



Tramas escolares y experiencias juveniles campesinas en una escuela agrícola

Castro, M.^{1,2}

¹Facultad de Psicología. U.N.C. - Facultad de Ciencias Sociales U.N.C.

²Intercátedra Fac. Cs Forestales – Fac. Humanidades y Cs de la Salud UNSE

Palabras claves

Jóvenes
Educación
Tramas escolares
Experiencias campesinas

Resumen

La ponencia se enmarca en una tesis doctoral denominada: Los jóvenes y sus procesos identitarios: tramas escolares y experiencias campesinas en la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de Garza, Santiago del Estero. El trabajo tendrá como objetivo mostrar algunas de las discusiones en lo que respecta a como se entretienen en las tramas escolares de una escuela rural los múltiples procesos identitarios que suceden en las vidas de los jóvenes, campesinos, estudiantes, de una EFA. El trabajo se ha planteado como un estudio de caso dentro de una escuela particularmente ligada a jóvenes rurales como lo son las EFAs cuya modalidad de alternancia pedagógica, divide el tiempo escolar en un período en el que los estudiantes permanecen albergados en la escuela, y en otro período igual en el que viven en sus comunidades. En el ideario de estas instituciones la cultura local y el territorio constituyen el contenido educativo por excelencia. Teórica y metodológicamente enmarcado en la socio antropología de la educación, se utilizan técnicas y aportes del método etnográfico, realizando convivencias prolongadas con los docentes y estudiantes. Los resultados muestran como la escuela se convierte en un espacio social, donde los jóvenes negocian, elaboran y reelaboran sentidos sobre sus identidades. En ese espacio identitario, se describe cómo se posicionan y cómo referencian sus pertenencias múltiples. Finalmente se discute la territorialidad identitaria y como desde ese espacio vivido se generan resistencias al orden dominante, donde otros órdenes alternativos de espacio material y simbólico, son imaginados y disputados.



Atribución – No Comercial –
Compartir Igual (by-nc-sa): No se
permite un uso comercial de la obra
original ni de las posibles obras
derivadas, la distribución de las
cuales se debe hacer con una licencia
igual a la que regula la obra original.
Esta licencia no es una licencia libre.



1. Introducción

El siguiente trabajo presenta resultados parciales de una investigación enmarcada en un proyecto de tesis doctoral en Estudios Sociales de América Latina; específicamente en la línea de investigación Socio Antropología de la Educación.

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer como en una Escuelas de la Familia Agrícola (E.F.A.) se producen múltiples experiencias; educativas; juveniles y campesinas que propician configuraciones identitarias particulares.

Recuperando los planteos de Achilli, (2005) y en un intento por dar cuenta de las diversas dimensiones que atraviesa la problemática social que investigamos es importante ir analizando los procesos cotidianos y sus interdependencias con respecto a las relaciones históricas contextuales. Para tal fin, se presentará una caracterización de Santiago de Estero.

Santiago del Estero –Algunas generalidades del contexto-

Santiago del Estero, -situada en el centro -norte de la Argentina es una de las provincias más ruralizadas de nuestro país y posee escaso desarrollo industrial. Enclavada casi en su totalidad en la región del Gran Chaco Sudamericano (Paz & Jara, 2012) tiene una población que supera los 800.000 habitantes, de los cuales el 34% reside en zonas rurales, situación que la convierte en una de las provincia menos urbanizada del país. Dentro de este alto porcentaje de población rural, la mayoría de sus explotaciones poseen menos de 50 hectáreas. Por tanto, la composición de la estructura agraria está conformada en su mayoría por el sector campesino. (De Dios, 2010; Barbeta & Lapegna, 2003). Esta configuración específica tiene ciertas problemáticas que son particulares; la principal es no poseer seguridad jurídica sobre la tierra que ocupan y trabajan por generaciones, la situación más extendida es la de los poseedores de tierras privadas o fiscales que no han podido acceder a las escrituras de dominio. (De Dios, 2010). Este contexto genera un alto grado de vulnerabilidad social, situación que se agrava en la actualidad tras la nueva configuración de los sistemas productivos, como resultado del

