

4. ENTRE GÉNEROS Y GENERACIONES: TRANSFORMACIONES EN LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE FAMILIAS DEL ESPACIO RURAL DEL NORTE ENTRERRIANO

María Emilia Schmuck¹

Fecha de recepción: 31/10/2020
Fecha de aceptación: 14/05/2021



| Resumen

Nos proponemos comprender las transformaciones en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones en un contexto de extensión de los años de escolaridad en el campo. Desde el enfoque histórico-etnográfico, en una colonia rural del norte entrerriano estudiamos las rupturas y continuidades entre las jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden inmediatamente, considerando particularmente las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias que integran el espacio social rural. A partir de la creación de la escuela secundaria en el campo, señalamos que la condición social de juventud se encuentra imbricada con la condición de estudiante. Así como identificamos una línea de continuidad entre generaciones en el modo en que se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de "la casa" y "el campo", quedando las mujeres mayormente vinculadas con las actividades y experiencias formativas en "la casa", señalamos que persiste la importancia otorgada a la escolarización de las mujeres. Se destaca

¹ Instituto de Estudios Sociales de Entre Ríos CONICET/UNER. Dirección de contacto: emilia.schmuck@gmail.com

la incidencia de las tradiciones familiares y de la Iglesia Valdense en torno a las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones, aunque ciertas experiencias formativas vinculadas con esta religión también permiten pensar en procesos de resistencia y recorridos inaugurales. .

Palabras clave: *juventudes rurales; experiencias formativas; género.*

| Abstract

We propose to study the transformations in the educative experiences of the young generations in a context of extension of the years of schooling in rural areas. From the historical-ethnographic approach, in a rural colony in the north of Entre Ríos we study the ruptures and continuities between the young generations and the generations that immediately precede them, particularly considering the inequalities related to the gender condition in the different families of the social rural space. Since the creation of the secondary school in the countryside, we point out that the social condition of youth is linked to student condition. We identified a continuity between generations in the way in which activities of "the house" and "the field" are hierarchically differentiated: women are mostly linked to the activities and educative experiences in "the house"; meanwhile, we point out that the importance given to the schooling of women persists. The incidence of family traditions and the Iglesia Valdense around the future constructions of the young generations is highlighted, although certain educative experiences linked to this religion also allow us to think about resistance processes and inaugural trajectories.

Keywords: *rural youth; educational experiences; gender.*

Cita: Schmuck, M. E., 2020. "Entre géneros y generaciones: transformaciones en las experiencias formativas de familias del espacio rural del norte entrerriano" (pp. 67-97), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.

Introducción

Este trabajo se enmarca en una etnografía en la que nos propusimos comprender las experiencias formativas de las juventudes rurales en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y creación de escuelas secundarias en el campo². En la investigación, que construyó su referente empírico en torno a un centro de población rural dispersa fundado como colonia en el norte de Entre Ríos (en adelante, "la colonia"), partimos de concebir la juventud como una construcción social y un concepto relacional, por lo que al tiempo que nos preguntamos por las diferencias y desigualdades vinculadas con la pertenencia familiar y el género de las y los jóvenes, atendimos a las apropiaciones locales de las políticas educativas, a los cambios económicos y sociales en el espacio rural y a las transformaciones en las experiencias formativas entre generaciones. En este marco, entonces, en el presente artículo nos detendremos en la comprensión de las continuidades y rupturas entre las experiencias formativas de las jóvenes generaciones y las generaciones que las anteceden inmediatamente, considerando particularmente las desigualdades relacionadas con la condición de género en las diferentes familias que integran el espacio social rural.

Desarrollamos nuestra investigación en un territorio escasamente estudiado por las ciencias sociales como es el "norte entrerriano", que a grandes rasgos podemos caracterizar por sus condiciones agroecológicas y productivas particulares que lo diferencian del resto de la provincia -que presenta mayores similitudes con la llamada región pampeana (Barsky y Pucciarelli, 1997)-, por el alto porcentaje de población rural y la situación socioeconómica y educativa desfavorable de sus habitantes³. La colonia integra un conjunto de colonias oficiales creadas entre 1960 y 1965 en el norte del departamento La Paz. Durante la década de 1980 esta zona fue destinataria de proyectos de impulso al cultivo de algodón en el marco de políticas estatales que incluyeron inversiones en educación e infraestructura, por lo que desde las narrativas locales esos años -que llamaremos "los años de oro de la colonia"- se asocian a una mayor demanda de trabajo y posibilidades de crecimiento

² Se trata de la tesis doctoral titulada "Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano" (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2020), que fue realizada en el marco de una beca de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales (INES, CONICET-UNER). El trabajo fue dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y codirigido por la Dra. Eva Mara Petitti.

³ Usamos comillas porque se trata de una construcción que 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".

(Schmuck y Petitti, en prensa). En correspondencia con los cambios estructurales ligados a la hegemonía del modelo de agronegocios, desde mediados de los noventa se destaca el avance de la actividad agrícola a partir de la incorporación de las tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos y, 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 de la tierra y la expulsión de productores familiares y pobladores dedicados al trabajo temporario (Dupleich, 2010).

En la colonia, desde la fundación de la escuela primaria por parte de un grupo de colonos en 1966, la presencia del Estado en materia educativa ha estado condicionada por la participación e iniciativas locales. Asimismo, la creación de lo que actualmente se constituye como la escuela secundaria se inició en el año 2000 en el seno de la primaria a lo largo de un proceso caracterizado por el protagonismo de las familias que habitan la zona. Así, al tiempo que desde fines del siglo XX los desplazamientos hacia los espacios urbanos y la disminución de habitantes de la colonia se han profundizado, identificamos que la escuela secundaria se constituye como una institución en crecimiento: un espacio central de sociabilidad, construcción de identificaciones y también escenario de disputas sociales (Schmuck, 2019a).

A continuación, dividimos este artículo en tres apartados. En primer lugar, presentamos la perspectiva teórico-metodológica de la investigación, desarrollando algunas de las discusiones centrales que atravesamos a lo largo del trabajo. Luego, describimos brevemente las tres familias en que centramos nuestro estudio. El tercer apartado se compone de dos partes: en la primera referimos a las experiencias formativas y las desigualdades de género entre las mujeres y los varones de las distintas familias que situamos en las "generaciones de oro"; luego, nos centramos en las experiencias formativas y las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones considerando la cuestión de género en las diferentes familias. En el tercer apartado, a modo de cierre, señalamos algunos puntos de llegada y nuevos interrogantes.

Algunas decisiones teórico-metodológicas

A lo largo de este trabajo nos posicionamos en la línea de estudios de antropología y educación desarrollados desde el enfoque histórico-etnográfico. Nos referimos a una tradición de trabajos de

investigadoras de Argentina y la región (Achilli, 2005; Batallán y Neufeld, 1988; Ezpeleta y Rockwell, 1986; Rockwell, 2009; Cragnolino, 2001, entre otros) que retoman aportes clásicos de la antropología y la historiografía, rescatando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos desde una perspectiva relacional: en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico del que forman parte, considerando las limitaciones y posibilidades que cada contexto imprime (Cerletti, 2013).

En consonancia con esta mirada, para abordar los procesos educativos trabajamos con la categoría de experiencias formativas, que recupera el carácter transformador de la agencia humana y nos encamina a pensar los procesos formativos en relación con los modos en que son vividos por los sujetos dentro de las formaciones históricas que construyen y, a la vez, los constituyen (Achilli, 2000; Rockwell, 1995)⁴. Aunque nos interesamos en los procesos de escolarización formal, cabe destacar que también buscamos comprender experiencias formativas vinculadas con la participación de niñas y jóvenes en la vida productiva de la familia e indagamos sobre el modo en que se desarrolla el trabajo doméstico. No obstante, utilizamos el concepto familia en un sentido amplio, que no se limita a la unidad doméstica -en tanto espacio adonde se desarrolla el proceso de reproducción cotidiana entre miembros que tienen una residencia en común-, sino que abarca el "sistema de relaciones sociales basadas en el parentesco, el cual regula los derechos y deberes respecto a la propiedad" (Stolen, 2004: 100).

