

Er: ¿Ah sí?

E4: Vos mirás la pinta nomás, la forma de ser, la forma de actuar. Yo, ponele, yo miro ahora que soy patrona (...) porque fijate que ahora para tarefearte te piden experiencia, porque cuesta, tenés que enseñarle. (...)

Informe Focus Group con jóvenes de 16 a 19 años, Barrio Malvinas, Montecarlo, 23/05/2019.

La asunción de este modo de ser posiciona a lxs jóvenes en un devenir atravesado por el “sufrimiento en el yerbal” —una categoría emocional y culturalmente significativa local que describe la experiencia carnal en la tarea (ver Roa, 2017a)—, trayectorias animadas por un sentido trágico de la vida y un horizonte hostil. Dadas las posibilidades laborales y el desgaste corporal que implica la vida de yerbal en yerbal (calificados localmente como “fundición corporal”), para lxs pibxs que llegan a ser tareferxs ya no hay vuelta atrás: sus cuerpos quedan marcados por la cosecha, y no se vislumbran otros caminos posibles en sus expectativas de vida más allá de la tarea. El ser tarefero implica así mucho más que un habitus de clase, es la objetivación de un modo de orientación corporal, emocional y práctico desde el cual el sujeto está inmerso en el yerbal como mundo-de-la-vida. Esta situación la ilustra el relato que transcribo a continuación, así como los dibujos y corpografías realizados por jóvenes en los que se pueden observar aspectos positivos y negativos de los cuerpos en los yerbales.

El: por ahí te afecta al cuerpo en la capacidad motriz. El otro día estaba tarefeando y después cuando volví a mi casa tenía mucho frío, todos estábamos temblando. Y cuando volví a mi casa tenía mucho frío y me dolía el pecho, nunca sentía un dolor tan fuerte. (...) Y si llueve es peor.

E4: las personas tienen menos edad y vos ya le das una edad más larga.

Er: ¿Afecta la juventud?

E4: y sí... Vos ya no tenés ganas de salir a joder. Te sentís cansada.. (...) Yo llegaba y yo quería cama, comer y

cama. (...) O la columna. (...) O si no la cintura, porque te agachás (...).

E1: después vos no siente, pero vas llegando a una edad a los 40, 45 años (...).

E4: yo tengo un hermano que tarefeó desde chico y ahora no puede hacer nada, le afectó a los riñones todo...

E1: todo eso por acá por la humedad, te entra en los huesos y todo eso suma. Con el correr de los años te va sumando todo y después te pasa factura (...).

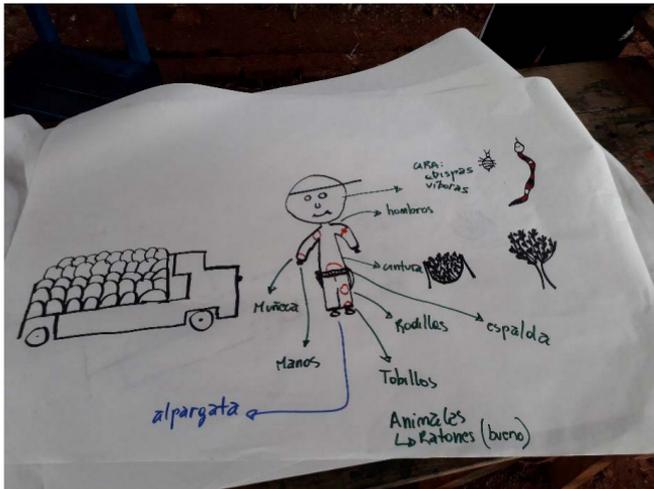
Er: ¿Y cuándo dejás de ser joven siendo tareferos, ponele?

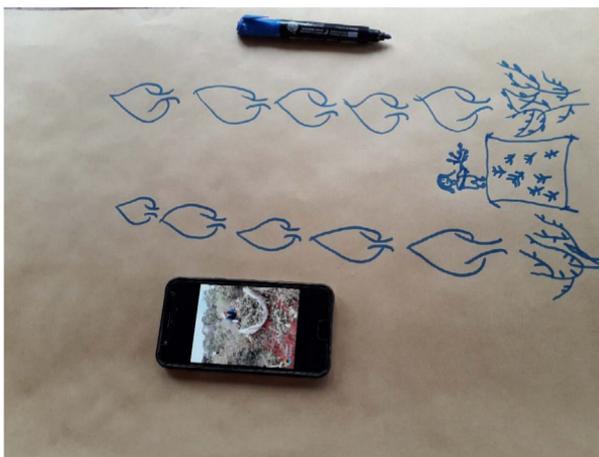
E1: mirá, qué sé yo, los tareferos son jóvenes eternos ponele [por la humorada]. A veces te encontrás con un viejito de 60 años y es Daniel el travieso. (...).

Informe Focus Group con jóvenes de 16 a 19 años, Barrio Malvinas, Montecarlo, 23 /05/2019.



Corpografía de tarefero. Informe Focus con jóvenes de 16 a 19 años,
Barrio Malvinas, Montecarlo, 23/05/2019.





Dibujo de tarefera y foto de tarefera en el yerbal, dibujo de tarefero. Informe Focus con jóvenes de 16 a 25 años, Barrio la Cantera y barrio Obrero, Andresito, 24/05/2019.

La vivencia cotidiana del sufrimiento, el estar siendo tareferx no resultan equitativo al “bajón”, todo lo contrario. Algo que manifestaron lxs jóvenes haciendo y observando los dibujos es que el tareferx siempre está contentx, tirando chistes con la cuadrilla y que, pese a lo difícil del trabajo en el yerbal, el tareferx se siente “libre” de trabajar sin ataduras donde le convenga. En este sentido, si no se está contentx no se puede sacar cantidad cosechada. Y por eso, tanto jóvenes como viejxs en los yerbales tienen una humorada y alegría constante, coloreada con el distintivo grito *sapucay*¹⁰ que calienta y despierta los cuerpos en las heladas de madrugada. Por otro lado, muchas veces los campamentos resultan espacios de socialización juvenil que los pibx prefieren a los de la escuela:

10 *Sapucay*: grito agudo y potente de tradición guaraní, con una fuerte impronta en la población rural del noreste argentino, el sur de Brasil y Paraguay, e incorporado en la música folclórica regional en chamamés, schotis y polcas.

a) El gusto por la cosecha está directamente asociado al beneficio económico a corto plazo y en el gasto inmediato que se puede dar durante la temporada de la zafra. Tener dinero y autosuficiencia para los gastos propios, o para gastos que los padres no pueden hacer como comprarse ropa o salidas en el centro con otros jóvenes es la valoración más común de pibes que viven con sus progenitores (en hogares de familias de tipo nuclear o yuxtapuesto). En este sentido, el trabajo en la tarea a los pibes les permite solventarse los consumos juveniles típicos de la ciudad: ropas, moto propia, salidas a boliches o juntadas con amigos en el barrio. Así algo común en los jóvenes es ingresar a la cosecha con la motivación de un consumo en particular: como puede ser una moto. Esta motivación, cambia si los jóvenes tienen hijos propios, porque de esa manera el interés está en mantener a su familia y poder construir su vivienda.

b) En segundo lugar, el gusto por la tarea depende de la remuneración según destajo: si los yerbaes son buenos y se saca suficiente cantidad cosechada la satisfacción es mayor.

c) En tercer lugar, los jóvenes valoran la modalidad de tarea por campamento desde el sentido de irse de la casa, abstraerse de los problemas cotidianos y estar una semana o quince días con los compañeros de la cuadrilla compartiendo la jornada y disfrutando las juntadas nocturnas al terminar la cosecha, al mismo tiempo que ganando dinero por supuesto. Muchos jóvenes arreglan con amigos y vecinos de los barrios cuando hacen campamento y van juntos. En este sentido, el campamento resulta un espacio de so-

cialización juvenil tanto para mujeres y varones que es disfrutado. De todas maneras, vale mencionar que sobre todo en jóvenes menores de 16 años, que van a la tarea a modo de ayuda familiar o ayuda a un vecino que luego distribuye lo ganado, la modalidad de campamento está asociada a una mayor precariedad laboral, y deja de ser positiva en momentos de lluvia o de yerbales malos que bajan la cantidad cosechada.

Notas del Informe preliminar de campo, Roa. Montecarlo y Andresito, mayo de 2019.

En este sentido, así como el yerbal se constituye intersubjetivamente como un “mundo sufriente” y la experiencia en el yerbal se vive como una “fundición” de las energías juveniles, desde su “estar”¹¹ en el mundo” los sujetos transforman su experiencia en el mundo desde una alquimia corporal en la que las dimensiones kinestésica, emocional y práctica cambian y se rearticulan. He aquí lo que llamé conformación de un “estado del ser *sapucay*”: arte de la existencia activado por el grito *sapucay* como técnica corporal y su transmisión colectiva mimética desde el cual la experiencia se transforma en placentera a punto tal de que el/la tarefero se “halla en la cuadrilla” como en ningún otro ámbito finito de sentido. Esta disposición anímica de humorada, alegre y liviana, despierta las disposiciones corporales propias de la economía tarefera del movimiento, es por ello que lxs propios pibxs dicen que “conviene”, porque sin alegría no se cosecha lo suficiente para alcanzar el jornal. Por otro lado, creo que esta libertad que destacan lxs pibxs en el

11 Y cuando hablo de “estar” me refiero a la condición existencial latinoamericana de la que habla Kusch (2000). Su filosofía aporta un comienzo fenomenológico de nuestra existencia en el mundo a partir de la simpleza de nuestro “estar aquí”. Su propuesta es una crítica epistemológica que supone un retorno al pensar desde un “aquí” incorporando el pensamiento amerindio.

yerbal se vincula con la sensación de poder sobre sí mismo que da el manejo estratégico del propio cuerpo y las emociones en la práctica a destajo. La misma da cuenta de lo que Foucault llamó “paradoja de la subjetivación”, un modo de agencia vinculado a la disciplina laboral y el encorsetamiento emocional en el marco mismo de las relaciones de poder.

Del ostracismo social al orgullo tarefero. *Carne oscura... y algunas “eficacias performativas”*

Diciembre de 2017. *Zoom* del Barrio San Lorenzo, Montecarlo, Misiones.

21.15 hs. Calor, mucho calor. Habrá unas cien personas amuchadas mirando la obra de teatro. Los niñxs están sentaditxs adelante con una atención que no deja de sorprenderme, mientras que se asoman jóvenes por las puertas del *zoom*, mirando interesadxs pero disimulando su interés.

CARMEN camina en círculos cada vez más pequeños, como un perro que se muerde la cola. Cae en proscenio izquierdo tapada por el raído. Le sigue el texto del mensú. Cito sus últimas palabras:¹²

MENSÚ: el esclavo no duerme; agita sus pobres huesos sobre el ramaje sórdido que le sirve de cama, agita

12 Estas líneas son extractos de “Lo que son los yerbales” del reconocido periodista, intelectual, escritor multifacético anarquista Rafael Barret, que componen parte del texto documental de la obra de teatro etnográfico *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?*

las esperanzas locas en su cerebro dolorido. El silencio de la noche le invita. El poder formidable del oro que él mismo ha arrancado a la tierra le detiene. A vosotros os separa de la libertad un muro solamente. [*Fade out* de luz general, se ilumina solo el rostro del actor]. A él le separa la inmensa distancia, los muros de un laberinto que no se acaba nunca.

[Apagón]

El público aplaude y saludan lxs actorxs. Yo estoy detrás de escena en la técnica manejando los videos con uno de los mellizos del Pulga sentadito en mis piernas. Me acerco al proscenio y pregunto qué les pareció la obra. Habla Cristóbal —Secretario General del Sindicato de tareferos— sobre lo que es para ellos el sufrimiento. La mujerada [como se dice acá] menciona elementos que podrían agregarse a la obra: como el miedo por las víboras en el yerbal y repiten una y otra vez “esa es la verdad, todito es verdad”. Discuten un poco, sobre todo lxs adultxs. Lxs niñxs juegan entre las ponchadas¹³ de la escenografía y lxs jóvenes que no tienen hijxs se quedan en la periferia del *zoom* tomando tereré.

Cuando terminamos el debate y mientras desarmamos la escenografía se me acerca un pibe de unos 17/18 años con ojos llorosos y piel curtida. Reconozco las marcas que deja el yerbal y los insectos en sus manos. Me mira a los ojos y me dice:

13 Ponchada: bolsón de arpillera en el que se junta la yerba cosechada. Cuando esta tiene entre 30 y 60 kg se le llama “pucho”. Cuando se acumulan 100 kg, se unen los extremos de la ponchada con un nudo, armando el “raído” de yerba mate que posteriormente será cargado en el camión.

JOVEN: yo soy tarefero, y no tengo vergüenza de eso.

Y se fue. Fue la primera vez en siete años de investigación que un joven se llamó a sí mismo tarefero. Fue la primera vez en siete años de investigación en que vi a un pibe de los barrios orgulloso de lo que hacía en el barrio.

Notas de campo, diciembre de 2017.

A pesar de las valoraciones sobre la tarea al interior de las cuadrillas, lxs jóvenes tareferos desarrollan un repertorio de comportamientos duales entre el barrio y la ciudad, la escuela y la familia, el boliche y el barrio, el yerbal y el resto de los ámbitos finitos de sentido, en los que se diferencian tajantemente las prácticas, usos del cuerpo y emotividades. Considerando el proceso de multiterritorialización urbano-rural y la estigmatización conjugada corporal-ocupacional-territorial, lxs jóvenes adoptan consumos de ropas, gustos musicales, formas de interacción y demandan espacios identitarios segmentados, los cuales refieren a una simbología juvenil urbana y tienen como modelo los estilos juveniles de las grandes urbes. El consumo activo de estéticas, tecnologías y bienes musicales por parte de esta generación se constituye en una herramienta operacionalizadora de la segmentación etaria en la clase social tarefera, construyendo una moralidad juvenil urbanizada que se diferencia de la generación rural de lxs adultxs. En este marco, la juventud se urbaniza mientras que la adultez y la vejez se ruralizan. Así, “el ser tarefero” implica no solo aceptar la pertenencia a un colectivo estigmatizado —asumiendo la indignidad social e inferioridad moral de la interpelación “tarefero yaré”— sino también carecer de las estéticas juveniles urbanas, opuestas a la estética del yerbal.

De esta manera, por un lado, en los ámbitos urbanos juveniles se “oculta lo que se es”: en ellos se dan estilos de vivencia marcados por el disimulo, la vergüenza y el ostracismo social. Se definen prácticas de evitación mutua, microjerarquías y chivos expiatorios en los que lxs jóvenes se resisten a ser vixtxs por un otro que lxs desprecia, adoptando personalidades escindidas, vergonzosas y huidizas hacia un horizonte hostil. Y por otro lado, en los hogares y el yerbal “se muestra lo que se es”: lxs jóvenes demuestran abiertamente el estilo tarefero presente en sus cuerpos y prácticas, sus cuerpos están “cómodos” desde lo que son, “se hallan” en el yerbal. He aquí la sorpresa que me generó que luego de ver *Carne oscura...* algunxs jóvenes se identificaran abiertamente como “tareferos” en espacios públicos comunitarios barriales. Pero no nos adelantemos.

Como introduje anteriormente, en mis estudios posdoctorales y en el marco del proyecto sociocomunitario “Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti? Un dispositivo interdisciplinar socio-comunitario” (GIET) llevamos *Carne oscura...* a la provincia de Misiones, presentándola no solo en espacios culturales de las ciudades de Posadas, Oberá y Montecarlo, sino también en los barrios de tareferos de las últimas dos ciudades donde había realizado mis trabajos de campo. Fue en el marco de este trabajo de campo participativo, donde se visibilizaron —aun en mayor medida que en trabajos de campo previos— los procesos de exclusión material y simbólica de lxs tareferos.¹⁴

En los barrios de Oberá y Montecarlo, lxs tareferos no solo se reconocieron en los diálogos, movimientos, fotografías y videos de una obra que montaba diferentes elementos etnográficos y documentales, reaccionando con risas y llantos sucesivos, sino que participaron en la producción

14 Para un análisis pormenorizado de esta experiencia ver Roa (en prensa).

de las presentaciones en sus barrios, las que más que teatro fueron una fiesta popular, así como también nos manifestaron su interés en “completar” la obra. Fue interesante notar, que así como el público de sectores medios de estas ciudades destacó que los tareferos no iban a comprender el lenguaje de los textos barrocos documentales de Barret referentes a los mensúes, el público tarefero (de todas las edades) no solo comprendía los textos de la obra, sino que lxs propixs niñxs calificaban con sus categorías nativas su sentido: —¡Esto es el sufrimiento! ¡Es pura verdad!—, gritaban mientras veían la pieza. La propuesta teatral pensada bajo el formato de “espectáculo”, se transformó en una fiesta cercana al carnaval, por lo que la obra más que un dispositivo para abrir la discusión, se volvió un encuentro comunitario que fue fagocitado por lxs tareferos: los niños —y perros del barrio— se metían adentro de la obra mientras esta era presentada sin ser interrumpidxs por lxs adultos; los vecinxs al verla iban a buscar a sus familiares sin importar el hilo argumental de la pieza porque, según ellos, ya sabían de qué trataba, porque eran sus historias; las sillas simétricamente ordenadas para el público se volvieron rondas de tereré con gurises jugando a la pelota antes y después de la función. Pero lo que más me sorprendió fue cómo la obra resaltó para lxs tareferxs la discriminación que sentían en su cotidianeidad por “los otros”, sectores medios urbanos y rurales, blancos, lxs “otros” que miraban para otro lado durante sus protestas.

Es así que en el marco de las presentaciones en centros culturales y espacios barriales, tomó protagonismo la problemática de la discriminación a lxs tareferos. En primer lugar, durante la producción de la gira, se dieron disputas entre miembros de los sindicatos de tareferxs y las Secretarías de Cultura sobre cómo y dónde presentar la obra en el centro urbano y sobre el uso del espacio público de las ciudades.

Lxs tareferos se sentían incómodos asistiendo a las “Casas del Bicentenario” donde habíamos acordado las presentaciones, porque esos eran espacios para “blancos” o para “los de arriba”, mientras que sorprendentemente preferían presentar la obra en las calles o plazas de las ciudades, que era donde ellxs estaban acostumbradxs a hacerse notar en las protestas. Esta situación generó rispideces con los Secretarios de Cultura de Oberá y Montecarlo, que dificultaron la difusión de la obra entre los sectores medios, y que lxs tareferos vieron como una muestra más de discriminación. En este sentido, las funciones realizadas en el centro de Oberá se dieron con público de sectores medios, así como en el centro de Montecarlo implicaron un fuerte acto simbólico al llenar la casa de la Cultura con tareferos que venían de los barrios pobres. Pese a ello, el disfrute teatral de la obra por parte de los tareferos se dio en los barrios periurbanos, cuando la obra se montó en espacios comunitarios y escuelas donde se reúnen en la vida cotidiana.