5 La expansión de la frontera agropecuaria genera procesos de deforestación, contaminación ambiental, con graves impactos en la salud pública. Además provoca; la concentración de propiedad de la tierra; la expulsión de agricultores y trabajadores rurales (especialmente pequeños y medianos), quienes quedaron fuera de la creciente escala productiva. Emergiendo los pools de siembra, migrantes, etcétera), configuran en conjunto un impactante cambio en la dinámica socio-productiva a lo largo de 30 años. (Hocsman: 2014)



proceso denominado “ampliación de la frontera agropecuaria”⁵ que hace que terrenos donde antes no era posible la producción, hoy sean espacios aptos para el cultivo principalmente de soja transgénica. Una de las consecuencias más impactante para las comunidades fue la proliferación de acciones de desalojo y expulsión de los campesinos de sus tierras (De Dios; 2010). Pero ante este avasallamiento el campesinado no solo persiste sino resiste, generando estrategias que permiten que sigan defendiendo sus prácticas productivas y sus territorios.

Esta provincia tiene otro rasgo distintivo: es la que más trabajadores migrantes⁶ genera, los que se distribuyen a lo largo de las diversas zonas productivas del país.

Gran parte de su población habla quichua; los quichuahablantes se encuentran en 13 de los departamentos de la provincia, predominantemente presentes en las zonas rurales. Dentro de esta población hay “diversos gradientes de bilingüismo”; algunos hablan, otros entienden pero no hablan (Andreani, 2014: 64). Para Gandulfo (2007) en la actualidad en la argentina se hablan unas 12 lenguas indígenas de las 35 que hablaban a la llegada de los españoles. De esta diversidad de lenguas, dos son habladas por población no indígena, una es la “quichua”⁷ santiagueña y la otra el guaraní correntino.

Los estudiantes que concurren a la E.F.A provienen en su mayoría de familias de campesinos, pequeños productores y trabajadores “golondrinas”, y asisten a este tipo de escuela por la particular propuesta pedagógica: la alternancia. Ésta permite contar con la presencia de los jóvenes en sus comunidades y asegurar así su participación en las tareas agrícolas. Por tanto, como plantean Cerletti & Gessaghi (2012) los jóvenes y sus familias son sujetos activos en la construcción de su mundo social y sus elecciones (entre ellas las educativas) se dan en un marco de constantes tensiones entre las limitaciones estructurales y sus posibilidades de acción.

2. Objetivos

Los objetivos de esta ponencia son; reconstruir los modos en que los jóvenes habitan el

6 Tazo, A. y Zurita, C. (2013: 34) señalan que: “Durante el año agrícola 2009-2010 unos 40.000 trabajadores de Santiago el Estero se trasladaron a otras provincias para tareas de cosecha, despanojado del maíz y desmonte. Tal cifra es una estimación modesta, que crecería si consideráramos los que hicieron estas tareas sin cruzar las fronteras de esta enorme provincia. Se trata de un cuantioso segmento de la fuerza de trabajo que realiza esa actividad desde hace muchos años –que pueden medirse en siglos- y que sin embargo, y por esa misma razón, es casi invisible”

7 Así la nombran los pobladores, principalmente los quichua-hablantes.



espacio escolar y cómo se apropian del dispositivo institucional. Y por otro lado, analizar como en la experiencia educativa se produce el encuentro entre saberes escolares y saberes productivos.

3. Decisiones Metodológicas. Aportes de la Socio Antropología de la Educación.

Un primer posicionamiento que queremos destacar es la importancia de recuperar un enfoque socio-antropológico que nos permita poder desentrañar y producir conocimientos sobre los fenómenos de la vida social y cotidiana de los sujetos. Achilli (2005); Sinisi (1999) Neufeld (2014) y Rockwell (2011). Este aporte, en el marco concreto de nuestra investigación nos brinda oportunidad de abordar la trama compleja en que los jóvenes despliegan sus identidades en el marco de la E.F.A. Y es desde la vida cotidiana que podremos dar cuenta de atravesamientos que tienen que ver con procesos estructurales; esto nos permite el poder visibilizar momentos de coerción que cierran salidas y también momentos de consensos que proponen algunas alternativas. Rockwell nos dice (2011): “La vida cotidiana es un espacio de grietas, rendijas, fisuras, grietas, junturas y fallas profundas. Es hacia esos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (p. 27)

Plantea Achilli (2005) que es en el mismo proceso de investigación, en este caso en la especificidad de las tramas educativas de la E.F.A, el lugar por excelencia donde se construye lo cotidiano, considerando que éstas “están impregnados de contenido histórico social” (p. 23).