Asimismo, al tiempo que partimos de concebir la juventud como una construcción social, entendimos que los sujetos no se relacionan con los marcos temporales establecidos socialmente de forma unívoca (Padawer, 2010). En relación con estas discusiones, nos preguntamos por el modo en que los sujetos son construidos -y se construyen- en tanto miembros de una generación. En primer lugar, entendemos que cada generación, además de compartir una contemporaneidad cronológica, se produce y diferencia a partir de cambios en las condiciones sociales de producción y reproducción de los sujetos (Bourdieu, 1977). A partir de relecturas de los trabajos clásicos de Bourdieu y Mannheim sobre la cuestión de las generaciones sociales, Mauger (2013) señala que para definir la "generación

⁴ En esta categoría resuenan discusiones de la historiografía social y los estudios culturales británicos en su crítica a las teorías deterministas de la tradición marxista, con aportes centrales de autores como Thompson (1989) y Williams (1997) para complejizar la relación entre sujeto y estructura social.

de las generaciones" es preciso identificar, dentro de un universo social específico, la experiencia compartida de vivir un "acontecimiento fundador" o rupturas en los marcos de socialización y reproducción:

En general, todo cambio en el modo de reproducción, es decir, todo nuevo estado de los mecanismos institucionalizados de reproducción (estado de las leyes de sucesión, estado del sistema escolar, estado del mercado de trabajo, etc.) que funcionan como instrumentos de reproducción y, en definitiva, toda transformación del "modo de generación" de las generaciones sucesivas está en el origen de las crisis de reproducción y de la aparición de "generaciones" distintas. Pero las transformaciones del "modo de reproducción" no tienen la misma incidencia en las diferentes "regiones" del espacio social (Mauger, op. cit.:135).

En este sentido, comprendemos a las jóvenes generaciones, entendidas en plural por la diversidad de experiencias posibles, en relación con el inicio del proceso de extensión de los años de escolaridad, que coincide con las sensibles transformaciones productivas, laborales, ambientales, de desplazamiento poblacional, pérdida de matrícula en el nivel primario rural etc., que vinculamos con la hegemonía del modelo de agronegocios. Por otra parte, nombramos como "generaciones de oro" a quienes no pudieron acceder a la escuela secundaria en su lugar de origen, aunque sí tuvieron posibilidades de realizar la escuela primaria, que fue creada en 1966 en la colonia, al tiempo que participaron siendo niños o jóvenes de lo que llamamos los "años de oro" de la colonia y, en términos generales, ocupan el lugar de padres, madres y/o tíos de las jóvenes generaciones en las familias que estudiamos.

Como dijimos, nuestro análisis estará centrado en las relaciones de género en las distintas generaciones. En este punto, 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 el espacio social rural que nos ocupa, recuperamos el concepto de masculinidad hegemónica con el que dialoga Stolen (2004) en su etnografía realizada en una colonia rural santafesina. Este concepto, que nos permite entender las relaciones de dominación basadas en valores comunes o significaciones compartidas, 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.

En el mismo sentido, esta hegemonía masculina no implica un dominio cultural total sino que, en relación con los aportes de Williams, debe ser continuamente renovada y defendida, así como también es continuamente resistida (Williams,1997).

En vistas a comprender estos procesos, valoramos el enfoque histórico-etnográfico por su posibilidad de "documentar lo no-documentado" (Rockwell, 2009: 48) y su potencialidad para estudiar la complejidad de las realidades rurales, las familias, la educación y la cotidianeidad escolar como parte central de esa vida social (Cragolino, 2001). Nuestro trabajo de campo, que transcurrió entre 2017 y 2019, se ha basado fundamentalmente en una búsqueda por acompañar y vivenciar "fragmentos del proceso social en su propio ocurrir (...) tejiendo relaciones personales y de confianza, participando" (Quirós, 2014) de diversas instancias de la vida social, siempre recurriendo a notas de campo, luego ampliadas y ordenadas en registros que complementamos con un diario con reflexiones provisionales y detalles de la experiencia personal (Rockwell, 2009). Asimismo, seleccionamos tres familias que ocupan distintas posiciones en el espacio social rural en vistas a profundizar en la indagación de las experiencias formativas de las distintas generaciones y realizamos entrevistas a sus distintos miembros⁵. En lugar de buscar la representatividad de estos casos, los elegimos a partir de su "capacidad para construir relaciones y develar los procesos de valor general que articulan y explican los sucesos particulares y su variación", al tiempo que nos interesamos por las singularidades de las familias y buscamos "atender a las regularidades pero también el cambio; considerar al sujeto, pero también a la estructura; identificar las condiciones objetivas pero también las simbólicas" (Cragolino, 2003: 214-215).

Las familias del espacio rural

Cuando se creó la colonia en 1961, la población se constituyó con personas que provenían de distintos puntos de la provincia. Entre éstas, se encontraban familias de ascendencia ruso-alemana, polaca y particularmente provenientes de Italia del Piamonte, quienes habían llegado a fines del

⁵ Aunque las entrevistas fueron conversaciones desarrolladas de modo espontáneo y/o en medio de otra actividad, nos parece importante identificar cuando la charla sucedió en el marco de una situación de entrevista, por lo que para diferenciarlas de las conversaciones informales recuperadas de nuestros registros de campo que incluimos solo entre comillas, en estos casos también explicitamos la fecha de la conversación y lo separamos del cuerpo del texto.

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, se incorporaron familias de apellidos criollos pertenecientes a la región más próxima a Corrientes o con ascendientes oriundos de la vecina provincia.

En este sentido, cabe señalar que las familias de la colonia no constituyen una comunidad homogénea. Aunque como desarrollaremos luego es posible complejizar estas distinciones, en el espacio social prevalece la diferenciación entre familias de "gringos" y "criollos", quienes se distinguen de acuerdo a la zona en la que se encuentra su vivienda, la pertenencia religiosa y fundamentalmente diferencias materiales enraizadas en la ascendencia europea o criolla. Los "gringos", que se encuentran en mejores condiciones económicas, muchas veces son "patrones" del resto, que suele vivir en la zona más alejada de la escuela conocida como "del arroyo" y trabajar como peones o, en el caso de las mujeres, empleadas domésticas. Entre "los gringos" se destaca la adhesión a una filosofía de vida 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; particularmente entre los valores de la religiosidad valdense se pondera el sacrificio y la austeridad.

Tal como hemos reconstruido en detalle en trabajos anteriores (Schmuck, 2019b), estas diferencias se manifiestan —y en algunos casos son apropiadas y transformadas— en la cotidianeidad escolar. Interesa señalar el modo en que, en palabras de la directora de la escuela secundaria, estos conflictos se describen en relación con la dicotomía fundante del imaginario pedagógico sarmientino:

Es como si fueran los de la civilización y la barbarie. La civilización serían las familias gringas, que tienen más campo, gastan menos, tienen más recursos y por ahí por eso se creen que pueden opinar más y quieren decidir todo. La barbarie serían los otros, con otras costumbres, son más los que se quedaron con poco 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 (entrevista a directora de la Escuela Secundaria de la colonia, abril de 2017).

A continuación, para referenciar a cada una de las familias recurrimos a los nombres de las

jóvenes estudiantes o egresadas de la escuela secundaria de la colonia que fueron nuestro contacto inicial: Fiorella, Lucía y Paula.

Esquema 1: árbol genealógico de las familias de Fiorella, Lucía y Paula (elaboración propia en base a estudio etnográfico).

Fiorella y su familia

Fiorella integra una típica familia "gringa" valdense: junto a sus tíos por el lado paterno se destacan por su participación en actividades de la Iglesia y son quienes se encuentran en mejor situación económica, referenciados por el resto como "los que más tienen" o "siempre estuvieron mejor". La joven realizó la primaria y secundaria en la escuela de la colonia y cuando egresó en 2017 se mudó a ciudad de La Paz, adonde estudia Magisterio. Tiene un hermano, Pipo, que desde 2017 estudia en la secundaria de la colonia.

La madre de Fiorella, Amelia, también proviene de una familia valdense. Trabaja por las mañanas en el centro de salud de la colonia. Además, complementa este empleo con el trabajo diario en el hogar, que incluye limpieza, la preparación de la comida para la familia, la cría de aves en el espacio doméstico y el agregado de valor a la producción primaria con destino al autoconsumo familiar y la venta a pequeña escala en forma esporádica. Amelia estudió en la Escuela Normal Rural Almafuerde, ubicada en el Departamento Paraná, adonde se mudó a los 12 años a vivir como interna. Aunque su idea era continuar estudiando Magisterio, apenas terminó la secundaria quedó embarazada de Fiorella y entonces dejó los estudios y se volvió a la colonia a vivir en la casa de la familia de su pareja, donde se encuentran actualmente. Cuando sus hijos crecieron estudió auxiliar de enfermería.