En segundo lugar, las reacciones del público de clases medias urbanas de Misiones fueron diversas y contradictorias: pasaron de la apatía frente a la temática y el rechazo a las estéticas que portaban los actores —situación que observamos cuando lxs actorxs vestidxs con el vestuario de la obra invitaban a los transeúntes en la plaza de Oberá, y eran confundidos con “tareferos o pobres que iban a pedir limosna”, por lo que lxs actores se sintieron discriminados—, a la sorpresa e interés por lo que la obra documentaba y comentarios sobre el antecesor histórico del tarefero: el “mensú”. Por ejemplo, en Oberá, una docente reconoció una de las historias de vida que relataba los avatares de una familia de tareferos luego de un accidente de un camión en colonia Aurora, pidiendo que presentáramos la obra en dicha colonia donde había trabajado. En este sentido, notamos que las presentaciones de la obra implicaban una suerte de bola

de nieve: la gente no entendía de qué se trataba hasta que la veía, y al verla querían que se presentara en espacios simbólicos específicos.

En tercer lugar, lxs tareferos, nucleados en el Sindicato de Tareferos de Montecarlo y la Comisión Vecinal del Barrio San Miguel de Oberá, no solo intervinieron en la organización de las funciones en los barrios y de los debates posteriores, sino que en dichos debates destacaron la verdad de la obra, haciendo sugerencias específicas de agregados de escenas, textos y personajes (como el de una serpiente en el yerbal), así como algunas tareferas guapas quisieron actuar en la obra. Nuevamente, nuestro “dispositivo de gira” nos impidió incorporar estas sugerencias, ya que al día siguiente estábamos comprometidxs con otro montaje.

En cuarto lugar, en las funciones en los barrios, los tareferos reconocieron una belleza en la estética tarefera que se presentaba en la obra y cuyos componentes (presentes en los cuerpos, las ropas, las casas, los utensilios) son discriminados en las ciudades, a la vez que muchxs jóvenes se reconocieron como tareferos al finalizar la función. Dicha situación me resultó particularmente llamativa, ya que en ese momento estaba analizando cómo la resignificación de la figura de “tarefero yaré” (tarefero sucio) en el marco de las protestas sindicales tenía por protagonistas a las mujeres adultas, mientras que lxs jóvenes mantenían prácticas de ostracismo social. La presentación de la obra fomentó así renovadas prácticas reflexivas en la población juvenil, que se sintió atraída por una actividad cultural inédita en los barrios. Comenzó entonces la espiral de la “eficacia performativa” de la obra. Una estética estigmatizada como la tarefera, de pronto era “bella”, jóvenes tareferos se reconocieron orgullosamente como tales (como en el relato que introduce este artículo); la tragedia para el público urbano, en Misiones se volvió fiesta y comedia para

niñxs y adultxs. La obra era mucho más que un estímulo para la discusión, la obra transformaba las experiencias no solo desde las palabras, sino desde la *performance*.

Un año después de la gira, en el marco de una Evaluación Rápida sobre las condiciones laborales de lxs jóvenes tareferxs (OIT, 2019), al utilizar extractos de la obra como disparadores para la discusión y el armado en corpografías, lxs jóvenes se reconocieron en los textos, las imágenes y en sus propios dibujos, destacando la dignidad del trabajo como constituyente de su identidad tarefera, y retomando el legado de sus padres y madres, muchas veces negado en ámbitos juveniles como los escolares o espacios barriales y de la ciudad.

Vemos así cómo, a partir de estas diferentes prácticas de performance-investigación colaborativa, los sujetos jóvenes performativizaron la injuria tarefero yaré, descontextualizando la cadena de significantes negro-yaré-esclavo-villero, la cual pasó de ser un insulto a convertirse en un estandarte de lucha tarefera. De esta manera, se comprende que así como las corporalidades tareferas estigmatizadas se posicionaron en los espacios públicos de las ciudades y rutas durante las protestas —que en el caso de Montecarlo tuvieron un auge desde 2008 (ver Roa, 2015)—, es este mismo posicionamiento el que lxs tareferos pretendían para la obra sobre ellxs, por lo que el estilo tarefero presente en la estética de la obra se convertía en un símbolo de la dignidad del sufrimiento del trabajador que otorga legitimidad a sus reclamos y dignidad a su identidad.



Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti? Gira a Misiones, 2018. PH: Tatiana Ivancovich.



Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti? PH: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

Concluyendo: jóvenes intersticiales, identidades performativas...

A lo largo de este artículo volví por los “caminos andados”¹⁵ de una investigación con y sobre jóvenes cosecherxs de yerba mate de la provincia de Misiones y sus familias que tuvo momentos etnográficos, colaborativos interculturales y de experimentación-creación transdisciplinares. Desde una perspectiva fenomenológica, me pregunté por los modos de constitución de subjetividades juveniles intersticiales en el marco de una nueva ruralidad atravesada por contextos de pobreza, explotación laboral y discriminación de comunidades de trabajadorxs agropecuarixs de Misiones, Argentina.

En un primer momento me pregunté por los modos de constitución del “ser tarefero”, los cuales se objetivan hacia los 19 años, teniendo a la juventud como un momento etario primordial desde el que se asume una suerte de destino trágico culposo por no haber podido “ser alguien mejor”. Pese a ello, algo que llamó mi atención durante 2008 y 2015 fue que a lo largo del conflicto sindical tarefero que tuvo como epicentro la ciudad de Montecarlo y marcó un reclamo por asignaciones familiares con las que se había estafado a lxs tareferos (ver Roa, 2015), los sujetos performativizaron la injuria tarefero yaré, descontextualizando la cadena de significantes negro-yaré-esclavo-villero que había observado, la cual pasó de ser una injuria a transformarse en un estandarte de lucha tarefera. Durante las protestas, pude observar cómo corporalidades tareferas estigmatizadas se posicionaron en los espacios públicos de las ciudades y rutas, y el estilo tarefero se convirtió en un símbolo de la dignidad del sufrimiento del trabajador que otorgó

15 Retomo esta frase de mi directora de tesis Paula Cabrera (ver Cabrera, 2010).

legitimidad a sus reclamos. Esta transformación conllevó un proceso de conversión subjetiva llamada “despertar”, término que da cuenta de un cambio súbito de la apertura del ser en el mundo de los sujetos, modificando sus modos de percibir, obrar y sentir en el mundo (Roa, 2015). En aquellos años noté que este cambio de perspectiva fue incorporado por lxs jóvenes como un legado generacional que era liderado fundamentalmente por mujeres adultas, muchas de ellas delegadas sindicales.

De esta manera, en este recorrido de diez años pude comprender no solo que el “ser tarefero” funciona a la manera de un *self* corporizado (Csordas, 1994) en el que se objetiva una identidad o set de identidades según los contextos y circunstancias de un entorno atravesado por la injuria y la discriminación, pero también protestas populares que resignificaron el estigma (ver Roa, 2015, 2017a), sino que son lxs propixs pibxs quienes, según estos contextos, performativizan de manera dinámica sus subjetividades tareferas, identificándose —a diferencia de sus padres y madres— de manera táctica en momentos como tareferos, en momentos como jóvenes, en momentos como cristianxs, en momentos como pobres o vecinxs de los barrios.

Estas experiencias involucraron una travesía de performance-investigación colaborativa (ver Citro, Podhajer, Roa y Rodríguez, 2020) en el que el teatro etnográfico con la obra *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?* resultó una forma cristalizada del proceso investigativo etnográfico, desde el cual no solo se comunicaron los resultados de la investigación sobre subjetividades juveniles, sino que se ensayó un modo de transmisión de un conocimiento encarnado que generó eficacias performativas en torno a la problemática de discriminación y autopercepción de lxs jóvenes como tareferxs. Esta experiencia participativa convocó activamente a lxs espectadorxs a reflexionar

y a ensayar micropolíticas transformadoras de sus propias subjetividades, habilitando formas alternativas de comunicación no verbal y de reflexividad corporizada, así como nuevas experiencias para intentar su transformación (*cfr.* Roa, en prensa) que permitieron que lxs jóvenes se autoidentificaran positiva y abiertamente como tareferxs en ciertos intersticios barriales y comunitarios, donde se suele ocultar lo que se es.

En este sentido, entiendo estas subjetividades juveniles rurales como “subjetividades intersticiales” que habitan tácticamente un “entre” ámbitos finitos de sentidos, ya sea en la tarea, el barrio, la familia, la escuela, generando confluencias de sentidos y prácticas no solo atravesadas por la injuria y procesos de discriminación conjugada que constituyen subjetividades inferiorizadas, sino también posicionamientos performativos en donde lxs jóvenes practican identidades móviles muchas veces ambiguas y contradictorias respecto a identidades rurales organizadas tradicionalmente bajo una lógica adultocéntrica.

Bibliografía

- Cabrera, P. (2010). Volver a los caminos andados. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, N° 1: 54-88.
- Cabrera, P. (2014). Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, vol. 16-2. Manizales, Universidad de Caldas, agosto-diciembre.
- Cabrera, P. (2017). El estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica. En Cabrera, P. (comp.). *Antropología de la Subjetividad*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos/Culturalia.

- Citro, S. y Roa, M. L. (2020). Coda. Diálogos sobre cuerpos y juventudes. Dos generaciones (y varias investigaciones) en un ensamble escénico en devenir. En Del Mármol, M. y Roa, M. L. *Corporalidades y juventudes. Subiendo el volumen*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Citro, S.; Podhajcer, A.; Roa, M. L. y Rodríguez, M. (2020). Investigar desde la performance. *Antropología Experimental*, (20): 13-24.
- Csordas, T. (1994). *The Sacred Self: a cultural phenomenology of charismatic healing*. Los Angeles, University of California Press.
- Kusch, R. (2000). El mero estar y 17. La encrucijada de estar no más. En *Obras completas*. Tomo I, Santa Fe, Fundación Ross.
- 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). Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roa, M. L. (2017a). *Juventud rural y subjetividad. La vida entre el monte y la ciudad. Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Roa, M. L. (2017b). Subjetividades juveniles tareferas. En Gortari, J.; Re, D. y Roa, M. L. (comps.). *Tareferos. Vida y trabajo en los yerbales*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.
- Roa, M. L. (2018a). Sapucaí como arte de la existencia. Modos de “vivir siendo” tarefero en Misiones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N° 26, año 10: 64-75, abril-julio.
- Roa, M. L. (2018b). Injuria y Subjetividad. La constitución de subjetividades juveniles en los barrios periurbanos de Misiones. *Revista Trabajo y Sociedad*: 307-329, enero. Santiago del Estero.
- Roa, M. L. (en prensa). Qué linda que es la actora. El teatro etnográfico y sus eficacias performativas. En Citro, S.; Podhajcer, A.; Roa, M. L. y Rodríguez, M. (2020). *Investigar desde la performance. Antropología Experimental*, (20). Buenos Aires, Biblos.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

Fuentes primarias, secundarias y obra teatral

Entrevistas, notas de campo y corpografías, producidas en Misiones entre abril de 2008 y mayo de 2019.

Informe preliminar de "Evaluación rápida acerca de la seguridad y la salud en el trabajo de los adolescentes y jóvenes trabajadores en el cultivo de la yerba mate" (2019). Investigadora responsable: Susana Aparicio. Equipo de Investigación: Daniel Re, María Luz Roa y Javier Gortari. Realizado para OIT, Argentina.

Registros audiovisuales y fotografías de *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?* (coord.: María Luz Roa).

2012-2017. Obra de Teatro Etnográfico: *Carne oscura y triste. ¿Qué hay en ti?* (dirección, investigación social, producción y dramaturgia de María Luz Roa).

Ficha técnica

Actuación: Facundo Nahuel Giménez y Mariana Brusse.

Música original: Chango Spasiuk.

Percusión, guitarra y mezcla: Marcos Villalba.

Puesta en movimiento: Violeta Zuvialde.

Escenografía y vestuario: Eliana Antún y Camila Lusetti.

Edición audiovisual: Eliana Antún.

Material fotográfico y audiovisual de campo: Diego Marcone.

Diseño sonoro y edición de sonido: Diego Marcone y Chelo Páez.

Diseño de iluminación: Ricardo Sica.

Diseño Gráfico: Camila Lusetti.

Asistencia de dirección y producción: Tatiana Ivancovich y Melina Carrera.

Dirección, investigación social, dramaturgia y producción: María Luz Roa.

Capítulo 9

Puentes y *lock out* de datos.

Sobre necesidades, accesos y condicionantes en las movilidades virtuales de los jóvenes de Norpatagonia

Aymarà Barés

Introducción

Lejos de los escenarios atravesados por autos voladores, viajes en el tiempo y trajes puntiagudos y brillantes, el siglo XXI avanzó con un desarrollo tecnológico asombroso y desigual que alcanza a cada territorio de formas disímiles.

El contexto pandémico iniciado a partir de la rápida propagación a nivel mundial del COVID-19 —en sus diferentes cepas— y las medidas tomadas por el Gobierno argentino —al igual que se hizo en otros países— contribuyó a que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se pusieran de relieve y se exigiera su acceso para garantizar derechos básicos como el de la educación pública y gratuita.

Durante 2020, se presentó un paquete de medidas —para prevenir la propagación del nuevo virus y evitar el colapso del sistema de salud— que se denominó Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En los territorios rurales de Norpatagonia estas medidas se articularon con el aislamiento histórico y formas disciplinarias preexistentes que resultaron en una profundización de los modos de

funcionamiento y regulación de estas poblaciones que condicionan los mecanismos de subjetivación y las trayectorias reales de quienes allí viven.

En este capítulo abordaré la forma en que las trayectorias de los jóvenes de estos contextos están atravesadas por las movilidades virtuales y el modo en que estas están estructuradas, condicionando, por un lado, sus posibilidades y, a la vez, siendo desafiadas por las propias prácticas culturales juveniles.

Así también, pretendo aportar al debate acerca de cómo las políticas públicas construyen modos alterizados de ciudadanía. En relación a las políticas públicas en el campo educativo, particularmente las enfocadas a los jóvenes que se aplican en territorio, podemos mencionar la Ley de Educación Secundaria Obligatoria (enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006), la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150/2006), el Plan Fines y el Progresar —para la finalización de estudios—; luego, dentro de un campo más amplio en relación al desarrollo social, la tarjeta Alimentar para jóvenes y el más reciente Potenciar Inclusión Jóvenes, un bono de 8.500 pesos que otorga la Anses para jóvenes de 18 a 29 años en “situación de vulnerabilidad”, involucrados en algún tipo de organización, estatal, comunitaria o religiosa —de acuerdo con la letra del programa—.

En este trabajo me enfocaré en políticas públicas nacionales destinadas a los jóvenes y orientadas a garantizar el derecho a la accesibilidad y la conectividad virtual, analizando su aplicación en los territorios en los que desarrollo mi trabajo de campo: Ñorquin Co (Río Negro) y Cushamen Centro (Chubut).

Lo que comparto en este escrito es, en parte, fruto del trabajo de mi tesis doctoral en Comunicación Social, desarrollada entre 2014 y 2019, por lo que el trabajo de campo

ha sido mayormente efectuado con anterioridad a la pandemia, pero presenta tensiones que luego vi profundizarse y acelerarse.

Retomo entonces ciertas propuestas de análisis allá exploradas para pensar en este nuevo contexto, las movilidades virtuales estructuradas, los efectos y desafíos de las políticas públicas —aplicadas en estos territorios— orientadas en este sentido, profundizando algunas de las líneas que expusimos brevemente en la introducción del *dossier* sobre juventudes y ruralidades en Latinoamérica (Barés, Hirsch y Roa, 2020).

El concepto de movilidades virtuales estructuradas recupera los aportes de Lemos en torno a la noción de movilidad. En su artículo “Cultura de la movilidad”, pone en el centro de la escena la cuestión de las movilidades para pensar los espacios:

La movilidad, en sus dimensiones física (transporte de personas, objetos, commodities) e informacional (sistemas de comunicación), crea una dinámica tensa entre el espacio privado (la fijación) y el público (el pasaje, lo efímero), entre lo cercano y lo distante, entre curiosidad y apatía. Es en ese movimiento que se producen la política, la cultura, la sociabilidad, la subjetividad. En las relaciones sociales hay movimiento y reposo, aislamiento y agregación, compulsión social y necesidad de aislamiento. La comunicación se establece en esa dinámica de lo móvil y lo inmóvil. Comunicar es desplazar. Todo medio de comunicación libera y apremia en el espacio y en el tiempo.

(Lemos, 2010: 15)

El trabajo de Lemos sobre movilidad informacional me permitió profundizar aspectos de la noción de espacio trabajada por Doreen Massey para entender el territorio y los

modos de percibirlo y vivirlo por parte de los jóvenes. De acuerdo con Massey (2007), el espacio es la esfera de lo múltiple y, además, algo inacabado siempre en construcción. A su vez, considera que la movilidad es un tema esencial de nuestra época, pero afirma que lo interesante es no verla como opuesta a la fijación, sino como parte de un proceso complejo. De este modo, los territorios no pueden ser, entonces, meros escenarios, simples y coherentes. En ellos, movimiento y fijación, espacio y tiempo, no son polos contrarios, sino partes de fenómenos complejos.

Por otro lado, para entender las movilidades, tanto físicas como informacionales o virtuales, ambos autores proponen pensar cómo estas son configuradas por las relaciones de poder. Y en este sentido, enriquece el análisis la propuesta de Grossberg (1992) acerca de cómo ciertos dispositivos o maquinarias actúan de modo productivo como configuradoras de identidades, subjetividades y territorializaciones, confluyendo en el concepto de movilidades estructuradas para poder pensar las trayectorias de vida de las personas. Por lo que el concepto de movilidades virtuales estructuradas es una herramienta que permite entender, por un lado, el modo en que se dan las movilidades informacionales, pero también la manera en que estas modifican la modalidad de percibir el territorio, transformándolo, teniendo en cuenta, a su vez, su aspecto productivo en relación a la configuración de subjetividad.

Así, las TIC forman parte, por un lado, de las configuraciones subjetivas de los jóvenes (Martín Barbero, 2002; Urresti, Linne y Basie, 2015) —transforman los estilos de habitar estos territorios (Cimadevilla, 2005; Poggi y Carreras Doallo (2021)— y, por otro, condicionan el acceso a derechos —con más preocupación en vistas de este nuevo escenario atravesado por la pandemia de COVID-19 y sus medidas de prevención.

Tal vez, pensar en cómo las políticas públicas y su aplicación situada consolidan ciertas construcciones de alteridad puede colaborar en modificar ciertas decisiones o ayudar a tomar otras teniendo en cuenta nuevos parámetros. Como afirma Tedesco (2003: 9), “identificar los mejores caminos para un acceso universal (...) que evite el desarrollo de nuevas formas de exclusión y marginalidad”.

En este sentido, propongo pensar cómo en la construcción de universalidad, de cierta idea de pueblo, si no pueden apreciarse ciertas particularidades, se reafirman construcciones de alteridad que construyen o consolidan estereotipos que pretenden fijar en el tiempo y en el espacio ciertos grupos poblacionales.

