



## Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas

Roxana Mercado<sup>1</sup>

### Resumen

En el presente trabajo me propongo analizar y reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la experiencia estudiantil universitaria que un grupo de jóvenes provenientes del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) están desarrollando en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde hace algunos años. Estos jóvenes llegan a la universidad pública en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), que se propuso como una de las tantas acciones a llevar a cabo dentro de un convenio marco entre el MCC y la UNC. Aquí puntualmente me detengo a analizar cómo están configurando sus trayectorias formativas universitarias. Para ello me remito al cursado de la escuela secundaria en entornos rurales, situaciones que recupero a partir de sus relatos y perspectivas sobre el caso. Específicamente analizo cuestiones relacionadas con los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Experiencia estudiantil universitaria - trayectorias formativas - escuela secundaria rural

<sup>1</sup>Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: rmercado\_ar@hotmail.com

## Peasant students in the National University of Córdoba. Retrieving stories about high school and college to understand their educational trajectories

### Abstract

In the present work I intend to analyze and reflect on some aspects related to the university student experience that a group of young people from the Peasant Movement of Córdoba (MCC - Movimiento Campesino de Córdoba) are developing in the National University of Córdoba for some years. These young people arrive at the public university within the framework of the Peasant Student Project at the University (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad - PECU), which was proposed as one of the many actions to be carried out within a framework agreement between the MCC and the UNC. Here I punctually stop to analyze how they are configuring their university training trajectories. For this I refer to the high school course in rural settings, situations that I recover from their stories and perspectives on the case. Specifically, I analyze issues related to the knowledge learned in high school; the learning proposed as practical instances linked to agro-technical or agricultural orientation; and the different situations of socialization that lived from very young in the hostels where they had to reside to be able to study.

University student experience - educational trajectories - rural high school

En el presente trabajo voy a recuperar algunas discusiones y análisis que surgieron durante el proceso de investigación que llevo en curso. En ella me propongo abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria los estudiantes migrantes de zonas rurales de la provincia de Córdoba cuando llegan a la universidad para estudiar? ¿Qué significados y prácticas construyen estos estudiantes en relación a la vida cotidiana en la universidad y en la ciudad? ¿Cómo juegan sus condiciones sociales objetivas familiares y su clase social de origen en relación a la apropiación de la propuesta universitaria? Los estudiantes con quienes estoy desarrollando esta investigación son siete jóvenes que vinieron a estudiar a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como integrantes del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), proyecto que se propuso como una de las tantas acciones consideradas para implementar dentro de un convenio marco que se firmó en 2010 entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba. Esta investigación está orientada a documentar y comprender cómo realizan sus estudios en las carreras que están cursando, y las diversas dimensiones que implican estas experiencias en relación a las prácticas de estudio; a la militancia política; los cambios relacionados con el lugar de residencia ya que vienen del campo a vivir en la ciudad para estudiar; la cuestión laboral; los vínculos con los profesores y compañeros, entre otros aspectos. El enfoque desde el que investigo es socioantropológico, y desde allí, considero significativo tomar en consideración sus percepciones y perspectivas sobre la universidad, poder documentarlas,

comprenderlas, y poder interrogarnos sobre la propia institución universitaria, sus lógicas institucionales y tramas de poder. Aquí me propongo revisar cuestiones vinculadas a la propuesta formativa de las escuelas secundarias rurales de la provincia de Córdoba (en las cuáles realizaron estudios la mayoría de estos jóvenes), y sus articulaciones con otros escenarios educativos de Nivel Superior, particularmente considerando a la universidad como un horizonte posible.