El padre de Fiorella, Carlos, se dedica a la producción ganadera. Trabaja junto a su hermano, Antonio, en la tierra que han heredado de sus padres, al tiempo que administran juntos las tierras de sus dos hermanas. Carlos y sus tres hermanos egresaron de la escuela primaria de la colonia, aunque el único que hizo la secundaria fue Antonio. Antonio se casó con Alda, una docente de otra familia valdense, y tuvieron dos hijos: su hijo mayor es docente y también trabaja en el campo de la familia y

su hija, Rufina, se fue a estudiar Comunicación a la ciudad de Santa Fe y se quedó viviendo allí. La mayor de las hermanas de Carlos, Isabella, terminó la secundaria de adulta, vive en la colonia y da clases de arte en escuelas de la zona. La hermana menor de Carlos, Senda, durante muchos años se desempeñó junto a su hermana como productora apícola y actualmente trabaja en el INTA y vive en la provincia de Santa Fe. Se encuentra estudiando bajo una modalidad "a distancia" para terminar el secundario.

Lucía y su familia

Lucía también nació y realizó sus estudios en la colonia. Finalizó la escuela secundaria en 2014 y se mudó a La Paz, adonde vive con su pareja y además de estudiar Magisterio trabaja en un kiosco. Es la hija única de Adriana y Héctor.

El abuelo paterno de Adriana, de ascendencia polaca, fue uno de los primeros en acceder a un lote de alrededor de 100 hectáreas en el proceso de colonización, pero como producto del sucesivo parcelamiento entre los numerosos hijos y en algunos casos la venta de la tierra, la gran mayoría de sus nietos migró a la ciudad o no trabaja en tierra propia. El padre de Adriana se dedicó a trabajar como peón en un campo y junto a su esposa Mercedes tuvieron tres hijos varones y a Adriana, a quienes se esforzaron para enviar a la escuela y que terminen la primaria. Adriana trabaja en la escuela secundaria como asistente escolar y, aunque en su momento no pudo hacer la secundaria, decidió terminarla en 2013, siendo la única entre sus hermanos en tener ese título. Su hermano Rómulo, que ha fallecido, se casó con Guadalupe y tuvieron siete hijos. Guadalupe trabaja como empleada doméstica en la casa de una familia valdense y está a cargo de sus hijos. El mayor, Matías, que tiene la misma edad de Lucía, dejó la secundaria en tercer año y desde entonces hace *changas*⁶ en la zona y colabora con su tío en el campo. Por otra parte, el único hermano vivo de Adriana, Raúl, se fue a vivir a Córdoba y allí tuvo tres hijos, pero hace unos años volvió a vivir a la colonia con su hijo menor, Marcelo, de 18 años. Raúl hace *changas* esporádicas en la construcción y vive en la casa de su madre.

⁶ Este término utilizado de manera informal refiere al trabajo temporal, a un empleo que tiene una duración definida, generalmente de corto plazo.

La familia por el lado paterno de Lucía reúne las características de una típica familia de "criollos". La particularidad de su abuelo Pedro radica en haberse casado con una de las primeras docentes que llegó a la colonia para trabajar en la escuela y luego fue directora, lo que les permitió contar con otros ingresos. Tuvieron tres hijos: Héctor –el papá de Lucía–, Stella y Damián. Los tres hermanos finalizaron la primaria y Stella además hizo parte de la escuela secundaria en La Paz pero la dejó para irse a trabajar a San Nicolás. De grande, no obstante, la finalizó. Héctor se ha dedicado muchos años a cuidar a Lucía y otros sobrinos. Hace unos pocos años trabaja como productor ganadero. Por su parte, Damián, vive con su compañera Alicia y su hijo en el mismo terreno que don Pedro.

Familia de Paula

Paula pertenece a una de las familias "criollas" más numerosas "del arroyo". Fuera de la escuela, pasa mucho tiempo en su casa y participa de las tareas de cocina, limpieza y cría de aves junto a su madre y hermanas. En 2019, cuando comienza su último año en la escuela secundaria, dice que cuando finalice quiere estudiar Magisterio en La Paz.

La joven vive en una modesta vivienda que sus padres construyeron junto a sus abuelos cuando se casaron y han ido mejorando a lo largo de los años, incorporando servicios como la electricidad y el baño adentro de la edificación principal. Paula es la tercera de cinco hermanos. Aunque todos sus hijos continuaron la secundaria luego de finalizar la escuela primaria, el hermano mayor de Paula, Mario, dejó la secundaria en primer año. Actualmente se dedica a cazar ciervos y hace *changas* ocasionales para una familia de "gringos". Por su parte, la mujer que le sigue a Mario, su hermana Giselle, egresó del secundario en 2018. A comienzos de 2019, "se juntó" con un joven más grande de la colonia que ya estaba viviendo en La Paz, adonde realiza cursos de computación y busca trabajo. Finalmente, los dos hermanos menores están en tercer año: una mujer que "va al día" y un varón que es un año mayor pero repitió.

Fuera de la escuela, Paula y sus hermanos suelen pasar el tiempo con sus primos, los cuatro hijos de la hermana de su padre que viven en la casa de al lado. Uno de los primos de Paula, Darío, se erige entre los egresados como el ejemplo del esfuerzo porque, luego de haber intentado tres veces aprobar los exámenes de admisión para la Gendarmería Nacional, lo logró justo antes de cumplir los 25 años

—edad límite para el ingreso—, lo que es referenciado como un orgullo tanto por docentes como por su familia.

La madre de Paula, Susana, se encarga junto a sus hijas del trabajo doméstico y la crianza de algunas aves de corral que tienen en la casa. Pasa mucho tiempo en el hogar y nunca ha ido muy lejos de la colonia. Ella, su hermana y el hermano menor finalizaron la escuela primaria, mientras los dos varones mayores se avocaron al trabajo y abandonaron antes de terminar. Su abuelo había accedido a tierras en la época de la colonización pero después "perdió todo" y entonces, aunque en un momento llegaron a arrendar tierras, fundamentalmente se dedicaron a trabajar para otros campos en épocas de carpida. Junto a sus cuatro hermanos dice que trabaja "desde que se acuerda". De los cinco hermanos, solo ella y uno de los varones mayores han quedado en la colonia, el resto vive en Buenos Aires.

El padre de Paula, Claudio, trabaja como peón en una de las grandes explotaciones agropecuarias que ha crecido considerablemente en los últimos años y cuyos dueños no viven en la colonia. Él y su hermana María Rosa realizaron la primaria pero no hicieron la secundaria.

Las transformaciones en las experiencias formativas en la colonia

a. "Las generaciones de oro"

Cuando las personas de las "generaciones de oro" se encontraban en edad escolar, a diferencia de lo sucedido para las generaciones que las preceden, el acceso a la escolarización del nivel primario estaba garantizado en la colonia gracias a la institución que había sido creada por sus padres, madres o abuelos a partir del interés por escolarizar a sus hijos. Así, vimos que las y los miembros de las "generaciones de oro" en las diferentes familias han finalizado el nivel primario, aunque nos encontramos con la particularidad de los tíos de Paula, asunto sobre el que volveremos luego.

Las heterogeneidades en las experiencias formativas de estas generaciones se hacen particularmente evidentes al culminar el nivel primario, ante las intenciones y/o posibilidades de continuar la escuela secundaria. Entre quienes han continuado los estudios se destaca el relato de sufrimiento por haber marchado con 12 o 13 años de la colonia: vivir en pensiones o casas de

familiares en la ciudad más cercana, con pocas o nulas posibilidades de volver a visitar a sus familias por los problemas de acceso y la falta de recursos, partir a los internados de escuelas y tener que aprender a convivir con muchas personas dejando las comodidades del hogar, entre otras narraciones marcadas por el sacrificio propio y de las familias para garantizar la finalización del nivel medio. Sin embargo, para contar con esas posibilidades, las familias debían tener un pariente viviendo en la ciudad y fondos para mantener a los hijos en otro lado o, como vimos en el caso de las mujeres, aceptar que "se vayan de internas":

Dice Amelia: a los 12 años, a la edad de Pipo, me fui de interna a la Almafuerte (...). Yo no te puedo explicar lo que se sufría, irte tan lejos y sola (...) Allí estaba lleno de gurises que no conocés, 200 gurises⁷, 400 gurises, un amontonamiento, unas habitaciones que dormíamos cuarenta o cincuenta, cama triple. Yo me fui con mi prima de acá (...). Se sufría la lejanía...pero bueno, yo sabía que era una privilegiada por seguir con la escuela. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

Irse a vivir a la ciudad más cercana para hacer el secundario tampoco parece haber sido una experiencia menos dolorosa, tal como expresa Alda, la cuñada de Amelia:

Nos vinimos de internas a La Paz con mi hermana, buscamos una pensión, teníamos una señora que nos cocinaba. Fue muy duro. Acá venían y te dejaban, con la mejor buena voluntad de nuestros padres porque otra posibilidad no había, pero te dejaban y se volvían y pasaban días y días hasta que volvías a ver a la familia. (Entrevista a Alda, tía de Fiorella, junio de 2017).

