

INDISCIPLINADOS

Aproximaciones a sentipensar
la investigación

Lia Zóttola

Compiladora



EDUNSE
editorial universitaria



CAPÍTULO VI
Silencios que hablan,
enunciaciones que callan

MARCELA CASTRO

En este apartado intentaré reflexionar acerca de las identidades de los jóvenes estudiantes que concurren a una Escuela de la Familia Agrícola de Santiago del Estero. En ese espacio social, ellos negocian, elaboran y reelaboran sentidos sobre sus identidades. Provenientes, en su mayoría, de familias de campesinos, pequeños productores y trabajadores "golondrinas", los jóvenes asisten a una escuela que tiene una particular propuesta pedagógica: la alternancia. En ese espacio identitario, buscaré comprender cómo se posicionan y cómo referencian, ellos, sus pertenencias múltiples. También, cómo se van forjando los procesos identitarios en la medida que puedan pensarse como jóvenes, como estudiantes y como campesinos.

Las EFA son escuelas agropecuarias que tienen como modalidad la Alternancia Pedagógica. Es necesario aclarar que cuando me refiero a escuelas agropecuarias, estoy hablando de instituciones que pueden encontrarse en zonas rurales o periurbanas y atender tanto a poblaciones rurales como urbanas, pero su principal característica es que están enfocadas

'para' el medio rural. Hay que diferenciarlas de las escuelas rurales, ya que estas últimas son instituciones que están 'en' el medio rural pero imparten, generalmente, escolaridad básica a la población que vive en ese medio. Las escuelas agropecuarias están atravesadas por una complejidad mucho mayor. Autores como Plencovich, Constantini y Bocchichio (2009), plantean que estas se encuentran atravesadas por dos lógicas que imponen sus propias racionalidades: por un lado, al tratarse de establecimientos educativos, nos encontramos con una lógica pedagógica; y por otro, tienen una lógica socio productiva. Y es, entre estas dos racionalidades, que a veces se generan conflictos.

Por otro parte, la Alternancia Pedagógica se define desde las mismas escuelas como: "una comunidad educativa en discontinuidad de situaciones". Esto es así, porque el tiempo escolar se divide 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. La alternancia no significa una mera división temporal del período escolar, sino una coordinación de la escuela con la realidad y el contexto al cual pertenecen los alumnos. La cultura local y el territorio constituyen el contenido educativo. La alternancia educativa es un encuentro con el medio, con la realidad y con el territorio. Entonces, bien podemos afirmar que las EFA son instituciones territoriales.

Es el territorio el que les brinda –a estas instituciones educativas– el mayor repertorio para el establecimiento de las identidades de los jóvenes que asisten a ellas. (Plencovich, Constantini y Bocchichio, 2009)

En este sentido, me parece pertinente explicitar algunos posicionamientos con respecto al tema del territorio. Una perspectiva interesante es la que desarrolla Dalamata (2005) quien, recuperando aportes de Lefebvre (1991) y Soja (1996), afirma que la noción de territorio no sólo se vincula al espacio físico geográfico, sino que es un espacio socialmente produci-

do y comprende múltiples aspectos de la vida social. La autora plantea tres tipos ideales que en la práctica se superponen. Un primer tipo es el "espacio percibido", que delimita los aspectos materiales de la vida cotidiana, y es el lugar de la producción y reproducción de lo social. Un segundo tipo es "el espacio concebido", que se refiere a las representaciones del espacio e implica los discursos construidos que resignifican aspectos instrumentales. Y el tercero, es el "espacio vivido"; que es la interacción de los espacios anteriormente señalados, sean imágenes o símbolos, o "como generador de contra-espacios o espacios de resistencia al orden dominante, donde otros órdenes alternativos de espacio material y simbólico son imaginados y disputados" (Dalamata, 2005, p. 8).

En la EFA de Garza, interrogados sobre el territorio, los jóvenes alumnos hablan sobre 'su' lugar:

[...] -Como es un campo de los pobladores, no tienen alambrado ni nada... (L., 17 años, hombre, 3° año. 2014).

