

La escuela secundaria en territorio rural e intercultural. Controversias sobre los proyectos de vida de jóvenes indígenas



Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Fecha de recepción: 18/08/2022

Fecha de aceptación: 27/10/2022

Resumen

En este trabajo el propósito consiste en interpretar los puntos de vista de estudiantes indígenas y de sus familias sobre la escuela secundaria en un contexto de ruralidad e interculturalidad en la provincia de Salta. A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante encuestas, entrevistas y observaciones participantes se advierten tensiones y disputas en relación a los proyectos de vida de las/os jóvenes al finalizar la secundaria. En algunos casos las/os estudiantes manifiestan deseos de salir de su lugar de origen para continuar estudios de nivel superior o para buscar un trabajo en la ciudad, sus familias comparten en gran medida tales perspectivas de futuro, a la vez que temen quedarse “sin ayuda” para sostener las actividades productivas de subsistencia. Como resultado se destaca que la obligatoriedad de la escuela secundaria conlleva profundas transformaciones, no exentas de conflictos, en las dinámicas familiares por la posible discontinuidad de un legado intergeneracional: la proyección de la vida en el campo, pues estos jóvenes son la primera generación en acceder a este nivel educativo.

Palabras clave: obligatoriedad del nivel secundario; contexto de ruralidad; jóvenes indígenas; proyectos de vida.

Secondary school in rural and intercultural territory. Controversies about the life projects of indigenous youth

Abstract

In this work the purpose is to interpret the points of view of indigenous students and their families about secondary school in a context of rurality and interculturality in the province of Salta. From the analysis of the results obtained through surveys, interviews and participant observations, tensions and disputes are noted in relation to the life projects of young people at the end of secondary school. In some cases, the students express a desire to leave their place of origin to continue their studies at a higher level

or to look for a job in the city. Their families largely share such future prospects, while at the same time they fear being left “without aid” to sustain productive subsistence activities. As a result, it is highlighted that the compulsory nature of secondary school entails deep transformations, not without conflicts, in family dynamics due to the possible discontinuity of an intergenerational legacy: the projection of life in the countryside, since these young people are the first generation in access this level of education.

Keywords: compulsory secondary level; rural context; indigenous youth; life projects.

Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina implicó diversos cambios de carácter social, cultural, pedagógico e institucional. Entre las ocho modalidades del sistema educativo se encuentra la educación rural para los niveles obligatorios: inicial, primario y secundario. Cada jurisdicción del país diseñó propuestas pedagógicas específicas para dar concreción a dicha modalidad. En la provincia de Salta se crearon instituciones educativas con tres formatos pedagógicos. El primero es un formato clásico con una planta funcional completa y organización en secciones independientes, algunas instituciones poseen albergue estudiantil con jornada extendida y otras son de jornada simple y sin albergue. En 2011, se crearon las escuelas secundarias pluricurso con y sin itinerancia. El régimen de itinerancia consiste en la circulación de las/os docentes por tres escuelas o más, según lo establezca el Ministerio de Educación, y en cada una de ellas permanecen por períodos de entre 7 y 15 días. En 2013, se pusieron en funcionamiento escuelas secundarias mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que se organizan mediante una sede central ubicada en la capital y sedes en zonas rurales, el personal directivo y el cuerpo docente desempeñan sus funciones en la sede central, mientras que en las sedes rurales está la figura de un coordinador pedagógico que media académicamente entre estudiantes y docentes (Sulca, Guanuco y Vega, 2022).

La investigación socioeducativa se llevó a cabo en una escuela secundaria con formato pedagógico tradicional y con albergue estudiantil, donde concurren aproximadamente 150 jóvenes de 13 a 18 años de edad. Algunos/as se autorreconocen indígenas y otros/as se autoperciben criollos/as. A partir de la realización de encuestas y entrevistas a las/os estudiantes y de observaciones participantes se interpreta la trama de sentidos que se construye sobre la institución educativa y las perspectivas a futuro que trazan a partir de ella. Para complementar la perspectiva estudiantil se recuperan los testimonios de las familias documentados mediante entrevistas informales.