Pero incluso, entre las familias "gringas", la posibilidad de continuar con la escolarización secundaria luego de finalizar la primaria no se encontraba generalizada. En el caso del padre de Fiorella, Carlos, solo su hermano mayor realizó el secundario a pesar de tratarse de una de las familias mejores posicionadas en la colonia. Senda, su hermana que inicialmente "quedó en el campo", da cuenta de que existían posibilidades de elegir, aunque también atribuye las definiciones a la demanda de trabajo al interior de la familia:

En ese momento [al terminar la escuela primaria de la colonia] para mí fue una etapa muy difícil porque sabía que hacer la secundaria era irme de mi casa y yo no me quería ir. No era la situación de

⁷ Es un término utilizado en Entre Ríos, Corrientes, Misiones y algunas otras zonas del nordeste argentino, así como en Uruguay, algunas regiones del sur de Brasil y Paraguay, para referir a niñas y/o jóvenes.

ahora, la de mis sobrinas, que se fueron a la ciudad con los 18 cumplidos y tienen un auto a disposición cada una y si un día se les raja que extrañan a la familia se van, en esa época ni ripio había, ni vehículo. Era irte con 12, 13 años y aislarte. Pero en ese momento te ibas a estudiar o trabajabas en el campo, entonces mi familia me permitió quedarme, ellos me dieron a elegir: "bueno, quedate y ayudá" (...) Uno de mis hermanos sí hizo la técnica. Yo le digo a mi hermano que agradezca que hizo los estudios pero dice que nunca les va a perdonar haberlo mandado ahí, que sufrió una barbaridad solo (...) Yo creo que lo de mandarlo a mi hermano así sin que elija fue porque justo en su época, cuando él terminó, no había tanto trabajo en el campo para hacer, pero después a los pocos años cuando hicieron la división de los campos con mis tíos y ahí ya éramos nosotros solos, la familia, había trabajo para todos porque era todo a nivel familiar. (Entrevista a Senda, tía de Fiorella, junio de 2018).

La diferencia entre Carlos y sus hermanas, no obstante, radica en que finalizaron -o se encuentran finalizando- la secundaria de adultas. Esta propensión a continuar los estudios por parte de las mujeres "gringas" que no tuvieron la posibilidad de hacerlo en su momento, también aparece en Adriana, la madre de Lucía:

Autora: ¿Cuándo la terminaste la secundaria?

Adriana: En 2013.

Autora: ¿Por qué decidiste hacerla?

Adriana: Yo siempre había querido pero no me dejaron irme, a mi mamá le daba miedo. Así que después cuando pude lo hice. Era importante para trabajar en la escuela pero además a mí me gusta. Nos juntamos con otra señora y nos íbamos al mediodía de acá para la ciudad apenas yo salía de trabajar en la escuela, fue mucho esfuerzo ir hasta allá, Lucía todavía era chica, pero me era fácil el estudio. (Entrevista a Adriana, madre de Lucía, marzo de 2018).

No obstante, al interior de esta segunda familia que estudiamos, conviven distintas situaciones si consideramos la parte materna y paterna de Lucía. Adriana es referenciada por las docentes de la escuela 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 es "medio valdense". Como suele expresar la joven y emerge en conversaciones espontáneas entre sus parientes, su situación educativa y laboral se distingue respecto del resto de las mujeres de la familia, como es el caso de sus cuñadas

Stella, hermana de su marido Héctor, y especialmente Guadalupe, la viuda de su hermano que "no tiene estudios", tuvo muchos hijos y ha dedicado toda su vida a trabajar como empleada doméstica, aunque se la referencia —en la institución pero también entre adultos de diferentes familias— por la cantidad de becas del Estado que cobra por sus hijos.

En el caso de Stella, vimos que continuó la secundaria en La Paz y aunque dejó cuando se fue a Buenos Aires también retomó los estudios secundarios de adulta, por lo que nuevamente advertimos diferencias entre mujeres y varones en las "generaciones de oro": si el hecho de que en la familia de Héctor hayan enviado solo a Stella a estudiar a la ciudad permite suponer que hubo intenciones familiares de favorecer sus estudios, también se registra su interés o necesidad posterior de culminar el nivel, lo que puede además estar relacionado con las exigencias laborales del medio urbano en el que vive. En cambio, sus hermanos varones nunca continuaron los estudios. Por su parte, dijimos que Alicia, la compañera de Damián, el hermano menor de Héctor que también vive en la colonia, sí cuenta con estudios secundarios.

Finalmente, interesa señalar el caso de la familia netamente "criolla" y sin acceso a la tierra, que referenciamos con la joven Paula. Aunque su madre Susana ha terminado la primaria, la demanda de trabajo intensivo en la cosecha del algodón familiar puede haber sido un obstáculo para la finalización de la escuela en el caso de sus hermanos varones, al tiempo que la escolarización de las mujeres y el hijo menor no se vio interrumpida. En relación con lo que venimos identificando, esto puede relacionarse con lo que sostiene Cragolino (2001) acerca de las familias de origen campesino del norte de Córdoba, quienes asignan preferencia a la continuidad educativa de las mujeres porque tienen menos posibilidades objetivas de insertarse en el mercado de trabajo rural local. No obstante, en relación con el tránsito por la educación secundaria en las "generaciones de oro" de esta familia, vemos que ni varones ni mujeres han continuado la secundaria. En este sentido, la experiencia de escolarización de Susana, que asemeja a la de Guadalupe, la tía de Lucía de la que su madre Adriana se quiere diferenciar, se distingue de las mujeres que han continuado sus estudios y también han acceso a otros trabajos fuera del espacio doméstico. En este punto, no obstante, aparece la pregunta respecto al modo en que las mujeres de las "generaciones de oro" de las distintas familias participan de las experiencias formativas y la distribución de tareas asociadas al trabajo doméstico.

Aquí, para comprender las diferencias y desigualdades de género al interior de las familias, interesan nuevamente 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") y la masculinidad (agricultura y ganadería, "afuera", en el campo⁸). En la familia de Fiorella, mientras el trabajo en "la casa", además de la cocina y la limpieza incluye los criaderos de las aves, las plantaciones de frutales, la huerta y el agregado de valor a esos productos, "el campo" implica ganado bovina y ovino y la siembra de forraje para los animales que se hallan en lotes separados de la vivienda. Amelia, aunque tiene un empleo fuera del hogar, se encarga de las tareas que hacen a "la casa", mientras, por oposición, las tareas del "campo" están exclusivamente a cargo de Carlos. Además, la vinculación de Amelia con las actividades ligadas a la maternidad y el trabajo doméstico explican las interrupciones de sus procesos formativos fuera del hogar al quedar embarazada y la relación entre el crecimiento de sus hijos y la posibilidad de volver a estudiar.