Entre 2003 y 2016, un grupo de jóvenes de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) vienen a la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU. Los jóvenes puntualmente pertenecen a Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) y a Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS); ambas organizaciones pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). El proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. Ese mismo año llega Carlos a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. En 2006 vienen dos estudiantes más, procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra: Daniela (Comunicación Social) y Germán (Arquitectura). En 2009 llega Marcela (Ciencias Económicas) y en 2010, Anabel (Abogacía). En 2013 llega Magalí (Agronomía) y Luli (Psicología) es la última que viene en 2016; ambas son hermanas de los primeros estudiantes que llegan en 2006. Dos de ellos cambiaron sus carreras: Daniela dejó la facultad y estudió el Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes (ya lo ha concluido); Germán dejó Arquitectura, porque le resultaba muy onerosa, y se cambió a la Licenciatura en Geografía. Marcela y Anabel todavía están estudiando la carrera elegida inicialmente, con diferentes niveles de avance en el cursado de materias. Magalí y Luli están cursando materias de los primeros años, y viviendo aún los fuertes embates del cambio que les significó venir del campo a estudiar a esta populosa ciudad. En realidad, la mayoría de ellos relatan este cambio como brusco, como algo que les significó un gran contraste entre sus vivencias cotidianas en el campo, en entornos rurales tranquilos y familiares, con el ritmo vertiginoso de la ciudad, el ruido y el peligro. Hasta los estudiantes que llevan más tiempo en la ciudad relatan que aún no se acostumbran del todo, que algo extrañan del campo, sobre todo la tranquilidad. Estos cambios que alteraron su vida cotidiana en planos sociales, también incidieron en sus prácticas estudiantiles.

La mayoría de estos jóvenes realizaron sus estudios de Nivel Secundario en *escuelas secundarias rurales*. Por lo que creo conveniente detenerme a analizar brevemente la realidad de la educación secundaria rural en la provincia de Córdoba. En los últimos años, en esta provincia, la formación de nivel secundario para poblaciones radicadas en ámbitos rurales ha sido parte de las prioridades en materia de política educativa, al menos en el plano de la enunciación. La propuesta pedagógica para estas escuelas se ha orientado a abordar las singularidades de la población rural, intentando facilitar a los jóvenes y adolescentes de estas regiones, el acceso a la educación de Nivel Secundario con el objetivo de fortalecer la ciudadanía democrática y el desarrollo cultural, económico y social de la provincia,

considerando a la educación como una estrategia de inclusión social. La Ley de Educación Provincial N° 9870, aprobada en diciembre de 2010, reconoce la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo 58). Asimismo, la mencionada ley plantea que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de educación secundaria (Artículo 26). Es importante destacar estos aspectos porque cuando se crean las primeras escuelas secundarias rurales, en el marco de la Ley Provincial N° 8525 que dio origen a la reforma educativa en Córdoba, la obligatoriedad sólo se extendía hasta el Ciclo Básico Unificado (CBU), abarcando hasta el cursado del tercer año solamente. Con la ley sancionada en 2010 se extiende la obligatoriedad hacia el ciclo orientado que abarca la totalidad del Nivel Secundario. Esto trae importantes repercusiones en la gestión de estas escuelas secundarias rurales, en relación a los recursos destinados por las políticas provinciales para sostenerlas. Hasta 2015 hay en la provincia de Córdoba un total de 982 escuelas de nivel secundario de gestión estatal y privada, 813 son unidades escolares base y 169 anexos que dependen de otra institución. Si tomamos en cuenta la localización geográfica, hay 347 unidades escolares y 28 anexos urbanos; 68 unidades escolares base y 138 anexos rurales; estas escuelas son de gestión estatal. En el ámbito privado, hay 363 unidades más 2 anexos en las áreas urbanas, y 35 unidades más 1 anexo en las áreas rurales. Considerando las unidades escolares y los anexos, existen un total de 242 escuelas secundarias rurales (de gestión estatal y privada), que representan el 25% sobre el total de escuelas secundarias de la provincia. La nueva Ley de Educación del año 2010, al reconocer a la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, le asigna una visibilidad sobre la que posteriormente habría que desarrollar acciones políticas concretas. La propuesta curricular de educación secundaria para ámbitos rurales presenta dos modalidades: una se plantea desde la perspectiva del pluricurso, y la otra bajo una estructura graduada. En ambas propuestas organizativas el objetivo es formar a los adolescentes y jóvenes que residen en contextos rurales, promoviendo estrategias de enseñanza y aprendizaje para que puedan resolver situaciones y problemas contextualizados, recuperando los saberes y las demandas locales.