Por otro lado, vamos a entender a la Escuela desde los planteos de Rockwell (2005) como un lugar de intersección de procesos y redes que traspasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Éstas son lugares permeables a procesos culturales y sociales del entorno. No son autónomas ni se reproducen automáticamente; están atravesadas por múltiples procesos sociales y culturales. Desde esta perspectiva la reproducción es un proceso posible; pero existen otros como diferenciación, resistencia, negociación, inclusión, exclusión, etc.

Pretendemos en este trabajo indagar en las tramas educativas y como en ellas ocurren relaciones cambiantes entre los diversos actores que habitan y dotan de sentido estas prácticas. Se trata de poder visibilizar las identidades de los jóvenes y cómo en este proceso se produce un cruce entre experiencias campesinas, juveniles y escolares.



De lo general a lo particular. La vida en las Escuelas de las Familia Agrícola

En el siguiente apartado vamos a presentar algunas generalidades de cómo funcionan las Escuelas de la Familia Agrícola y específicamente nos centraremos en la EFA donde se realizó el trabajo de campo.

El modelo de las escuelas de alternancia surge en Francia. En la década del 70 en nuestro país se funda la primera E.F.A. en Moussy, provincia de Santa Fe. Se reproduce la experiencia escolar francesa pero adaptándola a la realidad del contexto local. Nace de la mano de Movimiento Rural Católico.

En nuestro país existen aproximadamente 65 E.F.As. y la provincia de Santiago de Estero cuenta con 5, en diversas localidades como: Atamisqui; Avellaneda; Forres; Garza y Villa Alpina. Y dentro de ellas hay diferencias que tienen que ver con las características del contexto, las modalidades productivas de las familias y la comunidad de la zona donde se ubican las escuelas. Desde su origen, estas instituciones desarrollan su contenido educativo para la cultura local y el territorio. La alternancia educativa propone un encuentro con el medio, con la realidad del pequeño productor y con el territorio. Podemos afirmar que las EFAs son instituciones fundamentalmente territoriales.

La Escuela de la Familia Agrícola de Garza

Existen tres dimensiones fundamentales en la propuesta educativa: la alternancia pedagógica, la cogestión y el trabajo en equipo. (Gimonet; 2009)

Pedagogía de la Alternancia: “la vida enseña y educa”

Los estudiantes permanecen en la escuela 15 días con albergue y otros 15 días en sus casas. En la dinámica escolar se utilizan distintos instrumentos pedagógicos como: el “Plan de búsqueda”⁸ y el “Cuaderno de realidad”⁹. Al finalizar cada semana, se efectúa la

⁸ Se entrecorillan como los actores denominan a las diversas actividades pedagógicas que sostienen la propuesta educativa de la EFA

⁹ Son actividades que deben buscar los alumnos para mejorar el sistema productivo familiar; donde se reflejan las demandas reales del medio del estudiante y sus familia, información general del alumno, y la articulación de aprendizajes varios con saberes académicos.

¹⁰ Se evalúa todo lo sucedido en la semana. De allí se hace una síntesis que después, en el comedor, es socializada entre todos. Es la instancia que tienen los alumnos para plantear inquietudes, pedidos, etcétera.

¹¹ los profesores anotan allí todo lo referido al aprendizaje, la participación y la conducta que tuvieron durante los 15 días que estuvieron en la escuela. Además, cada materia propone sus “Trabajo de estadía”: que son la tarea que tienen que realizar los estudiantes durante los 15 días en los que están en su comunidad. Este boletín debe ser firmado por los padres. Otro elemento importante de la vida institucional, son las visitas familiares, donde integrantes del equipo de coordinadores realizan visitas a las familias de los alumnos. Dividen las familias por zonas de residencia y las visitan en una determinada fecha del año, que se coordina con las diversas actividades que se realizan durante el año académico



“Revisión Semanal”¹⁰. Además, se usa el “Boletín de Seguimiento”¹¹ que es el instrumento de comunicación de la escuela con la familia.