En particular, en estos territorios, la construcción de aboriginalidad creó fijaciones poblacionales: la Reserva Napal, la Reserva Ancalao, Colonia Cushamen. La conformación de estos territorios —y la fijación en el imaginario como “la” forma de ser reconocida indígena en el territorio— se relaciona directamente con la historia de los pueblos mapuche y tehuelche y los desplazamientos sufridos por los avances del Estado a fines del siglo XIX; la creación de reservas y colonias generó el asentamiento de familias y la posterior consolidación de localidades como Ñorquin Co, Cushamen Centro y parajes vecinos.¹

Esta ruralidad tiene mucho que ver con comunidades preexistentes al Estado, con los haceres del Estado en pos de su consolidación y con los mecanismos diversos con que estas comunidades continúan activas de muy diferentes maneras en la actualidad.

A su vez, por parte de los estados provinciales, estos espacios territoriales están señalados como los “lugares en los

1 Para una profundización se sugiere la lectura de Cañuqueo, Kropff y Pérez (2006), así como también de Ramos (2010) y Delrio (2005).

que están los mapuche”, como si estos lugares hubieran quedado suspendidos en el tiempo, como si la movilidad de las personas —en el pasado y también en el presente— no fuera habitual o como si la identidad étnica solo pudiera ejercerse, ser visible o autorizada en ellos. De acuerdo con Briones, “La supuestamente obvia existencia y problemática persistencia de indígenas y no indígenas depende menos de los ‘componentes de un producto que de las condiciones de una práctica de marcación y auto-marcación” (Briones, 1998: 12); dichas condiciones varían en contextos urbanos, periurbanos y rurales.

Sobre ciertas especificidades del encuadre teórico-metodológico

El proyecto de investigación del cual se desprende lo compartido en este capítulo se enmarca en la línea de trabajo de los Estudios Culturales, que se despliega en los intersticios de varias disciplinas de las ciencias sociales en pos de lograr una mirada integral sobre los fenómenos analizados. Esta corriente de trabajo intelectual permitió ahondar en los cruces del marxismo y las teorías culturales (Williams, 1980). Recuperando las prácticas en que estructura y agencia se tensionan, aparece la cuestión de la subjetivación y, allí mismo, el rol importante de los discursos y la producción de sentido en la construcción de prácticas hegemónicas y también contrahegemónicas (Hall, 2010 [1985]).

La metodología de esta investigación implicó un arduo trabajo de articulación y triangulación. La búsqueda de información acerca de las características demográficas de la población de ambas localidades requirió pensar en herramientas por fuera del estudio netamente cualitativo,

generando instrumentos para acceder a ciertas informaciones poblacionales que no obtenía a través del análisis de fuentes diversas. Asimismo, el trabajo en el campo generado con anterioridad a la pandemia ha consistido en observaciones, observaciones participantes en ámbitos y eventos públicos, en instancias más familiares, en redes sociales, entrevistas en profundidad, entrevistas formales. Este trabajo también y necesariamente conlleva reflexividad y análisis crítico de mi propia práctica de investigación. Esto implicó conocer y entender las interpretaciones de los acontecimientos de acuerdo con quienes los viven como parte de su cotidianidad para pensar y construir las propias preguntas, el problema de investigación e ir, como en un ida y vuelta, analizando, reuniendo y organizando datos, entendiendo (Milstein, 2015). Por lo que la investigación, que dio como fruto la tesis doctoral, se llevó a cabo desde un abordaje predominantemente cualitativo —aunque no netamente—, articulando técnicas de análisis del discurso y del enfoque etnográfico: realizando una triangulación de técnicas o intramétodo, de modo de obtener datos más generales para luego ahondar mediante técnicas cualitativas en la mirada de los actores. Indagar en los diversos discursos que constituyen e intervienen en las trayectorias juveniles implicó la consideración y entendimiento de los decires y los haceres que distintos actores ponen de manifiesto en su cotidianidad, en articulación con nuestra mirada como sujetos investigadores.

Durante la pandemia, debido a las medidas de restricción de movilidad, la metodología de trabajo se vio afectada, readecuándose a entrevistas telefónicas e intercambios por redes sociales, con fuentes con las que hay una construcción de confianza e intercambios periódicos, a su vez, análisis de programas estatales y prácticas discursivas y no discursivas en relación a la temática,

observación y observación participante en redes sociales de las cuales los jóvenes forman parte.

Por otro lado, en relación a la categoría empírica de juventud —quiénes y hasta qué edades consideraría como jóvenes— hubo decisiones que tomar, acordes al encuadre teórico. En la actualidad, dentro del panorama de los estudios de juventudes, se comparte una visión constructivista de juventud como categoría social contextual y relacional (Margulis y Urresti, 1996; González Cangas, 2003; Feixa, 2006; Chaves, 2012 [2010]). Y dentro de los estudios sobre juventudes rurales, se aportan características particulares que desafían la juventud como categoría urbana y convocan a pensar en las realidades de los jóvenes que habitan la ruralidad de modo contextual y particular (Barés, Hirsch y Roa, 2020).

De este modo, encuadré las edades con las que trabajaría de acuerdo con la categoría nativa de juventud. En poblaciones avejentadas, como las describen sus propios integrantes (Barés, 2021), quienes quedan “fijades” en el campo son en gran parte las personas mayores, mientras los jóvenes crean sus propias dinámicas y movibilidades (Kropff, 2011; Barés, 2018, 2021). Por lo que —a diferencia tal vez de los barrios populares de las grandes urbes donde llegar a la vejez es un desafío debido a las condiciones de vida que se atraviesan— en estos territorios se pondera y cuida el ser jóvenes. Les adultes de estas comunidades notan con preocupación las movibilidades de los jóvenes, “los jóvenes se van” es una de las preocupaciones que emerge en las conversaciones y reuniones, sobre todo las relacionadas con las comunidades mapuche tehuelche de la zona y con las que se realizan en torno a la cuestión productiva y de desarrollo (Barés, 2021). Así, el ser jóvenes en estas comunidades se extiende en el rango etario, muchas veces más allá de la barrera de los 30 años, como características o diacríticos

que se pueden hilvanar como parte de esta condición: notoriamente el tránsito por la escuela secundaria; las prácticas y consumos ligados a las nuevas tecnologías; no haber formado una familia propia aún o estar iniciándola; vivir en la casa de padres/madres/abueles; estar iniciando su propia trayectoria laboral más allá del predio “familiar”; continuar —en algunos casos— una trayectoria educativa; y, también, un “estar en el campo” diferencial de padres y abueles, en relación a una movilidad más fluida y a quién toma las decisiones en relación al predio y la producción (Barés y Roa, 2020; Barés, 2021).

¿Cuáles son las políticas públicas orientadas a los jóvenes en estos territorios? ¿Qué condiciones de posibilidad y de imposibilidad generan en sus trayectorias? ¿Cómo estas políticas atraviesan y forman parte de este ser jóvenes aquí y ahora? ¿Cómo afectó el contexto pandémico las prácticas de estos jóvenes?

Las políticas públicas y la construcción de alteridad

En general, los recorridos del campo a la ciudad parecieran indicar a los ojos del Estado y de sociedades que se piensan “desmarcadas” un proceso de blanqueamiento o de desmarcación de aquellos que eran marcados como ‘paisanos’ o mapuche en la estepa (Kropff, 2011), aunque en momentos de crisis o conflicto, donde cambian las condiciones, vuelven a resaltarse determinados diacríticos produciéndose efectos racializantes.² Para complejizar también deberíamos decir que muchos de los jóvenes que nacieron y

2 Pienso, por ejemplo, en los procesos de marcación dentro de las ciudades, “los del alto” en Bariloche, los de determinados barrios —“Nueva Esperanza”, “El Usina”, “El Primavera”, “Loma del Medio”, de viviendas precarias— en El Bolsón, cuando se producen incidentes.

viven en estos pueblos, así como sus familias o integrantes de las mismas, no se autoadscriben necesariamente como mapuche,

(...) en contextos signados casi siempre por la exclusión, el arrinconamiento y fuertes presiones ejercidas por distintos frentes económicos, no ha sido infrecuente que muchos “indígenas” se fueran desgajando de la vida comunitaria, invisibilizando su membresía y llegando incluso a perder su sentido de pertenencia.

(Briones, 1998: 22)

Dentro de lo que entiendo como condiciones que generan determinadas prácticas de marcación o automarcación, considero que el hacer del Estado es fundamental, produciendo distintos efectos en los modos de identificación, subjetivación y agencia. A su vez, el hacer del Estado toma distintos rumbos, sedimenta ciertas alterizaciones o reinscribe a estas en “nuevos otros internos”. Como explica Briones, además de pretender homogeneizar para construir la identidad nacional,

La formación estatal resulta de proyectos particularizantes que producen formas jerarquizadas de imaginar colectivos a los que se asignan diversos grados de estima social, así como privilegios y prerrogativas diferenciadas dentro de la comunidad política.

(Briones, 1998: 4)

Los haceres y el “dejar hacer” del Estado llevan a pensar también en los diferentes tipos de ciudadanía coexistentes en iguales tiempos pero en diferentes espacios.

En este sentido, me interesa detenerme en las políticas públicas que se aplicaron en territorio en relación a la

conectividad y a la accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación, las que se relacionan también —en estos tiempos— con el derecho a la comunicación, la educación y la cultura.

Si bien la incorporación a la vida cotidiana de las nuevas, y ya no tanto, tecnologías de la información y la comunicación es un fenómeno mundial, este se produce en los diferentes territorios de manera despareja, heterogénea, acoplándose a la diversidad de relaciones ya existentes en cada uno.

Teniendo en cuenta los datos construidos a través de distintas herramientas metodológicas, entre ellas una encuesta participativa que realizáramos junto con los jóvenes que estudian y/o trabajan en Ñorquin Co y Cushamen, y comparándolos con los obtenidos por el INDEC a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (2019), existe una similitud en cuanto a que los jóvenes acceden a internet mayormente a través del celular (50% o más). Otro de los datos relevantes obtenidos en el marco de la investigación propia es que si bien el porcentaje de jóvenes en ambas localidades que tiene acceso a una computadora es alto (entre un 70 y un 80%, similar a los datos del INDEC, 2019), más de la mitad lo tiene a través del Programa “Conectar Igualdad”, evidenciándose en los testimonios la dificultad de la reparación de los equipos, el bloqueo, la desactualización del acceso (los jóvenes que tienen computadoras provistas por el Estado egresaron en 2020), el desmantelamiento del programa a partir del cambio de gobierno macrista, y finalmente su cierre total en 2018.

El Programa “Conectar Igualdad” fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 durante la presidencia de Cristina Fernández con el objeto explicitado de recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Analizar

la problemática de la implementación en territorio del Programa “Conectar Igualdad” posibilita pensar las tensiones entre universalidad-igualdad y heterogeneidad-desigualdad, lo que haré contextualmente.

A principios del nuevo siglo,

(...) en Argentina y tras una severa crisis que socialmente es adjudicada a los efectos de las “políticas neoliberales” de los noventas, se inaugura en 2003 un período en el que progresivamente se retoman —aunque con otros acentos— discursos que auguran el retorno al ideario “nacional y popular”. (Briones, 2015: 1)

Es en el marco de este proceso que se proyecta el Programa “Conectar Igualdad”, como parte de políticas más amplias que vienen a integrarse en un proceso particular que se desarrolla en nuestro país y que se emparenta con otros similares en Latinoamérica.

Entendiendo que las políticas desarrolladas, sean cuales fueren, tienen consecuencias en los sujetos que son objetos de las mismas, resulta de interés pensar en cómo este programa forma parte de un criterio de articulación específico de subjetivación. Al inscribirse en el anhelo de políticas de igualación, con la pretensión explicitada de reducir la denominada “brecha digital”³ alcanzando a todos los sectores, pero sobre todo a los que aún no están incluidos, el programa en su letra permite abordar la constitución de identidades populares. De acuerdo con Barros (2009: 22) “el populismo se caracterizaría por el conflicto que transforma

3 La brecha digital se refiere a la diferencia desigual en el acceso y conocimientos de uso de las tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo con Alejandra Batista (2007: 11): “La llamada ‘brecha digital’ es dinámica e involucra aspectos vinculados a la inequidad en el acceso a infraestructura, soportes o conectividad, en las posibilidades de interacción y en las potencialidades de apropiación significativa por parte de los usuarios”.

lo no contado en algo heterogéneo”, es decir, aquello que no tenía voz, que no podía ser escuchado, que no podía ser parte [enteramente] de la comunidad, es arrancado de su lugar, “dislocado” y sumado como demanda heterogénea a un campo de representación más amplio que articula equivalencialmente esta demanda con otras (Barros, 2009). Esto nos lleva a que el populismo sería “una forma específica de ruptura de la institucionalidad comunitaria vigente a través del planteamiento de un conflicto por la distribución de los lugares y la ocupación de los mismos dentro de esa institucionalidad” (ibíd.: 22), demostrando la desigualdad y promoviendo que quienes no eran parte lo sean.

En este sentido, se plantea lo heterogéneo como fruto de un hacer político —el populismo— y la igualdad como una demanda que siempre permanece incumplida, en tanto haya partes que no son parte, “estos desplazamientos revelan que no todos los elementos forman parte de la vida comunitaria. Entonces, en tanto comunidad de los iguales, la comunidad no existe porque no todos están incluidos como capaces de hablar y de ser escuchados” (ibíd.: 25).

El populismo en este planteo de Barros —que continúa y discute a Laclau, enriqueciéndolo con articulaciones de Gramsci y Rancière— deja de ser una forma peyorativa de denominar cierto hacer político, deja de ser entendido como un contenido discursivo, para denominar más bien una forma de articular políticamente ciertos contenidos identitarios que ponen en juego el espacio de representación como tal y desajustan el carácter común de la comunidad. En esa articulación de contenidos identitarios, se activa el par visible/invisible o excluye/incluye de ciertas características identitarias en pos de la conformación de una que actúe de modo aglutinante, el ser argentino, o las juventudes argentinas en nuestro caso, a las que se pretende conformar para desandar desigualdades estructurales.

Durante el trabajo de campo, pude observar las dificultades, así como los beneficios, de la implementación del Programa “Conectar Igualdad”, así como también la profundización de los aislamientos a los que ciertos territorios parecen estar confinados. Y por otra parte, cómo ciertas prácticas de los jóvenes luchan por atravesar esos aislamientos tendiendo puentes y caminos.

Accesibilidad en materia tecnológica, cultural y educativa

Coincidentemente, tanto en Ñorquin Co como en Cushamen, la aplicación del Programa “Conectar Igualdad” se realizó tardíamente en comparación con otras poblaciones. En el caso de las provincias de Chubut y de Río Negro, las primeras entregas se realizaron en centros urbanos con mayor población: Comodoro Rivadavia y General Roca, respectivamente. El Programa “Conectar Igualdad” se aplicó en estos territorios, además de parcialmente, de forma posterior a otras zonas de la provincia, pese a que numerosos funcionarios sabían de la necesidad, dados los escasos recursos de la mayor parte de la población.

Esta práctica no es ajena a la aplicación de otras políticas públicas generadas para “igualar las diferencias” entre las distintas regiones de una misma provincia, pero que al momento de aplicación siguen reproduciendo la lógica cantidad de habitantes/cantidad de electores/más votantes, lo cual condiciona —entre otros factores— desde hace muchos años, la posibilidad de crecimiento parejo entre y hacia el interior de las provincias (Ratto y Pérez, 2014).

En este sentido es notorio, en materia de políticas educativas, cómo desde sus comienzos las escuelas secundarias de Ñorquin Co y Cushamen comparten historias comunes. Son fruto de la organización de las familias, de

la lucha de las comunidades y pobladores en general, cansades de ver partir a sus hijes para estudiar o buscar una forma de subsistencia.

La Escuela Secundaria de Río Negro N° 110, de la localidad de Ñorquin Co se fundó en 2004, a pedido de un grupo de familias de la localidad. A pesar de la solicitud explícita de las familias para que tuviera una orientación agroganadera, cuando se eligió la modalidad, al tercer año de funcionamiento de la institución, se optó —por gran influencia de la directora—, por una modalidad empresarial, basada en la idea expresada de que había que sacar a les chiques del pueblo y del campo, ya que allí no había desarrollo posible.

Por su parte, el Colegio N° 7.709 de Cushamen Centro se creó en 2010, también a pedido de las familias organizadas. Comenzó a funcionar en condiciones muy precarias. Al principio, la situación de quienes venían a estudiar de otros parajes también estaba sumamente precarizada, hasta que lograron, mediante la organización y los reiterados pedidos, la creación de los albergues escolares para el nivel medio.

Ambas instituciones no contaron desde el principio con un edificio propio, sino que se adecuaron instalaciones con las que ya se contaba. Durante 2012, les estudiantes de las escuelas secundarias de ambas localidades se movilaron exigiendo ser tenidos en cuenta. Se tomaron los edificios escolares y en Ñorquin Co se cortó la ruta 40 sur, exigiendo mejoras edilicias, mobiliarios, las computadoras del Programa “Conectar Igualdad”, en fin, “igualdad ante la ley” o cumplimiento de sus derechos. Luego de esta exposición pública, obtuvieron respuestas por parte de los respectivos gobiernos provinciales que se concretaron en la entrega de máquinas y la resolución parcial de otros reclamos que se materializaron a comienzos de 2013.

Por su parte, los edificios escolares demoraron varios años en ser construidos o mejorados, funcionando en dependencias como gimnasios, o salones de Caritas o de la Policía. Ello derivó, entre otras cosas, en que durante 2014, en Ñorquin Co, les estudiantes y sus familias volvieran a tomar el edificio.

Estos jóvenes —que antes ni siquiera eran tenidos en cuenta como actores ya que migraban en búsqueda de la continuación de sus estudios o de trabajo, o se integraban a la vida adulta de sus pueblos— hoy permanecen en él debido a la creación de estas escuelas secundarias en las propias localidades. De forma inédita, los jóvenes tomaron sus escuelas, marcharon por sus pueblos, convocaron a los medios reclamando por sus derechos a la educación, a la accesibilidad, a la conectividad.

La educación es un derecho y el Estado debe garantizarla, sin embargo la creación de escuelas tanto de nivel primario como de nivel medio surgió en estos pueblos por la motorización de las comunidades que exigen —no sin contradicciones y tensiones y de forma diversa—, desde su incorporación violenta por parte del Estado al ser nacional (1878-1885), ser tenidas en cuenta en su ciudadanía plena.