Los estudiantes del PECU con quienes estoy desarrollando esta investigación, realizaron sus estudios de Nivel Secundario en escuelas rurales, salvo en dos casos. Todos cursaron bajo la modalidad graduada. Sin embargo 6 de ellos recuerdan haber hecho la escuela primaria bajo el formato del plurigrado. En sus relatos aparecen recuerdos e imágenes sobre estas escuelas secundarias que ellos cursaron, dónde rememoran algunos aspectos relevantes. En las entrevistas y relatos de estos estudiantes, pude identificar tres aspectos centrales sobre los que es posible realizar un análisis, para comprender cómo se desarrollaron sus trayectorias formativas universitarias. Me refiero a la propuesta pedagógica general y los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones

de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Tomando en consideración este último tema, considero interesantes los aportes de Padawer y Diez (2015) cuando analizan los procesos de identificación que Antonio (niño indígena guaraní) y Juan (niño boliviano) van configurando en relación a sus experiencias de vida, en las que se pone en juego la interculturalidad. Problematizan estas experiencias en relación a los contextos de desplazamiento de sus familias. En el artículo se analiza cómo estos niños van construyendo categorías de autoadscripción identitaria en relación a sus colectivos de origen y los nuevos vínculos sociales que ambos jóvenes generan en los nuevos espacios a los que migran. En el caso de los estudiantes del PECU, la mayoría debió migrar para poder estudiar en la escuela secundaria, siendo aún niños de 11 o 12 años. Se instalaron en escuelas albergues, donde convivían con otros niños y jóvenes durante la semana y otros adultos (preceptores y profesores) que no eran sus padres ni familiares.

Aquí nos podemos orientar para comprender esta experiencia de la migración a partir de los testimonios de Magalí (22 años) y Luli (19 años).

*E: Contame, cómo era estudiar en una escuela albergue. ¿Cómo hacían, cómo se organizaban?*

*M: Los primeros días me costó mucho, porque era la primera vez que estaba una semana fuera de mi casa. Mi papá nos llevaba en su vehículo hasta la escuela, y yo estudiaba con mi hermano. Con Sandro. (Magalí)*

*E: Bueno, contame un poquito más sobre la escuela secundaria ¿Cuántos años tenías cuando te fuiste a vivir al albergue?*

*L: Y 12 creo, cumplía los 13 en octubre. Sí, entré con 12 años...*

*E: ¿Y cómo fue esa experiencia? Porque eras muy chiquita...*

*L: Claro, yo me acuerdo que al principio, siempre extrañaba mi casa. Está bien que iba los fines de semana, pero...*

*E: ¿A cuánto estabas de distancia de tu casa cuando te fuiste a estudiar?*

*L: A 20 kilómetros. En ese momento viajábamos en colectivo, viajábamos los lunes a la madrugada y después volvíamos los viernes a la noche.*

*E: ¿Por qué decís volvíamos? ¿Por qué hablas en plural? ¿Había otros chicos también?*

*L: Sí, éramos un grupo de muchas chicas, que éramos de ahí, de ese pueblo, y viajábamos.*

*E: ¿Y cómo era la vida en el albergue?*

*L: Bueno, había otras mujeres y cada una en su pieza. Teníamos ahí desayuno y merienda. Bueno, la merienda a veces en la escuela. Pero a veces no teníamos clase, y nos veníamos al albergue y teníamos la merienda en el albergue.*

*E: ¿Y se llevaban bien en el albergue? ¿Cuántos eran conviviendo?*

*L: Y unos 30, capaz. Sí, a veces cuando éramos muchos, nos daban un tope, porque no podían dar (albergue) para tantos, porque si no, éramos muchos, se complicaban un poco las cosas...*

*E: ¡Pero además de distintas edades!*

*L: Claro, de primero a sexto año (...) Nos dividíamos (las tareas) La limpieza la hacíamos nosotros, había distintos grupos, y un día limpiábamos el baño, otro día le tocaba a la cocina, a las piezas.*