-Si es importante tener un lugar... más si tenés todos los conocimientos que nos aportan aquí, que ya sabemos cómo vamos a trabajar todo, como vamos a trabajar el campo. (...) Nosotros somos el único lugar que estamos quedando así sin alambre porque van comprando las tierras. (M., 16 años, mujer, 4° año. 2013).

-Yo tengo a mi padre aquí, pero me voy a Barrial Alto donde está mi abuela porque me gusta más... porque me gusta más allá, aquí no hay nada... allá hay animales... todo... en cambio aquí dormir nomás... mejor me callo... (F., 15 años, mujer, 2° año. 2014).

El territorio donde se sustenta el modo de vida campesino es el campo de los 'pobladores'. Un campo abierto donde los ani-

males pastorean en el monte. Un modo de vida amenazado por 'compradores' que alambran. Un modo de vida que conlleva esfuerzos. Una escuela que en su lógica pedagógica a veces armoniza con la lógica socio-productiva y a veces entra en conflicto. Es en estas tensiones donde se van forjando y dando sentido a los procesos identitarios de los jóvenes.

Desde una mirada antropológica, el territorio es el contexto específico donde se producen las prácticas sociales. Es allí donde los actores le dan sentido a dichas prácticas y, también, a su propia existencia. Es en el territorio donde el antropólogo se encuentra con el otro, accede a esos sentidos y construye conocimiento. Es a partir de construir explicaciones sobre la 'otredad' que la antropología se constituyó en ciencia. Metodológicamente, se busca realizar una descripción teorizada de las perspectivas nativas. En la realización de este trabajo, se recurrió a la observación participante y la entrevista.

¿Cómo funciona la EFA de Garza?

La Escuela de la Familia Agrícola LL N° 26 de Garza (Santiago del Estero), como todas las EFA, estructura su propuesta educativa en tres dimensiones fundamentales: 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 su casa, en sus comunidades. Esto no está diseñado como un descanso ni como una solución económica. Se busca una síntesis a través del juego dialéctico entre la escuela y la vida.

[...] -La alternancia... o sea un poco en la escuela y un poco en la casa. (...) las EFA han venido a cubrir este espacio de los chicos del medio rural... entonces, la vida enseña y educa (...) los chicos iban aprendiendo algunas cuestiones técnicas y trasladándolas a su casa para mejorar el entorno familiar en cuanto a lo productivo básicamente... (M.I., docente de la EFA de Garza, entrevistado en 2013).

[...]-Yo por ejemplo en mi casa tienen terneros, tienen distintas clases de animales y mi hermano se ha puesto a vacunar las vacas y me decía: vení, vení... vamos a ver si es verdad que has aprendido. Y me ha tocado sí, inyectar así a 2 o 3 terneros... y es lindo, porque aprendes aquí y vas y en tu casa lo puedes hacer tranquilamente... (R., 22 años, mujer, estudiante de 5° año de la EFA de Garza, entrevistada en 2013).

Se utilizan distintos instrumentos pedagógicos. Cada alumno tiene un "Plan de búsqueda" y un "Cuaderno de realidad", que reflejan las demandas reales del medio del estudiante y su familia, información general del alumno y la articulación de aprendizajes varios con saberes académicos.

Al finalizar cada semana, se efectúa la "Revisión Semanal" y 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.

R: -Los viernes son: la revisión semanal, si no te ha gustado la comida o sacamos conclusiones, lo que te ha dicho algún profesor ya sea bueno o malo, se juntan todos con el coordinador y ahí hablamos.

M: -Claro, después cómo vamos al comedor.

C: -Hacemos grupo y ahí hacemos la síntesis y de ahí leemos en el comedor.

R: -Ya ahí estamos todos juntos, los tres cursos, ahí se lee. (R. 22 años, M. 16 años, C. 17 años. Mujeres. 5° año, estudiantes de la escuela entrevistadas en 2013).

-Las revisiones se hacen de todos los temas de la semana, todas las cosas que han acontecido, entre lo bueno y lo malo... lo que pasa (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

Cada alumno tiene un "Boletín de Seguimiento": los profesores anotan allí todo lo referente al aprendizaje, la participación y la conducta que tuvieron durante los 15 días que estuvieron en la escuela. Además, en el boletín, se anota el "Trabajo de esta-día": se trata de 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.