La escuela como construcción social precisa ser comprendida en su singularidad, como un espacio-tiempo territorializado donde las interacciones cotidianas entre los/AS actores/as abonan a la construcción de una trama compleja de sentidos (Ezpeleta y Rockwell, 2018). Para las/os jóvenes la escuela es un lugar donde tienen la posibilidad de “hacer amigos”, “conocer gente nueva”, “aprender a ser buenos compañeros”, “aprender cosas importantes”, pero también destacan que cuando se pasa mucho tiempo con otros/as es inevitable el “roce” y “la competencia entre grupos”. Para algunas familias la escuela representa una posibilidad para que sus hijos/as continúen estudios de nivel superior o se trasladen a la ciudad en búsqueda de trabajo, aunque ello simbolice, en muchos casos, el ocaso de las proyecciones de continuidad en el campo. Para otras, la escuela es una oportunidad para adquirir herramientas para mejorar las condiciones de existencia en el propio lugar.

La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos de ruralidad reconfigura las dinámicas familiares y comunitarias, generando sentimientos contradictorios frente a la posible discontinuidad de la proyección del “futuro rural” (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013: 47) y el acceso a mejores condiciones de vida que se visualizan en la urbanidad.

La escuela de los cerros

“La escuela de los cerros”, tal como es nombrada por las/os estudiantes y docentes, se sitúa en la localidad rural de El Alfarcito, provincia de Salta. Fue creada por un sacerdote católico conocido como “padre Chifri” en 2009, en un espacio donado por una familia del lugar. Cuenta con seis aulas, albergue para estudiantes y docentes, comedor, biblioteca, talleres (de carpintería, telar, cerámica y música), oficina de dirección y baños. La planta funcional de la institución está integrada por un representante legal (sacerdote) directivo, secretarios/as, preceptores/as, docentes, encargados/as de albergue y ordenanzas.

Las/os estudiantes provienen de 23 comunidades rurales dispersas. Algunas están ubicadas a la vera de la ruta y con acceso a medios de transporte público, mientras que a otras se accede por caminos de tierra, a pie o a lomo de mula. La permanencia en la institución está condicionada por la distancia en la que encuentran sus hogares y por las posibilidades de traslado. Algunos/as regresan cada fin de semana y otros/as en el receso de invierno y en las vacaciones de verano.

La jornada escolar inicia a las 8 de la mañana y finaliza a las 5 de la tarde. Después de la merienda las/os estudiantes asisten a talleres optativos, a horas de estudio, hacen salidas a la cancha o realizan actividades al aire libre. Las mismas son coordinadas por las/os preceptores hasta las 10 de la noche. Luego, ingresan a las habitaciones para higienizarse y descansar. Tanto el albergue de mujeres como el de varones son controlados por un/a encargado/a que permanece allí durante las horas de descanso y se ocupa de coordinar las tareas de orden y limpieza de las habitaciones.

El trabajo de investigación se llevó a cabo con 16 jóvenes provenientes de la comunidad Las Cuevas que cursan de primero a quinto año del nivel secundario. La selección de este grupo responde a tres cuestiones: a la autoadscripción de las/os estudiantes al pueblo indígena Tastil, al número mayoritario que representan dentro de la institución y a la posibilidad de la investigadora, dada su pertenencia a la comunidad, de realizar entrevistas a las/os estudiantes en la escuela y en su lugar de origen. Vale destacar que también se llevaron a cabo entrevistas informales a integrantes de sus familias con la finalidad de triangular los distintos puntos de vista sobre las proyecciones a futuro a partir de la escuela secundaria (Álvarez y Maroto, 2012).

La recolección de los datos se realizó mediante una encuesta autoadministrada, una guía de entrevista y la observación participante. La aplicación de la encuesta permitió caracterizar de manera general a las/os estudiantes (Yuni y Urbano, 2014), pues se incluyeron tópicos relativos a datos personales y familiares, actividades socioculturales en las que participan, antecedentes escolares y proyectos de vida, sobre la discriminación y la violencia en la escuela. La entrevista en profundidad posibilitó el acceso a las perspectivas estudiantiles respecto a sus experiencias escolares (Bourdieu, 1999). Las dimensiones indagadas fueron: convivencia escolar, modos de sociabilidad, creencias de superioridad e inferioridad, estigmas identitarios, imágenes y autoimágenes y proyectos de vida. Mediante la observación se documentó, a través del diario de campo y el registro fotográfico, la vida escolar cotidiana.