La cogestión: “La familia como responsable de la educación de los hijos”

Estas escuelas son de gestión privada y su consejo de administración está compuesto por los padres de los alumnos. Este consejo de padres, es el encargado de la estructura organizativa y de contratar la planta docente. Tiene responsabilidades jurídicas, económicas y pedagógicas. Para afrontar las jurídicas, la escuela tiene un representante legal que es el responsable administrativo de la misma. Son sus funciones; asegurar las condiciones edilicias y de equipamiento; y generar las articulaciones políticas que sirvan para integrar la escuela a la comunidad. Deben participar en conjunto con el equipo docente, en la toma de decisiones sobre la definición curricular; y colabora y trabaja en conjunto con el Rector, que es el encargado de llevar adelante la política pedagógica. Esta comisión es elegida por una Asamblea de Padres que se reúne habitualmente en abril o mayo.

El trabajo en equipo: el motor para el funcionamiento

El trabajo en equipo es un pilar importante en el funcionamiento de la E.F.A. Implica el trabajo conjunto de los padres en el consejo, y la articulación de éstos con el Rector y los docentes para determinar la política pedagógica, hasta la coordinación entre los equipos de la escuela (profesores) y del albergue (coordinadores); pasando por el trabajo de estudiantes y coordinadores en los servicios del internado. Además hay que contemplar los insumos, la coordinación y supervisión de las tareas productivas.

La vida cotidiana, entre la escuela y el albergue

El día comienza a las seis y media. Los encargados de la alternancia (coordinadores) empiezan a despertar a los alumnos. Desayunan todos juntos en el comedor. Luego del desayuno, y antes del horario de clases, se ven alumnos yendo y viniendo con palas, escobas, baldes y otros elementos de limpieza. Deben cumplir con su ‘servicio’¹². Los coordinadores son los que tienen a su cargo el funcionamiento interno de la escuela. Supervisan su grupo de alumnos, ayudan con las tareas escolares y coordinan los planes

¹² Los servicios, son las actividades domésticas que todos los estudiantes tienen que realizar en los 15 días de permanencia. Estas actividades van desde preparar el comedor para el desayuno, limpiar aulas, pasillos, baños, asear las habitaciones, limpiar los patios



de búsqueda. A las siete de la mañana se iza la bandera. Luego, los alumnos entran al aula. Hay un corte para el almuerzo y otro para la merienda, la jornada escolar termina entre las 20 o 20:30 hs. según el día de la semana y los arreglos internos que puedan hacer los estudiantes con los profesores.

3.1 Procedimiento

El presente trabajo es una investigación exploratoria y descriptiva que se posiciona desde la Socio Antropología de la Educación. El trabajo de campo se inicia en el año 2013. Se realizaron observaciones participantes en clases, en las instancias áulicas y fuera de ella - en diversas actividades productivas-. Se realizaron entrevistas en profundidad; individuales y grupales, dependiendo de que quisieran hacer los jóvenes y con quien.

4. Resultados provisorios¹³: Tramas Escolares y tensiones

Es importante señalar que Plencovich, Constantini y Bocchichio (2009) plantean que las E.F.As se encuentran atravesadas por dos lógicas que imponen sus propias racionalidades: por un lado, como se trata de establecimientos educativos están determinadas por la lógica pedagógica; y por otro lado, tienen una lógica socio productiva. Y es entre estas dos racionalidades que a veces se generan conflictos. Otra de las tensiones que presentan es que al ser escuela y albergue se entrecruzan las dimensiones escolares con las domésticas. Para mostrar estas tensiones recuperaré algunas situaciones que reflejan con más claridad lo que señalaba anteriormente.

Entre los Saberes domésticos, escolares y socioproductivos

Escobar (2000) afirma que en el espacio escolar los jóvenes crean y recrean activamente sus modos de vida y sus lugares. La escuela brindaría la posibilidad de recrear la vinculación entre el lugar, la experiencia y la producción de conocimiento. Nos comentan:

“Aquí aprendes a compartir. aprendes a compartir, aprendes muchas cosas [...] yo no sabía muchas cosas y vengo aquí o por ahí cosas que hacía en casa pero que no sabía muy bien y vengo aquí y es como que aprendes mejor, muchas cosas que son necesarias saber para vivir en el campo” (R. 22 años, mujer, 5° año. 2014)

“Que aprendes a hacer cosas de lo que te sirven también ¿no? No solamente en el tema

¹³ Hablamos de resultados provisorios ya que se trata de una investigación en curso.



del aula sino que a veces cosas que por ejemplo uno hace en su casa y viene y limpia, aprendes a, esas cosas también está bueno [hace referencia a los servicios]" (M., 15 años, mujer, 2° año. 2014)

Los estudiantes reconocen y ponen en valor la propuesta educativa y manifiestan que hasta los servicios terminan enseñando algo que a ellos les resulta significativo. Son tan válidos los saberes domésticos como los socio-productivos. En ellos se producen

aprendizajes en una variedad de actividades y no sólo las escolares. Existe una concepción de aprendizaje que va más allá de los contenidos escolares.