-Ellos llevan en el boletín el informe de cada materia. Ahí están todos los espacios curriculares y se anotan todas las actitudes que el alumno ha tenido durante toda la quince-na... ya sean buenas, malas, regulares. Sobretudo cómo él ha estado, como se lo ha visto (S. Coordinadora, 2013).

-Cada profesor en su espacio les da tareas que corresponden y ellos, en los quince días se supone que no son de descanso entre comillas porque ellos llevan trabajo para hacer, aplicando lo que han aprendido aquí, trabajos prácticos, trabajos teóricos, investigaciones, todo eso llevan y bueno... todo se anota y todo eso va para la nota. Se suma y luego se saca la nota" (S. Coordinadora, 2013).

-Además, integrantes del equipo de la escuela realizan visitas a las familias de los alumnos. Nosotros generalmente vamos a hacer las visitas... estamos... vamos a donde podemos llegar. A veces resulta imposible, porque ellos

vienen de zonas muy lejanas. Hay lugares, parajes, que para ir son muy distantes. Cuando hacen las visitas a las familias... cómo se porta, y ellos se ponen muy mal si les dicen que vos te portas mal, que sos un irrespetuoso, esas cosas...

-Te dicen que ellos no nos han educado a nosotros para que les vayan a reclamar. -Tienen que portarse bien, ese es el consejo (L. 17 años, hombre, 3° año, estudiante entrevistado en 2014).

-Cuando uno va a hacer las visitas con ellos, lo primero que dicen, bueno qué tal se portó mi hijo, es lo primero que preguntan. (S. Coordinadora, 2013).

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

Estas escuelas son de gestión privada. La particularidad que tienen, es que cuentan con un Consejo de Administración compuesto por los padres de los alumnos. El 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; suele ser a veces un padre o bien alguna persona allegada a la escuela. Con respecto a las económicas, van desde asegurar las condiciones edilicias y de equipamiento hasta generar las articulaciones políticas que sirvan para integrar la escuela a la comunidad. Dentro de las pedagógicas, deben participar, en conjunto con el equipo docente, en la toma de decisiones sobre la definición curricular; y trabaja en conjunto con el Rector, que es el encargado de llevar adelante la po-

lítica pedagógica. Este consejo es elegido por una Asamblea de Padres que se reúne habitualmente en abril o mayo. Como vemos, a diferencia de lo que ocurre con otras experiencias educativas, en las EFA las familias tienen su parte importante de responsabilidad en la formación intelectual, técnica y espiritual de sus hijos.

El trabajo en equipo: el motor para el funcionamiento

El trabajo en equipo es un pilar importante en el funcionamiento de las EFA. Desde el trabajo conjunto de los padres en el consejo, y la articulación de estos con el Rector y los docentes para determinar la política pedagógica, hasta la coordinación entre los equipos de la escuela y del albergue; pasando por el trabajo de estudiantes y coordinadores en los servicios del internado. "Todos hacemos todo", al decir de una docente. Y todo se hace en equipo. La "educación en las responsabilidades" exige la participación activa de todos, cada uno haciéndose cargo de su propia responsabilidad y, mediante el trabajo en equipo, resolviendo en conjunto.

-Donde nadie cuestiona, donde nadie quiere participar, donde no hay espacios de participación, las cosas dejan de funcionar, hay algo que no empieza a cerrar. (M., profesora entrevistada en 2014).

Un día en el albergue de la escuela de Garza comienza a las seis de la mañana. Los encargados de la alternancia empiezan a despertar a los alumnos.

E: -¿Qué es lo que más te cuesta de la escuela?

M: -Levantarme temprano. (M., 16 años, mujer, 4° año. Estudiante entrevistada en 2013)

L: -Sí... levantarse a las seis de la mañana.

E: -¿Por qué? ¿En tu casa te levantabas más tarde?

L: -Sí... siete... ocho... pero aquí no. A las seis de la mañana. (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

E: -¿Y cómo se despiertan?

G: -Sacando las colchas

C: -Te tiran agua, todos los días nos echan agua. (G., 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

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'. 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, alimentar a los animales, cuidar la huerta, cosechar, etc. En principio, la realización de estos servicios se sortea.

E: -Con el servicio, ¿cómo se arreglan?