La escuela en territorio rural e intercultural. Sentidos compartidos y en disputa

La escuela es un espacio material y simbólico. Para su abordaje es preciso recuperar las experiencias que en ella construyen los/as actores/as, los sentidos que le otorgan a los espacios y la espacialidad (Castro, 2015), las expectativas que se depositan y los vínculos que se entraman en la vida cotidiana. Para Dubet y Martuccelli (2000), la manera en que los/as actores/as individuales y colectivos/as combinan las diversas lógicas de la acción son las que estructuran el mundo escolar.

La apropiación del espacio escolar no es homogénea ni está exenta de conflictos. Se produce más bien en un marco de disputas y contradicciones (Serra, 2021). Nos focalizamos en los significados que las/os jóvenes indígenas y sus familias le otorgan a la escuela secundaria en un contexto de ruralidad e interculturalidad y los proyectos de vida que construyen a partir de ellos.

La escuela como espacio de sociabilidad y como posibilidad de “un futuro mejor”. El punto de vista de las/os jóvenes indígenas

La escuela es un espacio de sociabilidad juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998; Paulín, 2015) donde se construye un abanico de relaciones simétricas y asimétricas. Para Simmel, la sociabilidad es entendida como una forma “lúdica de asociación” (2003: 197) entre sujetos. “Tal asociación va acompañada de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (ibídem: 195). Por su parte, Weiss (2009) plantea que la sociabilidad juvenil en la escuela constituye un espacio de búsqueda, de encuentro con otros/as significativos/as donde se involucran afectos e intereses más o menos comunes. Las relaciones grupales de carácter lúdico generan la sensación de “vibrar juntos” (Maffesoli, 2004: 24) que dotan de sentido el espacio escolar, donde las/os jóvenes encuentran intersticios para “practicar el arte de la conversación” (Dubet y Martuccelli, 1998: 334) y construir relaciones de amistad, compañerismo y noviazgo.

La amistad se construye a partir del pasaje de ciertas pruebas: la construcción de la confianza y la confidencia que establece un carácter conflictivo en las relaciones de aceptación y crítica del otro como amigo. En el amor, también las pruebas se juegan en la emocionalidad de querer ser amado y reconocido versus el temor al abandono o la indiferencia. Por ello, la prueba de construir una intimidad con el otro amado, más allá o más acá de las presiones del grupo de amigos y compañeros, es parte del crecer juntos. (Dubet y Martuccelli, 1998: 216-221)

La escuela secundaria es experienciada por las/os jóvenes como un espacio-tiempo donde se adquieren saberes y se tejen relaciones de diferentes connotaciones tales como compañerismo, amistad y enfrentamientos (D'Aloisio, 2017). Tomando los aportes de Hernández (2010), el sentido que las/os estudiantes le otorgan a la escuela circula en torno a tres aspectos: el primero se vincula a la búsqueda de mejores condiciones de vida, el segundo a las oportunidades de acceder a espacios de mayor reconocimiento social, y el tercero a las posibilidades de construir lazos socioafectivos con otros/as jóvenes.

En el contexto rural la escuela constituye un lugar privilegiado de sociabilidad, pues en la comunidad las/os jóvenes participan de actividades vinculadas al cuidado de animales, a la agricultura, a la elaboración de artesanías u otras en el ámbito del hogar por lo que no disponen de tiempos ni espacios para interactuar con otros/as semejantes.

En mi comunidad no puedo hacer amigos, no tengo tiempo para juntarme con algunos chicos de ahí (...) Por ahí me veo con un vecino que no estudia, no es que pasamos mucho tiempo charlando ni nada porque él trabaja (...) yo también en mi casa ayudo con todo lo que hay que hacer y no tengo tiempo, en cambio acá si tengo ese tiempo para hacer vida de amigos. (Entrevista a estudiante)

Cuando las/os jóvenes no asisten a la escuela “ayudan” a su familia en las actividades de agricultura como la siembra, el riego y la cosecha (principalmente de papas, habas y maíz). También colaboran con el pastoreo de animales (ovejas y vacas), la confección y venta de tejidos y quehaceres del hogar tales como el cuidado de hermanos/as menores y otras tareas domésticas. A ello se suma la distancia entre los hogares y la ausencia de medios de comunicación que dificultan las posibilidades de sociabilizar con otros/as jóvenes.