Además de los efectos en la construcción subjetiva de quienes habitan estos territorios, en un principio comunidades mapuche tewelche, la escuela constituyó un dispositivo clave dentro del engranaje de las maquinarias territorializadoras. Lo que puede resultar paradójico dado que la instalación de las escuelas fue una motivación de muchas de las comunidades con el objeto de ser integradas —ya que incorporar la lengua y entender la cultura en la que estaban obligadas a ingresar era necesario y un requisito del mismo Estado—. Pero, justamente, si se logra ver el deseo de integración como parte o resultado de los procesos de subjetivación de otras políticas de Estado —como el

genocidio, el confinamiento en campos de concentración, los desplazamientos forzados— hacia estas mismas poblaciones, no es paradójico sino consecuencia de esos mismos procesos estatales de identificación, subjetivación y territorialización (Delrio, 2005).

De este modo, la necesidad y obligación de escolarizarse marcó —y aún lo hace— un desplazamiento de los parajes a las localidades, para hacer cumplir la Ley de Educación Primaria y, ahora, la de Secundaria Obligatoria. En algunos parajes, existen escuelas primarias rurales y en otros no, por lo que los chicos deben desplazarse y albergarse en las que hoy se llaman residencias y antes se llamaban internados.

En cuanto a la posibilidad de estudiar en el secundario, en el caso de los jóvenes del departamento de Ñorquin Co deben trasladarse hasta la localidad homónima, a partir de la creación de la escuela secundaria en 2004 (entre 15 y 50 km). Antes de la creación de la misma, solo algunos iban a Pilcaniyeu, El Bolsón, Bariloche, El Maitén, dependiendo del recurso humano y material familiar. Otro destino posible es el secundario de Jacobacci para los jóvenes de Río Chico. Por su parte, los jóvenes de Cushamen pueden permanecer en sus comunidades —hasta 9° grado/2° año, para luego completar sus estudios en otras escuelas—. Entonces, muchos se van al secundario (existente desde 2010) de Cushamen Centro —distante aproximadamente 30 km de los parajes más alejados—, pero otros circulan por sendas construidas anteriormente, a partir de otras trayectorias, de acuerdo con justificaciones de calidad educativa, por lo que van a las escuelas agrarias de Cholila (a 130 km) o de Trevelin (172 km) e, incluso, a Sarmiento (510 km).

Estos desplazamientos hacia la escuela secundaria son, por una parte “elegidos” en función, por un lado, de acceder a una formación que se percibe como posibilitadora de mejores futuros, permitiendo una trayectoria diferencial a

la de sus progenitores y, por otro, en algunos casos en pos de acceder a una educación que se cree contextualmente mejor. Pero también, estos desplazamientos se articulan con los iniciados en edades más tempranas, en pos de cumplir con las modalidades implementadas por el Estado para la educación primaria, que trajeron y traen múltiples consecuencias en las comunidades, en las familias y en las personas quienes, en algunos casos, se han ido a los cuatro, cinco, seis años, quedando alejadas de sus familias por temporadas largas —algo que actualmente se intenta remediar parcialmente mediante los minibuses que llevan a les niñas y jóvenes a sus casas cada quince días—.⁴

Esta impronta de la educación como derecho y obligación queda explicitada por el discurso de les propios jóvenes. Dice Andrea, estudiante de 6° año de Cushamen, en ese contexto de toma de los colegios que mencionaba:

(...) la educación es para todos por igual, y ahora *sí o sí* hay que hacer la escuela, bueno, *entonces ayúdennos* (...) el tema de las *netbooks*, a nosotros nos vinieron a instalar el piso tecnológico primero, cuando en otras escuelas se les entregó las *netbooks* primero, a principio de año no habían llegado las *netbooks*, y ya estamos a mitad de año y nadie tiene *netbook* y necesitamos trabajar sí o sí, el año pasado viene esto como campaña política, ¿no? Mi opinión es que *están discriminando* a Cushamen (...) *La educación es un derecho* y bueno, los chicos también tienen sus derechos.

4 Las derivas de lo que en las escuelas con internado sucede y sucedió son trabajadas en detalle, en todos sus alcances, en formatos varios. En todos estos trabajos (Nahuelquir, 2010, 2018; Nahuelquir y Rodríguez, 2009; Sabatella y Stella, 2011; Méndez, 2014; Realizaciones Audiovisuales, 2018) se abordan procesos de subjetivación y efectos que llegan hasta nuestros días y continúan en el tiempo, asociados a la docilidad, la inseguridad y la subordinación de la diversidad cultural a una idea de nación homogeneizante y opresiva.

A partir de la escolaridad secundaria obligatoria (ESO) enmarcada en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, la escuela secundaria es derecho y obligación. Un par necesario en el acceso a una ciudadanía plena. En este sentido, es oportuno mencionar que de acuerdo con Reguillo, “la ampliación de los rangos de edad para la instrucción no es solo una forma inocente de repartir el conocimiento social, sino también y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación vinculado a otras variables” (Reguillo Cruz, 2013 [2000]: 22).

Lo que se ve en el territorio —y que develan los testimonios— es que el acceso a esa ciudadanía plena es aún un horizonte no alcanzado. Y esa falta de acceso es leída por los actores como discriminación, una discriminación que luego será reproducida por los mismos jóvenes, pretendiendo distanciarse de los diacríticos de aboriginalidad, de esas marcas de alteridad que el Estado construyó y consolidó (Barés, 2020; Barés, 2021). Porque la restricción de ciudadanía o esa ciudadanía alterizada se adjudica —y no erradamente— a esas pertenencias.

El ejercicio de una ciudadanía plena implica, para los jóvenes de estos territorios, luchar. Luchar para que haya escuelas, luchar para que construyan los edificios, luchar para que estos sean dignos, luchar para que haya casas dignas que les reciban, luchar para que exista transporte que les permita regresar a sus hogares, luchar para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, las demandas realizadas a ambos lados del Paralelo 42° hacen evidente que estos jóvenes han logrado tener voz y ser escuchados, y también que han podido mostrar las de desigualdades existentes pese a la igualdad deseada.

Dentro de lo que entendemos como condiciones que generen determinadas prácticas de marcación o automarcación,

considero que el hacer del Estado es fundamental, produciendo distintos efectos en los modos de subjetivación. A su vez, el hacer del Estado toma distintos rumbos, sedimenta ciertas alterizaciones o las reinscribe en “nuevos otros internos”. Como explica Briones, además de pretender homogeneizar para construir la identidad nacional, “La formación estatal resulta de proyectos particularizantes que producen formas jerarquizadas de imaginar colectivos a los que se asignan diversos grados de estima social, así como privilegios y prerrogativas diferenciadas dentro de la comunidad política” (Briones, 1998: 3).

Por otro lado, los contextos discursivos son posibilitadores de ciertas prácticas y a la vez los discursos son parte de un contexto enunciativo (Barés, 2020). En este sentido, es interesante traer al análisis fragmentos discursivos que tal vez ayuden a entender cómo son y cómo no son miradas estas poblaciones —es decir, aquellas a las que estos jóvenes pertenecen. En un discurso de principios de 2015, la ex presidenta de la nación, Cristina Fernández —en cuyo gobierno se inauguró el Programa “Conectar Igualdad”— retoma una idea repetida en la Argentina por un sector de la ciudadanía que pugnaba por un modelo de país orientado a la exportación, y que intentó hacer prevalecer y distinguir a la Argentina del resto de Latinoamérica, con la idea de que “los argentinos veníamos de los barcos”. Una idea que en los inicios del Estado argentino trató de materializarse mediante políticas migratorias, por un lado, y genocidas, por otro (Delrío, 2005; Mases, 2010; Briones, 2015). Una construcción de la identidad nacional que impulsó estratos de ciudadanía diferencial,

(...) entonces, es cierto, somos hijo de la inmigración porque realmente quedó muy poca población originaria en nuestro país. No vamos a ponernos a analizar

las razones porque terminamos a los tiros, pero somos —fundamentalmente— hijos de inmigración europea; en el Norte y en el noroeste hay tal vez mayores vasos comunicantes con Bolivia. Yo siempre digo que un jujeño, como Milagro Sala, se parece más a Evo, que se parece más a mí.⁵

Una enunciación que desafilia cierta parte del territorio, el noroeste —considerado por el Estado como la Argentina— del resto y desconoce, a su vez, la pervivencia de diferentes pueblos originarios preexistentes al Estado a lo largo y ancho del territorio, como guaraníes, huarpes, diaguitas, mapuche, entre las treinta y siete naciones originarias que hoy se reconocen en el país.

Esto sucede pese y en tensión (hasta en el mismo discurso) con la voluntad política de inclusión de esos otros internos, que conlleva el hacer de fuerzas políticas que se reconocen dentro del populismo

(...) también es esa diversidad cultural que tenemos los argentinos y con la cual estamos muy orgullosos. Nada más horrible que ser todos iguales, que pensar lo mismo, que vivir en el mismo lugar, la riqueza siempre surge de la diversidad, de la mezcla, del intercambio. Así que bueno nada, ya me fui por las ramas, ya me fui de las ambulancias, ya me puse a hablar de lo que siento y de este día maravilloso, que nos tocó vivir.⁶ Sintetizando, en este discurso la forma en que

5 Palabras de la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, luego de la firma del acuerdo con el presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales, en Paraná, Entre Ríos. Ver en: <http://www.presidencia.gob.ar/discursos/28295-firma-de-acuerdo-con-estado-plurinacional-de-bolivia-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>, consultado el 11/02/2015.

6 Palabras de la presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner, luego de la firma de acuerdo con el presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales, en Paraná, Entre Ríos.

siguen actuando las formaciones de alteridad por parte del Estado, incorporando pero “canibalizando a los últimos [los indígenas] en el insaciable vientre de la nación, que los digiere como (otros) internos”. (Briónes, 1998: 28)

Esta negación de ciertas raíces y el subrayado en los orígenes migratorios europeos, más el posterior reconocimiento de la importancia de la diversidad, permiten problematizar qué tipo de “pueblitud” se construye a partir de las fuerzas políticas que gobiernan. Gobiernos que han podido ampliar derechos mediante políticas concretas, pero que, a su vez, en prácticas discursivas y no discursivas, continúan relegando, invisibilizando y homogeneizando a enormes sectores de la sociedad.

El discurso de Cristina Fernández en 2015 articula, decíamos, con una formación discursiva previa, consolidada a lo largo de nuestra historia y enraizada en la idea de ciudadano argentino deseable. Articula con la línea discursiva del peronismo (Rosas, 2016), fuerza política en la que se alinean tanto Cristina Fernández como Alberto Fernández. Por lo que articula también con discursos del presente. Lo que justamente nos da la pauta de que no se trata de un acto fallido —aunque estos también podrían analizarse—, descontextualizaciones discursivas o hechos aislados, sino de formaciones discursivas que están activas y tienen efectos en nuestro presente.

A principios de junio de 2021, el presidente Alberto Fernández en un encuentro con su par español, citó un fragmento de una canción y volvió a reactualizar la idea de que “los argentinos venimos de los barcos”. Un gran arco

<http://www.presidencia.gob.ar/discursos/28295-firma-de-acuerdo-con-estado-plurinacional-de-bolivia-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>, consultado 11/02/2015.

de organizaciones, referentes y comunidades de las treinta y siete naciones originarias e intelectuales, respondieron; hubo —cuándo no lo hay— una utilización política de esta tensión discursiva de las fuerzas políticas opositoras que representan a la oligarquía del país y también un pedido de disculpas por parte del mandatario. Pero la reactualización discursiva se produjo, la idea de esa nación “blanca, europea y civilizada” se sigue trayendo al presente, no solo —como se denuncia— en lo discursivo sino en prácticas racializantes y colonialistas que se viven en territorios y actores que portan “diacríticos de aboriginalidad” (Briones, 1996; Millán, 2021). Y lo que no hay aún, —tanto en las prácticas discursivas como en las no discursivas— es un reconocimiento por parte del Estado del genocidio sobre el que este se construyó (Lenton, 2009) así como políticas de reparación histórica efectivas.

Reinscribiendo la diversidad, claramente como diferencia, “la política es una actividad que opera sobre los límites de la comunidad, lo que implica disponer respecto a cuáles son las diferencias que legítimamente pueden ser parte de la misma, y sobre quiénes podrán disfrutar de ese espacio de ejercicio de los derechos comunitarios” (Barros, 2013: 22). Los jóvenes de la zona de Ñorquin Co y de Cushamen entran dentro de los nuevos programas como sujetos de derechos, son tenidos en cuenta dentro de la comunidad, pero con particularidades y demoras que se articulan con ciertas estructuraciones más profundas que tienen que ver con la legitimación de ciertas diferencias y la invisibilización de otras. Las estructuraciones que atraviesan los territorios, los *lock-outs* del sistema a la movilidad física y virtual, generan que la aplicación de políticas públicas, como el Programa “Conectar Igualdad”, sea particular en cada territorio, y en estos puntualmente demorada y deficiente de acuerdo con la mirada de los propios actores, aunque no por esto sin

efectos en los modos de subjetivación, en el uso de las nuevas tecnologías, en el mantenimiento y profundización de la vinculación social y en la ampliación de posibilidades de estudios a distancia y consumo cultural.

Puentes y *lock-out* de datos: movilidades virtuales estructuradas

[Tic] Su importancia radica en el poder para mediar en la formación de opiniones, valores, expectativas sociales, modos de sentir, pensar y actuar sobre el mundo. Así, en una sociedad donde los grupos sociales se encuentran cada vez más fragmentados, las tecnologías de la información y la comunicación son canales de circulación de representaciones e ideas en torno a las cuales la población segmentada puede encontrar puntos de contacto y conexión.

Batista et al., 2007: 12.

Luego de la implementación del Programa “Conectar Igualdad” y como parte del mismo, el Ministerio de Educación llevó adelante evaluaciones nacionales del programa a través de la colaboración de las universidades nacionales (Ministerio de Educación 2011, 2015). Estas evaluaciones giraron, sobre todo, en torno al modo en que las escuelas pudieron incorporar a las prácticas educativas las computadoras, las tensiones, los disensos, la formación, y también, a la forma en que los jóvenes perciben el uso de los mismos en la escuela y sus propias prácticas en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. Aunque podemos encontrar varias similitudes que dialogan con las realidades de los territorios con los que trabajamos en nuestra investigación, considero que hay ciertos

contextos que deben ser atendidos en sus diferencias y urgencias si la propuesta es en verdad construir puentes o caminos de accesibilidad. Lo que sucede en relación al acceso y apropiación de las TIC es completamente relativo al contexto, de ahí la necesidad de pensar cómo articulan de modo específico con otros aspectos estructurales, en el ámbito de los sectores populares (Benítez Larghi, 2013), de la ruralidad (Centeno, 2021) y, en nuestro caso puntualmente, de una ruralidad atravesada por la construcción de alteridad en base a la aboriginalidad.

Si bien es cierto que el soporte tecnológico no garantiza la inclusión digital y, por tanto, la innovación educativa (Lion, 1995) también es cierto que la no accesibilidad a esta la dificulta sobremanera.

El Conectar Igualdad en nuestra zona es muy deficiente, a los chicos de primer año no pudimos entregarles las computadoras porque tuvimos un problema con el servidor que no pudimos solucionar y no llegaron. Vinieron máquinas bloqueadas, que no se podían desbloquear, teníamos el problema del mantenimiento de las que ya están, nosotros acá en Ñorquin Co es muy deficiente. Dependemos de un coordinador que está en Bolsón, pero que acá no viene, porque esa es otra cosa de las políticas educativas, nombran coordinadores que se manejan en la sede y después no recorren. (Directora de CEM 110, Ñorquin Co, 2014)

Lo que menciona esta funcionaria escolar se vincula al problema de la aplicabilidad de las políticas públicas en la ruralidad. Muchos de los programas y sedes gubernamentales funcionan en los centros urbanos, en nuestro caso El Bolsón que dista 100 km de Ñorquin Co, de los que 35 km son de ripio, y Esquel que dista 200 km de

Cushamen Centro, de los que 80 km aproximadamente son de ripio. Esas distancias a veces son recorridas por los funcionarios a cargo de garantizar el acceso a derechos y ciertas políticas y muchas otras veces nunca se recorren, quedando en general a voluntad y esfuerzo —a veces en contra del sistema mismo— de quienes son agentes del Estado. Por lo que muchas veces las políticas llegan hasta donde llega el asfalto.

Asimismo, que la accesibilidad a una computadora garantice un uso efectivo y crítico de las tecnologías, también depende —como estaba contemplado dentro del mismo Programa— de que les docentes las incluyan en sus prácticas de una forma que permita a los estudiantes una nueva forma de construir saberes. En este sentido, tal vez los jóvenes no terminaban —luego de transcurrida su formación secundaria— de notar una transformación en las prácticas educativas.

En sus inicios, muchos docentes rechazaban el uso de las mismas en las horas de clase, porque “distraían” del contenido curricular, o privaban a los jóvenes del acceso a internet para evitar que accedieran a redes sociales por el mismo motivo de encontrarlas distractoras. Hoy, pos primer año de pandemia de COVID-19, el escenario es otro, y el uso de las tecnologías en la escuela se vuelve hasta obligatorio o fundamental.

Otra parte necesaria en garantizar la accesibilidad y achicar la “brecha digital” se relaciona con el tendido de la red de telecomunicaciones, cuyo avance —hasta no hace mucho— era más privado que público en estos territorios. En este sentido, en 2014, se promulgó la Ley 27.078 Argentina Digital acerca de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que, en su primer artículo, dice que “Su objeto es posibilitar el acceso de la totalidad de los habitantes de la República Argentina a

los servicios de la información y las comunicaciones en condiciones sociales y geográficas equitativas, con los más altos parámetros de calidad” (Ley 27.078/2014). Esta ley completa lo que la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522/2009 dejaba aún por resolver.

Sin embargo, el cambio de gobierno a fines de 2015 traería cambios también en materia legislativa de regulación del campo de la comunicación, las nuevas tecnologías y la incorporación de las mismas a través del campo educativo. El Programa “Conectar Igualdad” estuvo vigente hasta 2018 sin grandes avances desde el cambio de gobierno (a fines de 2015) hasta su fin, cuando el gobierno macrista creó el “Plan Aprender Conectados” (Decreto 368/18) que en estos territorios no tuvo ningún impacto, discontinuándose la entrega de equipos luego de 2015 hasta la actualidad. Hoy, y debido a los efectos del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que decidieron numerosos gobiernos —entre ellos el argentino— a partir de la emergencia pandémica por COVID-19 y el colapso de los sistemas sanitarios, el Gobierno argentino, vía el Ministerio de Educación, lanzó el Plan Federal “Juana Manso” que planea proveer *netbooks* a estudiantes de escuelas secundarias de todo el país para darles acceso a la conectividad junto, esta vez, al Plan Nacional de Conectividad “Conectar”, que implicará llevar la fibra óptica a cada lugar del territorio argentino.

A su vez, y en este contexto, el Gobierno nacional actual formalizó un decreto (DNU 690/2020), con el objeto de garantizar la accesibilidad, que declara servicio público a los servicios de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y pretende regular sus tarifas. La medida fue rechazada por las empresas telefónicas —que hoy conforman un oligopolio comunicacional—, que encontraron amparo en un fallo de la Corte Suprema a principios de 2021, segundo año atravesado por la pandemia del coronavirus y

las medidas de ASPO. Este decreto basaba la importancia de la medida en el derecho a la libertad de expresión.