De negociaciones, delimitaciones y resistencias¹⁴

Para los jóvenes entrevistados un aspecto importante son las reglas a cumplir. Saucedo (2006) plantea que en la escuela existen marcos de actuación y existen delimitaciones. En ese contexto lo interesante es poder analizar cómo los estudiantes "se apropian de los recursos culturales disponibles del contexto escolar para expresar su condición como jóvenes" (Saucedo. 2006; 405). En la dinámica de la EFA conviven alumnos con intereses muy diferentes. Todos tienen teléfono móvil que en sus comunidades de origen no pueden utilizar, por falta de señal o de energía eléctrica, pero en la escuela todos tienen acceso a esa herramienta tecnológica. De una decisión conjunta de padres, directivos y docentes, se les prohibió tener el celular en los cursos y los noviazgos. Cuando van a clase, los teléfonos quedan depositados en una caja con llave bajo custodia de los coordinadores. Y se prohíben en la escuela las manifestaciones de cariño entre novios.

A1: "dos cosas fueron muy duras, los celulares [piensa un momento] y los novios" A2: "pero bueno son las reglas"

A1: "si, hay que adaptarse". (F., 15 años y M., 15 años, mujeres, 2° año. 2014)

Si bien los jóvenes consideran estas reglas como 'muy duras', en general aceptan la aplicación de las mismas y buscan cómo adaptarse a ellas sin oponer resistencias, aunque genere malestares que conversan entre ellos.

Los usos del quichua en el aula. Silencios y murmullos

Pudimos observar que dentro del aula y fuera de ella, algunos jóvenes en ciertas

¹⁴ Algunos de estos puntos son tratados en el texto que realicé denominado: Silencios que hablan, enunciaciones que callan. En Indisciplinados. Aproximaciones a sentipensar la investigación. Edit EDUNSE



ocasiones para dejar 'fuera de juego', a docentes principalmente y a otros compañeros reconocidos como "urbanos" recurren al uso del quichua para comunicarse. Los alumnos "rurales" en su mayoría entienden "la quichua". Muchos lo hablan aunque crean que lo hacen mal. Ellos hacen la diferenciación entre 'entender' y 'hablar'¹⁵.

"bah... he aprendido escuchando. Algunas palabras que yo se hablar no suenan bien...no las hago sonar bien...porque son muy difíciles. La gente de antes sí, hablan más en quichua" (L., 17 años, hombre, 3° años. 2014).

"algunas profes, como la de lengua, andaba siempre preguntando a los chicos que le decían [se ríe]" (L., 17 años, hombre, 3° año. 2014)

En general se usa con tono de picardía, entre risas y cargadas, y cuando el interlocutor pregunta

¿qué han dicho? o se ponen a hablar todos a la vez sin que nada se entienda, o te dicen algo que no es lo que te habían manifestado antes. Aquí "la quichua" funciona como una especie de 'código secreto' que, aunque se utilice principalmente para la burla, no deja de ser un gesto. Y "este gesto de reapropiación es una acción silenciosa, que construye habla, que hace rituales, pone colores y figuras, toca ritmos: prácticas discursivas que habitan un orden y lo alteran, silenciosamente sin enunciarlo" (Derrida. 1997; 53 y Foucault. 1996. Citados en Grosso, 2008; p. 132)

Es la escuela el escenario donde estos jóvenes con el uso de la quichua, generan un "proceso posible de producción cultural -inversión (contra) hegemónica- en el sentido de una creación y uso colectivo de materiales, significados, acto de habla, prácticas, con el fin de "ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales". (Willis. 1993 citado en Gandulfo 2007, p. 67)

Identidades culturales vs. Prácticas homogeneizadoras

La E.F.A fundacionalmente fue pensada para adaptarse y fortalecer los contextos productivos familiares de los alumnos. Pudimos observar que una práctica productiva característica de la región es la cría de cabras, paradójicamente las cabras fueron erradicadas de la escuela. En la viñeta que sigue encontramos una manera de ver el desarrollo que tuvo su impacto en la propuesta educativa.