Este condicionamiento aparece con claridad también en la familia de Paula: su madre Susana, desde que comenzó a tener hijos se ha dedicado a su crianza y, aunque la complementa con otras actividades productivas en el hogar, cuya carga varía en función de la cantidad de animales que tienen en cada momento, la procreación aparece como determinante en su trayectoria. De este modo, mientras su marido trabaja como peón, sus días transcurren en el espacio doméstico, pasando muchos momentos con sus hijos e hijas y constituyéndose como la adulta referente durante las experiencias formativas ligadas al trabajo doméstico y cuidado de los animales, de las que participan exclusivamente las mujeres. En estos casos, entonces, como señala Cragnolino:

...mientras las trayectorias laborales masculinas se definen en los estrechos marcos que le imponen las condiciones objetivas externas a la unidad (una zona rural con escasas oportunidades de empleo y limitadas oportunidades de diversificación productiva), las de las mujeres se relacionan no solo con esas condiciones del entorno sino que están además fuertemente limitadas por los ciclos

⁸ Esto implica considerar que las divisiones de género están enraizadas en la producción en tanto rasgos tan fundamentales para el desarrollo del capitalismo como las divisiones de clase. En este sentido, los roles productivos y reproductivos de las mujeres no pueden ser separados y analizados en forma aislada (Stolen, 2004: 36 y 165).

domésticos y sus responsabilidades reproductivas (Cragolino, 2003: 225)⁹.

En la familia de Lucía identificamos otros condimentos a partir de que los varones participan de tareas relacionadas con la crianza de los niños y niñas. Lucía dice haberse “criado con su abuelo” paterno Pedro, quien además se ha encargado de cuidar a sus propios hijos cuando su mujer “trabajaba todo el día” como directora de la escuela. El hombre, que además estaba a cargo de la huerta de la escuela, llevaba al jardín a Lucía todos los días y la cuidaba durante la tarde cuando no podía su padre Héctor, tal como sucede ahora con su nieto más pequeño, el hijo de Damián. Aunque a modo de chiste Lucía nos cuenta que su padre y su abuelo “*no son muy del trabajo*”, también reconoce que fue Héctor quien estuvo a cargo de su cuidado mientras Adriana trabajaba en la casa de las familias “gringas” antes de obtener su trabajo en la escuela, al tiempo que ha colaborado con la crianza de los sobrinos de su esposa, hijos del hermano que falleció joven: según expresa Lucía: “*papá prácticamente lo crió a Matías, es su figura paterna y de chiquito que anda con él para todos lados*” (Entrevista a Lucía, junio de 2018). Aunque no contamos con información sobre el modo de distribución de las tareas de limpieza, cocina, etc., hacia adentro del hogar, identificamos en estos varones -que aparecen asociados con la “vagancia”- prácticas que de algún modo desafían la construcción hegemónica de las masculinidades exclusivamente ligadas al trabajo productivo en “el campo” y fuera de la casa.

Por otra parte, la madre de Lucía, Adriana, realiza tareas de cuidado y arreo de ganado, según hemos podido observar los fines de semana y feriados cuando no trabaja en la escuela, aunque probablemente también en otros momentos de la semana en lo que refiere a la cría de ovejas. No obstante, a pesar del tiempo que dedica a estas actividades, cuando al entrevistarla le preguntamos si se dedicaba a otra actividad fuera de su empleo como asistente escolar, expresa rotundamente que no, que desde que consiguió ese cargo ha centrado sus trabajos en la institución¹⁰. Por otra parte, en las ocasiones en que pudimos observar a Adriana participando de estas actividades identificamos

⁹ Aunque aquí no realizamos un estudio de trayectoria, advertimos la centralidad de considerar, en otros elementos, el momento del ciclo en que se encuentra cada familia, siendo la etapa de expansión, que implica un aumento en la carga doméstica, un elemento central para las mujeres (Cragolino, 2003: 226).

¹⁰ Se ha analizado el modo en que la histórica invisibilidad censal de las mujeres trabajadoras en Argentina y la región se profundiza en las zonas rurales: la dificultad del registro se relaciona con que muchas mujeres no perciben su actividad económica como tal, sino como parte de los “deberes” de ama de casa o de “ayuda” que le deben a los varones productivos de su hogar (Wainerman, ²⁰¹¹: 194).

relaciones jerárquicas de género en dos elementos: la mujer, siempre de pie, espera al ganado mientras su marido anda a caballo, al tiempo que los animales que "atiende" principalmente son las ovejas, que se encuentran en el predio contiguo en el que se ubica la vivienda de la familia y oficia de "patio trasero" de la casa.

Esta diferencia entre las tareas de "la casa" y "el campo" que atraviesa a todas las familias del espacio rural se corresponde con las experiencias formativas y laborales de las mujeres de las "generaciones de oro" fuera de la casa. Tal como señala Cragolino sobre las familias del norte cordobés, podemos identificar que el espectro de actividades femeninas "pensables" y "deseables" es limitado y se vincula con aquellas ligadas a la extensión del rol reproductivo tradicional de la mujer: maestra, enfermera, empleada doméstica, costurera, etc. (Cragolino, 2003: 229). El Magisterio, en este contexto, aparece particularmente valorado en el campo como el trabajo ideal porque:

(...) no insume mucho tiempo fuera de la casa" y por lo tanto es compatible con las obligaciones dentro del hogar, que se desarrolla en un "ambiente lindo" y para el que siempre hay demanda. Se trata además de una profesión prestigiada (...) y al que se puede acceder luego de un estudio relativamente corto y que no insume muchos gastos en localidad cercana (Cragolino, op. cit.: 236).

En lo que refiere a la colonia, junto a estos elementos debemos considerar la centralidad que tiene la educación en la religión valdense, existiendo una fuerte tradición que a lo largo de las generaciones lleva a las mujeres a estudiar Magisterio y dedicarse a la docencia. Aunque en algunos casos identificamos la importancia relacionada con la "conveniencia" de elegir la profesión en función de la cercanía de los institutos de formación docente ubicados en La Paz y las posibilidades de compatibilizar la docencia con las tareas domésticas, también es llamativo que algunas mujeres han ocupado a lo largo de la historia espacios de protagonismo y decisión vinculados con la educación. En este sentido, aunque los varones adultos también se ocupan de tareas de "predicación" y formación interna de la Iglesia, se destaca la participación de mujeres en estos espacios religiosos y fundamentalmente en las instituciones educativas públicas. Esto aparece como una constante desde los inicios del proceso de poblamiento del departamento La Paz por parte de las familias de italianos del Piamonte. 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 y maestras en el

campo, estas mujeres constituyen personas cuya palabra es legitimada, con significativa incidencia en la vida social. Así, lejos de tratarse de maestras que trabajan medio tiempo para privilegiar las tareas del hogar, son figuras públicas que en algunos casos se reconocen por "vivir para la escuela".

Antes de finalizar este apartado, nos interesa referir a las experiencias formativas de un grupo de mujeres "gringas" ligadas a la Iglesia Valdense que se vinculan con espacios que han sido conformados en relación con otras organizaciones con trabajo en el territorio y en torno a políticas públicas. Durante la década de los noventa tuvo particular incidencia en el territorio el Programa Social Agropecuario (PSA), que surgió en 1993 en el Ministerio de Agricultura de la Nación. Se trató de una política focalizada contra la pobreza rural y que destinaba sus acciones a los pequeños productores familiares y/o campesinos. En el norte del departamento La Paz, la inserción del PSA incluyó articulaciones con la Iglesia Valdense, que integró un proyecto llamado Familias Campesinas que tuvo participación de numerosas familias y particularmente mujeres valdenses, quienes se "acercaron", en tanto trabajadoras o coordinadoras del programa, a familias "criollas" y, más hacia el norte del departamento y la zona de islas, mujeres indígenas. Entre las jóvenes valdenses de la colonia se encontraba Senda, la tía de Fiorella, cuyas experiencias formativas se diferencian del resto de las mujeres de su familia y actualmente trabaja como asesora en proyectos de huerta familiar en el INTA:

A principios de los noventa formamos un grupo, te daban un pequeño crédito pero la base era el funcionamiento como grupo, éramos 5, de las cuales mi hermana y yo ingresamos en apicultura sin saber absolutamente nada, pero con la guía de técnicos. Trabajamos muchísimos años las dos mujeres solas, con todas las anécdotas que te puedes imaginar de dos mujeres en el monte. Yo tenía creo que 18 años (...). El emprendimiento me hizo independiente económicamente, por más que trabajaba con mi familia y no me faltaba nada, no disponía de dinero (...). Y después no sé muy bien cómo fue que yo me volví la delegada. ¡Un cagaso! Imagínate que la única vinculación que teníamos era la Iglesia, ahora es tan distinto. Y a partir de ahí salir, empezar a viajar a mí me abrió muchísimo la cabeza, vincularme con instituciones, con el lugar donde ahora trabajo. (Entrevista a Senda, tía de Fiorella, junio de 2018).