*E: Además estaban ahí con adultos, supongo, ¿no?*

*L: Teníamos preceptores de la mañana, de la siesta. A la mañana teníamos una preceptora, a la siesta también. Y a la noche, antes no había un preceptor hombre, pero después pusieron uno para los varones también.*

*E: ¿Eran más chicas, en proporción?*

*L: Sí, en cuarto año pusieron ese preceptor para los varones, pero eran mayoría las mujeres.*

*E: ¿Y se fueron a estudiar para algún lado las chicas que estudiaron con vos, o se quedaron ahí?*

*L: Algunas repitieron de año, así que ahora están recursando. Y otras eran más chicas, así que están en cuarto o quinto año. (Luli)*

Esta temprana experiencia de migración los prepara de alguna manera para enfrentar la otra migración, cuando se vienen a vivir a la ciudad de Córdoba para estudiar en la universidad. Sin embargo, viven este tránsito con muchas dificultades, como un cambio muy fuerte y brusco, no se pueden adaptar a la ciudad (los abrumba el ruido, la circulación acelerada de la gente, el ritmo de la ciudad, el peligro, los robos). Algunos dudan sobre continuar sus carreras, sobre todo en los dos primeros años. Pero es interesante cómo ellos van configurando estrategias para sobrevivir en la ciudad y en la universidad; una de ellas es la militancia estudiantil y barrial. Desde aquí configuran otros vínculos, redefinen estas prácticas que adquieren en el Movimiento Campesino (cuando eran niños o jóvenes del movimiento, cuando aún vivían en el campo), recreando nuevos sentidos que les permiten atravesar estas enormes dificultades que encuentran cuando deciden migrar para estudiar.

Según relata Carlos (41 años), “*el problema no era llegar a la universidad, sino a la escuela secundaria*”. Esta frase, que devela un mundo de dificultades para el acceso a la educación media, se puede interpretar en dos sentidos: llegar por las distancias geográficas, y llegar por las distancias sociales y simbólicas. Este estudiante es el único que recupera en su relato su experiencia de estudiar en una escuela primaria organizada bajo el formato de plurigrado.

*C: Exacto. Y es el problema de la educación en general, en el ámbito rural.*

*E: Sí, porque además no es sólo la diferencia... Vos la viviste en relación a eso que decís la transición del campo a la ciudad. También es de una escuela rural, con esta modalidad, a la universidad en la ciudad.*

*C: ¡Es que es eso! Yo vengo de una escuela multigrado. Teníamos 4to, 5to y 6to, 2do y 3er grado. Después de ahí era pasar a Soto, y después de un tiempo vine acá.*

*E: ¿La escuela técnica de Soto no tenía pluricurso?*

*C: No, era más grande. Cada uno tenía sus aulas. Estaban separadas. Cursaban a la mañana o a la tarde. Y eso hace a la forma de quedarte, sostenerte, también el cambio, ver las trabas que tenés para aprender, para comprender y hacer otras cosas. (Carlos)*

Otro aporte que me pareció importante recuperar refiere a lo que plantea Santos (2011), en relación a una serie de resultados y múltiples reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado, a partir de relevamientos que se realizaron en Uruguay durante 2009 y 2010 con docentes de escuelas rurales, en el Centro Agustín Ferreira (Canelones), tomando como referencia los 18 departamentos del interior del país, vía foro y plataforma virtual. Estos relevamientos y reflexiones han generado una propuesta teórica que concibe, más allá de la especificidad social de la escuela rural, la existencia de aulas multigrado como determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes. Esta circulación implica generar estrategias didácticas que permitan en ocasiones, romper con la estructura graduada, considerando al grupo con estructura multigrado como una unidad. Las características de estos grupos derivan en una serie de prácticas que se presentan como una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico, desencadenando mecanismos de circulación de saberes en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta del aula multigrado tiene un enorme potencial, pero en muchas ocasiones no es llevada adelante por docentes formados y capacitados para poder promover esta circulación de saberes de la que habla Santos. También se suma la falta de recursos materiales para sostener la propuesta pedagógica y didáctica en estos espacios.