El derecho a la comunicación —entendido como libertad de expresión y libre acceso a información diversa y hoy, a la alfabetización digital— es uno de los derechos más cercenados en estos territorios. “Todos saben pero nadie habla”, la performatividad del discurso es tangible cuando decir lo que hay para decir es en sí mismo un acto de provocación por parte del poder político local. El miedo a perder el acceso a otros derechos como vivienda, trabajo y bienestar, hace que el silencio sobre ciertas cuestiones sea una práctica cotidiana.

Los cambios que provocan estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación operan en diferentes planos. Ayudan, por ejemplo, a desarmar las construcciones hegemónicas de verdad sobre las realidades contextuales, sedimentadas a lo largo del tiempo.

Algo que me parece que ha sido un despertar es el avance de las tecnologías. Yo cuando era chico, no tenía acceso a internet como hoy hay en Maitén, o a un celular. Entonces había formas de comunicación o acceso a la información que eran muy limitadas, por lo que las posibilidades de elección eran muy limitadas. (...) Como por ejemplo, el caso de la comunidad del lof Cushamen, ha llegado el punto en que cada uno se expresa tal como es. Que por ahí, en Maitén, estuvo muy oculto, muchos pensamientos fascistas, discriminatorios han estado ocultos y que en una situación de crisis como esta, donde hay un sector negado, explotado, que pone en jaque los intereses de... lleva a expresar lo turbio que realmente son, lleva a la confrontación entre los ciudadanos. Pero es sumamente necesario; es desde ahí que hay que discutir. (Alberto, 23 años,

oriundo de Ñorquin Co, marzo 2017, comunicación telefónica)⁷

Los hechos que retoma este joven hacen referencia a la recuperación territorial Pu Lof en Resistencia, Departamento Cushamen, cercana a las localidades de El Maitén, Cushamen y Ñorquin Co, que fue controversial y significativa en la zona, visible a nivel internacional a partir de la desaparición física y posterior hallazgo sin vida de Santiago Maldonado. Es decir que el acceso a las nuevas tecnologías y el entramado que habilitan las redes sociales permiten visibilizar pensares y sentires, descubrir otras voces acalladas, poner en tensión las versiones y pensamientos tradicionales. Esta movilidad informacional y virtual repercute también en las subjetividades, en los modos de concebir lo posible y lo imposible en un contexto dado.

Este uso de las tecnologías de la información y la comunicación que puede parecer secundario para muchos, no lo es para quienes allí viven y tiene un impacto importante en cómo les jóvenes se sienten con respecto a otras generaciones, cómo piensan sus relaciones, sus haceres, cómo se piensan a ellos mismos y cómo consideran sus propias trayectorias para ser narradas a otros a través de las redes sociales. La desestereotipación de género, la visibilización de problemáticas locales, la articulación con otros que sienten, piensan, viven como uno, la ampliación de horizontes, la posibilidad de decir sin la presión social del “pueblo chico, infierno grande”, la desinhibición, la visibilización de las violencias, la construcción de subjetividad, en definitiva, atravesada por las mediaciones culturales de la época, por los medios de comunicación que aceleran, sobreenforman, pero también conectan y, en cierto sentido —de

7 Los nombres de los jóvenes fueron modificados en función de preservar su identidad.

circularidad de la palabra—, liberan. Es una de las características de estas tecnologías de la información y la comunicación que —de modo diferencial a cómo lo realizan otros medios— colocan a les usuaries en un lugar de producción y no solo de recepción.

Trabajos anteriores (Barés, 2016, 2018) explican cómo, a partir de la creación de ciertas políticas públicas universales —que se han sostenido más allá de los cambios de gobierno—, las asignaciones universales y becas de estudio facilitaron la accesibilidad a tecnologías móviles —sobre todo— y a una movilidad física precaria. Claro que, ante el encarecimiento general de los productos de primera necesidad y la inflación acontecida en estos últimos cinco años, es notable que los ingresos sociales se utilizan menos para conectividad (combustible o datos móviles) y más para alimento, abrigo y leña.

De este modo, las *netbooks* del “Conectar Igualdad” —tarde pero finalmente—, el ingreso de dispositivos celulares multifunción —de la mano de ingresos mensuales relacionados con políticas públicas universales—, el acceso satelital a internet —garantizado mínimamente por el sector privado y ampliado actualmente a través de programas estatales aún deficientes pero existentes— colaboraron en la movilidad virtual y en esos puentes que son posibles gracias a ellos.

Como mencionamos, durante los últimos años el Estado fue conectando la red de internet a las escuelas rurales a través de la instalación de antenas de la empresa argentina de telecomunicaciones ARSAT. Esta conexión permitió que las familias, y por lo tanto les jóvenes, pidiendo permiso a los directives, pudiesen conectarse eventualmente en alguna ocasión a la web. O que en el campo educativo, les ayudara a incorporarse al manejo de las tecnologías y también a los contenidos diversos que la Red ofrece. Un paso

en la disminución de la llamada “brecha digital” y también, innegablemente de la “brecha social”. Sin embargo, por cierto, no es la misma accesibilidad con la que cuentan los jóvenes que viven en ciudades con fibra óptica; esta situación ha afectado el intercambio en redes sociales y los usos relacionados con el ámbito privado, que forman parte hoy de las prácticas culturales juveniles, y también de quienes habitan la ruralidad.

En 2019, las familias de los pueblos de Ñorquin Co y Cushamen Centro accedieron a internet a través del avance en la red de telecomunicaciones mediante la instalación de antenas de ARSAT a nivel general. En esta oportunidad pudieron conectarse desde sus casas al servicio de Internet a través de convenios con los municipios locales. Sin embargo, se advirtió que —pese a que el servicio se ofrece de forma gratuita desde su instalación— se comenzaría a cobrar pasado un año. Durante el ASPO esta iniciativa ayudó a que quienes viven en los pueblos pudiesen usar el servicio de *Whatsapp* y *Classroom* —al menos para descargar trabajos de la escuela—. ⁸ Sin embargo, a partir del vencimiento del plazo en 2021, el servicio de internet se hizo más precario y los jóvenes de Ñorquin Co se organizaron para reclamar por él, no necesariamente para que siga siendo gratuito, sino para que mejore, ya que esto afecta claramente la posibilidad de continuidad de estudios en el nivel superior para quienes lo venían haciendo a distancia, la posibilidad de sostenimiento de la comunicación y las actividades de nivel medio y primario —viéndose afectado aún más el nivel medio

8 Vale aclarar que si bien en educación superior, el Instituto Nacional de Formación Docente provee una plataforma virtual propia, en nivel medio las plataformas utilizadas aún son provistas por el entorno empresarial, sobre todo hasta ahora el uso de *WhatsApp* y *Classroom*, dejando de lado por ahora, el uso de software libre. Este formaba parte de la iniciativa del Programa “Conectar Igualdad” de forma interesante, ya que promovía su uso, pero daba la alternativa a su vez de otra interfaz.

ya que la mayoría de los docentes provienen de localidades distantes más de 100 km—. Y, claro está, la posibilidad de conexión con fines recreativos, sociales, culturales.

Por otro lado, el acceso a internet, incluso de telefonía móvil en los parajes, dista de lo que sucede en los pueblos, teniéndose en estos que acercarse a determinados puntos específicos —cibers “naturales”— en donde reciben mensajes de *Whatsapp* a la intemperie y recorriendo distancias de sus casas (Red Gemas, 2020).

En el primer año de ASPO, 2020, quedó expuesta la retícula de poder que fija los flujos y el movimiento (Massey, 1991). Los sistemas de control con puestos policiales en la entrada y salida de los pueblos, en el límite interprovincial que atraviesa a estas localidades, dejó al arbitrio de esta fuerza la posibilidad de movimiento, replicándose numerosas situaciones de violencia e ilegalidad de las que las poblaciones mapuche tewelche y, en particular, los jóvenes fueron objeto (Red Gemas, 2020). Y también la de los flujos y movimientos virtuales, que fueron fundamentales para poder acceder al derecho a la educación y para estar conectados con familiares y amistades, con redes y contenidos culturales que permitieran atravesar lo más cuerdamente posible el confinamiento. Quedó expuesta la accesibilidad precaria a la conectividad virtual y a la lectura y uso productivo y crítico de los contenidos de la red (Barés, 2018), dejando el derecho a la educación en manos de esta precariedad (Red Gemas, 2020),

[la cursada del año pasado, 2020] Y... fue un poco rara, no tuvimos muchos trabajos que digamos, los profes sí nos mandaban trabajos pero era como complicado hacer llegar los trabajos a nosotros. Los enviaban por Whatsapp, algunos por mail. Ahí entendieron que tampoco los chicos sabían usar el mail. Entonces lo

enviaban por Whatsapp. Tampoco muchos sabíamos usar Word, como para enviarlo. Y, bueno, se les complicó un poco a los profes. Y a nosotros también. Había chicos que eran del campo, no se les podía hacer llegar los trabajos, a menos que estén en el pueblo. Y como los profes tampoco venían, no podían venir, tampoco les podían avisar. Así que tratábamos de comunicarnos entre nosotros y bueno así. Algunos chicos tampoco tenían computadora y los que fuimos el último año en tener las compus del Conectar Igualdad, habíamos muchos que teníamos las compus bloqueadas, que tampoco encontrábamos solución para eso. Y bueno se pararon un poco los trabajos porque vieron que nos faltaban recursos porque desde el celular no podíamos leer. Y después se buscaron soluciones. Se buscó que la Municipalidad saque fotocopias, nosotros llevar con un pendrive a la muni o al ciber y que ellos nos saquen fotocopias gratis. En el invierno nos costó bastante porque las antenas son sensibles al frío. Cuando helaba o nevaba las antenas no funcionaban. (Elena, 19 años, Ñorquin Co, comunicación telefónica, abril de 2021)

A través de la narración de esta estudiante, se percibe cómo se crearon verdaderos vacíos en los vínculos que deberían sostener a estos jóvenes en la inclusión de lo que llamamos “el pueblo”, como constructo de identificaciones populares que son tenidas en cuenta.

Conclusiones

Como mencionamos, durante el ASPO las movilidades físicas se vieron reducidas enormemente y ese aislamiento

en que las poblaciones rurales de estos territorios están sumergidas debido a las condiciones estructurales consolidadas históricamente se intensificó (Red GEMAS, 2020).

Pese a las estructuraciones mencionadas, la movilidad es una característica histórica en estos territorios y particularmente caracteriza la manera en que se construyen estas juventudes. Los territorios trascienden las fronteras geográficas y las trayectorias históricas y actuales se entraman, haciendo del espacio una urdimbre en la que se entrelazan la memoria, los flujos migratorios, los mandatos familiares, las tareas estacionales en relación a la cría de ganado caprino, ovino y vacuno —como la marcación, la señalada, la esquila—, las problemáticas territoriales —como los intentos de desalojo—, las problemáticas y proyectos de la comunidad. El territorio propio no está fijado para estas poblaciones en donde el Estado pretendió hacerlo y todo indica que, pese a la precariedad que las conforma, las movilidades virtuales y físicas siguen transformándolo.

Como mencionamos, la movilidad informacional-virtual tiene impactos directos sobre la movilidad física y sobre el lugar y el espacio en donde opera, y viceversa. No podemos disociar comunicación, movilidad, espacio y lugar. Y estas subjetividades que están atravesadas por prácticas culturales asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación, transforman tanto como son transformadas por el territorio que habitan.

La transformación del espacio rural tiene relación con que “los medios expanden nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos, produciendo subjetividad. Expandieron el otro genérico y la relación que establecemos con el lugar, dada la visión ampliada de otros lugares (por la experiencia o por los medios)” (Lemos, 2010: 6). Pese a que las políticas públicas no se aplicaron teniendo en cuenta las condiciones de aislamiento geográfico y social a

las que fueron confinadas históricamente estas poblaciones, las accesibilidades se producen, generan movilidades que llamamos estructuradas (Barés, 2018) por ser fruto de los condicionamientos de las maquinarias y también de las luchas y tensiones, de las agencias, de los jóvenes y atraviesan el modo de ser jóvenes, sus posibilidades, sus despliegues.

Si, como dice Barros, (2013: 132) las identidades populares reclaman igualdad en el ejercicio pleno de los derechos comunitarios y en la actualidad implican la posibilidad de poner el mundo en palabras, estos jóvenes rurales están desplegando no solo un modo particular de ser jóvenes, transformando el territorio en el que se perciben como tales, sino también, y fundamentalmente, disputando ese ser “pueblo”.

Bibliografía

- Barés, A. (2016). Comunicación, movilidades y espacialidades. Desplazamientos y trayectorias de jóvenes de Ñorquin Co y Cushamen en la región de la Patagonia argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, vol. 1, N° 1. Disponible en <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/index> y ponencia
- Barés, A. (2018). Movilidades estructuradas y comunicación, un abordaje a las ruralidades de la Patagonia argentina desde la perspectiva de los y las jóvenes. *Revista Líder*, vol. 31: 172-198.
- Barés, A. (2020). Trayectorias juveniles actuales de Ñorquin-co y Cushamen: Discursos hegemónicos acerca de ‘la juventud’ y producción de sentido de los y las jóvenes en contextos ‘rurales’. Tesis de Doctorado en Comunicación Social, FCPyRRII, UNR. Inédita.
- Barés, A. (2021). Construcciones de sentido sobre “el campo”: jóvenes y territorio en Norpatagonia. *Revista Estudios Rurales*, Publicación del Centro de Estudios de la Argentina rural. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. En prensa.
- Barés, A. y Roa, M. L. (2020). “Hallarse” en el monte y la estepa. Corporalidades juveniles rurales. En Roa, M. L. y Del Mármol, M. (coords.). *Corporalidades y juven-*

tudes. Buenos Aires, Ediciones Aula Taller, Grupo Editor Universitario, Colección juventudes argentinas hoy.

- Barés, A.; Hirsch, M. y Roa, M. L. (2020). Presentación: Juventudes y Ruralidades en Latinoamérica. Hacia un nuevo estado de la cuestión. En *Dossier. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. VII, N° 13: 1-12, septiembre 2020-febrero 2021. Mendoza, SIPUC, FCPyS, UNCuyo.
- Barros, S. (2009). Salir del fondo del escenario social. Sobre la heterogeneidad y la especificidad del populismo. *Revista Pensamiento Plural*, [05]: 11-34, julio/diciembre, Pelotas.
- Barros, S. (2013). Pensar la diferencia. Carencia y política en Pierre Clastrés. *Revista Íconos*, N° 47.
- Batista, M. A.; Celso, V. E. y Usubiaga, G. G. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Benítez Larghi, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question/Cuestión*, 1 (38): 215-229. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813>
- Briones, C. (1996). Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. *Revista de ciencias sociales*, (5): 121-133. RIDAA-UNQ. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1440>
- Briones, C. (1998). *La Alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En *Cartografías Argentinas. Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Briones, C. (2015). Madejas de alteridad, entramados de Estado-nación: diseños y telares de ayer y hoy. En Geizer, D. y López Caballero, P. (coords.). *América Latina en Nación y Alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. México, D. F., Ediciones E y C./Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cañuqueo, L.; Kropff, L. y Pérez, P. (2006). El paraje y la comunidad en la construcción de pertenencias colectivas mapuche en la provincia de Río Negro. Ponencia

- en el VIII° Congreso Argentino de Antropología Social, Carrera de Antropología, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 19 al 22 de septiembre.
- Centeno, M. (2021). Agromobilis: jóvenes, comunicación, tecnologías y ruralidades en movimiento. En Poggi, M. y Carreras Doallo, X. (coords.). *Usos y representaciones de las tic en el agro argentino. Repensar el espacio desde la virtualidad*. Buenos Aires, Teseo.
- Chaves, M. (2012 [2010]). *Jóvenes, territorios y complicidades*, 2ª reimpresión, Buenos Aires, Espacio.
- Cimadevilla, G. (2005). De la dicotomía urbano-rural a la emergencia Rurbana. Momentos y Movimientos. Revista *Esboços*, N° 13. Florianópolis, PPGH-Universidade Federal de Santa Catarina.
- Delrio, W. M. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia 1872-1943*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Feixa, C. (2006 [1998]). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona, Ariel.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. En Revista *Nueva Antropología*, vol. XIX, N° 63.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place*. Routledge.
- Hall, S. (2010 [1985]). Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán-Lima-Quito, Enviñón Editores/IEP/Instituto Pen.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2019). Informes Técnicos, vol. 4, N° 83, Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- Kropff, L. (2011). Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras. *Alteridades*, vol. 21 N° 42. México julio/diciembre.
- Lemos, A. (2010). Cultura de la movilidad. En *Nomadismos tecnológicos. Dispositivos móviles, usos masivos y prácticas artísticas*. Beiguelman, G. (comp.) y La Ferla, J. (ed.). Madrid, Ariel/Fundación Telefónica.
- Lenton, D. (2019). ¿Por qué hablar de genocidio indígena? Revista *Maíz*: 62-89.
- Lion, C. (1995). Mitos y realidades en la tecnología educativa. En Litwin, C. *Tecnología Educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

- Martín Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, N° 64: 9-24. México.
- Mases, E. H. (2010). *Estado y cuestión Indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Massey, D. (2012 [1991]). Un sentido global de lugar. En Albet, Abel y Benach, N. *Doreen Massey: Un sentido global de lugar*. Barcelona, Icaria Espacios Críticos.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57: 77-84.
- Massey, D. (2007). Geometrías del poder y conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, 17 de setiembre.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Méndez, R. A. (2014). Residencias: de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes. En Borobia, R. (ed.). *Estudios sobre juventudes en Argentina III. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. General Roca (FiskeMenuko), ReJJA. Curza, Universidad Nacional del Comahue.
- Millán, M. (2021). Ni blancos ni de los barcos: los mitos de la Argentina racista. Disponible en: <http://cosecharoja.org/ni-blancos-ni-de-los-barcos-los-mitos-de-la-argentina-racista/>
- Milstein, D. (2015). Clase 4. La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos. Métodos cualitativos para la Investigación Social Contemporánea. Buenos Aires, Ides. Disponible en: <http://cursos.ides.org.ar/>
- Ministerio de Educación (2011 y 2015). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Buenos Aires.
- Nahuelquir, F. (2010). Disputando silencios y olvidos: experiencias de familias indígenas en escuelas chubutenses con internado. *Revista Cuadernos del Sur*, N° 39: 123-140. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Nahuelquir, F. (2018). Proyecto educativo intercultural. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, vol. 3. Sección *Dossier*. Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela.