El colegio me gusta más que mi casa (...) por las amistades que puedo hacer aquí. Con ellas jugamos, charlamos, compartimos... cosa que en mi casa no hago porque vivo lejos de todos y no tengo esta vida, tampoco tengo tiempo para salir porque me quedo a ayudar a mi mamá a cuidar las ovejas los fines de semana. (Entrevista a estudiante)

Solo aquí puedo conocer otras chicas, tener amigas, pasar tiempo charlando o jugando un poco también. Allá [refiriéndose a su hogar] no puedo porque ayudo a mis abuelos, vivo lejos y no salgo. (Entrevista a estudiante)

La escuela se convierte en el único lugar para “hacer amigos”, “charlar”, “intercambiar”, “compartir” y “divertirse” (Ligorria, 2021). Según datos de la encuesta, lo que más les gusta a las/os estudiantes de la escuela es pasar tiempo con otros/as (marcan esta opción) y aprender cosas nuevas (10 de 16 estudiantes eligen esta respuesta). La escuela como espacio de sociabilidad se reafirma en las entrevistas, así lo evidencian los testimonios citados anteriormente.

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que el amor y la amistad son relaciones fundamentales de sociabilidad adolescente. Tales relaciones se construyen por los secretos compartidos, la aceptación de las críticas benignas y la confidencialidad que permite a las/os jóvenes afirmarse frente a los demás.

La convivencia prolongada también “desgasta” las buenas relaciones con los pares, generando tensiones, roces y conflictos. Las/os estudiantes señalan que “es difícil estar bien con todos siempre”, “que es inevitable aguantar siempre las burlas”, que en algún momento “se reacciona” frente a los “destratos”.

No siempre uno puede estar bien. Hay días en que no me aguanto nada y pongo límite a todo. Lo que pasa es que algunos son muy burlones, bromistas y cuando estoy de buen humor lo dejo pasar, pero cuando me levanto con el pie izquierdo reacciono.

Entrevistadora: ¿cómo ponés límites?

Hablando. Yo hago eso, si algo me molesta le digo ubícate, no molestes porque no estoy de buen humor. Lo encarás y le decís ya está no me trates mal porque yo no hago eso. Yo siempre me hice respetar así. (Entrevista a estudiante)

Poner “límites” no siempre supone el uso de la fuerza física. “Encarar” es hablar con el/la otro/a para expresar el malestar ante su comportamiento. Frenar las burlas y las bromas hirientes es una forma de “hacerse respetar” en el espacio escolar.

Las rivalidades y los choques entre estudiantes se manifiestan en el trato cotidiano. Es difícil mantener la armonía en una convivencia prolongada y con muchas personas. Así lo comenta una entrevistada:

Vivir con muchas personas es difícil. Es inevitable llevarse mal con alguien porque no todos somos amigos. Hay grupitos y eso crea rivalidad o choques casi siempre porque hablan mal de otros chicos, inventan cosas y ese chisme llega a los oídos de todos y ahí se arma el problema. Yo trato de mantenerme al margen, no me gusta generar problema con nadie, dejo pasar, los ignoro y no me meto. (Entrevista a estudiante)

Mantenerse al margen, ignorar lo que dicen y hacen otros/as supone, de algún modo, evitar entrar en conflicto. El lugar de neutralidad que asumen algunos/as estudiantes frente a las rivalidades de ciertos grupos lleva a que sean vistos/as como “tranquilos/as”, “respetuosos/as”, “callados/as”, cualidades que a su vez son ligadas al buen rendimiento académico. Sobre este aspecto, un entrevistado manifiesta que:

Hay chicos tranquilos, no se meten nunca en problemas. Son los más orejas [se llama de ese modo a quienes tienen buen rendimiento académico]. Es como que nadie los molesta tampoco porque no reaccionan, no dicen nada. (Entrevista a estudiante)

La violencia física forma parte de las relaciones de sociabilidad en la escuela. Las/os jóvenes relatan que “los chismes”, “las habladurías” y “los rumores” están en la base de los enfrentamientos físicos.

Cuando alguien habla mal de otro se sabe, porque el chisme llega a los oídos de todos y ahí se arma el problema. Algunos ponen apodos a otros, apodos discriminadores o hablan mal de su cuerpo, de la ropa, de cómo es... entonces eso después lleva a que cuando esa persona se entere vaya y lo ponga en su lugar.

Entrevistadora: ¿Qué significa ponerlo en su lugar?