Anabel (25 años) comenta que en su escuela secundaria “*el nivel era muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio*”. No cursó en una escuela secundaria con pluricurso, sino graduada, denominada Escuela de la Familia Agraria (EFA). En Córdoba actualmente hay dos de estas escuelas, una situada en Colonia Caroya y otra en Tuclame (es a la escuela que concurrió Maricel). Es interesante indagar sobre el origen de estas escuelas, ya que surgieron en Argentina en la década del 70, y estuvieron muy ligadas al Movimiento Diocesano Rural. La propuesta pedagógica de estas escuelas, si bien se trata de aulas graduadas, es singular ya que se organizan curricularmente bajo el régimen de alternancia. Se orientan a vincular la vida familiar con la comunidad rural, y sus objetivos son la preparación para la vida laboral en estos espacios rurales. Por ello organizan el tiempo y las actividades escolares bajo el régimen de alternancia, mediante el seguimiento de tutores. Se diferencian de las otras escuelas agrotécnicas tradicionales por la estrecha vinculación que proponen entre la familia, la escuela y la comunidad. Para evitar el desarraigo, los alumnos cursan una semana

en la escuela y en la otra vuelven a sus hogares, donde siguen desarrollando actividades de aprendizaje monitoreadas por la escuela, tales como la observación, experimentación y prácticas en los emprendimientos familiares o de la comunidad. Sin embargo, para Anabel, esta propuesta no resuelve las exigencias académicas con las que se encuentra en la universidad cuando viene a estudiar Abogacía:

*A: Porque la característica de la escuela de donde yo vengo, de la secundaria, era una EFA. Tenía orientación para Agronomía. Y el nivel muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio...Y también la cantidad de material que estudiaba yo. Por ejemplo, una materia era la mitad de 4to año de la secundaria. No lees casi nunca; los profes te dictan, y vos lees lo que te dictan los profes. Y acá tenés que leer libros y libros, y el profe ni siquiera te dicta; vos tenés que tomar nota. Y hay veces que los profesores no son tan didácticos. ¡Y no entendés nada! Y aprobás por lo que vos lees, del material que tenés que leer para rendir. No sé... ¡sólo de una materia, me habrán servido las clases a mí! (Anabel)*

Carlos recuerda la experiencia de estudiar en la escuela secundaria, y la significa desde las “trabas” para aprender y comprender. En relación a sus experiencias de cursado de la escuela secundaria, los demás estudiantes destacan que los saberes disciplinares aprendidos fueron básicos y escasos. Relatan que cuando llegaron a la universidad se encontraron con profesores que ya no les dictaban, sino que explicaban algunos temas y el resto había que leerlos de los libros. “Lectura, lectura, lectura”, fue el padecer de Marcela (27 años). Esta estudiante ha desarrollado un cursado discontinuo de su carrera, ingresó en 2009 y aún cursa y recursa materias de 1er y 2do año, pero no quiere dejarla. No es la única con estas situaciones en su cursado.

*M: Bueno, en la facu, sí, me fue bien este año (2013). Pude sacar, o sea, las materias que cursé, las regularicé y las saqué, las dos finales.*

*E: Bien. Contame qué materias hiciste.*

*M: Hice Contabilidad II e Introducción a las Ciencias Sociales. Que Contabilidad II era de segundo, Introducción es de primero.*

*E: Esa materia te costaba, me acuerdo.*

*M: ¡Esa fue la que saqué hoy! (sonríe)*

*E: ¡Lo que has sufrido con esa materia!*

*M: ¡Ay sí! Así que por suerte...*

*E: ¿Y la rendiste bien?*

*M: Sí...*

*E: ¡Perfecto! ¿Y cómo fue el examen?*



*M: Eh, fue así, o sea, te hacían muchos choice y después dos preguntas a desarrollar que eso fue lo que me fue mal, porque ya la rendí mal en el primer turno y me fue mal en eso porque había un tema que el profe no lo dio en clase, pero igual sí entraba y yo no lo estudié.*