Asimismo, a partir de estos proyectos vinculados con el PSA, a lo largo de los últimos veinte años se han realizado actividades que se proponen trabajar exclusivamente con mujeres sobre cuestiones

de género, incluyendo temáticas ligadas a la violencia doméstica y los derechos sexuales y reproductivos. En principio en el marco de estas actividades y luego en espacios exclusivamente ligados a la Iglesia, Amelia, la madre de Fiorella, participa de espacios de mujeres. Imaginando las discusiones de las que puede haber participado, identificamos gérmenes de las transformaciones en sus experiencias domésticas:

Amelia: Pipo es muy vago, así que para obligarlo hicimos una división semanal que está ahí colgada [señala la heladera], de lavar y secar los platos y poner la mesa, tiene una cosa que hacer por día (...) La hermana si no hace todo, ella hace conmigo todas estas cosas. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

b. Las jóvenes generaciones

Hemos identificando a las jóvenes generaciones como aquellas que cuentan con la posibilidad de acceder a la escuela secundaria en la colonia. Aunque vimos que existen diferentes recorridos, a diferencia de las "generaciones de oro", el acceso y en gran medida la finalización de la escolarización secundaria está garantizado para estos jóvenes. En este sentido, partimos de identificar que la condición social de juventud en el campo se configura en estrecha relación con la condición de estudiante, aunque, a pesar de compartir las experiencias formativas de escolarización secundaria, las y los jóvenes de las diferentes familias luego se enfrentan a un futuro con distintos recorridos y posibilidades. En línea con Hirsch (2016), entendemos que lo que aquí llamaremos las construcciones sobre el futuro no sólo implican expectativas individuales por parte de las y los 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.

En primer lugar, nos interesa señalar el particular interés que advertimos en las mujeres de las "generaciones de oro" por la continuidad educativa de las y los jóvenes. Aunque las expresiones cotidianas que insisten en que las y los jóvenes son afortunados por contar con la posibilidad de 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 se preocupan por guiar sus estudios posteriores. Aunque la importancia que la tradición valdense le otorga a la educación -y particularmente a la docencia- es clave para las mujeres que pertenecen a estas familias, vimos que no es exclusivo de "las gringas". En el caso de quienes no terminaron la secundaria, 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. En este sentido, interesa recuperar una conversación con un trabajador con trayectoria en la zona:

La señora que era directora de esa escuela primaria tiene dos hijos, uno estudia medicina y el varón había empezado ingeniería. Igual el hijo dejó, abandonó en segundo o tercer año. Te digo porque ella tenía un dolor porque el marido lo llevó al campo de vuelta. El hijo se había ido a la Facultad se ve que hablado por ella, que quiere que los hijos sean universitarios, y el marido lo jodió al hijo que se vuelva a trabajar con él, que iba a ganar más plata, y el chico terminó abandonando. Esa fue toda una pelea, una discusión que no te imaginás. De eso hay un montón. Conozco varios matrimonios con ese tipo de discusión. (Entrevista a ingeniero de la Agencia de Extensión INTA-La Paz, febrero de 2018).

En estrecha relación con lo que expresamos para las mujeres de las "generaciones de oro", vemos que la opción de estudiar Magisterio prevalece entre las mujeres de las jóvenes generaciones. Como dijimos, entre las familias "gringas" existe una fuerte tradición ligada a la Iglesia Valdense que vincula a las mujeres con este trabajo. Esta tradición también se hace presente en las jóvenes generaciones, lo que es identificado con mucha claridad por Rufina, la prima de Fiorella:

Hay como una exigencia en todas las familias gringas de estudiar Magisterio. Mirá, mi mamá tiene tres hermanas y las cuatro son docentes. Yo cuando terminé la escuela tenía un departamento en La Paz preparado para que me vaya a estudiar docente, ya mis viejos tenían todo armado. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

No obstante, la opción por el Magisterio no solo se destaca en las familias valdenses, sino que también se construye como la opción privilegiada para jóvenes de otras familias, como vemos en Paula y Lucía. Podemos relacionar la preferencia por esta opción con otro elemento: la cercanía de los institutos de formación docente, siendo nuevamente las madres quienes inciden para que sus hijas no se vayan a vivir tan lejos:

A ella en un momento se le puso que quería hacer profesorado de Historia y se quería ir a Concepción del Uruguay o Santa Fe. ¡No! A Santa Fe sola, no. Fue una lucha, la charlé, la charlé para que siga eso. Después, le dije, si vos querés, cuando seas más grande, si te gusta abogacía...pero cuando seas más grande. (Entrevista a Adriana, madre de Lucía, marzo de 2018).

Amelia: Ella [por Fiorella], quería hacer profesorado de Geografía en Villaguay pero queda muy a trasmano. Lo que yo le digo es que después con el título de maestra puede dar clases de Geografía, si acá en la escuela hay muchas docentes del secundario que no son profesoras todavía (...) Quien te dice que en unos años la tenemos dando Geografía acá en la colonia. (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

En relación con la importancia de la cercanía, aparece otro elemento significativo: irse para estudiar Magisterio en algunos casos puede significar formarse para volver a trabajar en la escuela. La presencia de egresadas de la escuela secundaria que hoy cumplen funciones docentes en la institución hace evidente esta posibilidad. Estas mujeres, quizás por su corta edad, por haber crecido y vivir en el campo y/o por su compromiso diario con la institución que se destaca frente al resto de las y los trabajadores, construyen relaciones de cercanía con el estudiantado y suelen ser la referencia privilegiada especialmente por 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.

En este punto también cabe recuperar procesos de apropiación y resistencia que también inciden en las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones. En el caso de Lucía, que aunque sabemos estudia Magisterio a pesar de sus intereses iniciales, vemos que esto no necesariamente significa que sus construcciones de futuro estén asociadas a la docencia:

Lucía: Mami me dice que trabaje un tiempo [de docente], ahorre, y dice que me voy a enganchar después. 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 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 esta línea, no todas las jóvenes continúan con las tradiciones familiares y asumen las recomendaciones de sus madres. Entre las historias que hemos escuchado en la colonia, se suele

referenciar a una egresada, que pertenece a una familia "gringa", que se encuentra estudiando ingeniería agrónoma, lo que dado el perfil masculino que esa tarea tiene en la zona nos resulta llamativo. Por su parte, Rufina, la prima de Fiorella, nos cuenta el modo en que "zafó" de las tradiciones familiares:

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, imagináte. Hasta hoy cada tanto me tiran un piquecito: "mirá que se necesitan muchas profesoras de dibujo técnico acá". Todavía me hacen pagar eso. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

Entre los elementos que permiten comprender estos recorridos divergentes, en el caso de Rufina, que participa activamente de la Iglesia y los espacios de género hacia su interior, también podemos señalar el modo en que señala como persona referente a su tía Senda, a quien identifica como una persona que "se la jugó" y tomó un "camino diferente" en su familia.

Finalmente, más allá de la centralidad que ocupa la opción del Magisterio, interesa referir a Giselle, la hermana mayor de Paula que ha egresado de la secundaria y se mudó a La Paz a buscar trabajo y realizar cursos de computación. Remitimos a su situación porque encarna otra de las posibilidades que advertimos en la colonia: jóvenes mujeres que, aunque no han construido su futuro en torno al estudio, generalmente por cuestiones económicas, tampoco eligen quedarse en la colonia. Los desplazamientos no suelen realizarse a una ciudad lejana que se establece como un particular atractivo laboral—como vimos en relación para las generaciones anteriores de su familia—sino a las ciudades vecinas o incluso pueblos rurales cercanos donde se consigue trabajo en el sector de servicios y/o también se puede hacer algún curso o aspirar a futuro a continuar los estudios. Esta opción, que en la escuela cuenta con mejor prestigio que simplemente "quedarse", a veces implica "juntarse" con una pareja, una práctica frecuente en el caso de las familias "criollas", pero no muy común en las jóvenes que pertenecen a familias "gringas".