L1: -Elegimos.

C: -Cuando llegan temprano, si llegas tarde le dan el servicio.

E: -¿Y cuál es el servicio que no les gusta?

L2: -El baño.

L1: -El baño.

C: -Baño y cena.

G: -Mozo.

E: -¿Por qué la cena?

C: -Porque tienes que estar, y si es cena se hace tarde (L1. 15 años, L2. 16 años, G. 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

“Bueno, los servicios por ahí los cumplo así... mmm je... pero por ahí nomás (...) porque como que no les importa aquí ensuciar. Por ejemplo los baños antes era un desastre y... pero siempre tiene que estar el que limpiaba y nadie se ponía en lugar de él. Yo por eso por ahí no... ni los cumplía, o sea, si te diría que sea justo para vos, tiene que ser justo para todos, creo” (J., 17 años, hombre, 5° año. Estudiante entrevistado en 2013).

Los coordinadores, muchos de ellos egresados de la EFA, 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 de búsqueda.

S: –Hay muchas cosas aquí (...), están los chicos, los trabajos, las tareas prácticas.

E: –¿Y vos también los ayudas con las tareas, por ejemplo?

S: –De los deberes sí, y esa es, digamos, un poco la función nuestra. Estar, ayudar a completar, ayudarlo a que estudie o preguntarle qué le pasa. Porque a veces uno le exige cosas y no sabemos qué problema tiene él, si tratamos de hablar con ellos y ver hasta dónde podemos ayudar nosotros. Sí, te escuchan mucho. A veces te escuchan y no hacen caso...a veces no, a veces sí... a la larga sí (...) como consejos tienen mucho ellos (...) yo siempre les digo: no se olviden que ustedes tienen dos familias ahora, una aquí y otra en su casa (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

A las siete de la mañana se iza la bandera. Luego, los alumnos entran al aula. Con un corte para el almuerzo y otro para la merienda, la jornada escolar termina entre las ocho u ocho y media de la noche, según sea el día de la semana.

Como hay algunas materias que son las mismas que se imparten en cualquier secundario y otras que tienen que ver con

la matriz socio-productiva de la currícula, los alumnos, que no usan uniforme, circulan todo el tiempo por las distintas instalaciones de la escuela. Algunos están en las aulas, otros en la huerta, otros con las aves y los cerdos. A los coordinadores, también se los ve todo el tiempo. No existe timbre, y ellos son los que llaman a entrar al curso y quienes marcan a los docentes la finalización del módulo de clases.

A diferencia de la mayoría de las instituciones educativas, las sanciones disciplinarias no están relacionadas con amonestaciones. Las suspensiones se realizan ante faltas consideradas muy graves. Sólo si hay hechos de violencia o algún hurto, si llevan bebidas alcohólicas o fuman, o algún otro tipo de hecho grave.

L2: –A mí me han suspendido una semana.

E: –¿Qué hiciste?

G: –Ha apuñalado a un chico.

L1: –Le ha cortado así [señala la mano].

E: –¿Qué pasó?

L2: –Sierrita yo, eh... me han echado agua de atrás y yo he hecho así con el cuchillo, y lo he clavado en la mesa. Y él ha puesto la mano, y ahí le he clavado con el cuchillo (L1. 15 años, L2. 16 años, G. 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

También hay sanciones por cuestiones propias del albergue. Una, por ejemplo, es meterse o espiar en los dormitorios de las chicas o chicos. Un curioso motivo de sanción es por dormir en los techos.

E: –¿Se van al techo a dormir?

M1: –Sí, porque hace mucha calor adentro

M2: –Sí...

M1: –Somos muchos ahí. Parece un horno.

E: –¿Y los varones se van al techo a dormir?

M1: –Ellos se llevan la colchita y se van a dormir (...) este año esas cosas no han pasado todavía.

E: –¿O pasan y no se enteran?

M1: –También (M1. y M2, 16 años, mujeres, 4° año. Estudiantes entrevistadas en 2013).

Los fines de semana tienen una dinámica muy diferente. Los horarios son más flexibles. Si bien hay ciertas rutinas que tienen que cumplirse, las actividades son un poco más relajadas.