Pegarle. En realidad, cuando son dos chicos o chicas que son problemáticos van directamente a las manos, cuando son chicos más tranquilos por ahí hablan y arreglan de otra manera, pero si no, se agarran en el baño o en las habitaciones. (Entrevista a estudiante)

Los “apodos” que circulan acerca de unos/as estudiantes sobre otros/as refieren al peso (pochoclo por ser gorda/o, palo vestido por ser flaco/a), a la altura (chichón de piso por ser petiso/a), al rostro (cara de indio/a) o al color de piel (negro/a). Estas nominaciones discriminatorias conllevan enfrentamientos por las demandas de respeto.

Lo que se busca es el respeto. O sea, si alguien habla mal de vos lo ubicás, le ponés un límite primero con palabras, si no entiende ahí ya no se puede más, vas y lo agarrás si no no te deja en paz. (Entrevista a estudiante)

La demanda de respeto adquiere dos formas. La primera es “poner un límite” mediante el diálogo, si ello no genera un cambio en los modos de relación la segunda forma es la violencia física como una estrategia para *ganarse el respeto* (Paulín, 2015). Estas demandas de respeto dejan abierta la posibilidad de nuevos enfrentamientos, quedan la “bronca” y “el malestar” por el destrato y la humillación sufridos.

En relación a los proyectos de vida que avizoran al finalizar la escuela secundaria, de los/as 16 encuestados/as, 12 manifiestan el deseo de mudarse a la ciudad para acceder a un trabajo o para continuar estudios superiores, y 4 el de regresar a la comunidad de origen; 10 de ellos/as planean seguir alguna de las siguientes carreras: profesorado

de educación inicial, de primaria, de inglés, enfermería, guía de turismo, policía e ingeniería, dos querían acceder a un trabajo en la ciudad y dos expresan no haber decidido qué hacer.

Los siguientes testimonios se refieren a las proyecciones a futuro antes mencionadas. De nueve mujeres, siete planean seguir estudiando en la capital de la provincia. Una de ellas comenta lo siguiente:

Me encantaría ser maestra, siempre soñé con trabajar con chicos, enseñar, por eso quiero terminar el colegio y seguir con eso. Porque además quiero ayudarla a mi mamá, sacarla adelante, ayudar a mis hermanitos, porque mi mamá no puede darnos posibilidades a todos (...) y el colegio nos va dar un futuro mejor. (Entrevista a estudiante)

La posibilidad de continuar una carrera es mencionada por dos de siete varones, mientras que tres de ellos tienen decidido acceder a empleos tales como chofer de colectivos y playero en una estación de servicio, dado que:

(...) mi tío me puede hacer entrar a trabajar de chofer de colectivo en la ciudad, por eso quiero terminar la escuela. No pienso en seguir estudiando porque me cuesta mucho, soy medio duro (...) me llevo materias y es pesado una carrera de nivel superior (...) además mis padres no tienen lo suficiente para pagarme un estudio. (Entrevista a estudiante)

Regresar a la comunidad luego de finalizar la secundaria es la opción elegida por dos varones, uno de ellos sostiene que:

Me voy a quedar en mi comunidad a trabajar directamente. Me da un poco de miedo la ciudad, no sé qué haría allá, nunca salí afuera, es por eso quizás. No pienso irme porque además mi mamá me necesita, necesita que la ayude con las cosas de la casa (...) tampoco puedo mantenerme si me voy, tendría que trabajar y estudiar. (Entrevista a estudiante)

Las condiciones de pobreza de las familias y las representaciones sobre sí mismos/as inciden en las visiones de futuro de las/os jóvenes indígenas, marcan una distancia entre lo “posible y lo deseable” (Corica, 2012), entre las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas (Bourdieu, 2006), y con ello contribuyen a reproducir la desigualdad social de origen. El deseo de “ayudar a la familia” a salir de la pobreza a través del estudio o del acceso al trabajo —en la ciudad o en la propia comunidad— es recurrente en cada testimonio estudiantil. En este sentido, la escuela secundaria representa esa posibilidad de mejorar las condiciones de vida propias y de su entorno.

Para la mayoría de estos/as jóvenes “tener un mejor futuro” implica salir de la comunidad en búsqueda de oportunidades en los centros urbanos. Ello trae aparejadas ciertas disputas y contradicciones con los puntos de vista de sus padres, madres o abuelas/os.