- Nahuelquir, F. y Rodríguez, M. E. (2009). Empezaron sacándoles las tierras, después las familias, después la identidad: Trayectorias de una recuperación en suspenso (lote 119, provincia de Santa Cruz). *Revista Avá*, N° 12: 85-102.
- Nahuelquir, F.; Sabatella, M. E. y Stella, V. (2011). Disputando silencios y olvidos: experiencias de familias indígenas en escuelas chubutenses con internado. Ponencia en el IX Congreso de historia social política de la patagonia argentino-chilena. Trevelin, octubre.
- PENT Flacso Argentina, CIECTI, ISFD N° 108 (2016). Informe final: "Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0".
- Poggi, M. y Carreras Doallo, X. (coords). (2021). *Usos y representaciones de las tic en el agro argentino. Repensar el espacio desde la virtualidad*. Buenos Aires, Tesseo.
- Ramos, A. M. (2010). *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuches-tehuelches en contextos de desplazamiento*. Buenos Aires, Eudeba.
- Red GEMAS (2020). Segundo Informe "Impacto social y propuestas de los pueblos originarios frente al aislamiento social obligatorio por covid-19. Disponible en: <https://gemasmemoria.com/2020/06/03/segundo-informe-red-gemas/>
- Ratto, C. y Pérez, S. (2014). Hacia una evaluación de las condiciones para el ejercicio de una ciudadanía en la provincia de Río Negro en la post convertibilidad. Comunicación en el VI Coloquio Anual IIDyPCa, noviembre.
- Reguillo Cruz, R. (2013 [2000]). 1. Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rosas, S. (2016). Violencia e invisibilidad indígena: La cuestión de los pueblos originarios durante el primer peronismo. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16 (1), e013. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7235/pr.7235.pdf
- Tedesco, J. C. (2003). Educación y nuevas tecnologías ¿esperanza o incertidumbre? En Brunner, J. y Tedesco J. C. (eds.). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires, Septiembre Grupo Editor.
- Urresti, M.; Linne, J. y Basie, D. (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires, Ediciones Aula taller/ Grupo Editor Universitario.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Material consultado

'Escuelas con internados': Realizaciones audiovisuales realizadas por estudiantes del Instituto de Educación Superior 804, anexo El Maitén en 2018, durante el cursado de Historia Social y Política Educativa Argentina, cátedra a cargo de F. Nahuelquir. Disponible en: <https://m.youtube.com/channel/UCAtQR7wzw8t9p58VMfbFaYQ/videos>

Nota a Andrea, estudiante de 6° año de la Escuela secundaria de Cushamen, N° 7709, en FM kalewche, 2012, <http://www.kalewchefm.org/noticias/la-tijereta?start=720>

Programas y normativas: Programa "Conectar Igualdad"; Proyectos Especiales, Enacom (2020); Programa "Conectar Igualdad", Decreto N° 459/10; Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522/2009; Ley Argentina Digital 27.078/2014; Plan "Aprender conectados", Decreto N° 368/18; Plan Federal "Juana Manso"; Plan Nacional de Conectividad "Conectar"; DNU 690/2020.

Páginas web

<http://tiempojudicial.com/2021/05/03/la-corte-suprema-otra-vez-en-el-ojo-de-la-tormenta/> Consultado 12/06/2021

https://www.youtube.com/watch?v=4h4SZC_Jo5k Consultado 16/06/2021

<https://www.nodal.am/2021/06/alberto-fernandez-pidio-disculpas-por-haber-dicho-que-los-argentinos-venimos-de-los-barcos/> Consultado 15/06/2021

<http://cosecharoja.org/ni-blancos-ni-de-los-barcos-los-mitos-de-la-argentina-racista/> Consultado 10/06/2021

<https://www.elextremosur.com/nota/31110-el-colonialismo-al-descubierto-como-podar-el-arbol-del-racismo-en-la-clase-politica-argentina/> Consultado 10/06/21

Capítulo 10

Reflexiones en torno a investigaciones sociales con niños y jóvenes. Socializaciones en espacios ruralizados de General Pueyrredón y la Meseta Central de Chubut

María Luz Dahul, Melisa Brenda Di Paolo y María Virginia Nessi

Introducción

Las investigaciones en las ciencias humanas y sociales sobre las niñeces y las juventudes han hecho diferentes esfuerzos por brindar un marco comprensivo sobre las prácticas de niños y jóvenes, abonando a hacerlo desde su diversidad. Esta necesidad surgió desde diferentes disciplinas que pregonan por partir de enfoques que dejen de lado lecturas homogeneizantes y céntricas de las edades sociales. De esta manera, la apertura comprensiva a la pluralidad de socializaciones, prácticas y sentidos que niños y jóvenes despliegan en sus vidas cotidianas se volvió un imperativo.

El trabajo que realizamos en nuestras investigaciones nos llevó a repensar el modo en que hacemos ciencia, tomando como punto de partida lo anteriormente expuesto. Por ello, en este capítulo presentamos reflexiones acerca del modo de acercamiento a las niñeces y las juventudes en espacios ruralizados, buscando realizar un aporte al abordaje de las vidas de niños y jóvenes desde las ciencias sociales. Construimos estas reflexiones desde los trabajos

investigativos que llevamos a cabo en el cinturón hortícola del Partido de General Pueyrredón y en la Meseta Central de Chubut (MCCh).

Para organizar la exposición de este capítulo, primero caracterizaremos sucintamente los estudios con y acerca de niños y jóvenes desde los que surgen nuestras reflexiones y propuestas teórico-metodológicas. Luego, nos detendremos en la identificación de aquellos andamiajes adulto-urbano-androcéntricos que perduran en las ciencias sociales y humanas que debimos desnaturalizar en nuestros propios procesos de campo reflexionando sobre cómo el alejamiento de estos enfoques nos permite abrir nuevas vetas de análisis demandadas por los propios sujetos como por la realidad empírica. Seguidamente, en diálogo con el campo y el territorio, buscaremos problematizar metodologías y prácticas que se ponen en acto al momento de realizar encuentros con niños y jóvenes. En este sentido, reflexionamos sobre nuevos modos flexibles de encuentro con ellos, que fuimos construyendo en la propia ejercitación del hacer investigativo. A partir de allí, retomamos un concepto de relevancia para el estudio de las niñeces y las juventudes: las múltiples socializaciones en las que transitan, aprenden y construyen su identidad estos sujetos haciendo hincapié en una noción plural de la socialización como insumo para seguir reflexionando sobre nuestros casos de estudio. Por último, presentamos las reflexiones finales.

Nuestras investigaciones situadas: breve caracterización de los trabajos de campo

Tal como adelantamos, nuestras investigaciones comparten entre sí la centralidad por los sujetos de estudio: niños y jóvenes que residen en territorios ruralizados.

Una de las investigaciones tiene como objetivo general comprender las dimensiones que participan como condiciones de posibilidad en la incorporación de niños y adolescentes al trabajo en actividades hortícolas. Específicamente busca establecer relaciones entre la problemática y a) la condición migratoria de los ocupados en la horticultura, b) el tipo de actor social que constituyen, c) las formas en que se organiza el trabajo y d) los territorios en los que producen, habitan y transitan. Las dimensiones propuestas *a priori* —pudiendo aparecer otras durante el proceso de investigación— no constituyen simples sumatorias, sino que se espera explorar si configuran, juntas y en relación, escenarios de sostén diferenciales para la expresión de la participación de niños y adolescentes en el trabajo. En el marco de los procesos de reflexividad de los que daremos cuenta en este capítulo, hay uno puntual que tiene que ver con la toma de decisiones en esta investigación. Mientras en otros momentos del proceso investigativo hablábamos de trabajo infantil-adolescente, con el paso del tiempo y las reflexiones respecto de situaciones que, en parte, se comparten en esta producción colectiva, encontramos necesario dejar de nombrar la participación de niños y adolescentes en el trabajo como *trabajo infantil-adolescente* por la connotación que tal terminología tiene, bien ligada a la legislación existente en la Argentina al deber ser y a una mirada abolicionista sobre el problema, como veremos más adelante.

El espacio geográfico en el que se asienta esta investigación es el cinturón hortícola de General Pueyrredón, un espacio amplio y heterogéneo (Bocero y Prado, 2008; Ares y Mikkelsen, 2015) que es compartido con otra de las investigaciones que aquí presentamos. Esta confluencia hizo que los procesos reflexivos que cada una venía desarrollando encuentren puntos de conexión y de distinción (de acuerdo con las particularidades del problema de investigación que

cada una construyó) que, sin dudas, redundaron en diálogos colectivos de gran riqueza.

En lo que respecta a esta primera investigación, el campo como territorio en el que se tejen las relaciones sociales abordadas en la investigación fue una (re)construcción en tanto se trata de un espacio y de algunos sujetos que ya eran conocidos en el marco de la intervención social como parte de nuestro ejercicio profesional como Trabajadora Social. Esta particularidad lejos de ser considerada un obstáculo en términos positivistas de distancia óptima y objetividad para con el objeto de estudio, es parte misma del análisis de la investigación. Asimismo, permitió la entrada, el tránsito y la construcción de las estrategias del trabajo de campo diseñadas. En este sentido, desde 2013 recorreremos el cinturón hortícola de General Pueyrredón. Sin embargo es desde 2016 que comenzamos a relevar información de manera más sistemática en el marco del proyecto de investigación actual.

Una segunda investigación es la que propone comprender los modos en que los jóvenes de familias vinculadas a la horticultura (re)configuran sus planes vitales tomando en consideración las gramáticas de diferentes ámbitos donde se desenvuelven y los lazos (inter/intra)generacionales que allí se establecen. Esta investigación tuvo, al momento, tres etapas de trabajos de campo: en 2017, 2018 y 2019, respectivamente.

El primer trabajo de campo (compartido con la investigación precedente) ha posibilitado conocer la zona desde la observación directa, a diferencia del conocimiento acumulado derivado de la lectura de antecedentes académicos y técnicos. Los recorridos realizados en conjunto con colegas permitieron transitar el campo: conociendo distancias, obstáculos, con la posibilidad de materializar en la observación aquello que con anterioridad se discutía desde las lecturas de otros. La primera etapa fue una

experiencia que enriqueció el planteo del problema de investigación en varios aspectos. Por empezar, por la observación de la heterogeneidad del cinturón: un espacio dinámico con características disímiles en tanto al territorio y a su composición social. En la denominada área del cinturón se desplegaban espacios netamente urbanos, rurales y algunos con enclaves de barriadas en sitios lejanos a las principales rutas de acceso.

Como dijimos, una cuestión clave tuvo que ver con la convergencia del trabajo de campo en el marco de nuestras investigaciones sobre los jóvenes y niños. Si el propio espacio de estudio nos parecía diverso, ¿no sería necesario replantearnos las categorías que utilizábamos para pensar a estos actores sociales? Juventud y niñez no permitían mostrar dicha heterogeneidad, por ello, el acercamiento a lecturas sobre la pluralidad de las edades sociales permitió darle un marco conceptual a aquellas reflexiones sobre estos jóvenes y estos niños situados social e históricamente. Es decir, el propio campo nos demandó como investigadoras indagar sobre nuevas lecturas que permitieran adentrarnos en una realidad compleja. Profundizar también en tanto a conceptualizaciones que creíamos necesario proponer. En este sentido, el trabajo de campo se proponía en un inicio como una instancia para ir a buscar las informaciones que necesitábamos para nuestras investigaciones pero también fue un espacio necesario para reflexiones y discusiones sobre las propias experiencias de transitar el campo. Sentires de la propia experiencia del intercambio con jóvenes, reflexiones sobre cómo crear un espacio que sea de confianza para ambos, intenciones de mostrarnos como personas y no como meros extractores de información. De allí, las lecturas sobre los modos otros de hacer investigación cobraron importancia. No solo su lectura sino también su reflexión y su puesta en común con quienes transitábamos el campo.

En particular, para el estudio de jóvenes supuso encontrar la manera de que aquello que ellos querían transmitir cobrara relevancia en los intercambios en las entrevistas que principalmente se dio en los primeros encuentros con jóvenes, durante la primera etapa de investigación. Si bien el foco inicial estuvo en el trabajo y la educación, otras cuestiones emergían como relevantes para ellos. Sus vidas eran más complejas de lo que esperábamos y fue necesario dar lugar a repensar no en sus trayectorias en tanto a hechos que se sucedían sino a empezar a dar lugar a la interpretación que los jóvenes hacían de sus experiencias. Las lecturas sobre los relatos de vida como método de acercamiento a las problemáticas sociales resultó clave en este sentido: el *dar voz* resultó un imperativo para la investigación. De esta manera, las segunda y tercera etapas de trabajo de campo dieron lugar a nuevas experiencias de los jóvenes, de esos procesos de interpretación y, por sobre todo, de la complejidad de sus vidas en tanto a los distintos ámbitos (finitos de sentido, en palabras de Alfred Schutz) en los cuales se desenvuelven.

Finalmente, otra de las investigaciones que hace a este trabajo grupal y reflexivo tuvo por objetivo comprender las estrategias educativas de las familias residentes en la Meseta Central de Chubut (MCCh), y en el juego dinámico con las ofertas escolares disponibles desde un enfoque diacrónico.¹ Las familias fueron entendidas como sujeto colectivo (Bourdieu, 1994), pero no por esto estuvieron exentas de relaciones de poder; fueron tomadas como campo de fuerzas en el que cada miembro apuesta desde determinada posición y actualizando sus pasadas socializaciones en el contexto familiar, pero también en los económico, social, de

1 La tesis producto de ese proceso investigativo tiene por título "Estrategias educativas familiares y ofertas disponibles: un estudio diacrónico de su juego en la Meseta Central de Chubut"; y ha sido recientemente defendida por esta autora para optar por el título de magíster en Investigación en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

residencia, etc. En lo referido específicamente a las estrategias familiares, fue clave comprender los distintos ámbitos socializadores (Lahire, 2004) y alfabetizadores (Ghee, 2015) en los que se desarrollaron, y desarrollan, los miembros familiares; así como los referentes identitarios (Ortiz, 1998) con los que se fueron vinculando. Para simplificar el entendimiento de este juego dinámico entre estrategias y ofertas educativas, se estableció una periodización, que también posibilitó comprender las formas en que esta relación se fue modificando en vínculo con los cambios del espacio social de la MCCh. Un proceso en el que se ampliaron y expandieron las ofertas escolares para la población mesetense, y en el que las familias fueron ganando mayor margen de maniobra, de capacidad de agencia, para la labor formativa de sus miembros más jóvenes; pero en el que también tendió a desarrollarse una fragmentación hacia adentro del sistema, diferenciando y desigualando las oportunidades educativas familiares respecto de los capitales con que estas cuentan: económicos, simbólicos, de residencia, de movilidad, etc.

Las niñeces y juventudes en plural y descentralizadas

En este trabajo retomamos un abordaje desde las edades sociales para reivindicar a les niñes y jóvenes rurales como sujetos sociales, considerando las intersecciones con distintas variables y/o dimensiones que atraviesan sus vidas para brindar un marco comprensivo a sus prácticas. En este marco, una cuestión de suma relevancia es el anclaje territorial. Es decir, para abordar temáticas vinculadas a les niñes y jóvenes se torna necesario situarlas en los espacios sociales, económicos y culturales donde se desenvuelven, más aún, cuando se trabaja en territorios tan diversos y cambiantes como son los espacios ruralizados.

Estos espacios se encuentran en constante transformación producto de las lógicas económicas cambiantes y, por sobre todo, por el impacto social derivado de las movilizaciones espaciales, de los asentamientos poblacionales, de los nuevos vínculos dinámicos que se generan entre quienes allí residen (De Grammont, 2004).

Tal como sostuvo González Cangas (2003), se hace visible la necesidad de pensar a la juventud rural desde su pluralidad. De esta manera, el autor, al igual que muchos otros (Schmuck, 2014; Nessi, 2019b), han acuñado el concepto de *juventudes rurales* para dejar en claro que no hay una única manera de *ser joven* en estos espacios.² El enfoque plural es un posicionamiento académico que busca romper con centrismos propios de las formas de hacer ciencias humanas y sociales. También, es un posicionamiento para evidenciar la necesidad de ser capaces de poner en términos conceptuales aquello que la realidad empírica nos demanda comprender: los jóvenes no son iguales, no piensan igual, no se desenvuelven en las mismas esferas sociales ni lo hacen en ellas de la misma manera. Niños y jóvenes de espacios ruralizados deben ser considerados en su complejidad y desde la propia situación social e histórica que les atraviesa.

Entonces, la lectura plural que supone abordar a las juventudes situadas en espacios ruralizados implica dejar de lado lecturas urbanocéntricas, adultocéntricas y androcéntricas que pueden estar intercediendo en la manera en que se interpretan sus realidades, interviniendo en ellas. A continuación abordaremos algunos de los enfoques que buscan superar estas miradas sesgadas.

2 En algunas ocasiones hablamos específicamente de jóvenes porque los autores que recuperamos refieren a juventudes. Sin embargo, el tratamiento que le damos a las lecturas no excluye a las niñas.

Diversos estudios sociales y humanos han presentado alternativas para dejar de lado la estructura de análisis urbanocéntrica. En primer lugar, se ha buscado generar conocimiento problematizando la diversidad y la multiplicidad de ámbitos donde los jóvenes rurales se desenvuelven (Kessler, 2006; Nessi, 2020). De esta manera, cada vez más se volvió un imperativo alejar las definiciones que se anclan en el ámbito productivo para explicar las dinámicas juveniles de espacios rurales. El análisis de los jóvenes rurales solo desde el espacio económico-productivo (aun cuando tenga importancia en sus vidas) desdibujaría el lugar que ellos le otorgan a otras actividades en las que se desenvuelven y que son esenciales para comprender sus decisiones, intenciones e intereses. Así, se propuso cambiar el foco de análisis, repensando a los jóvenes a partir de las dinámicas en otras esferas de la vida social: la cultura, la salud, la participación política, entre otras (Nessi, 2019b). Para el caso de los jóvenes de zonas ruralizadas del PGP, y como producto de los encuentros a través de las entrevistas, esta cuestión se tornó central. Entonces, por ejemplo, emergió con fuerza la participación de jóvenes en las danzas folclóricas bolivianas organizadas para las fiestas patronales de la Virgen (Nessi, 2019b). Así y lejos de los objetivos perseguidos por las entrevistas orientados a conocer su participación laboral y educativa. Los jóvenes demandaban ser escuchados y entendidos como parte de la cultura de su comunidad, y por fuera de sus espacios laborales.

A pesar del esfuerzo académico por conformar matrices de análisis en torno a las dinámicas de espacios rurales (Schmuck, 2014; Nessi, 2019a), en la actualidad sigue siendo común encontrar estudios, políticas públicas (en su diseño e implementación) y prácticas institucionales —como veremos más adelante— que homogenizan a las juventudes

pensándolas desde una perspectiva urbana. La principal forma que toman estas lecturas tiene que ver con la definición de juventud que a pesar de dar cuenta de la multidimensionalidad necesaria para pensar a las juventudes, finalmente optan por categorías etarias específicas que responden a definiciones ancladas en dinámicas de la urbanidad: inserción en el trabajo, finalización escolar o la autonomía del núcleo familiar. Evitar estas lecturas centradas en lo etario permitió abrir el juego analítico, y que sean los jóvenes quienes *se* definan. Un ejemplo claro fue al momento de aplicar el método de bola de nieve para el armado de la muestra en una de las investigaciones. La consigna que planteamos no fue “¿conocés jóvenes de 16 a 24 años?”, sino que les preguntamos a ellos si conocían jóvenes, para que justamente fueran ellos quienes piensen qué consideraban ser jóvenes. De esa manera, logramos encontrarnos con jóvenes de 29 y 30 años que enriquecieron el análisis, que de haber tomado un recorte etario *a priori* no hubiera sido posible.