–A veces tienen tareas prácticas con la gente que le toca el fin de semana. Los sábados al medio día si hacen algo, y de ahí ya queda para ellos, se relajan un poco... juegan a la pelota (...) por ahí algún profesor viene el sábado y les da clase porque está atrasado en algo... bueno... viene y da clase lo mismo, pero muy pocos sino ellos tienen un respiro (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

C: –Estudiar (C. 16 años, hombre, 1° año. 2012).

A: –Los fines de semana lavamos ropa.

C: –Duermo.

A: –Dormimos un poco más bien.

N: –Dormimos más.

A: –Hacemos los trabajos que nos dejan.

E: –¿Juegan fútbol?

A: –Estábamos preparando pero no había fútbol... estaba rota la pelota. (Entrevista colectiva a estudiantes, N., A., C., hombres, 4° año. 2013).

Saberes y experiencias en tensión

En la dinámica escolar, se detectan algunas tensiones. A la EFA concurren jóvenes que provienen de diversas comunidades: de campesinos, de pequeños productores y de productores familiares. Además, últimamente el colegio recibe alumnos de los pueblos vecinos. Estos estudiantes provenientes de localidades aledañas, en algunos casos, son jóvenes que tienen algún problema familiar, que fueron expulsados de otros colegios; o jóvenes que, según manifestaciones de sus padres, tienen malas juntas y se hacen inmanejables. El criterio de matrícula se revisa permanentemente. En algunos momentos se reciben estudiantes “urbanos”, y en otros momentos sólo estudiantes “rurales”.

[...] –¿Nosotros recibimos por una decisión particular muchos chicos que son eliminados por el sistema de otros lados, son chicos urbanos, urbanos de pueblo no? Con muchos conflictos familiares (...) chicos que el sistema ni los mira digamos... y el otro estudiante es del interior, rural, rural es el que responde al perfil de estudiantes que la escuela atiende (M. Profesora, entrevistada en 2014).

En relación con lo observado y tratando de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), retomaré algunas situaciones que a mi entender demuestran la complejidad que presentan estas instituciones educativas, y cómo este espacio social se presenta como un campo de disputa de diversas perspectivas, de diversos sentidos.

Saberes domésticos y saberes socio-productivos

Escobar (2000) plantea que los jóvenes, en el espacio escolar, 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.

[...] -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. Estudiante entrevistada en 2012).

[...] -Que aprendes a hacer cosas de lo que te sirven también ¿no? No solamente en el tema del aula sino que a veces cosas que por ejemplo uno hace en su casa y viene y limpia, aprendes, esas cosas también está bueno (se refiere a la realización de los servicios domésticos) (M., 15 años, mujer, 2° año. Estudiante entrevistada en 2014).

[...] -Aquí nos enseñan como inyectar a un animal, así cuando también están enfermos así ya sabemos cómo tenemos que colocar la vacuna o qué vacuna podemos poner. (A., 16 años, mujer, 4° año. Estudiante entrevistada en 2013).

Existe un reconocimiento de los estudiantes sobre la propuesta educativa. Hasta la realización de los servicios domésticos colectivos termina enseñando algo que resulta significativo. Aparecen en pie de igualdad los saberes productivos y valores como la solidaridad y el compartir. Para ellos resultan tan válidos los saberes domésticos como los socio-productivos.

Marcos de actuación y delimitaciones

Otro aspecto importante, para los actores entrevistados, son las reglas a cumplir. Saucedo 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, relativamente en armonía, alumnos con intereses muy diferentes. Todos tienen teléfono móvil. En sus comunidades de origen, por falta de señal o de energía eléctrica, muchos chicos no pueden hacer uso de ellos; pero en la escuela todos tienen acceso a esa herramienta tecnológica. Por decisión conjunta de padres, directivos y docentes, se les prohíbe tener el celular en los cursos. Cuando van a clase, los teléfonos quedan depositados en una caja con llave bajo custodia de los coordinadores. Este procedimiento se repite cada noche, a la hora de pasar a los dormitorios.

A1: -Dos cosas fueron muy duras, los celulares (piensa un momento) y los novios.

A2: -Pero bueno son las reglas.