De acuerdo a 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", a excepción de la joven que estudia ingeniería agrónoma y podemos estimar tiene intenciones de

trabajar con su familia. Esta opción parece ser exclusiva de los varones, lo que podemos explicar considerando las experiencias formativas que han sido facilitadas desde la infancia: en continuidad con lo que señalamos para las "generaciones de oro", los varones y las mujeres de las jóvenes generaciones se vinculan de modo diferente con las actividades productivas familiares. Rufina, la primera de Fiorella, nos ofrece una mirada crítica al respecto:

A mi hermano lo llevaban a trabajar al campo desde chico y le pagaban y a mí no. Yo también capaz que iba o quería ir, no por el hecho de ir a trabajar sino para que me paguen, tener mi plata. Yo pregunto a las chicas si les gusta la actividad del campo y ninguna dice que sí... (...), pero yo creo que también el rechazo como mujeres al campo tiene que ver con que nunca nos permitieron generar un vínculo con el campo como el varón, el varón trabajaba el campo y nosotras no. Es tan marcado. Vos me preguntás: "¿te gustaría vivir en el campo?". Y no, la verdad que no sabría qué hacer en el campo, más que hacer el jardín y la huerta. Pero tiene que ver con el vínculo que generás... mejor dicho, que te generaron. (Entrevista a Rufina, prima de Fiorella, mayo de 2018).

En consonancia con la situación que relata esta joven podemos mencionar las conversaciones con Amelia, la madre de Fiorella, quien en distintas ocasiones de encuentro, mientras nos cuenta cómo le va su hija en los estudios en la ciudad, nos muestra fotos de las "aventuras" de su hijo inquieto en el campo: cazando ranas, andando a caballo. Hasta que se muda a La Paz, Fiorella participa del trabajo doméstico y de agregado de valor a la producción primaria junto a su madre, teniendo a cargo tareas como la recolección de cítricos, la elaboración de quesos y también la cocina y limpieza del hogar. Además, hasta terminar la secundaria y en los períodos en que regresa a su casa en vacaciones, también colabora junto a su hermano en el envasado de miel. Si acaso vimos que Amelia apela a una distribución más equitativa de las tareas domésticas incluyendo a su hijo varón, en cambio podemos suponer que sería muy difícil que considerara incluir a su hija mujer en tareas ligadas a la producción ganadera.

Los hijos varones de estas familias "gringas" tienen, entonces, una relación estrecha con el trabajo en el "campo" que realizan sus padres. El hermano de Fiorella, Pipo, "acompaña" a su padre en algunas tareas por la tarde, cuando esto no interfiere con la escuela secundaria, incrementando las "visitas" cuando está de vacaciones o no es época de exámenes, según controla su madre que siempre

está preocupada porque considera que no estudia lo suficiente. A cambio de esa participación, además de la celebración por parte de su familia, recibe recompensas y regalos, lo que probablemente en unos años se traduzca en una paga como recibe su primo mayor, el hermano de Rufina. Este primo es docente y vive la mitad de la semana en La Paz pero, aunque nos comenta que "tiene que hacer malabares" para congeniar ambas actividades, continúa involucrado en el trabajo del campo porque "le encanta". Según nos cuenta su madre, aspira a conseguir un cargo en una escuela rural cercana y mudarse con su esposa e hija a la zona. En este sentido, vemos que en la familia no solo se fomenta el trabajo de los varones, sino también su gusto por el campo y, al igual que vimos para las hijas mujeres, el deseo de que permanezcan en la zona, cerca de la familia. De este modo, Carlos y Antonio, que son los responsables de la producción agropecuaria de la familia también están a cargo de preparar a quienes seguramente imaginan como sus sucesores. Si consideramos las experiencias de las "generaciones de oro" de esta familia, se advierte una clara continuidad: aunque para profundizar en la comprensión de las prácticas de sucesión de la familia requeriríamos mayor información, Carlos solo comparte con su hermano Antonio la administración y las tareas cotidianas en la explotación, mientras sus dos hermanas mujeres, quienes incluso incursionaron en actividades productivas como la apicultura pero nunca se vincularon con la actividad agropecuaria, han cedido a sus hermanos el trabajo sobre las hectáreas que heredaron.

En las familias que no pertenecen al mundo "gringo" podemos señalar otras particularidades, aunque también algunas coincidencias. En primer lugar, vemos una continuidad en la participación de varones adultos y jóvenes de las familias en experiencias formativas en torno a actividades productivas en "el campo". En la familia de Lucía, lo advertimos en el vínculo que su padre tiene con su primo Matías, quien "lo ayuda con las vacas y las ovejas" y quizás por eso se dice que "se crió con él", "es su figura paterna". En el mismo sentido, en relación con la familia de Paula, nos interesa volver sobre su hermano Mario, que es uno de los jóvenes que ha dejado la escuela y permanece en la colonia.

Los jóvenes varones que "han quedado" en la colonia y no concurren a la escuela pertenecen a familias "criollas" o "gringas" que no son valdenses y no poseen tierras. Entre estos jóvenes, que en todos los casos han concurrido durante algún período a la secundaria, podemos diferenciar dos grupos: quienes egresaron y quienes dejaron o adeudan algunas materias, como es el caso de Mario.

Este joven terminó la escuela primaria y durante algunos años fue a la secundaria, aunque dejó para irse a trabajar en una pollería en el departamento Paraná. De hecho, Mario, junto a otros que han partido a trabajar en campos en distintos puntos de la provincia, suele ser referenciado por trabajadores estatales como ejemplo de que "los jóvenes de la zona son buscados por su conocimiento para trabajar en tambos, en la cría de cerdos, en pollerías" (Entrevista a ingeniero trabajador de la Secretaría de Agricultura Familiar-La Paz, noviembre de 2017). Luego de tres años de trabajo en la pollería, el joven se quedó sin trabajo y regresó a vivir a la casa de sus padres en la colonia; actualmente se dedica a la caza de ciervos con fines comerciales y hace changas. Algunas personas en la escuela dicen que cuando concurría a la secundaria antes de partir "no le iba bien" y atribuyen su poco rendimiento al trabajo que realizaba en el campo en el que su padre es empleado. No obstante, en este punto interesa realizar un breve señalamiento: entre las y los estudiantes de la escuela secundaria de la colonia durante el período de estudio, identificamos que los jóvenes varones de 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, mientras algunas jóvenes cuidan niños o ancianos, tienen emprendimientos de pastelería o agregado de valor a productos que luego venden generalmente en la ciudad. En ningún caso esto parece interferir en la escolarización secundaria.

Una vez de regreso en la colonia, aunque su reticencia a volver a estudiar pueda relacionarse con diferentes elementos, podemos comprender que el joven no encuentre ningún estímulo para terminar la escuela. A diferencia de su hermana Giselle, que muñida de su título secundario ha partido a la ciudad en busca de trabajo y posibilidades de estudio, su relación y saberes sobre la actividad a la que se dedica proviene de las salidas a cazar, en tanto espacio de sociabilidad frecuente entre varones de su familia, que suele ser una costumbre entre "criollos" pero también en algunas familias "gringas". Los conocimientos que le permitieron obtener el trabajo en el criadero de pollos provienen de haber trabajado junto a su padre como peón. Asimismo, dado que vimos que en su familia es la madre quien permanece en la casa y cría las aves, podemos hipotetizar que también la mujer se ha constituido como referente en las experiencias formativas en el espacio doméstico.

Tanto Mario como Matías, el primo de Lucía que tampoco finalizó la escuela, aunque tienen

ocupaciones más o menos ocasionales en función de la demanda de trabajo, son señalados -especialmente por quienes integran las familias de "gringos" pero también por sus propias familias- como "vagos" o jóvenes que "andan boyando", lo que a veces también ocurre con otros varones que sí han finalizado la escuela pero se encuentran a la espera de *changas* o acompañan el trabajo de sus padres en épocas de cosecha o cuando surge alguna demanda específica. En el extremo opuesto se encuentra el primo de Paula: Darío, un egresado que se destaca porque consiguió entrar a Gendarmería Nacional. Esta carrera, asociada a un buen pasar económico y mucho esfuerzo, sí requiere contar con el título y, lo que se suele destacar entre docentes y adultos y adultas de las "generaciones de oro" de las distintas familias, rendir un examen en el que se debe demostrar lo aprendido en la escuela.