*E: ¿Qué temas? Contame un poquito qué temas te gustaron y qué temas te costaron. No sé de qué se trata la materia...*

*M: Y sí, habla todo, de qué se yo, de la economía de hace mucho tiempo, cómo empezó, todos los economistas, todas esas cosas. Y bueno el tema que más me costó, fue el que hablaba de capital social y todas esas cosas, bueno eso fue la parte que me fue mal...*

*E: La parte brava...*

*M: Así que ahora la estudié un poco más. Pero igual no me gustaba mucho la materia, nada que ver con nuestra carrera (...) Es todo lectura, lectura, lectura...*

*E: Lectura sí... ¿Y qué es lo que te cuesta? ¿Te cuesta ponerte a leer o...?*

*M: Sí, no es mucho lo de ponerme a leer, sino me gusta es como que no me concentro, lo leo y leo una carilla y capaz que la tengo que volver a leer porque ya me olvidé lo que leí al principio, porque no le presto atención... Pero no, digamos, me junté con una compañera y bueno, ahí fue cuando logré entender un poco más porque a ella sí como que le gusta más eso de leer, que se yo... Y tiene más facilidad para explicar, entonces ella, bueno, me explicaba un poco y ahí es como que logré entender.*

*E: ¿Y esta materia es de primer año?*

*P: Sí...*

*E: ¿Y ya se te había vencido la regularidad o todavía la tenías...?*

*M: Y se me vencía la regularidad en octubre de este año... Claro, pero me anoté ya para recursarla para que no me quede libre de vuelta y pasar para el otro año. Así que pregunté y me dijeron que sí que me podía inscribir como materia que está regular y la puedo recursar así que bueno, la pude hacer y la pude sacar. (Marcela)*

Terigi (2009) diferencia las trayectorias educativas teóricas de las trayectorias reales. Las primeras están demarcadas por expectativas del sistema educativo que se encuadran en un mandato homogenizador, desde el cual se promueve la igualdad educativa a partir de un modelo único de escuela y de ciudadano. El respeto por la diversidad tensiona algunos componentes básicos del sistema escolar tales como el currículum único, el aula estándar, el método uniforme; esta es la forma de igualar, desconociendo las diferencias. Las trayectorias teóricas implican los recorridos que los alumnos hacen en el sistema escolar, atendiendo a una periodización estándar, que se sostiene en la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. El problema es que los docentes trabajamos sobre la base de estas prenociones, hacemos nuestras propuestas

didácticas considerando cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no sabemos cómo abordar la heterogeneidad de las cronologías reales.

Espero que a partir de esta exposición podamos reflexionar sobre algunos temas y cuestiones presentados, considerando que las propuestas de educación rural son diversas, en sus formatos curriculares, pedagógicos, didácticos, orientadas a comunidades que plantean demandas e intereses particulares, y que afortunadamente en muchos casos trabajan de manera articulada con la escuela. Son diferentes, no de menor calidad. No las podemos medir desde el parámetro de la escuela urbana convencional, graduada, homogeneizante, orientada a un alumno estereotipado que nunca es tal, porque siempre trabajamos con niños y jóvenes que tienen historias y procesos singulares. Es importante comprender esto, porque los estudiantes con quienes estoy realizando mi investigación no tienen trayectorias formativas lineales, son discontinuas porque cursan, recursan materias, intentan varias veces hasta que las aprueban. Trabajan, estudian, militan, inventan múltiples y singulares estrategias para vivir y estudiar en una ciudad cosmopolita como Córdoba. Y aún permanecen dentro de la universidad. Como dice Marcela: “*Tuve caídas y levantadas. ¡Pero siglo!*”

### Referencias bibliográficas

Educación secundaria en ámbitos rurales. Encuadre general 2013-2015. Documento publicado por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Estadísticas de la educación 2015. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e información Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba.

Padawer, A. y Diez, M.L. (2015) Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. Publicado en *Anthropologica*. Año XXXIII, N° 35, pp. 65-92.

Santos, L. (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 15. N° 2, pp 71-91. Universidad de Granada. España.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.