A1: -Sí, hay que adaptarse. (F., 15 años y M., 15 años, mujeres, 2° año. Estudiantes entrevistadas en 2014).

Si bien los jóvenes consideran algunas reglas como "muy duras", en general aceptan la aplicación de reglas y buscan cómo adaptarse a ellas. Como en este caso.

Los usos del quichua

Cuando observamos los códigos de vestimenta y el uso de la tecnología, observamos una gran homogeneidad. No se ve una gran diferenciación entre los alumnos "rurales" y los "urbanos". Ahora bien, hay una herramienta a la que suelen echar mano los primeros, y que constituye un rasgo diferenciador. Dentro del aula, y fuera de ella, estos jóvenes, en ciertas ocasiones, para dejar 'fuera de juego' a docentes y a otros compañeros, habitualmente "urbanos", recurren al uso del quichua para comunicarse. Los alumnos "rurales", en su mayoría, entienden quichua. Muchos lo hablan, casi todos, aunque crean que lo hablan mal.

[...] –Bah... he aprendido escuchando. Algunas palabras que yo sé 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° año. Estudiante entrevistado en 2014).

Ellos mismos hacen la diferenciación entre 'entender' y 'hablar', quizá por esta diferencia entre palabras y correctas pronunciasiones. De todas maneras, no todos los docentes entienden quichua y tampoco algunos "urbanos".

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

Cuando hablan quichua dirigiéndose a alguien más, muchos alumnos se ríen y otros contestan o agregan alguna otra cosa a lo dicho. En general hay risas y cargadas, y cuando el interlocutor pregunta qué han dicho, se ponen a hablar todos a la vez sin que nada se entienda o te dicen algo que no es lo que te habían dicho antes.

El 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, p. 53 y Foucault, 1996; Prefacio. Citados en Grosso, 2008:132).

Identidades culturales vs. prácticas homogeneizadoras

Esta EFA, como todas las EFA, fundacionalmente fue pensada para adaptarse y fortalecer los contextos productivos familiares de los alumnos. Una práctica productiva característica de la región donde está emplazada la escuela, es la cría de cabras. Pero, a pesar de ello, las cabras fueron erradicadas de la misma. En la viñeta que sigue, encontramos una manera de ver el desarrollo que tuvo su impacto en la propuesta educativa.

[...] –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 de 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 lo que les va a ir dando una economía familiar sostenible. Si no, no se puede... bueno... y algunos van aprendiendo. Sí, yo tampoco le 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, entrevistada en 2012).

Existe acá una evidente tensión entre dos ideales de desarrollo rural. Uno que 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. Otro, vinculado a la idea de un campo más diversificado, inclusivo y respetuoso de las identidades culturales, y una educación agropecuaria más emancipadora.

Jóvenes e identidades

Reguillo (2012) plantea que la categoría "joven" se encuentra en fase de recomposición. Es una categoría construida. No es neutral, ni tiene que ver con esencias.

La "juventud" no es una categoría que se defina exclusivamente por la edad; no tiene límites fijos ni posee un carácter universal. Cada sociedad, cada cultura y cada época definirán su significado; y dentro de este universo habrá algunos sentidos que se tornarán hegemónicos. Los jóvenes son seres de relación. Por ende, son actores sociales completos. Están inmersos en relaciones de clase, edad, género, étnicas. (Chaves, 2010)

Con respecto a la identidad, Hall afirma que la cuestión de las identidades entraña un elemento fundamental, que es la identificación. "Se reitera en el intento de articular la relación entre sujetos y prácticas discursivas" (Hall, 2011:15). Esta es una permanente construcción, un estar siempre en proceso. Por lo tanto, para este autor el concepto de identidad es estratégico y posicional.

(...) el concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. (Hall, 2011:17).

Las identidades, desde esta perspectiva, nos plantean un punto de encuentro:

El punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan 'interpelarnos', hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (Hall, 2011:20).

Según Restrepo (2007), hay que tener presente que una identidad no sólo tiene que limitarse a las narrativas, sino también examinar las prácticas. Hay que tener en cuenta que lo que se dice y lo que se calla se encuentra en un contexto específico donde se ponen en juego significados y representaciones que se contrastan. En el estudio de las identidades es tan importante lo que la gente dice como sus silencios.