Tal como se planteó más arriba, un enfoque plural de las juventudes requiere también dejar de lado lecturas adultocéntricas. Los estudios sociales y humanos también han presentado alternativas para esto. Consideramos aquí al adultocentrismo como la matriz de prenociones e imaginarios con la cual se busca definir a las distintas edades sociales no adultas, y otorgándoles roles desde la mirada del mundo adulto (Morales y Magistris, 2019). Principalmente, se plasma en estereotipos sobre qué es ser niño, qué es ser joven, que es ser viejo y, por sobre todo, qué deben hacer y qué debe esperarse de cada una de ellas. Al obviar la existencia de la matriz adultocéntrica que impregna los estudios sociales y humanos, se terminan reproduciendo las mismas prenociones que se dan en la sociedad respecto a cada una de estas edades sociales. En el caso de los jóvenes,

suele atribuírseles un rol socialmente pasivo. Desde una lectura que entiende este recorte etario como una etapa de moratoria o de espera del paso hacia la adultez, no se hace más que desconocer su lugar como actores sociales. En este sentido Pussetto afirma que

(...) la cuestión evolutiva juega un papel clave en la dominación adultocéntrica, porque se instala la idea de que, en última instancia, cuando el niño sea adulto podrá ejercer la dominación en la que ahora se lo somete. De este modo, entonces, de la misma manera que Europa leyó el mundo indígena, como un estadio previo a la civilización, leemos la niñez, como sujetos a ser llenados y preparados para. (Pussetto, 2016: 196)

Si el enfoque urbanocéntrico niega la posibilidad de pensar a los jóvenes de espacios rurales por fuera del ámbito productivo, el adultocentrismo juega un rol similar. Tanto por su esencialización, como por su negativización, los jóvenes en general —y en particular aquellos de espacios ruralizados— son estudiados a partir de distintos estereotipos sociales (Nessi, 2020). Cabe aquí recordar que incluso durante varios años se pregonó la idea de inexistencia de jóvenes en espacios ruralizados: estimando que en estos contextos los sujetos pasaban de la niñez a la adultez sin mediación debido a su rápida inserción en el ámbito laboral (Sili *et al.*, 2016; Nessi, 2020). Así, se invisibilizaba la multiplicidad de actividades y prácticas que tienen los jóvenes en otras esferas de la vida a pesar de vincularse al trabajo desde temprana edad. Es decir, tal como a sus pares urbanos la inserción desde niños en actividades productivas no les signa la identidad, los jóvenes rurales deberían ser abordados de la misma manera.

Por último, retomamos la necesidad de dejar de lado nociones androcéntricas si proponemos una perspectiva

plural de las juventudes. En un estudio reciente sobre juventudes, Seca Correio sostiene que el androcentrismo:

(...) consiste en entender el mundo en términos masculinos. Una investigación realizada desde esta perspectiva reconstruye la realidad desde una mirada masculina, ignorando o desvalorizando las experiencias de las mujeres y de los/as/es integrantes del colectivo de las disidencias (lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales, intersex, queer y no binaries, cuyas siglas son LGTTBIQ+). En la mayoría de los casos se produce por la ausencia de un cuestionamiento, la falta de la reflexión epistémica sobre el lugar desde donde se está produciendo el conocimiento. (2020: 143)

Si los estudios urbanocéntricos y adultocéntricos se reproducen en la actualidad en la academia, los estudios androcéntricos son aún más frecuentes. Sigue siendo una constante en los estudios juveniles el abordaje de esta población como una totalidad homogénea, tomando a los varones como la referencia o mismo, a las mujeres como sujeto pasivo de análisis (Seca Correio, 2020). Las mujeres entran en juego al pensar a las familias igualándolas a esta institución. Los varones, en cambio, aparecen en todo su esplendor: como los hacedores de la ruralidad y de la juventud.

La perspectiva de género(s) queda subsumida entonces a la sobrevaloración de los varones jóvenes como sujeto de estudio del espacio rural. Las disidencias quedan anuladas en todo estudio de las juventudes de estos espacios. Como hemos sostenido, no es casualidad sino que es parte de un modo de pensar a las juventudes en general y mucho más a las juventudes de los espacios ruralizados. Les jóvenes son blancos, urbanos y varones, como ha sostenido González Cangas (2003).

En suma, pretendemos aquí dejar de lado estas lecturas no plurales. De manera paradójica, el enfoque plural de las niñeces y juventudes justamente nos permitirá hacer lugar a la singularización de las prácticas y experiencias de quienes encarnan esas edades sociales, sin pretender generalizaciones u homogeneidades que impidan abordarlas en su heterogeneidad. Las lecturas urbanocéntricas, adultocéntricas y androcéntricas no han hecho más que reproducir un modo acotado de comprender a las niñeces y juventudes; así como han alentado intervenciones estatales sesgadas. Poco a poco, esas lecturas han perdido capacidad comprensiva sobre las juventudes rurales, dando lugar a análisis más ricos, abarcativos y complejos sobre los jóvenes en estos espacios (Gonzales Cangas, 2003; Schmuck, 2019; Dahul, 2018; Nessi, 2020).

Reflexiones desde investigaciones sociales con niñes y jóvenes: modos de acercamiento plurales

A partir de las nociones desarrolladas en el apartado anterior, proponemos recuperar algunas prácticas, posicionamientos y desafíos que significaron la puesta en acto de investigaciones sociales llevadas adelante con niñes y jóvenes.

Puntualmente, escribimos este capítulo teniendo como insumo y memoria los trabajos de campo, análisis y reflexiones construidos en torno a tres investigaciones en las que los sujetos-*objeto* de investigación son niñes y jóvenes que habitan, viven y transitan en espacios ruralizados,³ tal

3 Se trata de investigaciones realizadas con el apoyo de becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el equipo sobre mercados de trabajo agropecuarios del Área Rural del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

como desarrollamos en el primer apartado. Nuevamente, en primer lugar, se trata de una investigación en la que se busca comprender la malla de relaciones sociales que operan como condiciones de posibilidad del trabajo de niñas y adolescentes en la horticultura de General Pueyrredón. Una segunda investigación anclada en el mismo partido, que aborda los modos en que los jóvenes de familias vinculadas a la horticultura (re)configuran sus planes vitales tomando en consideración las gramáticas de diferentes ámbitos donde se desenvuelven y los lazos (inter/intra)generacionales que allí se establecen. La tercera investigación se centra en la Patagonia, más específicamente en la Meseta Central de Chubut; y ha analizado las estrategias educativas familiares en vínculo con las ofertas escolares para esta población en un contexto de aislamiento y despoblación.

En ese sentido proponemos *leer* sus prácticas en una clave plural que permita comprender sus socializaciones independientemente de lo que desde una mirada hegemónica se espera de/para ellos.

Teniendo en cuenta que nuestra pertenencia institucional nos vincula al campo de los mercados de trabajo agropecuarios, el trabajo como actividad, como práctica y como espacio de socialización no es ajeno a las investigaciones que realizamos. En este sentido, retomando el apartado anterior, la incorporación a actividades laborales de niñas o jóvenes ruralizadas es leída frecuentemente en clave de vulneración de derechos (de la mano del posicionamiento abolicionista que tomó la Argentina como Estado)⁴ o en clave de formación para la vida, en donde el propio trabajo (frecuentemente realizado en familia) es considerado como espacio mismo de socialización

4 Hablamos de la Ley 26.390 de Prohibición de Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente promulgada en 2008 y las políticas públicas que a partir de allí se llevan a cabo.

(Padawer, 2010). Sin embargo, mirado desde una crítica a la perspectiva adultocéntrica, el hecho de que el trabajo sea entendido como espacio de socialización propio del mundo adulto ha llevado a invisibilizar o tratar como *fuera de la norma* aquellas situaciones en las que niñas y adolescentes trabajan. Es entonces que sostenemos que la participación en actividades laborales como espacio de socialización mismo no torna inexistente la identidad de niño o joven. Dicho de otro modo, que un niño o joven trabaje no le convierte en adulto en tanto las formas hegemónicas y occidentales que adquieren las niñeces y juventudes no son las únicas posibles (Pedraza Gómez, 2007; Llobet, 2013). Como sostiene Moscoso (2009), el adultocentrismo “vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños” (Moscoso, 2009: 4).

Por otra parte, es frecuente que las voces de niñas y de jóvenes no sean incorporadas en procesos investigativos (Grover, 2004; Milstein, 2006). Como expresa Milstein:

(...) se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a su protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina “perspectiva de los actores”. (Milstein, 2006: 50)

Si bien existen particularidades a tener en cuenta cuando se trabaja con ellos (permisos de los adultos responsables en el marco del consentimiento informado), la elección de quien investiga por incorporar sus perspectivas, escuchar sus pareceres, considerarles como interlocutores válidos y

necesarias es parte de una postura político-epistemológica que pretende superar el corsetaje en el que nos ubica el adultocentrismo. En este sentido, las decisiones tomadas en el marco de las investigaciones que llevamos adelante implicaron (re)pensar y diseñar formas de acercamiento a niños y jóvenes para acceder a sus modos de vivir y *contar* el mundo. Específicamente, para la primera investigación a la que hicimos referencia, se trató de la realización de talleres con niños, entrevistas en profundidad con jóvenes y realización de encuestas autoadministradas en el marco de talleres de extensión universitaria en escuelas secundarias públicas.⁵

Asimismo, las formas de mirar el mundo atravesadas por perspectivas adulto-andro-urbano-euro-céntricas no estuvieron ajenas en nuestra propia formación y, por ende, en los ejercicios de nuestras propias investigaciones. Si afirmamos que a investigar se aprende investigando (Wainerman y Di Virgilio, 2010), a hacerlo de una manera que incluya los pluralismos y permita comprender las realidades de los niños y jóvenes de forma situada (en contraposición a su abstracción) también se aprende en su ejercitación.

Fue necesario entonces dejarnos interpelar por los niños y juventudes, poner en duda algunas de las lecturas que veníamos realizando y evidenciar que sin las voces de niños y jóvenes no solo había realidad que estábamos dejando por fuera del análisis, sino que estábamos hablando de sujetos sin tener en cuenta sus propios puntos de vista. Como afirma Milstein, “la modificación de mi posicionamiento —social, emocional, físico y teórico— permitió desafiar dificultades, generar nuevas experiencias y ampliar las posibilidades de mi reflexividad” (Milstein, 2006: 57).

5 Los mismos fueron desarrollados en el marco de dos proyectos de extensión Ubanex llevados a cabo en territorios que componen el cinturón hortícola de General Pueyrredón en el período de 2017 a 2019.

Estas transformaciones fueron posibles en diseños de investigaciones lo suficientemente flexibles como para poder realizar los cambios que fuesen necesarios en el devenir del proceso investigativo. Por ejemplo, el taller con niños que se realizó en la investigación antedicha resultó de la redefinición de otro instrumento metodológico (la entrevista en profundidad) que, al no poder llevarse a cabo, se reconvirtió. Como afirma Guber (2014), las normas y valores en el trabajo de campo se (re)actualizan en las situaciones de interacción. En este marco, la decisión de suspender las entrevistas en profundidad tuvo que ver con los discursos adultos encontrados respecto de la participación de niños en actividades laborales: mientras a veces se enfatizaba que los niños no trabajaban, que estaba prohibido, otras se mencionaba el valor que tenían estas prácticas en las propias realidades (Dahul, 2018). A partir de estas contradicciones discursivas, tuvimos la necesidad de cambiar la forma de acceder a las voces de niños. En esa situación, estimamos que realizar entrevistas en profundidad abordando un tema como la participación de niños en el trabajo podría generar malos entendidos o incomodidades que terminarían generando que los sujetos se sintieran juzgados. En este sentido el abordaje de temas *calientes*, a decir de María Inés Fernández implica “procesos de alta tensión y exposición pública (...) obligándonos a dialogar y confrontar posiciones, a negociar los términos, alcances y posibilidades del trabajo de campo y sobre todo a preguntarnos sobre las implicancias de nuestra práctica” (Fernández Álvarez, 2010: 82). De esta manera, la escena del taller, de construcción horizontal, colectiva, distendida, integrando al diálogo una propuesta con imágenes fotográficas, permitió recuperar las voces de niños en un contexto de mayor comodidad para abordar el problema de manera más cómoda, que no implicara una situación

exenta de conflictos pero que dio lugar a una toma de decisión en base a la reflexividad que acompañó aquellas situaciones de discursos encontrados y permitió elegir otra forma de acercamiento a las voces de niñas. Aquel proceso fue altamente significativo para el proceso de investigación que hoy continúa.

De la misma manera, los encuentros con jóvenes de zonas ruralizadas del partido de General Pueyrredón fueron transformándose. Los núcleos temáticos de las entrevistas fueron adaptándose a los intercambios que se producían con ellos. Si bien realizamos un primer acercamiento indagando sobre sus itinerarios laborales y educativos, los encuentros —o más bien les jóvenes— nos fueron demandando lugar para abordar otros temas. La educación y el trabajo siguieron siendo parte de las preguntas planteadas, pero necesariamente tuvimos que dar lugar a las otras esferas donde ellos se desenvolvían, como las fiestas patronales y su participación en los grupos de danzas folclóricas. Esta apertura nos permitió encontrarnos con otros discursos, con otras maneras de relato y por sobre todo, con un espacio de mayor confianza entre quienes participamos de estos encuentros de entrevista que fueron reflejadas en las últimas instancias de los campos realizados. Tal como señala Guber (2014), la interacción a través de la entrevista se reactualizó, porque indagar sobre aquello que ellos tenían más presente, a lo que le daban más interés en sus vidas y lo que hacen en su cotidianidad, permitió luego abrir el juego a los espacios que la investigación buscaba indagar.

Desde la perspectiva que venimos planteando, si acordamos con la idea de que los sentidos atribuidos al mundo están condicionados por la posición que los sujetos ocupan en él, es importante considerar esas posiciones desde múltiples interseccionalidades (Lugones, 2008) entre las que también

se incluyen las edades sociales. En este sentido Moscoso expresa que

(...) así como las mujeres hemos sido excluidas de un pensamiento del centro (androcéntrico), asimismo, los niños lo han sido de un pensamiento que además, es adultocéntrico (...) En un régimen adultocéntrico, la infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social (cultural, económica, política). Luego, estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio o, en este caso, en términos de generación. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños. (Moscoso, 2009: 4)

De esta manera, niños y jóvenes quedan subsumidos a los intereses de la teoría social que no busca incluirles con sus voces, con sus intereses y con sus modos de ser y estar en el mundo.

*Socializaciones y construcciones identitarias desde una perspectiva **múltiple***

Como desarrollamos hasta aquí, analizar las prácticas y representaciones de los jóvenes rurales invita a posicionarnos desde un enfoque plural que les sitúe en sus propias experiencias vitales. Así, este abordaje estimula necesariamente un diseño flexible tanto en lo analítico como en lo metodológico e implica tener en cuenta los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los sujetos, así como la

incidencia de estos en sus identidades y formas de accionar en el mundo.

Continuando con esta presentación de diversos abordajes acerca de las niñeces y juventudes rurales, y para seguir indagando en las formas de estudiar realidades concretas desde esta perspectiva plural, nos detendremos ahora en un enfoque múltiple de la socialización y en las formas que esto incide sobre acciones, decisiones, significaciones y las formas identitarias que van adquiriendo los sujetos sociales. A propósito de esta mirada, Lahire (2004, 2006) propone analizar la multiplicidad de marcos de socialización de los actores en tanto repertorios plurales para su acción, y que se actualizan en situaciones concretas.⁶ Así, este autor plantea trazar la génesis de las disposiciones múltiples de los sujetos, y su puesta en acción en diferentes contextos; adicionando así un carácter amplio y diverso a la noción de *habitus* bourdiana, en tanto acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia predispuestos a funcionar como principios organizadores de sus prácticas y representaciones (Bourdieu, 1991). Así, participar de diversos ámbitos de socialización implica alfabetizarse en estas prácticas sociales (Gee, 2015): aprender a representar significados de modo tal que sean entendidos por el grupo de afinidad asociado a estos contextos (Di Paolo, 2015, 2016), al mismo tiempo que otorga las “palabras” para “responder” en otras situaciones y espacios.

Considerar y tomar en cuenta estos aportes teóricos para analizar las juventudes y niñeces residentes en contextos ruralizados permitió considerarlas en su complejidad.

6 La propuesta se enmarca en las denominadas Sociologías del individuo, aquellas que partiendo de la tesis de “segunda modernidad” o “modernidad avanzada”, sostenidas por Giddens y Beck, entienden que el análisis debe centrarse no solo en el trabajo del individuo en la sociedad, y/o la sociedad sobre el individuo, sino también en el trabajo del individuo sobre sí mismo (Martuccelli y de Singly, 2009).

Así, este enfoque posibilitó abordar las identidades de estos sujetos sociales evitando los recortes sociales y etarios homogeneizadores y totalizantes, planteados más arriba. Entenderemos aquí con Hall (2004) que la identidad es una construcción continua que puede estabilizarse relativamente, pero que no cancela jamás la diferencia; así, este autor propone hablar de identificación, superando su visión esencialista. Los diferentes mundos en donde se desenvuelven los jóvenes, en tanto contextos socializadores, incidirán en sus identificaciones. Entonces, *la identidad de la juventud rural* deja de ser un dato homogéneo y estereotipado *a priori*, alentando una comprensión de tipo plural, procesual y situada para su análisis.

Estas nociones múltiples, procesuales y contextualizadas de las socializaciones y las construcciones identitarias de los sujetos, fueron de especial importancia para abordar el caso de las trayectorias vitales y de residencia de jóvenes en la Meseta Central de Chubut (MCCh); tanto para el abordaje en sus implicancias individuales, como familiares y comunitarias. Haciendo hincapié en el contexto escolar, este enfoque permitió comprender ciertas variables que han hecho a dinámicas poblacionales de la zona, tales como el paulatino y constante despoblamiento y la concentración. Especialmente aquí nos detenemos en la experiencia de escuelas internado que tuvo lugar en esta zona durante casi todo el siglo XX. Estas instituciones contaban con un albergue anexo donde los estudiantes pasaban el tiempo extraescolar al cuidado de agentes estatales tales como docentes y asistentes infantiles. Si bien se contemplaba un regreso al hogar familiar durante las vacaciones de verano e invierno, solo se hacía cuando el clima lo permitía durante las épocas cálidas, reduciendo el vínculo a unos pocos meses al año. Esta modalidad buscó “civilizar” y homogeneizar a sus estudiantes; y tendió a enseñar

formas de comportamiento relativas a lo tradicionalmente considerado como urbano y entendido como culturalmente *superior*, práctica institucional urbanocéntrica leída en los términos aquí planteados. Los tipos de socializaciones y novedades alfabetizantes, impulsados en este tipo de escuelas pretendieron entrar en contradicción con las socializaciones primarias y familiares de las niñas —cuando no anularlas—. Así, se obligó al estudiantado a adaptarse a una nueva forma de lenguaje, de hábitos nutricionales, de pautas de higiene, de respeto a ciertos horarios y rutinas, entre otros. Dentro de las primeras reacciones a este choque de experiencias, en tanto puesta en acto de los repertorios conocidos, fueron frecuentes las confrontaciones con las autoridades escolares, así como las huidas del alumnado.