“La escuela nos cambió la vida a todos”. Las perspectivas de las familias

Las familias de las/os estudiantes no han alcanzado estudios de nivel secundario. En algunos casos han culminado la escolaridad primaria y en otros no. Según datos de la encuesta realizada, se dedican a actividades vinculadas a la agricultura, artesanía, ganadería y muy pocos/as trabajan en relación de dependencia. En los últimos quince años las familias de la comunidad enfrentan intentos sistemáticos de expropiación de

sus tierras; a ello se suma la sequía que afecta al riego de las plantaciones y a la alimentación de los animales, por lo que las actividades productivas solo alcanzan para la subsistencia. Ante ello, la escuela representa la posibilidad de un “futuro mejor”, “de salir del campo”, de mejorar las condiciones de vida. Los testimonios de padres, madres y abuelas aluden a:

Que los chicos estudien es una oportunidad de salir del campo, de tantas necesidades que pasamos por la falta de agua, por la distancia que tenemos para salir a vender nuestras cosas y traer el pan o vestirnos. Ellos pueden tener otra vida si se proponen estudiar. (Entrevista a la madre de un estudiante)

Ahora lo que nos queda es el estudio para nuestros hijos, apoyarlos para que terminen la escuela y sigan estudiando porque la vida del campo es dura, es difícil y cada vez más. Todo cambió, no es como antes que teníamos para criar ovejas, sembrar, vender. Ahora con la falta de agua, con las amenazas de que nos van a quitar las tierras es difícil que se queden, ya no es la vida que teníamos antes. (Entrevista al padre de un estudiante)

El consejo que les doy a mis nietos es que aprovechen la oportunidad que tienen, que estudien, que salgan adelante con el estudio. Aquí no hay futuro para los jóvenes, solo tener hijos y vivir con lo justo trabajando de sol a sol y eso no me gustaría porque hay otras posibilidades hoy en día. (Entrevista a la abuela de una estudiante)

Ante estas complejas realidades, la escuela se presenta como una apuesta a largo plazo y como la única vía para trazar otros horizontes a futuro. Las/os jóvenes no tienen las mismas condiciones que sus padres o abuelos/as para proyectarse en el campo. La lucha por la tierra, la escasez de agua y la falta de trabajo los/as lleva a buscar una salida de sus lugares de origen.

Otros puntos de vista sobre la escuela entran más en tensión y en disputa entre los deseos de continuidad de la vida rural y los proyectos de vida fuera del campo. El hecho de no contar con la ayuda de las/os jóvenes en las actividades familiares genera un sentimiento de “abandono”, de “pérdida” e “interrupción” de los legados intergeneracionales (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013). Al respecto, el padre de un estudiante comenta lo siguiente:

Tengo dos hijos varones que están en el colegio. Eso es muy bueno porque van a tener un futuro mejor el día de mañana, pero eso también es una dificultad para mí porque yo tengo que ocuparme de todo en mi familia, de sembrar, regar, salir a vender... antes ellos me ayudaban con todo esto porque son hombrecitos, pero ya no, y cada vez los necesito más por mi edad y porque no puedo hacer todo solo. La cuestión también es si ellos deciden irse a la ciudad a estudiar, ahí ya no vuelven más a vivir aquí y me tengo que arreglar solo. La escuela es eso también, ya no es como antes que nos quedábamos con nuestros padres y después nos hacíamos cargo cuando ellos no podían, ahora no pasa eso, todo esto de la vida del campo es como que se pierde porque a los jóvenes les interesa otra cosa. (Entrevista al padre de dos estudiantes)

Sobre este mismo aspecto una madre señala que:

Por ahí lo que más cuesta de que nuestros hijos estén encerrados una semana aquí [en referencia a la escuela] es que no podemos contar con su ayuda para ninguna cosa. Mi hija cuando iba a la escuela primaria salía de ahí y se iba a cuidar las ovejas, a buscar las vacas o me ayudaba con cualquier cosa de la casa. Ahora no, solo la tengo los fines de semana y me cuesta mucho, hasta tuve que vender un poco de mis animales para no tener tanto trabajo yo sola, sobre todo porque si sigue estudiando ya las cosas van

a cambiar más, tendré que ver cómo sigo porque mis otros hijos van a venir también a esta escuela y se irán cuando terminen y es difícil que vuelvan a vivir a la casa, uno ya los pierde porque ellos eligen otra vida, otras cosas. (Entrevista a madre de estudiantes)

El hecho de que las/os jóvenes permanezcan más tiempo en la escuela que en sus hogares lleva a que se interrumpa, de cierta manera, la transmisión de saberes vinculados a las actividades campesinas que tiene lugar en el hacer diario y en la participación directa de las mismas (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013: 47). Estas familias se proyectan en el campo aun con las dificultades que ellas mismas identifican para poder llevar “una vida digna”. Trabajar la tierra, tejer, cuidar animales, son actividades que se revitalizan en el hacer diario, pero que corren el riesgo de ser olvidadas cuando las/os jóvenes deciden continuar estudios de nivel superior o trabajar fuera de sus comunidades.