Los jóvenes alumnos de la EFA de Garza también 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: –Trabajo rural.

E: –¿No son campesinos?

L: –No. sembrar es campesino (L. 15 años, hombre, 1° año. Estudiante entrevistado en 2012).

M: –Trabajador rural.

C: –Trabajador rural. (M. 16 años y C., 17 años, mujeres, 5° año. Estudiantes entrevistadas en 2012).

L: –Campesino, yo por lo menos soy campesino.

G: –Yo también. (L. 16 años, G. 15 años, hombres, 1° año. Entrevistados en 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. Entrevistada en 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. Entrevistada en 2014).

L: –Campesinos porque estamos en el campo y ahí criamos lo que queremos criar, lo que se puede (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

M1: –No sé.

M2: –No sé –silencio prolongado. (M1 y M2, 16 años, mujeres, 4° año. Estudiantes entrevistadas en 2013).

E: –Y entonces, ¿qué les parece?

M1: –No sé... no sé... –Cambian de tema.

La escuela es un espacio social donde circulan sentidos, un espacio donde se entrecruzan los discursos y las prácticas que dan cuerpo a los procesos identitarios. Esos procesos van construyendo y dando forma a la identidad de los jóvenes estudiantes. Allí, con la alternancia, y en medio de las tensiones que generan entre sí las lógicas pedagógicas y las lógicas socio productivas, 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. Además, al ser un lugar donde los jóvenes socializan, se relacionan y se enfrentan a nuevas experiencias, la vida cotidiana y la convivencia son prácticas que también generan adhesión a posiciones que construyen prácticas discursivas.

Si se reflexiona sobre las identidades de los jóvenes y sobre los múltiples elementos que la construyen y registrando -a través del trabajo de campo- el relato de experiencias, no podemos considerar agotado el estudio de las identidades de los jóvenes en la EFA. Por un lado, porque en su proceso de construcción continua las identidades van mutando, reelaborándose y transformándose. Por otro lado, porque como decía Le Bretón, 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, p. 14).

Así, entre lo que los jóvenes dicen y no dicen, existen silencios que hablan y enunciaciones que callan.

Cómo llegué hasta aquí...

El trabajo de campo que realicé en la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de la localidad de Garza data del año 2012. Como instancia previa a decidir el objeto de investigación para mi tesis de la Maestría en Antropología, viajé a Santiago en búsqueda de una problemática que tenga que ver con los campesinos, sus modos de vida y sus identidades. Un poco por azar y mucho con mi amistad previa con Magui Abt, quien se desempeñaba como profesora en esa escuela, llegué a esa institución y empecé a interesarme en el funcionamiento de ese tipo de escuelas. Mirando, preguntando y escuchando es que van tomando cuerpo muchos interrogantes. Empiezo a hacer trabajo de campo y en el año 2013 conozco a Lia Zóttola y su equipo. Enterada del proyecto en el que estaban trabajando e interesada en la temática y propuesta del mismo, terminé sumándome al equipo del proyecto de investigación: "Cuestiones socioambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas-territorialidad-desarrollo integral" (CICyT-UNSE).

Bibliografía

- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Dalamata, Gabriela (2005). "Introducción". En Dalamata Gabriela (compiladora), *Ciudadanía y territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*, Buenos Aires: Espacio.
- Escobar, Arturo (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o post-desarrollo?". En Lander Edgardo (org.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Gimonet, Jean Claude (2009). *Lograr y comprender la Pedagogía de la alternancia. De los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA)*. AIMFER: Serviprensa.
- Grosso, José Luis (2008). *Indios muertos, negros invisibles: hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hall, Stuart (2011). "Introducción: ¿Quién necesita identidad?". En Stuart Hall y Paul du Gay (autores), *Cuestiones de identidad cultural*. 2° edición, Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, David (2006). *El silencio, aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Plencovich, María Cristina; Costantini, Alejandro; Bocchicchio, Ana María (2009). *La educación agropecuaria Argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Restrepo, Eduardo (2007). "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". *Jangwa Pana N° 5 (2007, Julio)*. Recuperado de: www.ranwan.net/restrepo/documentos/identidades-jahgwa%20pana.pdf.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

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.