Las imposiciones estatales encarnadas en la forma de internado partieron de una mirada urbano y adultocéntrica; una apuesta formativa y civilizatoria de las niñas en tanto futuras generaciones de trabajadores argentinos que nos remite nuevamente a la idea de pensar a las niñas y la adolescencia como momentos vitales de *preparación-para*. Así, estas instituciones asumieron formas socializantes desvinculadas —y desvinculantes— de la vida familiar y comunitaria mesetense, impulsando una serie de decisiones en sus egresados que repercutirían en el espacio social de la Meseta de forma drástica. Una de estas consecuencias tuvo vínculo con el desarraigo promovido por las internadas, que tendió a alentar la elección migratoria hacia contextos urbanizados de sus estudiantes desvinculados de sus familias y la “vida de campo” en general; agudizando así el despoblamiento de esta zona debido a la crisis de la principal actividad económica de la zona: la producción ovino-lanar.⁷

7 La crisis de la producción ovino lanar —otrora dinamizadora de la economía mesetense— tuvo como causa principal la baja de su precio en el mercado internacional, así como la falta de un mer-

Además, las malas experiencias vividas por gran parte del estudiantado de esta modalidad educativa favoreció que en el contexto de paternidad/maternidad se optara por un re-aseñamiento cercano a una institución escolar. Estos procesos de despoblamiento y concentración poblacional llevaron a una consecuente pérdida de matrícula de las escuelas internado, que debieron reconvertirse hacia formas tendientes a alentar la vinculación entre el alumnado, sus familias y comunidades.

Esta pequeña presentación hecha acerca de un caso de estudio en la MCCh, y que tuvo como clave analítico-teórica una noción múltiple de las socializaciones y procesual de la identidad, pretende poner en evidencia cómo prestar atención a los distintos ámbitos de socialización y a la relación entre ellos, y ha permitido comprender ciertas prácticas y representaciones de jóvenes residentes en un contexto ruralizado específico. Fue fundamental analizar en las reflexiones discursivas de las entrevistadas las construcciones narrativas y argumentativas acerca de sus distintas socializaciones y las formas en que estas se relacionaron. Así, sus decisiones, significaciones y trayectorias de vida adquieren matices más complejos; lo que permitió una comprensión más amplia de los procesos territoriales y demográficos de la MCCh, lo que no hubiese sido posible solo tomando en cuenta variables económicas como causantes únicas de las tendencias de despoblamiento y concentración en esta zona.

El enfoque múltiple de las socializaciones también resultó fructífero para analizar las formas de incorporación de niños al trabajo en la horticultura de General Pueyrredón. En este caso, la socialización en una familia de origen social campesino, migrante, que frecuentemente vive y trabaja en

cado interno desarrollado que demandara y absorbiera, en las mismas cantidades, esta materia prima (Ejarque, 2014; Taraborelli, 2019).

el mismo espacio, *espacio vivido*, en el sentido de que es hecho propio por quienes lo habitan (Aliste, 2011) implica que la participación en las prácticas laborales sean parte del mismo proceso de socialización familiar, es decir, del modo habitual y cotidiano de desarrollo de la vida para esos sujetos. En este sentido, trabajo, juego, procesos de enseñanza-aprendizaje y cuidado en el marco de la socialización primaria lejos de ser contradictorios se imbrican. Es entonces que la normatización de situaciones y el tratamiento estatal que se le da, por ejemplo, al trabajo infantil irrumpe en la vida de sujetos socializados en contextos en los que el trabajo no está vinculado a una vulneración de derechos sino a prácticas colectivas, que incluso recrean estrategias de cuidado y de juego.

Del mismo modo que el trabajo de niños es parte de la socialización primaria en el ámbito familiar, es preciso decir que para el caso de estudio el trabajo realizado familiarmente —es decir en contexto de acompañamiento con otros familiares— no siempre es trabajo *para* la familia. Más bien se trata de formas de organización del trabajo en que la contratación (informal), en la mayoría de los casos, del varón adulto supone el trabajo mancomunado de toda la familia (Dahul, 2018); situación que muestra además el carácter androcéntrico que adquieren las relaciones sociales en este ámbito de trabajo.

En este sentido, remarcamos la tensión que supone una legislación pensada por fuera de contextos específicos y de entendimientos particulares de una problemática como puede ser el trabajo de niños. Las prácticas sociales e intervenciones institucionales basadas en legislaciones que justamente tienen por objetivo normar y prohibir una determinada situación en pos de la protección de los derechos de niños corren el riesgo de desconocer (y anular) las voces de las niñas y las juventudes acerca de su participación en la vida productiva. La posibilidad de legislar en función de aquello

que ellos tienen para decir está lejos de ser una realidad. El caso del partido de General Pueyrredón nos posibilita sostener la importancia de anclarse en un enfoque situado y por sobre todo, no adultocéntrico que mire y escuche a los niños y jóvenes.

No dejamos de lado que, en contextos como el descrito, esta realidad es la contracara de formas de organización del trabajo abusivas para adultos (que conllevan la participación de niños en el trabajo por las propias formas de adquirir su organización) pero no se trata de una realidad homologable a otras. Es entonces que creemos importante que las investigaciones sociales aporten a la comprensión situada de los problemas sociales y se alejen de miradas totalizantes, románticas o demonizadoras.

Reflexiones finales

El trabajo que desarrollamos fue fruto de tres investigaciones distintas que, poniendo mayor o menor énfasis en el estudio de estos sujetos sociales, abarcaron las juventudes y niñeces residentes en espacios ruralizados comprensivamente, y en un sentido plural y territorializado. Así, y a modo de sintetizar las reflexiones que presentamos en este trabajo, partimos de una crítica hacia los enfoques que tienden a asumir miradas céntricas y homogeneizantes acerca de los niños y jóvenes en general, y de los niños y jóvenes de espacios ruralizados, en particular. Estas perspectivas tienen en común naturalizar las proyecciones analíticas del punto del cual parten sus autores: aquellas que —ancladas en lo urbano— establecen recortes etarios e identitarios basados en experiencias juveniles tradicionalmente asociadas a la vida en la ciudad; las que niegan el rol social activo de los jóvenes, al considerarlas

como un momento vital de moratoria hacia la adultez; o las que, centradas en un estereotipo masculino de los jóvenes, tienden a invisibilizar a las mujeres y disidencias en estos espacios.

Partiendo de esta toma de posición, se expusieron diversos modos de abordaje teóricos y metodológicos asumidos con objetivos de investigación diversos, y con sujetos y en territorios concretos. Comprender y captar la pluralidad de prácticas y representaciones de los niños y jóvenes residentes en contextos ruralizados fue posible en tanto los diseños de investigación se construyeron de manera flexible y las prácticas investigativas fueron sensibles a aquello que los sujetos de la investigación nos fueron mostrando con mayor o menor nivel de explicitación.

Asimismo, las interpretaciones relativas a los espacios de socialización de niños y jóvenes cobran un sentido otro si las leemos mediadas por las perspectivas críticas a los múltiples centrismos abordados: adulto-urbano-androcentrismo. Es en ese sentido que propusimos en este capítulo recuperar las reflexiones teórico-metodológicas construidas en los procesos de investigación que llevamos adelante. Podríamos decir entonces que estas investigaciones más que tratar *sobre* niñeces y juventudes, proponen abordar cada problema propuesta *desde* las niñeces y juventudes. Desde estas perspectivas proponemos continuar los procesos de investigación en marcha.

Bibliografía

Ares, S. y Mikkelsen, C. (2015). ¿Dónde va la gente...? Desafíos para la movilidad territorial cotidiana en el Partido de General Pueyrredón en el siglo XXI. En Lucero, P. *Atlas de Mar del Plata y el Partido de General Pueyrredón II: problemáticas socio-territoriales contemporáneas*, pp. 141-168. Mar del Plata, EUDEM.

- Dahul, M. L. (2018). Formas de organización del trabajo y trabajo infantil en horticultura. Un estudio sobre la actividad de la comunidad boliviana en el cinturón hortícola del partido de General Pueyrredón. Tesis de Maestría en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69302>
- Di Paolo, M. (agosto, 2015). Migración, crisis y adaptación. XXIII Jóvenes Investigadores Grupo Montevideo. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Di Paolo, M. (2016). Migrar sin mapa. Del mundo rural a los grandes aglomerados urbanos: índices, aprendizajes y adaptación en personas migrantes. El caso de las familias de Villa Tranquila, provincia de Buenos Aires. Tesina de grado en Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Ejarque, M. (2014). Reconstruyendo la historia ambiental de las tierras secas chubutenses (Argentina). *Zonas Áridas* 15(1): 169-187.
- Fernández Álvarez, M. I. (2010). Desafíos de la investigación etnográfica sobre procesos políticos "calientes". *(Con)textos. Revista d'antropologia i investigació social*, N° 4: 80-89, mayo.
- Gee, J. (2005) Ámbitos semióticos: ¿es una "pérdida de tiempo" jugar con los videojuegos? En *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetismo*. Málaga, Aljibe.
- Gonzalez Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, XIX(63): 153-175. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>
- Grover, S. (2004). Why won't they Listen to Us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, vol. 11, N° 1: 81-83.
- Guber, R. (2014). *Prácticas etnográficas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hall, S. (2003). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, 51: 16-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245002>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Devillard, M. J. (trad.). Barcelona, Edicions Bellaterra.

- Llobet, V. (2013). 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, V. (comp.). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, CLACSO.
- Lugones, M. (2014 [2008]). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En Mignolo, W. (comp.). *Género y colonialidad*. Buenos Aires, Del siglo.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños, *Avá*, N° 9: 49-59, agosto.
- Morales, S. y Magistris, G. P. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos: Revista de temas sociales*, 44, 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200232>
- Moscoso, M. F. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos* N° 24. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos.
- Nessi, M. V. (2019a). Momentos para ser joven: Definiciones teórico-metodológicas mediante un estudio de caso en un valle patagónico. *Revista Ensamble*, 0(8): 33-49. Disponible en: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/97>
- Nessi, M. V.. (2019b). Juventudes rurales en General Pueyrredón, Buenos Aires, Argentina. Abordaje a partir de las danzas folclóricas. *Política y Cultura*, 53: 157-179. Disponible en: <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1426>
- Nessi, M. V.. (2020). Reflexiones sobre el estudio de las juventudes rurales en clave de lectura no-céntrica: El caso del Cinturón Hortícola de General Pueyrredón. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, VII(13): 53-74. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/3507>
- 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* [online]. vol. 16, N° 34: 349-375. Consultado 8/06/2021. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>>. Epub 12 Nov 2010. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>.
- Pussetto, M. (2016). Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista, *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, N° 2: 188-205.

- Schmuck, E. (2014). Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en argentina. *Pós*, 14(1): 38-56.
- Schütz, A. (1974). Símbolo, realidad y sociedad. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Seca Correio, M. V. (2020). El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina. *Desidades*, 28(8): 140-150.
- Sili, M.; Fachelli, S. y Meiller, A. (2016). Juventud Rural: Factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuaria. Reflexiones sobre el caso argentino. *RESR*, 54(04): 635-652. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1234-56781806-94790540403>
- Taraborelli, D. (2019). Ovejas al sur. Caracterización del sector lanero chubutense desde la economía política. *Revista RIA-INTA*, vol. 45 N° 3: 359-372. Buenos Aires.
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Manantial.

Las autoras

Alonso, María Cristina

Magister en Educación con orientación en Instituciones y Prácticas Educativas por la Universidad Nacional de Quilmes; Profesora en Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación con desempeño en nivel secundario y terciario. Especialista en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación, Especialista en Educación Sexual Integral por la Universidad Católica Argentina.

Barés, Aymará

Dra. en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente de nivel medio en el área de comunicación, docente de nivel terciario en el área de investigación y comunicación, adscripta graduada de la cátedra de 'Comunicación y Semiótica' de la Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Es becaria posdoctoral de CONICET con asiento en el Instituto de Investigación en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa), organismo de bipertenencia (UNRN-Conicet). Su trabajo se centra en el campo de las representaciones sociales y prácticas culturales en relación a trayectorias de las juventudes en contextos rurales de norpatagonia. Actualmente hace especial énfasis en las repre-

sentaciones y prácticas culturales ligadas al género y la sexualidad que afectan el acceso a derechos sexo-genéricos. Forma parte, a su vez, de distintos proyectos de investigación en relación a políticas públicas y alteridad, trayectorias de pertenencia y devenir en relación al pueblo mapuche tewelche.

Dahul, María Luz

Licenciada en Servicio Social (Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata), Magister en Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata) y actualmente está cursando el Doctorado en Cs Sociales (UBA). Es Becaria doctoral CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (2016-2022), abordando temas vinculados a niñeces que trabajan en la horticultura de General Pueyrredón. Es docente de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha participado de actividades de extensión vinculado a niñes y adolescentes que trabajan en territorios periurbanos hortícolas. Se ha desempeñado en el ámbito de la intervención en programas vinculados al Sistema de Promoción y Protección de niños, niñas y adolescentes.

Di Paolo, Melisa Brenda

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (FSoc-UBA). Mg. en Investigación en Ciencias Sociales (FSoc-UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales con sede en el Área Rural del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSoc-UBA). Sus temas de trabajo tratan sobre residentes en contextos ruralizados, más específicamente en la Meseta Central de Chubut, y sus estrategias educativas y familiares.

Hirsch, María Mercedes

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Dra. en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos

Aires (FFyL- UBA). Docente de nivel medio, terciario y Capacitación Docente. Es Profesora Adjunta en el Departamento de Cs. Antropológicas de la FFyL-UBA en la cátedra de Didáctica Especial de la Antropología y seminarios del área de Antropología y Educación. Dicta seminarios de grado y posgrado en la UBA y UNC. Becaria Doctoral y Posdoctoral del CONICET. Co-coordinadora del Ciclo "Trayectorias" del Colegio de Graduados de Antropología de Argentina. Es investigadora del Programa de Antropología y Educación del ICA-FFyL-UBA en cuyo marco integra equipos UBACyT, PIP, Redes de investigación nacionales e internacionales y es codirectora de UBANEX y directora de Voluntariados. Dirige tesis de grado y posgrado en distintas universidades nacionales. Publicó artículos en revistas académicas del país y el exterior y en libros de compilación especializada. Sus áreas de trabajos remiten a la enseñanza de la antropología y a las transiciones entre educación secundaria y superior. Desarrolla una línea de trabajos que indaga sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en espacios rurales y su vinculación con procesos de desarrollo local.

Nessi, María Virginia

Licenciada y Profesora en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Diploma Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO), Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), Doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es becaria doctoral por temas estratégicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Trabaja sobre temáticas vinculadas a las juventudes de espacios ruralizados en Argentina, especialmente sobre la conformación multidimensional y generacional de los planes de vida de jóvenes de familias hortícolas en el cinturón verde de General Pueyrredón (Buenos Aires). Participa de redes de estudio sobre las juventudes a nivel nacional e internacional y de organizaciones sociales vinculadas a las niñeces y las juventudes.

Luciana Estefanía Quispe

Es Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Educación Popular Latinoamericana. Docente de nivel medio. Es tutora de la carrera de Antropología, en el Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA). Fue adscripta de la materia "Debates y perspectivas críticas sobre pueblos indígenas en Argentina" a cargo de la Dra. Andrea Szulc, y actualmente desempeña esta tarea en el Seminario de Antropología Rural "Pueblos indígenas, pequeños productores, políticas públicas, valorización territorial y conflictividad en la coyuntura actual", a cargo del Dr. Sebastian Valverde y Alejandro Balazote. Integra equipos de investigación UBACYT a cargo de la Dra. Mariela Rodriguez y de extensión universitaria, a cargo del Dr. Valverde. Forma parte de GEMAS (Grupo de estudios sobre memorias alterizadas y subordinadas) e integra el comité editorial de la Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana. Trabaja en la Puna jujeña(Argentina); su investigación se concentra en las memorias puneñas en torno a las movilidades de lxs jóvenes a contextos ciudadanos, especialmente desde un abordaje educativo.

Roa, María Luz

Licenciada en Sociología, Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Profesora en Sociología (UBA), directora teatral y actriz. Investigadora Asistente CONICET y profesora en grado y posgrado en varias universidades (FSOC-UBA, FFyLL-UBA, UNTREF, FLACSO) y profesora invitada de universidades extranjeras (PUCE-Ecuador, ENAM-México, Universidad Arturo Pratt-Chile, entre otras). Coordinadora del Grupo de Investigaciones Etnográfico-Teatrales (FFyLL-UBA) y del Área de Performance-Investigación del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (ICA-FyLL-UBA). Fue becaria CONICET (beca interna de posgrado Tipo I, II y Posdoctoral). Se ha especializado en temáticas vinculadas con Juventud Rural, Corporalidad, performance y subjetividad, comunicación de la ciencia y metodologías de performance-investigación colaborativas. Desarrolló actividades de investigación, intervención social y prácticas socio-comunitarias como parte de proyectos

UBACyT, PICT, CONICET y AGENCIA vinculados con temáticas de su competencia, así como consultorías especializadas para la OIT con jóvenes rurales. Publicó artículos en revistas académicas del país y el exterior y libros de compilación especializada, un libro de su autoría, dos en calidad de compiladora, y dirigió y escribió tres obras de Teatro Etnográfico. Realizó colaboraciones en calidad de investigadora, productora y asesora de actores en cine, televisión y teatro.

Schmuck, María Emilia

Licenciada en Comunicación Social y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Como becaria postdoctoral de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (INES/CONICET-UNER) participa de investigaciones realizadas desde el enfoque histórico-etnográfico en la línea de estudios sobre antropología y educación, con especial interés en la educación secundaria rural, las juventudes y las desigualdades de género en los espacios sociales rurales de la provincia de Entre Ríos. Docente universitaria en el área de metodología (Lic. en Trabajo Social, Universidad Nacional del Litoral) y en el campo de la Comunicación Social (Universidad Católica de Santa Fe) y ex- docente de nivel secundario y terciario. Desde 2012 coordina talleres de educación y comunicación popular con jóvenes en el Centro Cultural y Social El Birri, una organización social de la ciudad de Santa Fe.