¹⁵ Hay una etnografía que trabaja esta situación. La autora, Gandulfo, Carolina Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones. - 1a ed. - Buenos Aires: Antropofagia, 2007.



“... necesitamos, por ejemplo, del campo eliminar las cabras. Acá las eliminamos y pusimos los árboles, porque hoy a las familias se les va diciendo: ya basta la cabra. Sostiene la miseria solamente... piensan que tener 200 cabras es riqueza, y es solamente una miseria espantosa. El tiempo que te lleva si está nublado, si llueve, si esto, que el otro, yo siempre les digo que vayan cambiando por vacas. Cuiden vacas, hagan alguna estructura para las vacas, esto es los que les va a ir dando una economía familiar sostenible. Si no, no se puede... bueno... y algunos van aprendiendo. Sí, yo tampoco les dije de entrada...al contrario, nosotros hemos tenido 15 años cabras aquí porque había que adaptarse a la zona. Hasta que yo dije no. Qué estamos haciendo realmente. No... lo que se consume es la carne de vaca... el cabrito lo consumís para las fiestas” (M.I., ex – rectora. 2012)

Existe acá una evidente tensión entre dos ideas de desarrollo rural. Una está más vinculado a la representación del productor de la pampa gringa y que conduce hacia una homogeneización de las prácticas agropecuarias, como así también de la educación agropecuaria. Otra, vinculada a la idea de un campo que portan los actores, que es diversificado, inclusivo y respetuoso de las identidades culturales, que resulte el motor de una propuesta educativa agropecuaria emancipadora.

La identidad de los jóvenes de la EFA

Los jóvenes van forjando su identidad entre los discursos y las prácticas. Lo que valoran sus mayores y lo que valoran sus amigos. La vida con la familia y la convivencia en el albergue. El quichua y el castellano. Lo aprendido en la escuela y lo aprehendido en sus comunidades. Esa identidad se va construyendo mientras viven y trabajan en el campo. Ahora, ¿Qué dicen y qué callan? ¿Cómo consideran eso que ellos mismos son?

L: “Campesino, yo por lo menos soy campesino”

G: “yo también.” (L.16 años, G. 15 años, hombres, 1° año. 2012) R: “por ahí campesino suena raro”

E: ¿te suena raro?

R: “sí, pero gente de campo, por ahí hay personas que les molesta que los llamen campesinos” (R., 22 años, mujer, 5° año, 2012)

F: “campesino bruto...dicen”

E: ¿Por qué lo relacionas con eso?



F: “no... porque la mayoría piensa, es gente de campo... que la gente del campo es bruta... Somos campesinos porque vivimos en el campo, pero no brutos” (F., 15 años, mujer, 2° año. 2014)

“campesinos porque estamos en el campo y ahí criamos lo que queremos criar, lo que se puede...” (L., 17 años, hombre, 3° año. 2014)

E: Y entonces, ¿qué les parece?

M1: No sé... no sé... [Cambian de tema]

Aceptarse campesino no implica reconocer sentidos que circulan sobre ser brutos, atrasados; algunos no pueden hablar de esto y prefieren el silencio. Recuperando a Le Bretón quien nos señala que en una conversación no tenemos la obligación de decirlo todo, el silencio también es comunicación; es decir, que ciertas cosas pueden decirse, otras no tanto y otras no deban decirse en absoluto, depende de las situaciones y de los presentes en la conversación. “Toda conversación es un tejer de silencios y palabras, de pausa y habla” (Le Breton. 2006; 14).

5. Discusiones. A modo de cierre provisorio

Como señalábamos al inicio del texto, las EFAs son parte de las elecciones que toman las familias y los jóvenes del interior profundo de Santiago del Estero con respecto a su educación formal; son instituciones que sirven para estudiar, formarse, trabajar, hacer amigos, parejas, hacer comunidad.