Conclusiones

A lo largo de este artículo buscamos comprender las experiencias formativas de las dos últimas generaciones en un contexto de extensión de los años de escolaridad en el campo considerando las diferencias y desigualdades entre mujeres y varones de las distintas familias que conforman el espacio social rural del norte entrerriano. Así como identificamos una línea de continuidad entre generaciones en el modo en que se encuentran jerárquicamente diferenciadas las tareas de "la casa" y "el campo", quedando las mujeres mayormente vinculadas con las actividades y por consiguiente a las experiencias formativas ligadas a "la casa", vimos que persiste la importancia otorgada por las familias a la escolarización y la continuidad educativa de las mujeres. En el caso de las mujeres de las "generaciones de oro" de las distintas familias, han tendido a continuar sus estudios secundarios por sobre sus hermanos o compañeros varones, incluso cuando esto significara retomarlos cuando eran mayores. Asimismo, reconocemos una estrecha relación entre las experiencias formativas y las oportunidades laborales de las mujeres de estas generaciones y las construcciones de futuro de las jóvenes generaciones: en este punto, las mujeres madres parecen ocupar un lugar protagónico en las experiencias de sus hijos y fundamentalmente sus hijas.

Con particularidad al interior de las familias "gringas" valdenses, se evidencia la construcción del hijo varón como "el heredero", así como la incidencia de las tradiciones familiares y religiosas en torno

a la elección de la carrera docente por parte de las jóvenes. Al mismo tiempo, ciertas experiencias vinculadas con la Iglesia son significativas para pensar en procesos de resistencia y recorridos inaugurales que significan cuestionar incluso los mandatos relacionados con la propia religión. Apelando al concepto de hegemonía, que nos permite pensar las relaciones y las percepciones de género como procesos que son constantemente recreados pero también transformados por la práctica, referimos a estas experiencias porque nos posibilitan pensar en los cambios protagonizados por las mujeres, que en algún sentido creemos que también han incidido en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones. Así, vemos que los distintos condicionantes no actúan mecánicamente sobre las prácticas educativas de las familias y las experiencias formativas de las distintas generaciones, sino que existen diferentes recorridos frente a similares herencias y oportunidades objetivamente disponibles (Cragolino, 2003).

En las "generaciones de oro", si acaso la escuela primaria estaba garantizada en términos generales, las diferencias de género y entre familias en lo que refiere a las experiencias formativas en espacios institucionales comienzan a advertirse al finalizar este nivel. Para las jóvenes generaciones, en cambio, aunque existen otros recorridos que también consideraremos, el acceso y en algunos casos la finalización de la escolarización secundaria también está garantizada. En este sentido, pudimos ver que la construcción hegemónica de la condición de juventud la liga a la escuela secundaria. Cabe señalar, no obstante, que el abandono o egreso de la secundaria no se constituye, en tanto ritual de pasaje, como expresión de inicio o transición hacia la adultez. Como dijimos, la relación de los sujetos con los marcos temporales no es unívoca, por lo que es preciso "postular la existencia de una pluralidad de repertorios temporales en las actividades cotidianas" (Padawer, 2010: 350) y entonces diversos movimientos entre etapas de la vida que no necesariamente aparecen como sucesivas. Así, también identificamos otros jóvenes que no van a la escuela: varones que han terminado o abandonado la escuela hace unos pocos años, suelen vivir con sus padres y generalmente no tienen pareja estable, hijos y a veces tampoco trabajo en una explotación propia o una ocupación constante en relación de dependencia. No obstante, en ningún momento se considera como jóvenes a las mujeres que, aunque se encuentran dentro de un rango etario similar y también han terminado la escuela recientemente, se han quedado en la colonia porque se han "juntado" e

involucrado en actividades domésticas o de crianza. Por el contrario, Fiorella y en ocasiones Lucía se nombran a sí mismas y son identificadas como jóvenes: aunque han egresado de la institución, participan en tanto jóvenes de festejos y eventos en la escuela, visitan periódicamente la casa de sus familias en el campo, reciben una manutención de sus padres y no han tenido hijos. Señalamos estas variables comunes que emergen entre los grupos sin la intención de generar criterios para construir indicadores de esa transición o pasaje hacia la adultez; por el contrario, nos interesa reconstruir la diversidad de aristas en juego y remarcar el carácter de producto sociocultural e histórico de la juventud en tanto categoría social.

Hemos identificado el modo en que las experiencias formativas se relacionan y tensionan con diversos elementos, tales como la oferta educativa, las relaciones de género, las características de la familia, la religión, las experiencias formativas de las generaciones anteriores, los cambios productivos y/o demanda de trabajo en cada momento histórico. Aquí emergen nuevos interrogantes a propósito del modo en que las diversas experiencias formativas se vinculan con los desplazamientos espaciales en las distintas generaciones. Así como las generaciones anteriores protagonizaron migraciones desde distintos puntos de la provincia hasta la colonia en los años 60, los desplazamientos espaciales caracterizan a las "generaciones de oro" de la colonia: hay quienes "se fueron a estudiar", quienes vendieron sus tierras o por las prácticas de fraccionamiento y la gran cantidad de hijos marcharon en busca de trabajo a otro lugar.

Desde la década del 90, la migración definitiva a la ciudad, a partir de transformaciones entre las que se destacan los cambios productivos y laborales ligados al modelo de agronegocios, se ha profundizado en el espacio rural, aunque también nos encontramos con recorridos particulares de quienes parten y luego vuelven a vivir a la colonia, incluso muchos años después. En el caso de las "jóvenes generaciones", la escuela en el campo permite que las y los jóvenes se queden viviendo junto a sus familias en lugar de partir al finalizar la primaria, aunque también es valorada en tanto medio de obtención de un título para continuar los estudios en la ciudad o tener mejores posibilidades de acceder luego a un empleo en otro lugar. En esta línea, futuros trabajos nos permitirán avanzar en la comprensión del modo en que la creación de la escuela secundaria incide en los procesos de arraigo de las jóvenes generaciones en el campo en el que han nacido y estudian.

Bibliografía citada

- ❖ Achilli, E., 2000. "Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada" (pp. 11-30), *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- ❖ Achilli, E., 2005. Investigar en Antropología Social. *Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, Rosario, 100pp.
- ❖ Batallán, G. y Neufeld, M. R., 1988. "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" (pp. 1-6), *Cuadernos de Antropología Social* N° 2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.
- ❖ Barsky, O. y Pucciarelli, A. (Eds.), 1997. *El agro pampeano. El fin de un período*. FLACSO/CBC, Buenos Aires, 658 pp.
- ❖ Bourdieu, P., 1977. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Madrid, 233 pp.
- ❖ Cerletti, L. 2013. "Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza" (pp.81-93). *Pro-Posições*, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.
- ❖ Cragnolino, E., 2001. *Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. Tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ❖ Cragnolino, E., 2003. "Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina" (pp. 212-242). *Revista Estudios del hombre*, 16, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México.
- ❖ Dupleich, J., 2007. *El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento La Paz*. Trabajo para maestría en Economía Agroalimentaria en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- ❖ Ezpeleta, J. y Rockwell, E., 1986. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" (pp. 1-17). *Documentos DIEN* N° 2. DIE, México.
- ❖ 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 doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ❖ Mauger, G., 2013. "Modos de generación" de las "generaciones sociales" (pp. 131-151). *Sociología Histórica* N° 2, Universidad de Murcia, Murcia.
- ❖ 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" (pp. 349-375). *Horizontes Antropológicos* N° 16 (34), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,

Porto Alegre.

- ❖ Quirós, J. 2014. "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología" (pp. 47-65). *Publicar* N° 12 (17), Revista del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina, Buenos Aires.
- ❖ Rockwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 238 pp.
- ❖ Rockwell, E. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós, 224 pp.
- ❖ Schmuck, M. E., 2019a. "Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano" (pp. 29-158). *Revista IRICE* N° 35 (1), Universidad Nacional de Rosario.
- ❖ Schmuck, M. E., 2019b. "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)" (pp. 13-39). *Revista Cuadernos* N° 56, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.
- ❖ Schmuck, M. E. y E. M. Petitti, en prensa. "El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018)". *Revista de Estudios Rurales*, Centro de Estudios de La Argentina Rural, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- ❖ Stolen, K. A., 2004. *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Antropofagia, Buenos Aires, 256 pp.
- ❖ Thompson, E. P., 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra 1782-1832*. (Primera edición 1963). Crítica, Barcelona, 936 pp.
- ❖ Wainerman, C., 2011. "La invisibilidad censal de las mujeres trabajadoras". En: Wainerman, C. y Sautu, R., *La trastienda de la investigación* (pp. 187-221). Manantial, Buenos Aires.
- ❖ Williams, R., 1997. *Marxismo y Literatura* (Primera edición 1977). Ediciones Península, Barcelona, 251 pp.