Los significados otorgados a la escuela secundaria en la ruralidad se tejen en la trama de lo cotidiano, en la tensión permanente entre los intereses y expectativas de las/os jóvenes y de sus familias.

Para cerrar

La escuela puede ser comprendida desde los “pequeños mundos” que representan los/as actores/as involucrados/as, desde los “intersticios de la vida cotidiana” (Rockwell, 2018). Por más que intente ser una institución cerrada, el territorio donde se inserta imprime sus huellas, la vuelve singular, le da identidad. “La escuela de los cerros” o “la escuela del padre Chifri” son notas características otorgadas por las/os estudiantes, docentes y familias que da cuenta de la apropiación e identificación con las mismas.

Para las/os jóvenes la escuela es principalmente un espacio de sociabilidad, un lugar para “conocer a otros chicos”, “para pasarla bien” mientras aprenden “cosas importantes”. A partir de ella elaboran proyectos de vida vinculados a la continuidad de estudios de nivel superior, a la búsqueda de trabajo fuera de la comunidad o el regreso a sus lugares de origen, pero con más herramientas para mejorar sus condiciones de vida.

Por su parte, las familias comparten y a su vez disputan estos horizontes de futuro de las/os jóvenes. Que continúen una carrera o salgan de la comunidad en búsqueda de trabajo es también el anhelo de algunos padres y madres, mientras que para otros/as ello significaría “dejar para siempre la vida del campo”, lo cual los/as lleva a pensar en que no habrá una continuidad de los legados intergeneracionales ligados al trabajo con la tierra, al cuidado de animales e incluso a la conservación de las prácticas culturales, como el ritual de la Pachamama y el festejo del día de las almas.

Estas formas de simbolizar la escuela están vinculadas con las experiencias de los/as actores/as involucrados/as. Los padres, madres y abuelos/as no accedieron al nivel secundario, por tanto la novedad que representa esta institución genera tensiones, confianzas y desconfianzas. Las/os jóvenes tienen la posibilidad de acceder a este nivel educativo aunque es escasa la probabilidad de que continúen estudios de nivel superior por la falta de recursos económicos para trasladarse a la ciudad y solventar gastos de alquiler, comida y materiales de estudio, lo cual deja en evidencia las profundas desigualdades que afectan a las/os jóvenes indígenas y a sus familias.


Bibliografía

- » Álvarez, C. y Maroto, F. (2012). La elección del estudio de casi en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28: 1-12.
- » Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » _____. (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Castro, A. (2015). Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba. Tesis para el Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- » Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Ultima Década*, 36: 71-95.
- » D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1): 101-115.
- » Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- » _____. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- » Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- » Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46): 945-967.
- » Kaplan, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación. *Sudamérica, Revista de Ciencias Sociales* (9): 117-128.
- » _____. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En Furlán, A. y Ochoa, N. (coords.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*, pp. 211-222. Rosario, Homo Sapiens.
- » Ligorria, V. (2021). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *MILLCAYAC, Revista Digital de Ciencias Sociales*, VII (13): 323-344.
- » Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » 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*, 33: 47-64.
- » Paulín, H. (2015). Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (69): 1105-1130.
- » Rockwell, E. (2018). Repensando la institución escolar. Una lectura desde Gramsci. En Arata, N. et al. (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, CLACSO.

- » Serra, M. (2021). Configuraciones espaciales en la escuela secundaria rural argentina. El caso de una escuela cordobesa. *Educación y Vínculos*, IV (7): 122-136.
- » Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Madrid, Gedisa.
- » Sulca, E.; Guanuco, R. y Vega, B. (2022). Procesos de escolarización secundaria de jóvenes Wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro. *Entramados*, 9 (11): 150-160.
- » Weiss, E.; Guerra, I.; Guerrero, E.; Hernández, J.; Grijalva, O. y Ávalos, J. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 18 (32): 85-104.
- » Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Brujas.

Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Salta.

 <https://orcid.org/0000-0003-0405-0729>

Correo electrónico: elysulca@gmail.com