Domínguez (2009) afirma:

“el capitalismo ha destruido pero también ha reproducido al campesinado, y este a su vez se ha regenerado por su propia acción y creatividad. La industrialización de la agricultura, no ha erradicado a la agricultura campesina, y al contrario debe enfrentar hoy la aparición de modelos alternativos como el paradigma agroecológico. La misma usurpación ejecutada por la conquista europea en el continente, resueltamente resistida, y que produjo un incesante debate que atravesó las políticas públicas y la reflexión teórica, se repite sin dirimirse, sin digerirse. Se suceden nuevos despojos, en simultáneo con la regeneración de lugares vía la ocupación o la recuperación de tierras, y con nuevos intentos, incluso bien intencionados, de intervención estatal por resolver los surgentes conflictos”.

p (10)



Es así que el campesinado santiagueño, con rostro aborigen y criollo, se fue conformando en un ambiente hostil no solo desde el punto de vista geográfico sino también desde el punto de vista económico y social; pues la herencia de las formas de ocupación dominantes –la estancia, los obrajes y empresas – se tradujeron en diversas formas de opresión. (Paz & Jara, citado en Abt 2014). Ante esto, el campesinado no solo persiste, sino que también se recrea, resiste, generando estrategias que le permiten seguir defendiendo sus modos productivos y defendiendo sus territorios, sus modos de vida.

La escuela es el espacio social donde circulan sentidos, un espacio donde se entrecruzan los discursos y las prácticas que dan cuerpo a los procesos identitarios. Es en las tramas educativas donde se ponen en tensión. Es allí, con la alternancia, y en medio de las tensiones que generan entre sí las lógicas pedagógicas y las lógicas socioproductivas, la EFA se articula con la comunidad. La escuela puede contribuir a la formación de determinados discursos y prácticas identitarias porque está enclavada en un determinado territorio. Pero son los jóvenes los que ponen el cuerpo, crean sus propios sentidos, reactualizan otros, recuperan saberes ancestrales que no son tan reconocidos o son invisibilizados en la escuela; como puede ser el Quichua. Y en este proceso constante van definiéndose como jóvenes, como estudiantes

Referencias

- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor; Rosario, Argentina.
- Andreani, H. (2014). Quichuas, picardías y zorros: conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe. 1 edic. EDUNSE. Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero. UNSE
- Ávila, S. (1999). Título: Fronteras Invisibles. La relación Escuela – Comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Nacional de Córdoba. Centro De Estudios Avanzados (mención Socio – Antropológica). Directora: Prof. María Saleme de Burnichon
- Barbetta, P. Lapegna, P. (20039). No hay hombres sin tierra ni tierra sin hombres: luchas campesinas, ciudadanía y globalización en Argentina y Paraguay.



- Castro, Marcela. (2018). Silencios que hablan, enunciaciones que callan. En Indisciplinados. Aproximaciones a sentirpensar la investigación. Edit EDUNSE
- Cerletti, L y Gessaghi, V. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad, discusiones a partir del enfoque etnográfico. Publicar Año X, N°13, diciembre 2012.
- De dios, Rubén. (2010). Los campesinos santiagueños y su lucha por una sociedad diferente. En Movimientos sociales y derechos humanos en la argentina. Brenda Pereyra y Pablo Vommaro (compiladores). 1 edic CICCUS Bs As. Pag. 291-330.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?". En Lander Edgardo (org.), La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.
- Gandulfo, C. (2007). Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones. 1 Edic. Antropofagia. Bs. As.
- Gimonet, J.C. (2009). Lograr y comprender la Pedagogía de la alternancia. De los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA). AIMFER. Serviprensa.
- Grosso, J. (2008). Indios muertos, negros invisibles: hegemonía, identidad y añoranza. 1edición, Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Le Bretón, D. (2006) El silencio, aproximaciones. Madrid: Sequitur.
- Paz, R. Jara, C. (2012). El campesino en Santiago del Estero (Argentina): la pobreza de un sector que se resiste a desaparecer (1988-2002) ager no 12 abril 2012. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural Journal of Depopulation and Rural Development Studies. Páginas: 149-175.
- Plencovich, M. Constantini, A. y Bocchichio, A. (2009). La educación agropecuaria Argentina: génesis y estructura. 1° edición, Bs. As.: Ediciones CICCUS.
- Rockwell. E. (2018) [2011] .Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial.



- CLACSO (2018) [2005]. Bardas, cercos y llaves: el encierro de escuelas indígenas rurales. En Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO
- Saucedo, Claudia (2006), Estudiantes de secundarios. Sus apropiaciones de recursos culturales para crear su condición como jóvenes en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Número 29, pp. 403-429.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. Cap. 8 de NEUFELD M.R. y THISTED, J.Ariel. "De eso no se habla"...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba