



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Alonso, María Cristina

# Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Alonso, M. C. (2021). *Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3503>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones**

*TESIS DE MAESTRÍA*

**María Cristina Alonso**

mcristinalonso14@gmail.com

### **Resumen**

Este trabajo de investigación explora los procesos identitarios que construyen los jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), en la provincia de Misiones, Argentina. Mediante la aplicación de un abordaje metodológico cualitativo se reconoce cómo estos jóvenes, en una modalidad de alternancia educativa (15 días en la escuela y 15 días en el hogar) y en un contexto de nueva ruralidad, construyen sus identidades en interacción con sus pares, docentes, padres y otros adultos en el marco de comunidades de prácticas diversas.

Partimos de considerar que las identidades se construyen y producen en ámbitos históricos e institucionales, dentro de prácticas discursivas particulares, y se constituyen, de este modo, en posiciones que el sujeto debe asumir y en representaciones que surgen en la relación con otros actores sociales. Desde esta mirada, se exploran las identidades que construyen los jóvenes rurales alumnos de EFA.

La bibliografía existente y los trabajos de investigación más recientes sobre culturas juveniles se refieren en su mayoría a los jóvenes que viven en contextos urbanos. Las investigaciones sobre las juventudes rurales abarcan trabajos realizados en diferentes países y contextos. Sin embargo, la problemática de los jóvenes del interior de nuestro país, en particular de los pueblos pequeños y zonas rurales, constituye un área en la cual, si bien en los últimos años ha ido creciendo el interés de los investigadores, se observan todavía vacancias.

El trabajo de campo se ha realizado con jóvenes que están cursando la escuela secundaria en dos EFA de diferentes zonas geográficas de la provincia de Misiones, una ubicada en Colonia Alicia, municipio de Colonia Aurora, fronteriza con Brasil, y la otra en Caraguatay, departamento de Montecarlo, próxima a la frontera con Paraguay.

Considerando que las identidades se desarrollan en comunidades de práctica, en este trabajo se demuestra que la EFA cumple un papel muy importante en los procesos identitarios que construyen estos jóvenes, promoviendo la continuidad de valores y experiencias formativas que traen desde las familias y, al mismo tiempo, incentivando otras capacidades y una formación integral que los prepare para un mundo complejo y globalizado.

Tomando en cuenta las vacancias sobre el tema elegido, se espera que el conocimiento generado pueda contribuir a brindar información sobre los procesos identitarios de estos jóvenes, como aporte educativo para que los actuales y futuros docentes de nivel secundario en contextos rurales puedan conocer mejor a los sujetos que educan.

**Palabras clave:** Jóvenes rurales, procesos identitarios, Escuelas de alternancia.

Directora: María Mercedes Hirsch

Co-directora: Clarisa del Huerto Marzioni

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción: Presentación y definición del problema</b> .....	<b>6</b>
<b>Orden y estructura de la tesis</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. Estado de la cuestión (antecedentes de investigación)</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Nuevas ruralidades</b> .....	<b>10</b>
1.1.2. El contexto de nueva ruralidad en la provincia de Misiones .....	<b>11</b>
<b>1.2. Las juventudes rurales</b> .....	<b>15</b>
1.2.1. Discusiones contemporáneas en torno a las juventudes .....	<b>15</b>
1.2.2. Acerca de las juventudes rurales .....	<b>17</b>
1.2.3. Juventudes rurales en Misiones .....	<b>19</b>
<b>1.3. Las Escuelas de la Familia Agrícola</b> .....	<b>20</b>
1.3.1. Educación secundaria rural agropecuaria .....	<b>20</b>
1.3.2. Las EFA como escuelas de alternancia .....	<b>22</b>
1.3.3. Las EFA en la provincia de Misiones .....	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 2. Enfoque conceptual acerca del problema</b> .....	<b>30</b>
2.1. Contexto, cultura y procesos identitarios .....	<b>30</b>
2.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA” .....	<b>31</b>
2.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios .....	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 3. Diseño metodológico</b> .....	<b>38</b>
3.1. Consideraciones teórico-metodológicas del trabajo de investigación .....	<b>38</b>
3.2. En las EFA: aproximaciones al campo y proceso de construcción de datos.....	<b>42</b>

<b>CAPITULO 4. Ser joven rural y estudiante de la EFA. Resultados y discusiones .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1. Introducción .....</b>	<b>49</b>
4.1.1. La EFA de Alicia Alta, Municipio de Colonia Aurora, departamento 25 de Mayo: Contexto, cultura y procesos identitarios .....	52
4.1.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA”, una cuestión de estilos .....	55
4.1.2.1. Experiencias formativas, familias y las prácticas productivas .....	55
4.1.2.2. Experiencias formativas en la EFA .....	57
4.1.2.3. Ser estudiante y ser joven en la EFA de Alicia Alta, una cuestión de estilo .....	68
4.1.2.4. Algunas preocupaciones de los jóvenes de la EFA de Alicia Alta .....	75
4.1.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios .....	78
4.2.1. La EFA "San José Freinademetz" de Caraguatay, Departamento de Montecarlo, Misiones: Contexto, cultura y procesos identitarios. ....	83
4.2.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA”, una cuestión de estilos. ....	84
4.2.2.1. Experiencias formativas, familias y prácticas productivas .....	84
4.2.2.2. Experiencias formativas en la EFA .....	86
4.2.2.3. Ser estudiante y ser joven en la EFA de Caraguatay, una cuestión de estilo .....	95
4.2.2.4. Algunas preocupaciones de los jóvenes de la EFA de Caraguatay .....	98
4.2.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios .....	99
<b>CAPÍTULO 5. Una provincia, dos EFA: Similitudes y diferencias entre escuelas. ....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO 6. Epílogo. Ser joven y estudiante en tiempos de pandemia por COVID 19 en la EFA .....</b>	<b>109</b>
6.1. La EFA de Alicia Alta y el nuevo “contexto de pandemia” .....	109

6.2. Las voces de algunas alumnas .....	111
6.3. La EFA de Caraguatay y el nuevo “contexto de pandemia” .....	113
6.4. Estudiar en la EFA de Caraguatay a la distancia.....	114
6.5. Ser joven y estudiante rural en tiempos de COVID-19 .....	115
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>122</b>
<b>DOCUMENTOS</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>130</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. en Antropología Social María Mercedes Hirsch, por su permanente compromiso, acompañamiento, asesoramiento, orientación y afecto. Por su paciencia, lectura y relectura, por su estímulo y al mismo tiempo minuciosa mirada de los avances del trabajo, por enseñarme a investigar, tarea que muy bien describen los libros pero se aprende en la práctica, investigando. Agradezco también a mi co-directora, la Mg. Clarisa del Huerto Marzoni, por su generosa predisposición y acompañamiento en el proceso de tesis.

Mi agradecimiento también a la Dra. Ana Padawer, quien me contactó con mi directora de tesis, y de quien he aprendido muchísimo sobre sus investigaciones de los jóvenes rurales de la provincia de Misiones.

Un especial reconocimiento y agradecimiento a la Dra. María Cristina Plencovich, quien con generosidad me orientó en los primeros pasos de la formulación del plan de tesis y me brindó sabios consejos sobre el trabajo final.

Quiero agradecer también a la Universidad Nacional de Quilmes, por todo el proceso de formación brindado. A mis compañeros colegas y a los docentes de la Maestría en Educación, con quienes he compartido varios años de mi formación, así como trabajos y debates en los foros.

A mi familia, en especial a mi esposo, a mis cuatro hijos y a mi madre, que siempre me han alentado a continuar con este trabajo, sobre todo en los momentos más difíciles, cuando me parecía imposible seguir adelante.

Por último, mi más profundo agradecimiento a las dos EFA que me recibieron y abrieron sus puertas con calidez. A los dos rectores, Darío y Alberto, por su predisposición, generosidad y sinceridad. A los jóvenes que voluntariamente accedieron a participar de esta investigación y me abrieron sus corazones compartiendo sus vivencias, sueños y experiencias. Gracias, a todos, de corazón.

## **Introducción: Presentación y definición del problema**

Como docente de la materia Sujetos de la Educación Secundaria, formando profesores de educación secundaria en Agronomía, me encontraba con la dificultad de hallar bibliografía e investigaciones sobre los jóvenes rurales que asisten a escuelas secundarias en nuestro país, y más aún, con un área de vacancia con respecto a los que estudian en Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Misiones. Durante veinticinco años me desempeñé laboralmente en un Instituto Superior de Profesorado en Ciencias Agrarias, en el cual tuve la oportunidad de tratar y conocer a alumnos egresados de EFA, provenientes de distintas localidades y municipios de la provincia de Misiones. De allí derivó mi interés por indagar y buscar la generación de conocimiento científico sobre los procesos identitarios de estos jóvenes. Por otra parte, al cursar la materia Educación, Sujetos e Identidades, que corresponde a la orientación en Instituciones y Prácticas Educativas de la Maestría en Educación, me encontré con contenidos y bibliografía que contribuyeron a formular los interrogantes de esta investigación.

El problema de investigación explora cómo construyen sus procesos identitarios los jóvenes rurales que son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Misiones en la actualidad, en el contexto de una nueva ruralidad influenciada por las características geográficas y culturales en transformación. Cabe aclarar que con respecto al lenguaje utilizado, para facilitar la lectura del trabajo, se ha decidido usar el artículo *los* para incluir a los jóvenes y las jóvenes rurales.

En la provincia de Misiones la educación secundaria agraria se desarrolla actualmente en veinticinco EFA, catorce Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA), varias escuelas agrotécnicas y otras escuelas rurales, como las Unidades de Gestión Local (UGL). A estas instituciones asisten jóvenes que provienen en su gran mayoría de ámbitos rurales, por tanto, resulta de importancia la producción de conocimiento propuesta a partir del problema de investigación.

Con respecto a la justificación del problema de investigación y los aportes que puede suscitar, resulta relevante destacar que en la provincia de Misiones, Argentina, existen actualmente cuatro Institutos Superiores de Formación Docente dependientes del Servicio Provincial de Educación Privada y una Universidad (Universidad Nacional de Misiones, a través de la Facultad de Ciencias Forestales) que forman Profesores de Educación Secundaria en Agronomía, quienes se desempeñarán, en su mayoría, en contextos rurales, por tanto el conocimiento de estos estudiantes de las EFA resultará provechoso para estos futuros docentes.

Si consideramos que las prácticas y expresiones juveniles dentro y fuera de las escuelas rurales están atravesadas por transformaciones que presentan articulaciones entre la cultura global y local, resultará relevante describir y conceptualizar los procesos identitarios que los jóvenes rurales construyen actualmente en relación con su contexto más cercano, es decir, la familia, la escuela y la comunidad local.

Considerando el problema, los interrogantes que motivan esta Tesis son los siguientes: ¿Cómo son los procesos identitarios que construyen los jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA)? Considerando que las identidades se construyen en ámbitos institucionales y que en dichos ámbitos se entran actores y prácticas: ¿Cómo son las comunidades de práctica en las cuales los jóvenes rurales construyen sus identidades y desarrollan sus experiencias formativas? Por otra parte, al preguntarnos por la construcción de la identidad como un proceso continuo y situado: ¿Qué procesos de socialización y subjetivación se dan en la interacción de estos jóvenes rurales con sus pares? ¿Cómo construyen los jóvenes sus estilos y su relación con la tecnología? Además, reconociendo que al convivir e interactuar con otros, los jóvenes rurales lo hacen también, gran parte del tiempo, con sus padres, docentes y otros adultos, entonces: ¿Qué lugar ocupan las relaciones entre pares y las relaciones intergeneracionales, tanto las familiares como las escolares, en la construcción de estos procesos de identificación y sus proyectos de futuro? Estos y otros interrogantes que se desprenden de la problemática planteada son los que han guiado la construcción de este trabajo.

Para abordarlos nos propusimos como objetivo general explorar los **procesos identitarios** que construyen los jóvenes rurales que estudian actualmente en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones. De aquí se derivaron tres objetivos específicos:

El primero se orientó a analizar **las experiencias formativas** de los jóvenes rurales en sus hogares y en la EFA, atendiendo a la **conformación de comunidades de prácticas** en las que se constituyen sus procesos identitarios.

El segundo busca describir los **procesos de socialización y subjetivación** que se dan, dentro y fuera de la escuela, en la interacción de los jóvenes rurales con sus pares.

El tercer objetivo específico se propone identificar el lugar que ocupan las **relaciones intergeneracionales** en la construcción de los procesos de identificación y la construcción de proyectos de futuro.



Interesa mencionar que, al momento de formular el plan de tesis, los objetivos específicos eran otros. A medida que fuimos profundizando en la definición de los referentes conceptuales y analizando los resultados obtenidos en el trabajo de campo, que precisaban ser interpretados desde nuevas categorías analíticas, los objetivos específicos se fueron redefiniendo. El proceso de investigación fue experimentando, como todo proceso de construcción, cambios.

Como expresa Achilli (2005), el proceso de investigación antropológica se plantea como "un proceso de construcción que desde la reflexividad teórica permite un juego de modificaciones entre lo observable y lo conceptual en el que se van construyendo categorías de análisis de diferentes niveles" (p. 91). Los primeros objetivos específicos formulados en el plan de tesis buscaban identificar las **actividades cotidianas** que realizan los jóvenes rurales en su familia, en la escuela y en sus tiempos de ocio; reconocer las **formas de socialización** que tienen estos jóvenes dentro y fuera de la escuela y describir las **expresiones y los consumos culturales** que son característicos de estos jóvenes rurales. Estos primeros objetivos guiaron la elaboración y realización de las entrevistas en profundidad, así como la observación participante durante el trabajo de campo.

### **Orden y estructura de la tesis**

Esta tesis se compone de seis capítulos. En el capítulo 1 se presentan los antecedentes de investigación mediante el estado de la cuestión, relevando la bibliografía existente referida a las nuevas ruralidades como contexto en el que se constituyen las juventudes rurales contemporáneas y, en particular, se hace una referencia a las nuevas ruralidades en la provincia de Misiones. Luego se abordan discusiones contemporáneas en torno a las juventudes, la cuestión de las juventudes rurales y se relevan datos sobre las juventudes rurales en Misiones. Por último, se caracteriza a las Escuelas de la Familia Agrícola dentro de la educación secundaria rural agropecuaria y como escuelas de alternancia educativa, presentando también la historia de las EFA en la provincia de Misiones, sus características y ubicación actual.

El capítulo 2 constituye una selección y definición de los referentes conceptuales que han permitido recortar y orientar la problemática a investigar, guiando, mediante categorías analíticas, la construcción del objeto de estudio. Se abordan conceptos como el de cultura, cultura escolar, procesos identitarios, relaciones intergeneracionales, experiencias formativas, comunidades de prácticas, participación periférica en el aprendizaje, procesos de socialización y subjetivación y proyectos sobre el futuro.

En el capítulo 3 se define el diseño metodológico utilizado, que desde un abordaje cualitativo interpretativo, recupera herramientas del enfoque etnográfico, buscando comprender el tema elegido desde la perspectiva de sus sujetos o actores y al mismo tiempo describir,

interpretar y problematizar una realidad, la de los jóvenes rurales que estudian en EFA, a partir del trabajo de campo. Se explicitan los referentes empíricos, en este caso dos EFA de la provincia de Misiones, y las estrategias para la construcción de datos, fundamentalmente entrevistas en profundidad y observación participante, su análisis e interpretación. También se justifica la utilización de la etnografía virtual en una segunda etapa del trabajo de campo, debido a la situación de pandemia en el año 2020.

En el capítulo 4 se exponen los resultados obtenidos, por escuelas, en el trabajo de campo, el análisis y las interpretaciones realizadas, mediante una articulación entre las categorías teóricas y los referentes empíricos. La presentación de los resultados obtenidos en cada escuela se presenta en apartados separados organizados en su interior a partir de las mismas discusiones conceptuales en cada caso. En un primer título, se describe el contexto, cultura y procesos identitarios de los jóvenes rurales donde se encuentra cada EFA. En el segundo título se presentan las experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios, que contribuyen a definir qué es “Ser joven rural y ser estudiante de la EFA”, como una cuestión de estilos. En un tercer punto se analizan las relaciones intergeneracionales, los proyectos de futuro y su relación con los procesos identitarios.

El capítulo 5 presenta una sistematización, a modo de comparación, entre las dos escuelas elegidas para el trabajo de campo, estableciendo diferencias y similitudes significativas entre ellas. Esta contrastación ha facilitado la descripción de categorías seleccionadas para el análisis en cada una de ellas.

El capítulo 6 fue incorporado como epílogo, utilizando la etnografía virtual, para referir qué significa ser joven rural y estudiante en tiempos de pandemia por COVID 19 en la EFA. Nos parece relevante situar la problemática de los jóvenes rurales en un contexto de educación virtual que atraviesa no solamente la enseñanza y el aprendizaje sino también sus formas de socialización y subjetivación.

Finalmente, las conclusiones pretenden comunicar una síntesis de los aspectos más relevantes del trabajo realizado y generar reflexiones sobre la permanente construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales, que bien podrían devenir en futuras líneas de investigación. Por último, se citan la bibliografía y documentos utilizados y se agregan anexos que pueden contribuir a comprender mejor el trabajo de campo.

## **CAPÍTULO 1. Estado de la cuestión (antecedentes de investigación)**

Este capítulo constituye una revisión de antecedentes bibliográficos y artículos científicos para situar teórica y empíricamente el problema de investigación. Está estructurado en tres apartados; el primero trata el tema de las nuevas ruralidades, contexto en el cual actualmente se desarrollan las juventudes rurales, haciendo foco en la provincia de Misiones; el segundo refiere a las juventudes rurales, abordando las discusiones contemporáneas en torno a las juventudes, especialmente las juventudes rurales en Misiones; el tercero alude a las Escuelas de la Familia Agrícola, haciendo también referencia a la educación secundaria rural agropecuaria en nuestro país, las EFA como escuelas de alternancia educativa y finalmente a las EFA en la provincia de Misiones.

### **1.1. Nuevas ruralidades**

Para referirnos a las juventudes rurales, en primer lugar es necesario abordar qué se entiende por *lo rural*. González y Román (2012), al estudiar a los jóvenes del NOA y NEA en Argentina, mencionan que "Tradicionalmente se ha intentado diferenciar lo rural de lo urbano utilizando como criterio la cantidad de habitantes que viven en una determinada localidad; por ello las estadísticas censales de nuestro país delimitan como rurales a las áreas que poseen población dispersa o de hasta 2000 habitantes." (p. 10). Si bien es una posición cuestionada por varios autores, en Argentina hoy, desde las estadísticas del INDEC, se utiliza dicho criterio demográfico para definir a qué se considera población rural (CEPAL, 2005). Sin embargo, las autoras consideran que "en los últimos años se identifica un escenario de *nueva ruralidad* donde tanto los movimientos de capitales, bienes y personas como la influencia de la comunicación, estarían desdibujando los límites entre lo rural y lo urbano". (p. 10) Por lo tanto, tienen en cuenta a la ruralidad no solamente como una materialidad geográfica demográfica sino también como una construcción social, en la cual, según las características de cada región, la cultura local y la cultura global se articulan de una manera diferente.

En el mismo sentido, Matijasevic Arcila y Ruiz Silva (2013), consideran que:

En las dos últimas décadas ha tomado fuerza en América Latina el concepto *nueva ruralidad*, con el que se pretende destacar la insuficiencia de la definición tradicional de *rural*, asociada al tamaño reducido de los centros poblados, una baja densidad demográfica y una estructura productiva con predominio de la agricultura. (p.30)

Señalan además que hoy se reconocen variadas actividades vinculadas al espacio rural, no necesariamente agropecuarias, así como cambios importantes en los estilos de vida, que muestran múltiples conexiones entre lo urbano y lo rural. Al explicar el concepto de *nueva ruralidad*, Matijasevic Arcila y Ruiz Silva (2013), indican como características:

La ruptura de la dicotomía urbano-rural; el reconocimiento de campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector servicios como pobladores rurales; el énfasis en la multifuncionalidad del territorio y el reconocimiento de la pluriactividad para la preservación de las economías rurales; el énfasis en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales; el reconocimiento de los servicios ambientales como una forma de dinamizar la economía rural; y la revalorización rural. (pp. 30-31)

Las juventudes rurales, y en particular aquellas que cuentan con la posibilidad de realizar la educación secundaria, oferta cada vez más frecuente a partir de la obligatoriedad del nivel, van construyendo sus identidades y realizando identificaciones en un escenario de nueva ruralidad, que está siendo cada vez más investigado. Por tanto, podría considerarse al estudiar a las mismas "la convivencia de distintos modos de vida, aspecto en el cual se basa la perspectiva de la fusión urbano-rural" (Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013, p. 28).

Los cambios culturales, sociales y económicos del siglo en que vivimos han ido configurando modalidades diferentes de ser joven en entornos rurales, que no se pueden generalizar ni considerar inamovibles, sino que deben comprenderse en relación con el contexto sociocultural, espacial y temporal en el cual se desarrollan (Bares, Hirsch y Roa, 2020). Las transformaciones sociales que produce la nueva ruralidad, por tanto, acompañan los procesos identitarios de los jóvenes y la definición de juventud rural.

### **1.1.2. El contexto de nueva ruralidad en la provincia de Misiones**

Para conocer mejor a las juventudes rurales es necesario acercarnos a su contexto específico. En el caso de este trabajo, los jóvenes rurales que estudian en EFA viven en Misiones, provincia rodeada por fronteras internacionales y unida al territorio nacional a través de la provincia de Corrientes por el sur. Al este y norte limita con Brasil, por medio de los ríos Iguazú, San Antonio, Pepirí Guazú y Uruguay, además de unos 20 km de frontera seca, y al oeste con Paraguay, país del que está separada por el río Paraná. Misiones tiene una superficie de 30.000 km<sup>2</sup>, está situada en la región subtropical del globo, con temperaturas que durante el año promedian los 20° a 30 ° C, precipitaciones medias que oscilan entre 1600 y 2000 mm anuales y presencia de heladas durante los meses de junio a agosto.

Sobre las particularidades del ámbito rural de la provincia de Misiones se han consultado varios trabajos. En primer lugar, interesa conocer cómo se fue dando el origen poblacional. Al referirse a los procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO misionero, Padawer (2013) explica que en la provincia de Misiones la colonización estuvo muy relacionada con la inmigración europea masiva que se dio en la Argentina entre 1860 y 1930. Si bien la mayoría de quienes llegaron de, por lo menos, once países europeos se asentaron principalmente en zonas urbanas, también un número importante lo hizo en zonas rurales. Asimismo, muchos de estos inmigrantes ya se encontraban residiendo en el sur de Brasil y se trasladaron a vivir en Misiones a partir de loteos que se vendían en fracciones de 25 hectáreas por familia.

Con respecto a la economía que se desarrolla en la provincia de Misiones, el clima y la tierra colorada favorecen la expansión del sector primario, mediante actividades agropecuarias como la forestación, producción de yerba mate, té, cítricos, frutales, hortalizas, esencias y ganadería. Además, tienen gran importancia la industria relacionada con bienes del sector agropecuario y el turismo, en el marco de una economía en constante crecimiento (Gran Atlas de Misiones, 2012). Según Schiavoni (1995), "En términos generales, la provincia presenta importantes potencialidades agronómicas unidas a una gran fragilidad ecológica (suelos degradables)" (p.61).

La economía provincial también incluye, además de los cultivos mencionados, la producción de tabaco, mandioca, caña de azúcar, citronella, algodón, maní, maíz, tung y otros propios de zona subtropical como bananas, mangos, ananá, mamones, paltas. La actividad industrial se desarrolla en los secaderos de yerba mate y té, los molinos yerbateros, las envasadoras de té, etc. Se destacan además tres grandes fábricas de pasta celulósica y de papel, que impulsan la silvicultura, principalmente mediante la producción de madera de bosques implantados y madera de raleo. En los últimos años además ha adquirido importancia la producción ganadera, lechera y la piscicultura. También el sector turístico constituye actualmente una importante fuente de ingresos.

En el sector agrario misionero se encuentran empresas agroindustriales con organización capitalista y al mismo tiempo productores agrícolas llamados "colonos misioneros", de origen multiétnico y multicultural, que poseen pequeñas explotaciones familiares de yerba mate, té, tabaco y otros cultivos, donde el trabajo doméstico cumple funciones productivas importantes (Schiavoni, 1995). Al referirse a la frontera agraria, la misma autora explica que a partir de 1960 se produjo una migración de productores agrarios de la provincia hacia zonas de frontera con la expectativa de lograr beneficios de promoción social, ocupando tierras fiscales vacantes. En esa época también llegaron agricultores de Brasil (Río Grande Do Sul, Paraná y Santa Catarina),

que expulsados de su país debido a la modernización agrícola se instalaron en la zona de frontera de Misiones, comenzando a poblarla.

En relación al espacio rural geográfico, económico y productivo, en su reciente trabajo de investigación sobre Ruralidad y Educación en la provincia de Misiones, Luft y Vier (2018) refieren:

A diferencia de otros ámbitos rurales del país, en Misiones la unidad productiva es denominada "chacra", la cual tiene diferentes componentes, siendo compleja y diversificada. En esta se produce yerba mate, té, tabaco, frutales, hortalizas, ganadería (de carne y leche), animales de granja, peces y forestación en superficies que promedian 25 hectáreas, donde se realizan hasta dieciséis actividades productivas diferentes. (p. 9)

Por su parte, Alberti (2018), en su investigación sobre "Las políticas sociales de transferencia monetaria en la zona rural del Nordeste de Misiones, Argentina", aporta que "las políticas públicas, habrían introducido transformaciones en la cotidianidad y movilidad espacial de los jóvenes de familias colonas, integrándolos más al espacio "urbano" (p. 133).

En la provincia de Misiones distintos organismos estatales actualmente apuntan a fortalecer el desarrollo territorial y el sentido de pertenencia a lo rural, entre ellos la Secretaría de Agricultura Familiar, la Dirección de Educación Rural dependiente del Consejo General de Educación, el proyecto de la Escuela de Robótica, llamado EFA 4.0. También con el mismo fin se han sancionado leyes en la Cámara de Diputados, como las de Ferias Francas y Mercado Zonal Concentrador (2010), Agricultura familiar (2015), Soberanía Alimentaria (2019). Las Ferias Francas son mercados locales donde los mismos productores agrícolas pueden vender sus productos sin intermediarios (verduras, carne, envasados, quesos, panificados, etc.)

En la provincia de Misiones, en los últimos años, ha tomado gran relevancia el impulso a la agricultura familiar. La Secretaría de Estado de Agricultura Familiar es un organismo creado por el Gobierno de la Provincia de Misiones, con rango de ministerio, para atender a más de 50 mil familias que se dedican a la producción primaria en todo el territorio provincial. El objetivo fundamental es que los agricultores familiares puedan planificar, diversificar y comercializar una producción agroecológica que les permita vivir mejor (Secretaría de Estado de Agricultura Familiar, 2020, Misiones)<sup>1</sup>. González y Román (2012), sostienen que dada la heterogeneidad del espacio rural y la diversidad de sujetos sociales que incluye, el propio concepto de agricultura familiar, basado en la producción primaria, presenta diferencias en cuanto a aspectos como "la

---

<sup>1</sup> [agrifam.misiones.gob.ar](http://agrifam.misiones.gob.ar)

extensión y la preponderancia de los ingresos prediales, la residencia rural y el aporte de la mano de obra familiar" (p. 10).

Ramírez y Diez (2017), al referirse a las transformaciones contemporáneas en las condiciones de reproducción social de los agricultores familiares en el agro misionero, mencionan que, en los últimos años, las políticas públicas desde el Estado han estimulado a los pequeños productores, llamados agricultores familiares, a emprender nuevas alternativas productivas, como ferias francas, cuencas lecheras, producciones agroecológicas, que se presentan como estrategias de reconversión y diversificación productiva ante los cultivos agroindustriales tradicionales.

Padawer (2017) también ha abordado el papel de la agricultura familiar en el proceso de desarrollo económico y social y en las transformaciones en el agro en el SO misionero, contribuyendo desde la antropología con aportes para superar "las dicotomías implícitas que suelen primar en las teorías del desarrollo, donde los países y/o regiones del mundo son ubicados en una gradación que tiene su correspondencia en la oposición entre el conocimiento científico tecnológico y el conocimiento práctico" (p. 299). La investigadora encuentra que los agricultores familiares en el sudoeste de la provincia de Misiones se incorporan como protagonistas en los procesos de apropiación de saberes del sistema científico tecnológico en articulación con saberes prácticos, participando de espacios de sociabilidad técnica con otros actores que provienen del campo científico tecnológico. Considera relevante reconocer que los sujetos rurales desarrollan procesos de conocimiento del entorno y capacidades vinculadas a la subsistencia que les permiten adaptarse a contextos en rápida transformación.

Con respecto a los alimentos agroecológicos en Misiones, Schiavoni (2020) expresa que "En los últimos años, la agroecología devino una política de Estado de la provincia. En 2014 se sancionó la Ley de Fomento a la producción Agroecológica (Ley VIII N° 68), encaminada al apoyo de los pequeños agricultores" (p. 184). En sus conclusiones sostiene que "la adhesión a la agroecología biodinámica no se deriva de un compromiso con la filosofía general que la sustenta, sino que se efectúa desde abajo, a partir de la resolución de problemas técnicos vinculados a la fertilización" (pp. 184-209). En este sentido hay que considerar la alta fragilidad que caracteriza a los suelos de la provincia de Misiones, provocada ya sea por la erosión hídrica como por la compactación del suelo, derivada del uso de maquinaria (arado, rastra). Esta agricultura agroecológica también promueve disminuir o evitar el uso de fertilizantes químicos, sustituyéndolos por abonos orgánicos.

Queremos resaltar entonces que las transformaciones que se producen en la estructura agraria misionera, tanto a partir de las políticas públicas como a partir de las transformaciones del conocimiento científico tecnológico y del conocimiento práctico, van generando cambios en la vida cotidiana y en el espacio social rural que a su vez inciden en los procesos identitarios de

los jóvenes y en sus experiencias formativas en las distintas comunidades de práctica que atraviesan.

## **1.2. Las juventudes rurales**

### **1.2.1. Discusiones contemporáneas en torno a las juventudes**

El interés por realizar investigaciones sobre las juventudes en nuestro país ha ido creciendo en los últimos años. Hace más de una década, Chaves (2009), en el Estudio sobre Juventudes en Argentina, manifiesta que “En todos los trabajos expuestos emerge la idea de un objeto en construcción y la necesidad de discusiones sobre acuerdos conceptuales”[señalando además que en la actualidad domina una perspectiva en las investigaciones sociales] “donde lo juvenil se define relacionamente y como construcción social” (p. 20).

En la revisión de antecedentes no hay unanimidad sobre la categoría juventud y sus límites de edad. Las Naciones Unidas considera jóvenes a las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad. Por su parte, la UNESCO entiende que los jóvenes constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución y que la experiencia de “ser joven”, varía mucho según las regiones del planeta e incluso dentro de un mismo país. Tempranamente, Bourdieu (2002) cuestiona las divisiones entre las edades por considerarlas arbitrarias y sostiene que “hablar de jóvenes como de una unidad social, que posee intereses comunes (...) una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (p.165). Por eso sugiere considerar *las* juventudes y sus diferencias, que se construyen socialmente. En la misma línea, Padawer (2010) sostiene que: “Las edades de la vida y, en particular, la niñez y la juventud, han sido estudiadas desde la antropología mostrando que, como categorías sociales, son productos históricos y socioculturales” (p. 350). También desde una perspectiva antropológica, Feixa (1999) postula que la juventud aparece como una “construcción cultural”, en relación con el tiempo y el espacio. Si bien el proceso implica la maduración sexual y el desarrollo corporal, desde lo biológico, la transición hacia la vida adulta se da según como cada sociedad perciba estos cambios, siendo por tanto muy variable.

En esta investigación, para referirnos a las culturas juveniles las consideraremos como el “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles” (Reguillo, 2000), teniendo en cuenta no solamente los rangos de edad sino también “los modos particulares de experimentar y participar del mundo” (p. 55- 57). Además, para abordar los procesos identitarios se tomarán los aportes de la misma autora que utiliza el término “adscripciones identitarias” para referirse a la adscripción presencial o simbólica de los jóvenes a ciertas identidades sociales, prácticas, estéticas y discursos. En este sentido, resultará interesante considerar cómo construyen sus “estilos” y se vinculan los jóvenes rurales con ciertas prácticas y estéticas juveniles.



Retomando también a Efron, en Chaves (2009), queremos resaltar que:

es necesario superar la idea de jóvenes como receptores pasivos, para entenderlos como agentes que se reapropian y redefinen los términos de la cultura mediática, que generan prácticas alternativas, y que producen nuevas asignaciones de sentido, lo que los convierte en actores en la construcción de su propia identidad, y no meros objetos del operativo del mercado. (p. 148)

Diversos estudios sobre juventudes se ocupan de analizar las expresiones y consumos culturales de los jóvenes considerando la complejidad de formas de interacción entre los jóvenes, en el marco de transformaciones culturales y nuevas formas de construcción de la identidad en las sociedades actuales. Feixa (1999) propone la categoría de “culturas juveniles”, reconociendo a los sujetos jóvenes como productores de escenarios y realidades culturales diversas:

Las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas”. (p. 84)

Por otra parte, Feixa considera que las culturas juveniles se manifiestan a través de un “estilo”, que los jóvenes consideran representativo de su identidad como grupo e incluye una combinación de elementos culturales, como el lenguaje, la música, la estética, producciones culturales y actividades de ocio.

Interesa también, en el análisis de la dimensión cultural de los jóvenes, tomar el concepto de Kantor (2008) sobre consumos culturales, quien lo define como el proceso de apropiación activa de los bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente, que al mismo tiempo representan posibilidades de inscripción y reconocimiento. Kantor manifiesta que hoy las cuestiones relativas a la construcción de la identidad están cada vez más vinculadas al consumo: "La intensa relación que se establece con computadoras, programas, celulares, etc. está cambiando la forma en que pensamos, sentimos, nos vinculamos con los otros y leemos el mundo" (p.49). Y al referirse a la música y las identidades juveniles sostiene que la música es un territorio privilegiado para el despliegue, la identificación y la expresión de lo adolescente y lo joven, "la música es emblema, recurso de autoafirmación, producto y expresión de estilos". (p. 49)

Para el análisis de los procesos de socialización de los jóvenes debemos considerar necesariamente un “nuevo sistema cultural juvenil” constituido por un “nuevo sistema de objetos” (Urresti, 2008), en el cual los teléfonos celulares y las computadoras ocupan un lugar central. De esta manera las tecnologías de la comunicación son parte necesaria de la vida cotidiana de los sujetos, y en el caso particular de los jóvenes, constituyen la principal forma de socialización mediante la cual intercambian códigos, mensajes, signos e imágenes con sus amigos y conocidos. Esta forma de socialización, sin embargo, no excluye la interacción presencial con sus amigos y pares. Es común verlos conectados y al mismo tiempo estar juntos, compartiendo espacios, tiempo e intereses.

### **1.2.2 Acerca de las juventudes rurales**

Gran cantidad de trabajos señalan la prolongada invisibilización de los jóvenes rurales en tanto objeto de estudio. En palabras de Caputo (2005) "Uno de los problemas radicales que viene teniendo la juventud rural hasta el presente es que se viene presentando como un sector invisibilizado, como una materia pendiente" (p. 88). Por tanto, los jóvenes rurales que actualmente estudian merecen ser visibilizados con sus características particulares, estilos y modos de ser y vivir.

Por otra parte, interesa el aporte de Ludueña (2004), quien sostiene:

Hoy hablar de juventud rural es hablar de juventudes, no es una categoría homogénea, en su interior podemos identificar diversos grupos que tienen que ver con la edad, con el vínculo con el mercado de trabajo, con la cultura, con el origen étnico, con la pobreza aún. En segundo lugar, una de las cuestiones interesantes es esclarecer si los jóvenes son más jóvenes que rurales o más rurales que jóvenes. (p. 113)

Kessler (2005), en el Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina, refiere las discusiones y dificultades para la definición de la juventud rural, señalando que en el caso argentino una gran parte de los trabajos de investigación adolecen de problemas importantes, entre ellos la ausencia de consideraciones básicas sobre la definición de juventud rural y sus límites. El autor desarrolla y analiza en su informe diferentes temáticas en torno a la juventud rural, como las relaciones familiares; educación; trabajo; ocio y vida cotidiana; identidad/ subjetividad/comunidad, entre las principales. Kessler considera que en la actualidad los límites entre lo rural y lo urbano se desdibujan, dando lugar a una nueva ruralidad en la cual se articulan las características de cada geografía, la cultura local y la influencia de la cultura global. Sin embargo,

considera que la juventud rural “asume modos de vida claramente diferenciados de su homólogo urbano” (p.6). Al analizar diferentes temáticas concluye que los jóvenes rurales tienen experiencia laboral antes que sus pares urbanos, desarrollando múltiples actividades como complemento de trabajo en la unidad familiar. Citando a De Goes Pereyra (2002), este autor sostiene que “la familia y la escuela de la comunidad son los principales ámbitos de socialización de los jóvenes rurales”. Además, considera que “el contexto de globalización produce una creciente penetración de la cultura urbana” (p. 29), dándose una creciente interrelación entre la cultura juvenil urbana y rural, mediante los medios de comunicación, el trabajo y en algunos casos el turismo. Según Kessler, si bien en algunos aspectos, como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, los consumos culturales, como la música y otros, se puede observar y confirmar que los jóvenes rurales comparten características con los jóvenes urbanos, en otros manifiestan claramente modos de vida diferentes, como el contacto más temprano con el mundo del trabajo, mediante la participación en actividades productivas familiares.

En cuanto a la definición de juventud rural, González y Román (2012) concluyen que al definir los propios jóvenes rurales la condición de juventud y el momento en que dejaban de ser niños y se convertían en adultos, aparecieron como variables “el inicio de la escuela media y la asignación de responsabilidades laborales” (12, 13 años o antes en algunos casos)” (p. 9). Por su parte, Echeagaray, (2018), al referirse a los jóvenes rurales de la provincia de San Juan, menciona que:

Las juventudes rurales durante la semana distribuyen su tiempo entre las actividades laborales (ya sea con trabajo temporario de producción agrícola o con labores de la casa -cuidado de hermanos, limpieza, entre otros-) y la asistencia a la escuela. Las actividades de esparcimiento se concentran en los fines de semana, donde salen a compartir con amigos.  
(p. 32)

Al referirse a las juventudes rurales en nuestro país, Nessi y Di Paolo (2016) manifiestan que en gran parte de los autores analizados existe una tendencia a adaptar la forma de estudiar a la juventud rural con la urbana, trasladando conceptos y características obtenidas en trabajos de investigación sobre jóvenes de zonas urbanas para estudiar a los jóvenes rurales. Por otra parte y en coincidencia con planteos anteriores, Nessi (2020), al reflexionar sobre las juventudes rurales en clave de lectura no-céntrica, considera que deberían:

Analizarse desde una perspectiva que incorpore y problematice el contexto social desde el que las/os jóvenes parten, de manera de conocer las situaciones económicas, culturales y sociales que condicionan sus recorridos vitales (...) las distintas esferas de la vida cotidiana que permitan enriquecer su análisis: el género, la clase, los sentidos culturales, las prácticas cotidianas, las políticas como así también, las dinámicas territoriales. (p. 56)

Roa (2013), citada en Schmuck, (2018)), considera que:

Las juventudes han sido invisibilizadas en los estudios rurales y, a pesar de que en las últimas décadas esta tendencia comienza a revertirse, propone como desafío generar conceptualizaciones sobre estas juventudes que atiendan a las particularidades experienciales, territoriales y sociales de la estructura agraria actual en los territorios latinoamericanos y argentinos y, a la vez, contemplen los enfoques teóricos de la tradición de estudios de juventud. (p. 459)

Dentro de este marco, coincidimos con Barés, Hirsch y Roa (2020) cuando al referirse a un nuevo estado de la cuestión de las juventudes y ruralidades en Latinoamérica, entienden que la “juventud” y la “ruralidad” son categorías polisémicas, significando:

que es necesario construir enfoques que permitan comprender las particularidades experienciales, territoriales, sociales, económicas, culturales, prácticas, políticas y educativas de aquellas/es/os que se consideran jóvenes rurales. Sostenemos que es necesario hablar de juventudes rurales en plural dadas las características que los territorios imprimen en las experiencias de los jóvenes. (p. 18)

En esta dirección, retomamos de estos estudios la preocupación por estudiar las juventudes rurales atendiendo a las tramas contextuales en las que se construyen sus experiencias formativas y especialmente a cómo distribuyen su tiempo entre estudiar, trabajar y socializar en el marco de relaciones intergeneracionales.

### **1.2.3. Juventudes rurales en Misiones**

Si bien son escasas las investigaciones sobre los jóvenes rurales de la provincia de Misiones, se pueden tomar los aportes de Roa (2013), quien en su trabajo menciona que aunque la tarea de la tarefa (cosecha de la yerba mate) como forma de trabajo rentado no es algo que

realizan todos los jóvenes rurales en Misiones, muchos la hacen como parte de la agricultura familiar, colaborando entre todos los miembros de la familia. En su investigación concluye que:

las subjetividades de estos/as jóvenes son complejas en su constitución, y (...) las dimensiones que abarcan son múltiples, involucrando tanto el cuerpo, las maneras de ser y hacer, las maneras de sentir, y tantas otras dimensiones más.[Roa se refiere al desgaste corporal que implica el trabajo en la tarea (cosecha de la yerba mate).] Sus cuerpos sanos y jóvenes se convierten en cuerpos enfermos incapaces para el trabajo pesado. (pp.336- 340)

Las consecuencias son una vejez prematura y afecciones como reuma, fracturas en rodillas, brazos y caderas, cáncer de estómago por el consumo de aguas contaminadas con agrotóxicos en los yerbales.

En relación a la experiencia formativa de los jóvenes rurales en Misiones, los trabajos de Padawer y Rodríguez Celín (2015), se refieren a los procesos de identificación atendiendo a su relación con los procesos productivos. Las autoras sostienen que los jóvenes “participan activamente en las tareas cotidianas en la chacra: la plantación de anuales (mandioca, maíz, caña de azúcar), la horticultura y la cría de animales (especialmente cerdos y aves de corral, en algunos casos ganado vacuno)” (p. 275). La participación periférica en estas actividades permite a los jóvenes asumir la herencia en la producción predial, proceso en el que se articulan de modo complejo (en ocasiones contradictoriamente) los proyectos de futuro que, como veremos a continuación, realizan a partir de sus experiencias educativas escolares. En el mismo sentido, Luft y Vier (2018) confirman esta situación cuando expresan que en Misiones es muy frecuente que los jóvenes rurales participen como agricultores, dado que una de las características de las unidades productivas es que la mano de obra en gran medida es realizada por todo el grupo familiar.

Con respecto a las expectativas y proyecciones de futuro que tienen los jóvenes rurales en Misiones, Padawer y Rodríguez Celín (2013) sostienen que muchos de ellos "idealizan el ingreso a las fuerzas de seguridad de frontera (un ideal que a menudo no se concreta) porque esto significaría un empleo estable en el Estado" (p. 268). En cuanto a las experiencias juveniles de estos jóvenes colonos, las autoras refieren que la mayoría se siente obligada a construir su futuro en el medio urbano, trabajando en oficios (carpintería- mecánica), servicios (empleados de comercio y turismo) y fuerzas de seguridad. Algunos permanecen en la chacra, cuando los padres tienen pocos hijos y se han capitalizado.

### **1.3. Las Escuelas de la Familia Agrícola**

#### **1.3.1. Educación secundaria rural agropecuaria**

En nuestro país, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, cuya finalidad es habilitar a jóvenes y adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de sus estudios (artículo 30). Esta ley fija un conjunto de ocho modalidades educativas, entre las que se encuentra la Educación Rural (Cap. X), destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas que se adecuen a las necesidades y las particularidades de la población que habita en zonas rurales (artículo 49), incluyendo a las escuelas de alternancia como uno de los modelos de organización escolar permitidos. Por primera vez en la historia de la educación de nuestro país, la educación rural y las escuelas de alternancia fueron reconocidas en una Ley.

Plencovich (2013), en su tesis doctoral sobre "La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino", distingue a las escuelas agropecuarias de las escuelas rurales. Mientras que las primeras son establecimientos de nivel medio cuyo objeto de estudio es lo agropecuario, las escuelas rurales, son en su mayoría establecimientos de escolaridad primaria ubicados en el medio rural.

Al referirse a las escuelas medias agropecuarias, Plencovich (2013) menciona que actúan entre dos sistemas: el socio-productivo de base agronómica, que forma a los jóvenes para el mundo del trabajo, y el sistema educativo formal, que le impone las características propias de la escuela media, señalando que "la interfaz en la que se encuentran estas escuelas entre el campo de lo agropecuario y el educativo convierte a la educación agropecuaria en un objeto epistémico complejo y multidimensional" (p. 9). Por otra parte, la educación media agropecuaria formal de la Argentina no se articuló desde sus inicios con los distintos niveles del sistema educativo y tardó en conformarse como tal. Plencovich señala que es llamativo que la formación de los recursos humanos para el medio rural, un sector que era la fuente de riqueza para el país, no fue considerado durante mucho tiempo dentro del sistema secundario educativo, dejando que el nivel universitario y después el INTA se ocuparan de la organización y difusión de los saberes agropecuarios.

Con relación a la problemática expuesta, Plencovich (2013) se refiere a las escuelas agropecuarias como "instituciones de territorio. No sólo porque ocupan un espacio en el medio físico rural, sino porque representan el espacio social donde las personas se desplazan, viven y laboran" (p.33), agregando que si se identifica lo rural solamente con lo agropecuario se quita lo humano del espacio agrario. Al mismo tiempo, Plencovich considera que las escuelas agrarias están entre dos mundos: el rural y el urbano, insertas en un territorio que es el lugar de las prácticas de los actores. No es un concepto geográfico o político, solamente, es el lugar donde la gente vive y trabaja. Aclara que el territorio de una escuela es móvil, abarca la ubicación del

lugar de los alumnos más lejanos, por lo tanto es cambiante dado que a veces los alumnos van a otra escuela.

Por su parte, Padawer y Rodríguez Celín (2015) mencionan que las escuelas secundarias agrícolas surgieron en nuestro país como instituciones de oficios dependientes de la Secretaría de Agricultura, priorizando desde sus inicios la enseñanza práctica. "Estas escuelas hasta la fecha se consideran herederas de un debate histórico sobre la relación entre la educación de formación general (preparatoria para los estudios superiores) y la formación profesional en oficios [Gutiérrez 2007]" ( p.278).

Debe señalarse que, al referirse a los jóvenes rurales de Misiones, Padawer y Rodríguez Celín (2015) reconocen que:

la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas, docentes, padres y jóvenes. Los padres que proyectan un futuro rural para alguno de sus hijos valoran esta modalidad porque consideran que aporta conocimientos técnicos para la producción predial, pero a la vez están conscientes de las escasas perspectivas de futuro que los jóvenes pueden tener en el campo (por no disponer de tierras para todos y por las condiciones precarias en las que producen). (p. 283)

En la provincia de Misiones la educación secundaria agraria se desarrolla actualmente en veinticinco EFA, catorce Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA), varias escuelas agrotécnicas y otras, como las Unidades de Gestión Local (UGL), que funcionan en escuelas primarias rurales. A estas instituciones asisten jóvenes que provienen en su gran mayoría de ámbitos rurales, aunque también algunos jóvenes urbanos eligen estudiar en este tipo de escuelas por la formación que brindan. Cabe destacar que la provincia cuenta con una Dirección de Educación Rural que depende del Consejo General de Educación, quien tiene a su cargo la organización y dirección técnica y administrativa de la educación en la provincia, excepto la universitaria. Por otra parte, las EFA dependen del Servicio Provincial de Educación Privada de Misiones (SPEPM), organismo que forma parte del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.

### **1.3.2. Las EFA como escuelas de alternancia**

Las EFA, como escuelas de alternancia reconocidas desde la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), se proponen garantizar "propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales" (p.21).

Según Padawer; Greco y Rodríguez Celín (2013) las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA):

fueron creadas en Francia entre fines de los años '30 y principios de los '40, con el nombre de Maisons Familiares Rurales (MFR), como una modalidad de enseñanza media para contextos rurales y bajo un sistema de alternancia educativa, en el marco de la educación católica. En Argentina, las primeras experiencias de educación por alternancia tuvieron lugar en la década del 70, en la zona centro del país incluyendo Buenos Aires, Santa Fe, Santiago del Estero y Córdoba. Su surgimiento se vinculaba con un esquema rural anclado en la producción familiar, con una creciente participación de los hijos tanto de empleados rurales, como de comerciantes y peones (...) Uno de los rasgos distintivos de la EFA en comparación con otras escuelas agrarias (...) es su modalidad de alternancia. (pp. 48- 49)

Por su parte, Plencovich (2013) refiere que "Las EFA argentinas son instituciones educativas de gestión privada que aplican el sistema de alternancia (15 días en la escuela y 15 días en el hogar, desarrollando tareas productivas)". Estas escuelas se iniciaron en la provincia de Santa Fe, que poseía una larga tradición rural y educativa, señalando al mismo tiempo que "En el año 1970 se crea la primera EFA del país en la localidad de Moussy, cercana a la ciudad de Reconquista. A la vez, se organiza la Asociación de Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA)" (pp.254- 458). La peculiaridad de estas escuelas, que se fundan a iniciativa de los padres y madres, es la propia gestión y administración de la experiencia, así como sus aspectos pedagógicos distintivos. Sus actores construyeron un proyecto participativo en el que se buscaba dar respuestas técnicas rigurosas a las tareas rurales cotidianas. También los movía la creencia de que se debía educar en los valores del mundo rural.

Al referirse a la estructura básica del sistema de alternancia, Dinova (1997) explica que la responsabilidad de las familias adquiere una importancia fundamental, dado que eligen democráticamente un Consejo de Administración que asume la responsabilidad administrativa, el rumbo pedagógico de cada escuela, la selección y evaluación de los docentes y las relaciones con el entorno.

Dinova (1997) explica que el sistema de alternancia educativa "Se apoya en un ida y vuelta permanente entre teoría y práctica, momento áulico y momento productivo, haciendo realidad el concepto de que *la vida educa y enseña*" (p.18), ya que los temas referidos a la producción se basan en las producciones existentes en la zona, de modo que al volver a su entorno el alumno pueda cotejar y mejorar la producción. Por otra parte, el docente recibe los aportes y experiencias de las familias en el proceso educativo. Destaca, por otra parte, que la convivencia y la vida en grupo, el espíritu de solidaridad y amistad son aspectos muy importantes en las escuelas de alternancia. Todo momento pasa a ser educativo. Señala que los



jóvenes aprenden a hacerse cargo de su persona y del ámbito en que viven, ejemplificando que: "Tenderse la cama, colaborar con la cocina, hacer leña, limpiar los baños, sentarse en una ronda para evaluar lo hecho en la semana" (p.77) constituyen formas de formarse y autoformarse.

Por su parte, Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998) explican que:

Se trata de un movimiento que integra la práctica en la teoría y la teoría en la práctica como continuidad de formaciones en una discontinuidad de actividades. Como continuidad la práctica entra en la escuela y como discontinuidad el ámbito de la práctica (familia/trabajo) pasa a la escuela y el ámbito de la teoría-escuela incorpora el ámbito del trabajo. (p.58)

Estos autores mencionados consideran que la escuela de alternancia produce conocimiento contextualizado y aprendizaje situacional, potencia capitales culturales y forma para el cambio; los padres transmiten sus saberes y son interrogados por los jóvenes, articulando teoría y práctica y generando nuevos conocimientos

Palamidessi (2007) en "Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina", se refiere a las Escuelas de la Familia Agrícola como escuelas medias rurales que aplican la metodología de la alternancia en la Argentina. Las familias rurales que no cuentan con recursos para enviar a sus hijos a estudiar a un pueblo o ciudad, sobre todo los sectores cuyos ingresos son muy bajos, irregulares o muy dependientes de las cosechas, encuentran en el sistema de alternancia la posibilidad de ofrecer a sus hijos continuar con estudios secundarios. Por otra parte, estas escuelas permiten conciliar la educación secundaria con las necesidades del grupo familiar, que necesita la mano de obra de sus integrantes en épocas de siembra o cosecha. Este autor destaca que:

Estas escuelas se estructuraron en torno a un modelo que reunía: a) un sistema pedagógico (la alternancia entre la escuela y la vida productiva familiar como espacios de formación); b) un modelo de gestión escolar (la gestión en manos de las familias); c) un sujeto social claramente identificable (los pequeños y medianos productores rurales); d) una misión institucional (promover la capacitación y el arraigo del hijo/a del productor en la producción familiar y en su zona). (p. 157)

Las EFA brindan, mediante el sistema de alternancia, la oportunidad de estudiar a los hijos de los pequeños productores que habitan en colonias y parajes rurales y no cuentan con recursos para el traslado diario de sus hijos a la escuela. La cuota mensual que abonan los alumnos es accesible para los padres, colonos que a veces también, a cambio de una beca parcial o total, aportan alimentos producidos en sus chacras para las estadías quincenales de sus hijos.

Es frecuente también que los alumnos vayan a la escuela a colaborar en la contra estadía, realizando tareas en la cocina o en otros sectores. (Padawer y Rodríguez Celín, 2013).

Las EFA implementan el sistema de alternancia educativa. Acerca de la misma, Plencovich (2013) destaca que:

La Pedagogía de la Alternancia se apoya en algunos instrumentos educativos, como la *tutoría*, que implica el acompañamiento personalizado de los jóvenes a partir de su proyecto personal y profesional y *el plan de búsqueda* (...). A través del plan, los alumnos realizan una investigación en el período de dos semanas que viven con su familia y buscan temas emergentes que les interesan y están relacionados con situaciones productivas, sociales o culturales. Cuando vuelven a la escuela, comparten sus trabajos y elaboran una síntesis que es devuelta a sus familias cuando los docentes los visitan. (p.255)

Con referencia al Plan de Búsqueda, Vier (2010) señala que:

está orientado a que el joven identifique temáticas y cuestiones que le interesen de su entorno de modo de poder compartirlas y problematizarlas en conjunto dentro del ámbito escolar. En este punto es crucial el rol del docente de la EFA, ya que se plantea que el mismo actúe como guía del proceso de aprendizaje. (p. 34)

Con respecto a la pedagogía o formación en alternancia, según Monge Naveros (2014), el objetivo es ofrecer un aprendizaje basado en la vida y para la vida para que los jóvenes del nivel secundario provenientes de zonas rurales egresen con "una sólida formación humana, académica y profesional que les permita insertarse en el mundo laboral y/o productivo, propiciando el desarrollo del medio local en el marco de una cultura de paz, de democracia y de identidad cultural" (p. 29). El hecho de convivir con compañeros y docentes durante quince días, durante toda la jornada, desde que se levantan hasta que se van a dormir, mediante interacciones cara a cara y vínculos afectivos, reglas, organización de rutinas y demás instrumentos pedagógicos, van configurando una identidad de pertenencia al sistema de educación en alternancia que tiene, según Monge Naveros:

fundamento sociológico (respeto y fortalecimiento de la identidad cultural); económico (potencia las posibilidades de desarrollo agropecuario); pedagógico (parte de la experiencia de la realidad a la comprensión teórica y de ésta a la práctica) y filosófico (tiene por objetivo la formación integral del ser humano). (p. 24)

Un aspecto importante de la educación en alternancia es la tarea que desempeña el profesor Monitor. Monge Naveros (2014) considera que "La tutoría personalizada es un instrumento que tiene como objetivo lograr que los estudiantes desarrollen conductas dirigidas a adquirir valores humanos para: aprender a ser y aprender a convivir" (p. 30). Esta función es ejercida por el docente Monitor, que acompaña y realiza un seguimiento personalizado del estudiante en el aspecto académico, profesional y emocional, con el fin de ayudarlo en todas las dificultades o problemas que se le presenten, tratando de evitar de esta forma la deserción escolar.

Por su parte, García-Marirrodigra y Puig Carbó (2007), al referirse a la formación en alternancia y el desarrollo local, enfatizan la importancia de buscar un perfil del egresado que, como líder local, sea "un joven capaz de emprender proyectos que contribuyan a su desarrollo personal y familiar, para conseguir así el progreso de toda la comunidad" (p. 183). En este sentido, el *Proyecto Profesional* que cada alumno formule, al final de su formación, favorece el empleo o el autoempleo y no necesariamente debe tratarse de un proyecto agropecuario. El Proyecto se constituye así en una herramienta para *aprender a emprender* procesos de cambio profesional y comunitario. La construcción de su propio Proyecto Profesional pone al alumno en contacto con profesionales, lo familiariza con la formulación de proyectos que respondan a las necesidades u oportunidades locales, desarrolla su espíritu crítico, lo ayuda a vivir situaciones reales de riesgo empresarial y a buscar soluciones, a lograr un incremento en los ingresos y mejorar la calidad de vida de la familia.

### **1.3.3. Las EFA en la provincia de Misiones**

En la provincia de Misiones fue el Padre José Marx, sacerdote católico de la Congregación del Verbo Divino, nacido en Alemania (1934-2009), quien advirtió la necesidad y dificultad que tenían los jóvenes rurales de acceder a una educación secundaria. Desde el inicio de su misión pastoral en la tierra colorada en el año 1964 se preocupó por el acceso a la educación y la promoción social de "los más humildes", productores chacareros y pueblos originarios. Fue entonces que, mediante contactos en la provincia de Santa Fe, comenzó a iniciar gestiones para implementar escuelas de alternancia en la provincia, creando la primer EFA en San Ignacio en el año 1986, a la que sucedieron muchas más en los años siguientes. En la actualidad son más de 24 EFA las que posibilitan que los jóvenes provenientes del medio rural accedan a estudios de nivel medio y superiores, además de promover el desarrollo local en cada uno de los territorios en los que tienen jurisdicción.

Si bien en la provincia de Misiones las EFA existen hace treinta y cuatro años, hace poco tiempo se ha sancionado la Ley VI N° 211 que regula su funcionamiento (5 de octubre 2018) y en su artículo 2 expresa:

Entiéndese como Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) a aquellos establecimientos educativos públicos de gestión privada, de base asociativa civil y familiar o de mandato social, con pedagogía de alternancia integrativa e interactiva, con autonomía y poder de decisión, en los cuales las familias como coeducadoras, son las responsables junto al Estado en la formación integral y la promoción del proyecto de vida de la persona, desarrollando para ello acciones de gestión y administración, a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos; todo ello, en continua innovación como institución de vanguardia.

La base asociativa civil y familiar implica que cada escuela es propiedad de una asociación civil constituida por padres de los alumnos o tutores legales, con autonomía administrativa. A su vez, cada EFA se encuentra federada a la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones (UNEFAM), organización que las agrupa desde el año 1994 promoviendo la participación de los padres en las comunidades educativas, así como la implementación de los pilares de la metodología de la alternancia.

En el reciente publicado Mapa de la Educación Secundaria Rural en la Argentina (2020) se menciona que en Misiones la ley provincial VI N° 211 (2018) explicita que el sistema de alternancia considera como principio fundamental de los procesos de enseñanza - aprendizaje la cultura del trabajo individual y cooperativo, alternando un período en el ámbito escolar y otro en el hogar. También establece la integración de las metodologías disruptivas de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), tomando como eje de acción a la Escuela de Robótica de la Provincia (art. 1).

**Figura 1.**

*Distribución geográfica de las EFA en la provincia de Misiones. Fuente: misionesonline.net*



*Nota:* Las EFA marcadas con color rojo son las seleccionadas como unidades de análisis para este trabajo.

Padawer y Rodríguez Celín (2013) explican que:

La modalidad de alternancia de la EFA (...) permite y estimula a los jóvenes para que continúen participando en el trabajo de la chacra, ya que su propuesta pedagógica contempla la integración de los conocimientos adquiridos en la escuela con las actividades prediales. La EFA puede ser además un comienzo para que estos jóvenes rurales accedan a una educación superior vinculada al agro. (p. 281)

En esta misma línea, Padawer, Greco y Rodríguez Celín (2013) manifiestan que en la EFA “los jóvenes se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos” (p.61), constituyéndose la escuela secundaria agrícola en un espacio de experiencias formativas, dado que pueden intercambiar los saberes prácticos adquiridos en sus familias con los de la ciencia y tecnología sistematizados en la enseñanza que reciben. Las mismas autoras agregan que:

La opción por la EFA como escuela secundaria tiene, por otra parte, un propósito de formación moral. Las experiencias cotidianas de los jóvenes durante su estadía en la escuela en términos de responsabilidades domésticas, la convivencia con sus compañeros y docentes, la formación confesional, ratifican la elección de la EFA porque "forma personas responsables y comprometidas". (p.60)

En relación con este tema, Padawer, Greco y Rodríguez Celín (2013) refieren que la elección de la EFA como institución, por parte de los padres, responde a la creencia de que el joven rural adquirirá tanto conocimientos agrarios como también formación de su carácter y responsabilidad, explicitando que, para el colono, el trabajo tiene un carácter formativo, desde sus valores y desde la historicidad.

En el trabajo de investigación sobre Ruralidad y Educación Luft y Vier (2018) también se refieren a las expectativas de las familias rurales de la provincia de Misiones que envían a sus hijos a estudiar en las EFA:

Las disímiles realidades socio productivas de las familias, generan distintas estructuras de pensamiento dando lugar a necesidades educativas diversas. Quienes se dedican a la producción de yerba y ganadería de manera intensiva, buscan que la EFA sea un puente para que sus hijos continúen estudios de nivel superior que los especialicen para mejorar la producción. En cambio, los pequeños productores, que en general poseen pocas tierras y escasos recursos económicos, esperan que la educación permita a sus hijos encontrar nuevas posibilidades no necesariamente en el mundo rural, puesto que no poseen condiciones para que toda la familia continúe trabajando en la misma chacra.(p. 26)

En síntesis, una de las fortalezas de estas escuelas es la posibilidad de brindar educación secundaria a jóvenes del medio rural, dentro de un proyecto pedagógico particular como es el de la metodología de la alternancia, realizando un trabajo articulado con las familias, que a través del acompañamiento permanente cumplen un rol fundamental también en la formación de estos jóvenes.

## CAPÍTULO 2. Enfoque conceptual acerca del problema

### 2.1. Contexto, cultura y procesos identitarios

Para delimitar conceptualmente el tema de investigación elegido: ¿Cómo son los procesos identitarios de los jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola?, es preciso señalar que en el contexto de las culturas contemporáneas los **procesos identitarios** se encuentran atravesados por articulaciones entre lo global y lo local, que se dan procesos de hibridación e interculturalidad que no son homogéneos ni estáticos (Matijasevic Arcila y Ruiz Silva, 2013; González y Román, 2012). Elegimos también tomar la posición de Hall (2003), quien considera que en los tiempos de la modernidad tardía las identidades “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (...) en un constante proceso de cambio y transformación” (p.17). Al mismo tiempo, sostiene que las identidades se construyen y producen en ámbitos históricos e institucionales.

Tomando los aportes de Melich (2008) tendremos en cuenta que la identidad se desarrolla como un proceso de identificación en relación con el contexto, la dimensión espacio - temporal, las relaciones con los demás, una tradición y una cultura. Acerca de la dimensión espacio-temporal, consideramos relevante la postura que asume Plencovich (2013) al vincular identidad con territorio y citar al geógrafo francés:

Di Méo se refiere al concepto de identidad, como enlace entre los seres humanos, sus sociedades y el espacio. Así advierte que «la identidad es una construcción social y geográfica, que se produce ligada a los espacios sociales donde las personas viven y se mueven. El proceso de construcción de la identidad transforma el espacio geográfico en espacio social» (p. 56).

En referencia al espacio social rural, Cragnolino (2005) lo entiende como "un sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales. (...) la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de vínculos y relaciones en las que están insertos los individuos." (p. 9). Reconoce en este espacio social rural una sociedad diferenciada que no forma una cultura ni una totalidad única<sup>2</sup>. En este sentido, y retomando a Neufeld (2004) la cultura que se produce y

---

<sup>2</sup> Compartimos con Cragnolino la importancia de pensar que la cultura no es un objeto neutro. Para esto la autora recupera los trabajos de Neufeld (2004) quien advierte sobre los usos polisémicos respecto al término. Se lo considera "el sistema valorativo sobre el que se funda el sentido (significado y valor) que el actuar humano tiene para los sujetos interactuantes, así como los sistemas simbólicos que expresan ese sentido (...) un conjunto de respuestas, producto de un proceso histórico (...) se expresa en instituciones y prácticas sociales (...) es un proceso de definición de una identidad social frente a otras (...) contribuye a reproducir el sistema social, pero también a comprenderlo y transformarlo (...) La cultura está muy lejos

reproduce a partir de las prácticas de los sujetos y las comunidades en la vida cotidiana, contribuye a reproducir el sistema social, pero también a resistirlo, transformarlo y recrearlo.

En relación con este tema, resultan importantes los aportes de Levinson y Holland (1996), quienes consideran que las escuelas, como instituciones estatales organizadas de instrucción intencional, son centrales para la formación social y cultural de los jóvenes, dado que no solamente se obtiene educación a través de la escolarización. "Distintas sociedades, así como grupos étnicos o microculturas dentro de esas sociedades, elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos, que definen a la persona completamente "educada" (p. 2). A su vez, señalan que "en las escuelas los estudiantes pueden producir prácticas e identidades consonantes con las nociones locales de la persona educada" (p. 25), pero algunas veces estas prácticas e identidades suelen ser transformadas en la práctica cotidiana, poniendo a prueba esas nociones, dado que los jóvenes son innovadores culturales.

Interesa también, en esta línea, considerar el aporte de Briones (2007) cuando sostiene que:

los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para los otros), pero que no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido. (p.59)

En el caso de los jóvenes rurales investigados, la cultura familiar, influida por las culturas de los países limítrofes, ya sea Brasil o Paraguay, así como por la cultura regional, atraviesa fuertemente sus identidades, así como el haber nacido en la chacra.

## **2.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: "Ser joven rural, ser estudiante de la EFA"**

En relación con el ámbito escolar, Rockwell (2000), desde una perspectiva histórico - cultural, propone mirar el desarrollo humano y la vida cotidiana escolar actual como cultura acumulada y en creación, analizando tres planos para el estudio de las culturas escolares: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana. La larga duración significa que algunas cosas en la escuela parecen ser permanentes, como por ejemplo la escritura. La continuidad relativa se refiere a que "Junto con las lógicas que tienden a reproducir órdenes sociales y culturales establecidos, se encuentran otras que contribuyen a construir nuevos mundos posibles" y la co-construcción cotidiana implica que "Las

---

de ser una recepción pasiva de un conjunto de pautas heredadas, como sostenía la teoría clásica. Son las experiencias, opciones, "el 'hacer colectivo" de los hombres el que recreará, se apropiará y transformará...eso que llamamos cultura" (2004, pp. 403- 405).



generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares", dando lugar así, a partir del encuentro con la cultura heredada a una nueva cultura, con nuevos significados.(pp. 180-182)

Se considerará, para el estudio de las identidades de los jóvenes rurales "la construcción de la identidad como proceso continuo" (Weiss, 2012), mediante un doble proceso de socialización y de subjetivación que se da al convivir e interactuar con otros. Así como se interiorizan normas y valores, también se elaboran normas y valores propios, explorando nuevos y diferentes modos y ámbitos de interacción. Weiss sostiene que, a partir de las vivencias, el encuentro con sus pares y las conversaciones, a partir de estas prácticas se desarrollan las identidades de los estudiantes jóvenes. La subjetivación también implica el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios.

Weiss (2012) refiere que la escuela constituye para los jóvenes un lugar para conocer al otro en muy variadas experiencias. Al conversar con sus pares, los jóvenes también reflexionan, conocen otras opiniones, aprenden de sus experiencias, se conocen mejor a sí mismos, elaboran proyectos, comparten vivencias, ya sea del ámbito familiar como laboral. "Los jóvenes están en un proceso continuo de identificarse con otros (pares) y distinguirse de otros (pares)...explorando continuamente diferentes ámbitos y maneras de interactuar" (p. 142). De acuerdo con su investigación, Weiss sostiene que los jóvenes estudiantes pasan gran parte de su tiempo en interacción con sus pares, les gusta estar con sus amigos (sociabilidad) y divertirse (socialidad). Agrega que "Conocer y comprender a otros les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos e ir construyendo sus identificaciones" (p. 146).

Weiss propone comprender a los estudiantes en tanto jóvenes y por eso plantea atender el proceso de subjetivación que ocurre en forma paralela al de socialización. Es posible observar esta subjetividad en las interacciones de los sujetos, en sus prácticas sociales y en la forma en que hablan sobre ellas. En el **proceso de socialización y subjetivación** los jóvenes exploran diferentes formas de interactuar. Weiss (2012) parte de la idea que " la escuela es sobre todo un espacio de vida juvenil, de encuentro con pares, amigos y novios" (p. 135), considerando que el proceso de subjetivación, de construcción de la identidad, es pocas veces tenido en cuenta. Las identificaciones se generan en la práctica social y son vividas en ámbitos que podrían ser llamados mundos de vida, "mundos figurados" (Holland, 1998), "comunidades de práctica" (Lave y Wenger, 1991). Según Weiss (2012):

Se trata de ámbitos de interacción donde los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren el desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten ciertos significados, normas y valores en sus interacciones, y los actores ocupan determinadas posiciones y jerarquías. (p. 141)

Pero también, siguiendo a Rockwell (2018), la escuela, como institución y ámbito de construcción de las identidades, constituye un "indudable arma de dominación en ciertos momentos, [y] también contribuye a la construcción de una común identidad y perspectiva social que pueda resistir a la fragmentación impuesta por el poder dominante y por las condiciones materiales de la vida social" (p. 135). Esta autora considera que la escuela es uno de los espacios educativos, pero no el único. Toma en consideración las "otras" **experiencias formativas** que los sujetos viven fuera de las escuelas: en las familias, en las comunidades, en los grupos de pares, en las organizaciones rurales, a partir de relaciones virtuales. Las experiencias formativas escolares resultan de apropiaciones, que son elaboraciones propias y colectivas sobre los elementos culturales que transmite la escuela.

Desde el mismo marco, Padawer (2010), en su trabajo sobre niños y jóvenes de Misiones en relación con la escolaridad y la participación en actividades productivas llevadas adelante por la familia -ya sea para el autoconsumo o como parte de la diversificación agraria-, abre un debate conceptual sobre la importancia de la participación de los mismos en la producción familiar doméstica, considerando que puede ser entendida como una experiencia formativa relevante, que forma parte de sus procesos educativos. Al mismo tiempo cuestiona que estos saberes previos muchas veces no son considerados por la escuela. En trabajos previos, la autora (2010) considera que, si los niños y jóvenes participan en la producción familiar doméstica, estas experiencias formativas, así como las de la escuela, son concebidos como procesos de socialización contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se da mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima (Lave; Wenger, 2007)

En relación con este tema, Padawer (2013), siguiendo a Lave y Wenger (2007), señala que en las familias de los jóvenes rurales "el "saber hacer" involucra un aprendizaje situado a través de **comunidades de práctica**, donde los jóvenes participan periféricamente de actividades y a partir de ellas no solo conocen sino que transforman el mundo desde su hacer cotidiano" (p. 11). Padawer y Rodríguez Celín (2013) explican que el concepto de participación periférica legítima permite identificar situaciones de aprendizaje fuera de las escuelas, mediante la incorporación a actividades productivas y tareas comunitarias y familiares, formando parte así de comunidades de práctica en el marco de las unidades domésticas.

Según Lave y Wenger (1991), la "participación periférica legítima" permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica" (p.1). Desde esta perspectiva, en la participación periférica legítima el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social. Se trata del **proceso de identificación** a partir del cual los nuevos participantes, mediante sus prácticas, se convierten en parte de una comunidad de práctica y la van conformando, mediante un juego de

relaciones entre personas, actividad, mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica. Sostienen que en el mundo social las prácticas sociales se hallan en proceso de reproducción, de transformación y de cambio. Desde esta perspectiva se pueden explorar relaciones de poder en la estructura social, vínculos, ciclos de desarrollo de las comunidades de práctica, contradicciones entre continuidad y desplazamiento, el cambio en las identidades de las personas, las destrezas en la práctica y las comunidades de práctica en la actividad cotidiana.

Cabe resaltar que, al referirse a los conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales en la provincia de Misiones, Padawer (2011), también aborda la cuestión del trabajo infanto-juvenil:

La normativa internacional relativa al trabajo infantil y juvenil ha constituido un avance innegable en la defensa de los derechos de las jóvenes generaciones. No obstante, las posiciones regulacionistas ya hace más de diez años advierten sobre la necesidad de contemplar los aprendizajes que, enmarcados en actividades cotidianas vinculadas a la reproducción de los grupos domésticos ...en donde el trabajo a cargo de los niños y jóvenes es progresivo, asociado a la producción predial diversificada, en condiciones de vida relativamente estables y articulado a una educación orientada a las actividades agrarias, el trabajo predial no solo no obstaculiza la escolarización sino que la amplifica en sus alcances.... el joven hace en la escuela agraria, hace en el predio familiar, y mientras hace, los alumnos menores a él, pero también sus padres, aprenden de su hacer.(p. 90)

Al respecto de las experiencias formativas en ámbitos familiares rurales, Gili Diez (2019) sostiene que "Las tareas que los niños realizan como parte de obligaciones domésticas y producto de un proceso sostenido de imitación y observación, constituyen experiencias formativas en términos de conocimiento sociocultural" (p.70)

Tomando la teoría de Wenger (2001) sobre el aprendizaje como participación social, consideramos en esta investigación a las EFA y a las familias de los alumnos como espacios constitutivos de las múltiples comunidades de práctica en las que participan los jóvenes rurales. En estas comunidades sociales llevamos adelante aprendizajes, procesos que transforman quiénes somos y lo que podemos hacer. Es así como vamos construyendo identidades en relación con estas comunidades. Según Wenger (2014) "Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor, interactuando con regularidad." (p. 1) Así podemos sostener que los jóvenes aprenden a desenvolverse en el ámbito rural y a ser jóvenes rurales (Schmuck, 2018).

Destacamos, de esta manera, la importancia de considerar en este trabajo las prácticas sociales de los alumnos de EFA, ya sea en la escuela como en la familia, dado que van conformando comunidades de práctica que se encuentran en íntima relación y son los contextos en los cuales van teniendo lugar sus aprendizajes. Nos preguntamos qué lugar tienen, en el sistema valorativo de los jóvenes rurales de Misiones, las experiencias formativas que viven en el ámbito familiar desde pequeños. Cómo esas experiencias van configurando sus identidades en un proceso de identificación con sus adultos cercanos (padres, abuelos, otros familiares), con quienes comparten aprendizajes, formas de hacer y producir, que forman parte de su cultura.

### **2.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios**

Para pensar los proyectos de futuro de los jóvenes, nos anclaremos en la propuesta de Hirsch (2020; 2016) que propone entenderlos en el marco de relaciones intergeneracionales implicadas en la construcción e identificación de opciones y en la elección de algunas de ellas para ser incluidas en los proyectos de futuro por parte de los jóvenes. Desde un enfoque etnográfico, la autora propone atender a las construcciones sobre el futuro que se generan localmente en el marco de dichas relaciones intergeneracionales y, a su vez, atendiendo a los procesos sociohistóricos que estructuran las relaciones sociales. En este sentido, propone pensar las estrategias diseñadas por las escuelas y las presencias estatales en los proyectos de futuro de los jóvenes, entendiendo estas presencias como huellas particulares en la configuración social local. Dichas presencias estatales no se expresan solamente a partir de leyes y normativas, sino también a partir de intervenciones y prácticas que ponen de manifiesto su presencia cotidiana. Asimismo, sostiene que los sujetos no reaccionan ante las acciones del poder estatal de modo homogéneo, unidireccional y predecible (Hirsch, 2020).

De esta forma, desde un enfoque etnográfico, analizar los proyectos de futuro de los jóvenes implica analizar también las preguntas y orientaciones construidas históricamente y contextualmente, en las que subyacen mandatos sociales construidos localmente. En este sentido, las opciones incluidas en los proyectos de futuro suelen estar legitimadas por sus pares y por los adultos con los que interactúan en la vida cotidiana (Hirsch, 2020). Al convivir e interactuar con otros, los jóvenes rurales lo hacen también, gran parte del tiempo, con sus padres, docentes y otros adultos con quienes mantienen relaciones afectivas, pero también marcadas por jerarquizaciones, procesos hegemónicos y relaciones de poder, posibilitando dinámicas de agregación y desagregación.

Al respecto, Kropff (2008), considera que:

Las generaciones pueden ser definidas como grupos de edad (cohortes de edad con conciencia de edad) en tanto articulaciones de agencia que se desplazan a

través de grados de edad que son, a su vez, posiciones de sujeto hegemónicamente determinadas que constituyen arenas de disputa y resignificación. (p. 9)

Kropff (2008), aborda la cuestión de la edad y la etnicidad como "clivajes", es decir como divisiones que estructuran la organización social de identidades y subjetividades y posibilitan dinámicas de agregación/desagregación. Estos clivajes actúan entramados entre sí y con otros clivajes como clase, género, etc., dando lugar a estilos, prácticas, discursos que implican valores morales. El concepto de clivaje significa que entre los grupos las diferencias son relativas, relacionales y contextuales. Desde esta perspectiva antropológica no se considera a los jóvenes como objeto, sino que se analiza el proceso mismo de construcción como generación y las disputas de alteridades generacionales que pueden darse. En tanto la categoría "juventud", como construcción cultural, opera como articulador identitario, con un capital simbólico propio resignificado en escenarios sociales específicos. Como categoría identitaria, construye un contexto conformado por alteridades etarias, estableciendo continuidades como generando contrastes. Parte de las tensiones se expresan a partir de los aprendizajes escolares demarcados por experiencias formativas distintas entre los adultos de las familias y los jóvenes.

Distintas investigaciones dan cuenta de estas tensiones en lo que respecta a la participación de los jóvenes en las producciones familiares producto de la interacción de saberes tradicionales y el conocimiento escolar (Gili Diez, 2020; Nessi, 2020; Mina y Flores, 2020). Con respecto a la cuestión de género, Schiavoni (1995), Pezo Orellana (2004), Padawer y Rodríguez Celín (2015) consideran que en la agricultura familiar se da una división sexual del trabajo, recluyendo a las jóvenes en el trabajo doméstico. Al referirse a las actividades que realizan niños y jóvenes de familias de colonos en la provincia de Misiones, Padawer y Rodríguez Celín (2015) mencionan: "Progresivamente los niños van colaborando y responsabilizándose de las tareas: inicialmente llevan y traen herramientas, y realizan algunas tareas simples, como quitar maleza, plantar en pequeñas superficies y alimentar a los animales" (p. 276). Y agregan también que se observan divisiones de género, mediante una naturalización de la división del trabajo donde las mujeres se ocupan del espacio hogareño y los hombres del trabajo en la chacra, aunque las primeras han aprendido desde pequeñas tareas que luego no suelen profundizar, por no ser de su responsabilidad. Al respecto Schiavoni (1995) señala:

En las pequeñas explotaciones agrícolas de Misiones, la organización de tareas al interior de la unidad doméstica se basa en la división sexual del trabajo. Mujeres y niños mayores de diez años intervienen en la actividad productiva, secundando el trabajo de los varones adultos (padre e hijos mayores)".(p. 168)

Las mujeres tienen a su cargo tareas cotidianas que tienen que ver con la limpieza de la vivienda, el lavado de ropas, cuidado de niños, elaboración de comidas, aunque en determinadas

épocas del año ayudan en algunos trabajos productivos como clasificación del tabaco, la carpida de yerba y otras tareas.

Además, según Pezo Orellana (2004), citado por Kessler (2005), las mujeres son más controladas que los varones para las salidas y muchas veces son víctimas de violencia familiar. Por otra parte, según Kessler (2005), también se evidencian procesos de transformación en los que hay una tendencia de las mujeres rurales a estudiar más, ya que los varones suelen preferir trabajar la tierra junto con su padre, a la democratización de los hogares rurales, con una mayor participación de las mujeres en decisiones importantes. Otros estudios dan cuenta del impulso por parte de las familias hacia la educación superior de los jóvenes que no heredarán las chacras, mujeres en su mayoría (Gili Diez, 2020).

En cuanto a la transmisión de saberes agropecuarios de padres a hijos, tanto Gili Diez (2020), como Forni et al (1998) explican que en general surge sin inconvenientes cuando el alumno necesita respuestas a cuestiones puntuales que le requiere una materia, en cambio el conflicto suele surgir cuando los hijos quieren transmitir saberes innovadores y formas de hacer diferentes a sus padres. Por lo general, la aceptación de nuevas propuestas se produce cuando observan los resultados.

## **CAPÍTULO 3. Diseño metodológico**

### **3.1 Consideraciones teórico-metodológicas del trabajo de investigación**

La estrategia metodológica diseñada para esta investigación es de tipo cualitativa exploratoria. El trabajo se valió de los aportes de la etnografía en tanto “opción teórica metodológica en el campo socioantropológico” (Achilli, 2005, p.16), buscando construir el problema de investigación desde la perspectiva de sus sujetos o actores a partir de describir, interpretar y problematizar una realidad, la de los jóvenes rurales que estudian en EFA, a partir del trabajo de campo. Siguiendo a Rockwell (2009), el fin del trabajo etnográfico es “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a los otros (...) a través de (...) un proceso de "documentar lo no - documentado"” (pp. 48- 50).

Consideramos, siguiendo a Achilli (2005), este trabajo de investigación como un proceso, que se ha ido transformando y modificando en su construcción, mediante una reflexividad crítica. En cuanto a la forma de tratamiento y análisis de la información, siguiendo las recomendaciones de la autora mencionada, los procedimientos de análisis incluyen la interpretación de las palabras o enunciados, así como el sentido en que se dicen, la reconstrucción de redes o relaciones en los contextos institucionales y sociales, la contextualización de lo dicho o lo hecho, la contrastación entre escuelas, la explicitación de la información, que posibilite un análisis más exhaustivo de los sucesos. Todo esto mediante una permanente lectura y relectura de los registros obtenidos, anotando preguntas, reflexiones, dudas, interpretaciones, relaciones, así como una relectura permanente de los textos teóricos relacionados con las categorías que están en estudio y una nueva búsqueda de material teórico a partir de los resultados analizados.

Cabe aclarar que en la redacción del trabajo en algunos párrafos utilicé la primera persona para expresar experiencias y sentimientos personales, y en los otros me expreso en tercera persona, dado que un trabajo de tesis implica una construcción plural permanente. Además de las voces de los actores y autores retomados en este trabajo de investigación, como tesista no se trabaja sola, resultan fundamentales los aportes de la directora y co-directora, quienes contribuyen con sus necesarias miradas, sugerencias y orientaciones y también las discusiones realizadas con docentes y compañeros durante la cursada de la Maestría. Para facilitar la lectura del trabajo, se ha decidido usar el artículo *los* para incluir a los jóvenes y las jóvenes rurales.

El trabajo de búsqueda y análisis de investigaciones vinculadas a la problemática que aborda esta tesis resultó fundamental para pensar y construir nuestro objeto de estudio y sus dimensiones constitutivas. El estado del arte evidencia que, aunque en los últimos años ha crecido el interés de los investigadores por el tema, las juventudes rurales que estudian en EFA continúan aún en gran parte invisibilizadas en sus particularidades territoriales, culturales,

sociales y económicas, por lo que consideramos necesario reconstruir estas dimensiones para abordar los procesos identitarios de las EFA en Misiones.

Partiendo de los referentes conceptuales implicados en la problemática que elegimos investigar, delimitamos y orientamos el proceso de investigación y explicitación de hipótesis que culmina en la construcción el objeto de estudio (Achilli, 2005). Desde este enfoque presentamos el siguiente **cuerpo hipotético**:

Partiendo de la consideración del concepto de juventud como una construcción social (González y Román, 2012), un producto histórico y sociocultural (Padawer, 2011), una construcción relacional (Bourdieu, 2002), que al mismo tiempo se caracteriza por su heterogeneidad, definimos que los jóvenes rurales son quienes viven una etapa de la vida que comienza con la pubertad y finaliza con la asunción plena de las responsabilidades del adulto (Durston, 1998), habitando en espacios rurales, se dediquen o no a actividades agropecuarias y siendo protagonistas de una nueva ruralidad que presenta características particulares según cada contexto y las comunidades de práctica en las que se desarrollen.

A partir de los antecedentes y los referentes conceptuales de esta investigación resulta relevante tener en cuenta que las transformaciones sociales, económicas y culturales de las últimas décadas impactan tanto en los sujetos como en las instituciones educativas. Para la comprensión de las culturas juveniles contemporáneas hacen falta interpretar los nuevos modos de sociabilidad y expresión a partir de los medios de comunicación y el uso masivo de las tecnologías, que de alguna manera interpelan a las instituciones educativas en sus prácticas y por otra parte ponen de manifiesto condiciones económicas y culturales desiguales en el acceso a los mismos. Por estos motivos, nos proponemos comprender en este marco los usos y significados que adquieren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los jóvenes rurales, los estilos juveniles y los proyectos de futuro tanto en la escuela como fuera de ella, para abordar los procesos de socialización y subjetivación implicados en la conformación de los procesos identitarios.

Siendo la EFA una institución que funciona con un sistema de alternancia entre el hogar y la escuela, nos **preguntamos**: ¿Cuáles son las actividades en las cuales participan los jóvenes en la EFA y en la familia, como instituciones y comunidades de prácticas donde los jóvenes construyen sus procesos identitarios? ¿Qué relaciones se establecen entre las prácticas cotidianas que se despliegan en contextos escolares y en las comunidades a las que pertenecen los alumnos? ¿Cómo se vinculan los jóvenes con el espacio social rural y con lo productivo? ¿Surgen tensiones en el intercambio entre los saberes adquiridos en los espacios productivos familiares y los que proporciona la EFA? ¿Es lo mismo ser mujer o varón joven en el espacio rural productivo?

Las estrategias de investigación utilizadas son **entrevistas en profundidad, con preguntas semi estructuradas, y observaciones participantes** realizadas durante los meses de



octubre y noviembre de 2019. Los datos fueron construidos a partir de diecinueve entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes rurales de entre 15 y 23 años, alumnos de dos EFA, quienes al momento del trabajo de campo se encontraban en estadía. Las entrevistas en profundidad, de 45 minutos aproximadamente de duración cada una, fueron grabadas, luego desgrabadas y transcritas literalmente por la investigadora. También se realizaron entrevistas en profundidad a los rectores de las dos instituciones. En los meses de septiembre y octubre de 2020, en el contexto de pandemia, se realizaron **entrevistas virtuales** o en línea a los dos rectores de las EFA y a cuatro alumnos. En total, se entrevistaron a veintitrés alumnos.

Las entrevistas se realizaron siguiendo una guía orientadora semi estructurada en ejes (ver Anexo) que abordaban distintas dimensiones de la experiencia formativa y los procesos de identificación de los jóvenes. Valoramos, en el desarrollo del trabajo de campo, la apertura y disposición de los jóvenes, así como de los rectores, para colaborar y aportar información respecto de sus vidas, situaciones, experiencias, vivencias y deseos.

En cuanto a las actividades cotidianas, se indagaron las que realizan en la escuela y en sus hogares, relevando las prácticas educativas y productivas en las que participan y también el uso del tiempo libre (deportes -uso de celular – ver televisión – escuchar música- reunirse con amigos). Sobre las formas de socialización y las relaciones intergeneracionales se exploraron las interacciones en grupos de pares cara a cara (en la escuela – fuera de la escuela); grupos de pares utilizando medios tecnológicos, vínculos con familiares, con los docentes y otros adultos, así como fiestas y celebraciones a las que asisten. Para acercarnos a sus expresiones, valores y consumos culturales, se indagaron preferencias musicales, el uso que dan a las tecnologías de la información y la comunicación (celular (WhatsApp, Instagram, Snapchat, Twitter, Facebook, juegos) – Computadora - Televisión (Novelas – noticieros – programas de entretenimiento-Series – Películas-), sus preferencias estéticas (vestimenta - accesorios – peinados – teñidos-tatuajes), los valores que aprecian, ya sea en su comunidad como en la familia, así como también sus proyectos sobre el futuro.

La **observación participante** se realizó en distintos momentos de la jornada, como los recreos, el desayuno, el almuerzo, la merienda, la cena, la participación de los alumnos en las tareas asignadas, los tiempos libres a la tarde y después de la cena. Debido a la irrupción de la Pandemia COVID-19 y el aislamiento obligatorio esto debió interrumpirse en las dos escuelas. La observación participante también incluyó la recorrida guiada por un docente y por el rector por los distintos sectores de las escuelas.

También se tomaron como otras estrategias el **análisis de documentos**, como el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela seleccionada, que resulta de utilidad para la descripción del contexto sociocultural, económico y geográfico de estos alumnos. Se ha analizado también el Boletín de Comunicaciones de un alumno que dejó la escuela, proporcionado por el directivo. Además, se han utilizado páginas web de la provincia de Misiones y de los municipios de Alicia

Alta y Caraguatay, de la UNESCO, CEPAL y periódicos provinciales. (Ver documentos citados al final de la tesis)

Presentamos seguidamente las unidades de análisis, que son a la vez los referentes empíricos que son parte de este estudio, la selección de las estrategias de investigación y la forma de tratamiento y análisis de la información. Las **unidades de análisis** la constituyen dos EFA de diferentes zonas geográficas de la provincia de Misiones, una ubicada en Colonia Alicia, municipio de Colonia Aurora, fronteriza con Brasil, y la otra en Caraguatay, departamento de Montecarlo, próxima a la frontera con Paraguay. La elección de estas dos EFA entre las veinticinco existentes no fue fácil. Pensé en un primer momento en la ubicación geográfica de cada una, de manera tal que pudiera compararlas a partir de sus respectivos contextos. Luego considero que influyó la buena relación que tengo con los dos rectores, sabiendo que tendría facilitado el acceso a la información y el trabajo de campo.

También se ha decidido realizar una comparación entre las escuelas elegidas como unidades de análisis, considerando distintas categorías. Achilli (2005), citando a Rockwell (1987), menciona algunos **procedimientos de análisis** claves para implementar en el proceso de investigación etnográfico, entre ellos la *contrastación*, explicando que es la forma más básica de trabajar con la diferencia y que "resulta más fácil describir una cosa cuando se la contrasta con otra, o cuando se determinan diferencias significativas entre casos y situaciones (p. 89).

El trabajo de campo había sido diseñado en dos etapas presenciales, Octubre- Noviembre 2019, Abril-Mayo de 2020. Debido a la imposibilidad de continuar el trabajo de campo en las escuelas por la suspensión de clases presenciales en el contexto actual de pandemia por COVID 19, hemos optado por continuar y finalizar el **trabajo etnográfico de modo virtual**. Según Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) la etnografía virtual, utilizando Internet como medio de comunicación y artefacto cotidiano en la vida de las personas, permite un lugar de encuentro y una nueva forma de sociabilidad, en la cual "la mediación tecnológica está presente durante todo el proceso etnográfico, tanto en la observación participante como en el registro y construcción de los datos"(p. 76). Si bien la subjetividad y el proceso de socialización juegan un papel importante en la construcción de datos etnográficos, en este caso "El anonimato y la invisibilidad corporal, de entrada, pueden facilitar que las personas entrevistadas se sinceren ante una entrevistadora" (p. 87).

Coincidimos con Florez, Marzioni y Schneider (2013), cuando sostienen que "la etnografía virtual requiere una definición clara del contexto inmediato de los casos a estudiar" (p.12). En este sentido, fue de gran utilidad para realizar las entrevistas en línea, haber estado anteriormente en las dos EFA y conocer el contexto. Las autoras antes mencionadas entienden que "El discurso es el instrumento que las personas usan para representar la realidad y transmitir esas representaciones a otros semejantes" (p.4), considerando que como práctica social tiene un

fin comunicativo específico. Al respecto, en las entrevistas virtuales a los dos rectores se pudieron realizar conversaciones telefónicas que fueron grabadas, y en las de los jóvenes el discurso pudo expresarse mediante audios de WhatsApp, que iban enviando de acuerdo con preguntas formuladas por escrito por la entrevistadora. La posibilidad de establecer contacto con los jóvenes entrevistados virtualmente se estableció mediante comunicación con una ex alumna que tiene una hermana que estudia en una de las EFA. Como esta joven no quiso participar debido a que *"es tímida y le cuesta hablar"*, según expresiones de la hermana, nos facilitó el contacto de otras compañeras de curso muy desvuelltas y predispuestas a la entrevista. En el caso del joven de la EFA de Caraguatay, se estableció el contacto a través de su padre, y al ser llamado accedió con agrado inmediatamente a la entrevista.

Los objetivos que guían el proceso de investigación se elaboraron a partir de los interrogantes planteados en la introducción y del relevamiento de datos obtenidos a partir del estado de la cuestión sobre el tema elegido, así como de la definición de los referentes conceptuales implicados en la problemática a investigar.

Como **objetivo general** el trabajo se plantea:

Explorar los **procesos identitarios** que construyen los jóvenes rurales que estudian actualmente en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones.

De aquí se derivaron tres objetivos específicos:

El primero se orientó a analizar **las experiencias formativas** de los jóvenes rurales en sus hogares y en la EFA, atendiendo a la **conformación de comunidades de práctica** en las que se constituyen sus procesos identitarios.

El segundo busca describir los **procesos de socialización y subjetivación** que se dan, dentro y fuera de la escuela, en la interacción de los jóvenes rurales con sus pares.

El tercer objetivo específico se propone identificar el lugar que ocupan las **relaciones intergeneracionales** en la construcción de los procesos de identificación y la **construcción de proyectos de futuro**.

### **3.2. En las EFA: aproximaciones al campo y proceso de construcción de datos**

Llegar a las EFA con el fin de explorar cómo es la vida cotidiana de los jóvenes rurales y a partir de allí intentar visibilizar y comprender sus identificaciones ha resultado algo muy gratificante como experiencia personal y profesional. Compartir con ellos las actividades diarias, sus emociones, observarlos, que me observen, entrevistarlos, darles la voz, acercarme, produce alegría y profundo respeto por lo que son.

Había leído mucho sobre cómo iniciar entrevistas en profundidad. Mi principal desafío era ganarme la confianza de los jóvenes, que se sintieran cómodos y lograr la empatía necesaria para que se expresaran con espontaneidad y fluidez. En un primer momento, los dos rectores me dieron la oportunidad de explicar a los alumnos el motivo de mi presencia en la escuela, luego de compartir con ellos el almuerzo en el comedor. Allí me presenté, y les dije que para mí sería muy valiosa su colaboración, acercándose a participar en las entrevistas.

La disposición y habilitación para realizar el trabajo de campo fue, desde un primer momento, algo facilitado por los dos rectores de las EFA elegidas. Cabe destacar que fueron mis alumnos en el Instituto de Formación Docente donde trabajaba y sabían de mi interés por estudiar a los jóvenes rurales de EFA, desde que fui su profesora de Psicología del Adolescente (así se llamaba la materia en esos años). Cuando, siendo alumnos de tercer año de la carrera, iban quince días a diferentes EFA de la provincia a realizar sus pasantías, les daba un trabajo práctico obligatorio que consistía en realizar encuestas a los jóvenes de distintos cursos y luego de un proceso de análisis debían articular o diferenciar las respuestas con la bibliografía y los contenidos teóricos que desarrollábamos en la cátedra. Cuando regresaban a clases, realizábamos en el curso una puesta en común donde se compartía lo que cada alumno había obtenido como respuestas por parte de los jóvenes y se comparaba con la bibliografía existente sobre adolescencia y juventud. Entonces, verme aparecer con esta inquietud en sus escuelas fue para mis ex alumnos volverme a encontrar, en esta oportunidad como una tesista estudiando un problema de investigación, aprendiendo a investigar.

El rector de la EFA de Alicia Alta me habilitó una oficina, utilizada para entrevistas con los padres, para que pudiera estar cómoda y tranquila. Esa misma tarde llegaron dos chicos de cuarto año. Y para mi sorpresa, hacia la tardecita y los días siguientes comenzaron a hacer fila alumnos de distintos cursos para participar de las entrevistas. Tuve que empezar a organizarlos en grupos de dos, ya que la motivación de ellos era creciente. Los chicos armaban los dúos y se presentaban diciendo sus nombres y de qué curso eran, deseosos de ser entrevistados. Después de las entrevistas íbamos al comedor, porque llegaba el momento de la cena. Luego de la misma y cuando finalizaban las tareas de limpieza y orden del comedor, los alumnos iban al patio a escuchar música, reunirse en grupos, jugar al voley, a las cartas, tocar la guitarra o simplemente compartir un tiempo libre juntos. Cuando a las 22 hs iban hacia los dormitorios, se escuchaban durante unos 15 minutos sus risas y diálogos, pero luego silencio total. Me decían las chicas que terminan el día tan agotados, que cuando llegan a la cama solo quieren dormir. En mi caso, me dieron una cama en la habitación donde duerme la profesora que está de permanencia esa semana. Y sinceramente, estaba también tan agotada que a los pocos minutos me dormía.

En el caso del rector de la EFA de Caraguatay, el primer día me cedió su oficina de rectoría y las veces siguientes trabajé en un aula desocupada, ya que había faltado el profesor y los alumnos estaban sin clases. Cabe aclarar que los nombres incluidos en el trabajo son seudónimos dado que algunos jóvenes han compartido detalles sobre sus vidas y se ha tratado de garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información.

Llegué a las escuelas teniendo muy claro que los sujetos conocen y perciben su mundo de una manera que puede ser muy diferente a la que nosotros concebimos y que cada persona percibe su entorno social desde sus creencias y tradiciones, entonces el propósito inicial fue tratar de acercarme a estos jóvenes, sabiendo que el trabajo de campo, entendido desde una perspectiva etnográfica, no se agota en la descripción de lo observado y en la transcripción de las grabaciones o en las notas realizadas sino que luego, ordenar y analizar los relatos desde el marco teórico- conceptual, es la ardua tarea del investigador. Al mismo tiempo, el autorregistro de la participación de los investigadores en la cotidianidad observada permite dar cuenta de las propias posiciones que estructuran política, emocional y teóricamente la construcción de datos (Hirsch, 2016).

La construcción de un trabajo de tesis implica el desarrollo de habilidades que no se tenían y evolucionan con cada práctica, conviviendo durante el proceso con dudas, interrogantes, incertidumbres, avances y retrocesos, sintiendo por momentos desalientos y en otros orgullo y satisfacción por los logros obtenidos. Personalmente, en esta tarea de investigación, me siento identificada con un artesano que tiene "el deseo de hacer bien algo sólo por hacerlo bien" (Sennett, 2008), aunque muchas veces sienta frustración o la obsesión de hacerlo mejor. Como propone Sennett, conviene al artesano hacer una pausa y reflexionar sobre lo que está haciendo. Cuántas veces, en el oficio de investigar, se necesita tomar distancia, desandar el camino y volver a intentar otro, trabajar la paciencia y la humildad.

Debo reconocer que la observación participante y las entrevistas que realicé en las escuelas fueron altamente movilizantes como experiencia personal. Como sostiene Rockwell (2009), el trabajo de campo etnográfico implica trabajar con la subjetividad del investigador para reconocer los propios supuestos, "no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera -interpretaciones, sensaciones, angustias- el hecho de estar ahí" (p.49). Mientras interactuaba con los jóvenes observaba y mientras observaba iba interactuando con ellos. En varias ocasiones no podía creer lo que estaba observando y viviendo. Ver a los jóvenes trabajar y desplazarse de una actividad a otra con entusiasmo me llevaba a preguntar ¿qué pasa aquí?; ¿por qué se ríen, escuchan música y se divierten mientras limpian pisos, ollas, sacan yuyos, telarañas, cuando son actividades que otros jóvenes rehúyen?; ¿disfrutarían de la misma manera en sus casas, haciendo esas actividades?; ¿qué significado tiene para ellos la vida en la EFA?; ¿cómo describen y/o explican

lo que hacen ellos mismos y los otros en una jornada?; ¿qué significado le otorgan los jóvenes a la escuela?

Cuando regresé a mi casa esa noche, luego de tres días de estadía, no pude dormir. Eran demasiadas imágenes, muy fuertes, increíbles, algunos relatos de vida dolorosos, vivencias inimaginables. Lo que había observado y compartido no podía ser comprendido desde mis esquemas conceptuales previos. Como docente de nivel secundario durante veinticinco años, estaba acostumbrada a observar otro tipo de jóvenes, desafiantes, hiperconectados a las nuevas tecnologías y quejosos cuando recibían tareas o responsabilidades. Aún con la intención de despojarme de supuestos y expectativas previas, la realidad había superado lo que había pensado observar. Me había encontrado con jóvenes respetuosos, desenvueltos, alegres, muy activos y responsables. Considero que la experiencia transformó mi mirada sobre estos jóvenes rurales. Tal vez porque esperaba encontrarme con jóvenes similares a los que transitan escuelas urbanas de media jornada, que tan bien conocía y trataba dando clases, quizás porque desde mi nuevo lugar de investigadora accedía a otra faceta de su experiencia. Como bien expresa Achilli (2005) 64) "El trabajo de campo implica, como sujetos que vamos a "investigar" el involucrarnos en una experiencia de "extrañamiento" y "familiarización" dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, (...) de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos" (p.64).

A continuación, se presentan a los jóvenes y adultos entrevistados en las dos EFA. Sus nombres fueron modificados con el fin de preservar el anonimato y la confiabilidad de la información que brindaron. Cabe aclarar también que las fotos que se incluyen en el trabajo fueron autorizadas por los dos rectores de las EFA y por los jóvenes en el momento de tomarlas.

#### **Cuadro de sistematización de las entrevistas realizadas en la EFA de Caragatay**

<b>Joven</b>	<b>Edad</b>	<b>Año</b>	<b>Integrantes de la familia</b>	<b>Ocupación de los padres</b>	<b>Distancia del hogar a la EFA</b>	<b>Día, mes y año de la entrevista</b>
<b>1.Cristian</b>	17 años	Quinto	Padre, madre y un hermano	Productores forestales y ganaderos	10 km	8 de octubre de 2019
<b>2.Carmen</b>	17 años	Quinto	Padre, madre y un hermano	Padre comerciante y capataz rural en una chacra-madre maestra	100 mts	8 de octubre 2019
<b>3.Florencia</b>	23 años	Quinto	Padre, madrastra y tres hermanas menores	Productor rural de yerba y mandioca- ama de casa	27 km	8 de octubre 2019
<b>4.Pablo</b>	17 años	Cuarto	Padrastra, madre y dos hermanos	Padre peón rural y madre ama de casa	27 km	12 de noviembre 2019

			menores			
<b>5.Hernán</b>	16 años	Cuarto	Padre, madre y una hermana menor	Productor de carbón vegetal y ganadero	30 km	12 de noviembre 2019
<b>6.Alejandro</b>	15 años	Tercero	Padre, madre y abuela	Productor ganadero y ama de casa	20 km	12 de Noviembre 2019
<b>7.Noelia</b>	15 años	Tercero	Padre, madre, hermana y sobrino	Raleo de pinos y ama de casa	2 km	12 de Noviembre 2019
<b>8.Belén</b>	16 años	Cuarto	Padre, madre y dos hermanitos	Padre carpintero y productor rural-madre docente en la EFA	11 km	12 de noviembre 2019
<b>9.Carlos</b>	18 años	Quinto	Padre, madre y dos hermanas	Productores audiovisuales-empleado en un canal de TV	60 km (Capioví)	23 de Septiembre 2020
<b>Entrevistas al Rector</b>	<b>Edad</b>			<b>Título docente</b>	<b>Distancia del hogar a la EFA</b>	<b>Fechas de las entrevistas</b>
<b>10. Alberto</b>	41 años			Profesor en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental	42 km	8 de octubre 2029
<b>11. Alberto</b>						18 de septiembre 2020

**Cuadro de sistematización de las entrevistas realizadas en la EFA de Alicia Alta**

<b>Joven</b>	<b>Edad</b>	<b>Año</b>	<b>Integrantes de la familia</b>	<b>Ocupación de los padres</b>	<b>Distancia del hogar a la EFA</b>	<b>Mes y año de la entrevista</b>
<b>1.Juan</b>	18 años	Quinto	Madre y dos hermanitas	Producción rural- Venta de productos cosméticos	7 km	16 de Octubre 2019
<b>2.Marta</b>	17 años	Quinto	Madre, padrastro y tres hermanas menores	Productores de tabaco, maíz y sorgo	14 km-zona rural (a 1.000 mts del río)	15 de Octubre 2019
<b>3.Ana</b>	17 años	Quinto	Padre, madre y dos hermanas menores	Productores de maíz, tabaco y mandioca	30 km	17 de Octubre 2019
<b>4.Emanuel</b>	17 años	Quinto	Padre, abuela y hermana menor	Productor rural	17 km	17 de Octubre 2019
<b>5.Luis</b>	17	Cuarto	Padre, madre,	Albañil-	60 km	17 de

	años		cinco hermanos y un sobrino	productor tabacalero		Octubre 2019
<b>6.Andrea</b>	16 años	Cuarto	Padre, madre y un hermanito menor	Productores tabacaleros y lecheros	13 km	15 de Octubre 2019
<b>7.Alan</b>	19 años	Cuarto	Madre	Productores de mandioca- Empleada en el hospital	25 km (El Soberbio)	16 de Octubre 2019
<b>8.Carla</b>	15 años	Tercero	Padre y madre	Productores tabacaleros	14 km	15 de Octubre 2019
<b>9.Lorena</b>	16 años	Tercero	Padre, madre y una hermana mayor	Productores tabacaleros	1 km	15 de Octubre 2019
<b>10.Johana</b>	15 años	Tercero	Padre, madre, dos hermanas y la abuela	Empleado municipal y productores de tabaco y maíz	15 km	16 de Octubre 2019
<b>11.Silvia</b>	15 años	Tercero	Padre, madre, tres hermanos y dos hermanas	Productores tabacaleros	2 km	16 de Octubre 2019
<b>12.Carolina</b>	16 años	Tercero	Madre, padrastro y tres hermanos menores	Empleados-Productores de pollos	30 km	23 de Septiembre 2020
<b>13.Anahí</b>	17 años	Quinto	Padre, madre y tres hermanos menores	Productores tabacaleros	20 km	11 de Octubre 2020
<b>14. Rebeca</b>	17 años	Quinto	Padre, madre y dos hermanas	Policía-peluquera	1 km	12 de Octubre 2020
<b>Entrevistas al Rector</b>	<b>Edad</b>			<b>Título docente</b>	<b>Distancia del hogar de la EFA</b>	<b>Fechas de las entrevistas</b>
<b>15. Darío</b>	<b>40 años</b>			Profesor en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental	1 km	16 de octubre 2019
<b>16.Darío</b>						4 de agosto 2020



### EFA de Alicia Alta

<b>Situación observada</b>	<b>Fecha</b>
Recorrida por la escuela. Sectores de Producción. Visita a biblioteca. Recorrida por la cocina y charla con la señora encargada del sector. Conversación informal en sala de profesores.	15 de octubre de 2019
Recreos de los alumnos y tiempos libres: charlas informales con los alumnos, participación en deportes, grupos de pares, repaso de materias para evaluación. Comportamiento de los alumnos durante el desayuno, la merienda, el almuerzo y la cena.	15, 16 y 17 de octubre de 2019
Realización de tareas por parte de los alumnos de los Entornos de aprendizaje: actividades de limpieza y orden de diferentes espacios de la escuela, colaboración en la cocina, en la preparación del desayuno, la merienda, almuerzo, cena.	15, 16 y 17 de octubre de 2019
Cinco minutos de revisión diaria: participación de alumnos y docentes en los cinco minutos de reflexión diarios después de la cena, que en realidad son 10 o 15 minutos.	15, 16 y 17 de octubre

### EFA de Caragutatay

<b>Situación observada</b>	<b>Fecha</b>
Conversación informal en sala de profesores antes del izamiento de la bandera e ingreso de los alumnos. Recorrida por la escuela. Sectores de Producción. Visita a biblioteca y sala de informática. Recorrida por la cocina y sector de panadería.	8 de octubre de 2019
Recreos de los alumnos y tiempos libres: charlas informales con los alumnos, grupos de pares mientras toman tereré, durante la merienda de los alumnos. Comportamiento de los alumnos durante la merienda y el almuerzo.	8 de octubre y 12 de noviembre de 2019
Realización de tareas por parte de los alumnos después del almuerzo: actividades de limpieza y orden de diferentes espacios de la escuela, colaboración en la cocina, en la preparación de la merienda y almuerzo, alimentación de animales de granja, cosecha de verduras y hortalizas.	8 de octubre y 12 de nov. de 2019

## CAPITULO 4. Ser joven rural y estudiante de la EFA. Resultados y discusiones

### 4.1. Introducción

Este capítulo constituye una presentación de los resultados de la investigación realizada en dos EFA de la provincia de Misiones, Argentina. Una está ubicada en Colonia Alicia Alta, Municipio de Colonia Aurora, departamento 25 de Mayo, a escasos 5 kilómetros de la frontera con Brasil y el río Uruguay, que constituye el límite entre los dos países. La otra EFA se encuentra en la localidad de Caraguatay, ubicada en el departamento de Montecarlo, Misiones, distante aproximadamente a 13 km, por la ruta 12, de la ciudad de Montecarlo. Caraguatay está a escasos seis kilómetros del río Paraná, que establece el límite oeste de la provincia con Paraguay. Las dos EFA se ubican en zonas de frontera.

Los resultados e interpretaciones se presentan a partir de diferentes dimensiones de análisis que fueron construidas en función del problema de investigación y posibilitan orientar la presentación de los resultados obtenidos en cada una de las EFA. Así veremos de qué forma se involucran en la construcción de los procesos identitarios de estos jóvenes la urdimbre de las tramas históricas locales y las políticas estatales, sus participaciones en distintas comunidades de práctica y relaciones intergeneracionales, tanto en los ámbitos escolares como familiares, sus “estilos”, su relación con la tecnología y la construcción de proyectos sobre el futuro.

En un primer apartado, **Contextos, cultura y procesos identitarios**, se caracterizará el contexto de los jóvenes rurales donde se encuentra cada EFA. Tomando los aportes de Melich (2008) y Lave y Wenger (1991) tendremos en cuenta que **los procesos identitarios se desarrollan en contexto**, la dimensión espacio - temporal, las relaciones con los demás, una tradición y una cultura. Al preguntarnos cómo influyen el contexto, la dimensión espacio-temporal, las relaciones con los demás, las tradiciones y la cultura en los procesos identitarios de los jóvenes rurales de EFA, es preciso caracterizar el espacio social rural en el que se desarrollan.

En un segundo apartado, **Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA”, una cuestión de estilos**, se analizarán las **experiencias formativas, que involucran las prácticas productivas llevadas adelante en las familias en diálogo con las prácticas aprendidas en la escuela**. Como desarrollamos en el capítulo 2, se da una temprana incorporación a actividades productivas y tareas comunitarias y familiares, participando así de comunidades de prácticas en el marco de las unidades domésticas. En las familias de colonos se considera como algo natural y educativo que los hijos, desde niños, participen de las actividades de la chacra, como dar de

comer a los animales, recolectar huevos o ayudar en la huerta (Padawer, 2010). Por varios motivos: no es posible para ellos pagar personal extra que se ocupe de esas tareas, necesitan esa ayuda diaria de los miembros de la familia y consideran que involucrar a los hijos desde niños en las actividades productivas familiares constituyen aprendizajes importantes desde el hacer, dado que ellos mismos aprendieron jugando y colaborando, así que no ven esto como forma de explotación infantil, sino como transmisión de valores y saberes. En el caso de estos jóvenes, también resulta relevante destacar que las interacciones sociales durante la contra - estadía, es decir, los 15 días en su casa, tienen un predominio de los vínculos familiares.

A continuación, se describirán **las experiencias formativas y comunidades de prácticas que de las cuales participan los jóvenes**. Se busca responder, ¿Qué relaciones se establecen entre las prácticas escolares y las prácticas de las comunidades a las que pertenecen los alumnos? ¿Qué lugar ocupa la EFA en los **procesos identitarios** de estos jóvenes? ¿Existe una continuidad identitaria entre las experiencias formativas que promueve la EFA y las que los jóvenes traen de sus familias? ¿Cómo se vinculan los jóvenes con el espacio social rural y con lo productivo?

Como sostuvimos en capítulos anteriores, partimos de considerar que las identidades se desarrollan en comunidades de práctica. La EFA cumple un papel muy importante en los procesos identitarios que construyen estos jóvenes, dejando huellas en las experiencias formativas a partir de la participación en actividades escolares cotidianas, formas de socialización, usos de los tiempos libres y de los valores que se transmiten. La EFA, como espacio que se inserta en el espacio social rural, busca integrar las prácticas productivas escolares y familiares, pero además se integran otras prácticas educativas y culturales locales, favoreciendo la cuestión de la identidad vinculada al territorio.

Sin embargo, no son sólo las prácticas productivas las que organizan las relaciones con otros en las experiencias formativas de los jóvenes. Weiss (2012) y Urteaga (2011) valorizan el ámbito de la socialidad, el espacio de interacción social compartido entre pares, con sus reglas y códigos, para intentar comprender lo juvenil. Al preguntarnos por **la escuela y la familia como ámbitos de socialización y subjetivación**, surgen otras preguntas: ¿Qué lugar ocupa la EFA en los procesos de socialización y subjetivación de los jóvenes rurales con sus pares?, ¿cómo es la cultura escolar que construyen cotidianamente los jóvenes a partir de sus propias historias individuales y colectivas?, ¿cómo interactúa con estos procesos por fuera del ámbito escolar? También abordaremos, siguiendo a Feixa (1999), el "**estilo**" de los jóvenes rurales de cada EFA y se mencionarán **algunos problemas que preocupan a los jóvenes**, poniendo al descubierto realidades cotidianas que los atraviesan en su territorio.

Por último, mencionaremos la presencia y utilización de **las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito rural de estos jóvenes**. Matijasevic Arcila y

Ruiz Silva (2013) consideran que en la actualidad se reconocen múltiples actividades asociadas con lo rural, así como "múltiples conexiones urbano-rurales, que han llevado a desestructurar el concepto y a proponer nuevas formas de entenderlo" (p. 26). Resulta relevante conocer e interpretar los nuevos **modos de sociabilidad y expresión** a partir de los medios de comunicación y el uso masivo de las tecnologías, así como las posibilidades de apropiación de las mismas para el aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación de alguna manera también interpelan a las instituciones educativas en sus prácticas y por otra parte ponen de manifiesto condiciones económicas y culturales desiguales en el acceso a las mismas.

En el tercer y último apartado, **relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios**, surgen tensiones entre el ideario fundacional de las EFA y los proyectos sobre el futuro que los jóvenes manifiestan, así como también entre las posibilidades económicas familiares y sus deseos y aspiraciones personales (Hirsch, 2016). Se toman en consideración **las relaciones intergeneracionales**, dado que al convivir e interactuar con otros, los jóvenes rurales lo hacen también, gran parte del tiempo, con sus padres, docentes y otros adultos. Aunque los adultos aparecen como referentes claves para los jóvenes, estas interacciones no están exentas de tensiones. Nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupan las relaciones intergeneracionales en la construcción de estos procesos de identificación?

#### 4.1.1. La EFA de Alicia Alta, Municipio de Colonia Aurora, departamento 25 de Mayo: Contextos, cultura y procesos identitarios

**Figura 2.**

*Municipio de Colonia Aurora.* Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Colonia\\_Aurora](https://es.wikipedia.org/wiki/Colonia_Aurora)



*Nota:* El pequeño punto amarillo indica la localidad de Colonia Alicia Alta.

La EFA "Santísima Trinidad" es una escuela pública de gestión privada, ubicada en Colonia Alicia Alta, localidad que se encuentra a 5 km del Paso Internacional Puerto Alicia (Argentina) - San Antonio (Brasil). Esta frontera forma parte de la cotidianidad de las poblaciones que se encuentran en los parajes de Colonia Alicia Alta y Baja, lo cual se manifiesta en el lenguaje, las prácticas culturales, los consumos y también en las relaciones económicas. (Luft y Vier, 2018)

Cabe destacar que el municipio de Colonia Aurora, donde se encuentra la EFA "Santísima Trinidad", fue uno de los últimos en colonizarse en la provincia de Misiones y comenzó a poblarse hace menos de 70 años, recibiendo *inmigrantes brasileños* de origen alemán, polacos, rusos, italianos, que cruzaron el río Uruguay en busca de nuevos horizontes. También llegaron algunos de origen paraguayo. La llegada y radicación de diversos inmigrantes dio origen a colonias y parajes rurales. Actualmente sus habitantes se dedican a la plantación de tabaco, yerba, soja, citronella, producción lechera, elaboración de quesos, cultivo de ananá y mamón.

Los padres de los alumnos de la EFA de Alicia Alta son pequeños y medianos productores tabacaleros y lecheros, algunos también plantan maíz, soja, mandioca, ananá, mamón. Las familias en general tienen 10, 15 o 25 has. Se dedican también a la agricultura familiar para el autoconsumo (huerta, aves, cerdos, vacas, elaboración de quesos, dulces, pickles, etc.) Como en general cobran algún plan de ayuda social, viven con ese ingreso y cuando una vez al año venden la producción de tabaco, invierten en tecnología y movilidad para sus chacras. "*Mi mamá cobra la AUH de los cuatro hijos, eso ayuda bastante*", dice una alumna de 17 años que vive en un paraje a 14 km de la EFA.

Alberti (2018), ha investigado el rol que ocupa el dinero de origen estatal en las condiciones materiales de reproducción social de poblaciones en contextos rurales del nordeste de la provincia de Misiones, Argentina. Considera que en el caso de las familias de colonos que producen alimentos para el autoconsumo (mandioca, gallinas, cerdos, hortalizas), los beneficios que se reciben, como la Asignación Universal por Hijo y otros (pensiones, jubilaciones, etc.), permitieron: "hacer rendir más el dinero del Estado", ya que al tener resuelta al menos parcialmente la alimentación, ese ingreso pudo utilizarse en mejoras para las viviendas y acceso al crédito para comprar electrodomésticos (freezer, heladera, motos, celulares)" (p. 129). Novaro (2014) menciona que la población migrante latinoamericana en Argentina ha modificado su situación legal en los últimos años mediante la sanción de normativas que aseguran derechos, reunificación familiar, educación sin restricciones y programas de regulación documentaria. Esta realidad asegura condiciones para la radicación y el desarrollo de las familias migrantes, que construyen procesos de identificación en los cuales se imbrican lazos familiares, lenguaje, costumbres y consumos culturales, como la música, que traen del país de origen. En el caso de esta EFA se entremezclan y conviven prácticas culturales provenientes mayoritariamente de Brasil, con las del país y región que los recibe, en este caso, la provincia de Misiones.

Entre los padres de los alumnos de esta EFA, explica el rector: "*Varios tienen tractores, cosechadoras y sembradoras que traen de Brasil, así como camionetas 4 x 4 que les posibilitan salir y entrar a la chacra, debido al pésimo estado de los caminos rurales. En la gente adulta hay poca instrucción y mucho analfabetismo. En las familias se habla el portugués, que es una lengua que surge del contacto entre el portugués y el español, y, a veces, solamente el portugués. Los niños muchas veces recién aprenden el castellano al ingresar a la escuela*".

Los padres de los alumnos de la EFA son pequeños productores agropecuarios. "*La gente vive y produce en medio del monte, es emprendedora, desenvuelta. Hay mucha fuerza de la iglesia luterana en toda la zona. Tienen una gran organización comunitaria. Hay un sentido de pertenencia terrible a la comunidad y al lugar donde viven*" menciona Darío, el rector.

**Figura 3.** Plantaciones de tabaco en Alicia Alta. Al fondo el río Uruguay y Brasil.  
Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



En la zona geográfica donde se encuentra la EFA, muchos colonos tienen sus familiares (abuelos, tíos, primos) en Brasil. Los entrevistados expresan: *"Tenemos demasiados parientes allá. Cruzamos a hacer compras y a visitarlos". "En mi familia hablamos mayormente solo portugués. Cuando entré al jardín me costó mucho, lloraba porque la maestra no hablaba portugués"*.

Juan tiene 18 años y cursa 5° año de la EFA. Vive en la colonia, con su mamá y dos hermanitos pequeños, a 7 km de la escuela *"Nosotros producimos mandioca para vender y también tenemos mamón, maíz, leche, gallinas, vacas, cerdos, huerta para el autoconsumo. A mí me gusta hacer las tareas de la chacra, sobre todo cuando tenemos las herramientas. Cuando voy a mi casa trabajo desde mi celular, soy líder de ventas de productos cosméticos Avon, Gigot, Natura. Tengo revendedores y por eso a veces viajo a San Vicente, El Soberbio, Aurora. Los sábados y domingos tengo un programa de rock en la radio de El Soberbio. También me gusta escuchar reggaeton, música electrónica, latina, cumbia, pero principalmente la brasilera. Chamamé también, bien temprano"*. El relato de este joven nos muestra cómo ha

logrado diversificar su trabajo para mantener la economía familiar, dedicándose tanto a la actividad productiva en la chacra como a las ventas por telefonía celular. Tal como planteamos en el capítulo 2, Matijasevic Arcila y Ruiz Silva (2013) consideran que en la actualidad se reconocen múltiples actividades asociadas con lo rural, así como "múltiples conexiones urbano-rurales, que han llevado a desestructurar el concepto y a proponer nuevas formas de entenderlo "(p. 26).

#### **4.1.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA”, una cuestión de estilos**

##### **4.1.2.1 Experiencias formativas, familias y las prácticas productivas**

Cuando los jóvenes están los 15 días en su casa, se levantan aproximadamente a las 6 o 7 de la mañana. Colaboran con las actividades cotidianas: limpieza de la casa, ordeño de vacas, cocina, lavado, huerta, criadero de aves, alimentación de animales de granja, ayudar a sus padres en el "rozado" (Terreno útil para la agricultura que queda en la selva o en el bosque luego de rozar). Los jóvenes describen de esta manera las tareas cotidianas que realizan en su familia: *"Trabajo en el "rozado" con mis hermanos, plantando tabaco." (Se refiere a carpir y mantener limpia la plantación); "Ayudo en la chacra con la plantación de mandioca, maíz, con las vacas, cerdos, gallinas."; "Ayudo en la huerta, tenemos lechuga, rabanitos, zapallo, zanahorias, repollo, cebollita, tenemos de todo. Cítricos también. Y gallinas ponedoras y parrilleras"; "Me levanto temprano y ordeño las vacas, después hago las tareas de la escuela", "En mi casa hago todos los trabajos (lavar los platos, ropas, limpiar la casa, cocinar) y a la tarde hago los trabajos de la escuela"; "Voy con mi papá a abonar el tabaco".*

Esta última actividad mencionada adquiere una relevancia específica en la zona. La cuestión del cultivo del tabaco implica una producción que demanda mucha dedicación y la mano de obra familiar durante ocho meses del año. La producción está muy relacionada con grandes empresas o asociaciones que controlan el proceso productivo mediante la venta de los insumos, el uso de agroquímicos (plaguicidas y fertilizantes) de alta toxicidad, la imposición de precios y las condiciones para aceptar o descartar el tabaco enfardado, según las características de las hojas. En realidad, se presenta una tensión importante entre lo agrario y lo ambiental, dado que hay interés por producir pero al mismo tiempo para hacerlo hay que utilizar agroquímicos y atenerse a sus efectos indeseados.

Ramírez y Diez (2017) se refieren a esta problemática al expresar que en las zonas tabacaleras del Alto Uruguay en la provincia de Misiones se desarrolla un proceso de especialización tabacalera que produce impactos en los plantadores, desde endeudamientos



hasta efectos negativos en la salud y medioambiente. Cabe destacar que el 98 % del tabaco acopiado por Tabacos Norte y la Cooperativa Tabacalera de Misiones tiene como destino la exportación.

Schiavoni (1995) al referirse a la producción de tabaco en la provincia de Misiones señala que está controlada por unas pocas empresas que adelantan a cada agricultor los insumos necesarios, exigiendo que este se comprometa a vender la producción y asumir todos los riesgos del cultivo, mencionando luego que, aunque esto implica aceptar "la subordinación a la empresa y los reducidos márgenes de ganancia que deja la actividad, el cultivo de tabaco representa una de las pocas alternativas rápidas de obtención de ingresos monetarios para el pequeño productor provincial" (p.105).

Los jóvenes participan de manera periférica en las distintas actividades productivas y tareas que llevan adelante con su familia, van formando parte de comunidades de práctica en las unidades domésticas, aprendiendo, mediante prácticas sociales, distintas habilidades y destrezas transmitidas por sus familiares (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores) y vecinos.

En general, los varones manifiestan que les gusta el trabajo en la chacra y que ayudan a sus padres desde chicos. "*Hoy es más fácil para trabajar la chacra, con máquinas, tractores. Antes era más sacrificado*", dice un entrevistado de 19 años. Algunas chicas dicen que les gusta ayudar en la chacra, "*Algunos días voy a la chacra con mi papá. Siempre lo ayudé, desde chica, es lindo eso*" (Camila, 16 años). Sin embargo, otras manifiestan lo contrario: "*El trabajo en la chacra no me gusta. Yo opté por estudiar porque no quiero estar sufriendo como ellos están sufriendo. Ahora mi mamá está medio enferma, puede ser por el agrotóxico, porque el rozado está muy cerca de mi casa*" (Andrea, 16 años). El "rozado", aclara "*consiste en carpir en la plantación de tabaco, después hay que colocar tierra cerca de la planta y abono*". Otra chica también manifiesta: "*Muy rara vez voy a la chacra a trabajar. En la época de cosecha quedo a trabajar en el galpón, a clasificar el tabaco*" (Ana, 17 años), dado que "La cosecha de tabaco exige el trabajo a pleno de todos los miembros de la familia" (Schiavoni, 1995, p. 170)

Las empresas tabacaleras les proveen los insumos necesarios y después, cuando entregan la producción, les descuentan del importe vendido. "*La época de cosecha es diciembre. Estamos de mañana y tarde, hay que clasificar las hojas. Depende del promedio de la cosecha, ganás bastante por la venta.*" Otros plantan tabaco porque la obra social que tienen es muy buena, pero paradójicamente la toxicidad de los agroquímicos que deben aplicar les provoca muchos problemas de salud. "*En casa se planta tabaco y maíz, pero yo no colaboro en las tareas de la chacra. Nunca agarré una azada. Mi papá no quiere que yo sufra como él, que trabajó desde los 12 años y tiene muchos problemas de salud. Entonces me dijo: Tenés dos*

*opciones, la vida en la chacra, que es más sufrida, o estudiar y tener otra vida"* (Silvia, 15 años).

Pero no todo es trabajo. En los **tiempos de ocio** cuando están en su casa, los fines de semana, los varones juegan al fútbol o se juntan con amigos y primos que viven cerca a tomar tereré y conversar. No acostumbran a ir a bailar, excepto cuando hay una fiesta en el pueblo o localidad cercana. Es importante destacar que muchos jóvenes asisten a iglesias donde su religión no les permite bailar ni jugar a las cartas. Las chicas se reúnen con sus amigas, si no viven tan lejos, o prefieren pasar tiempo con la familia. Algunos jóvenes asisten a fiestas de la comunidad: Fiesta del Ananá, del Esenciero, de la "Cuca" (pan dulce), la Lingüizza (chorizos), Fiesta anual de la EFA, del pueblo, algún bautismo familiar, casamientos, 15 años. Las iglesias también hacen sus fiestas para recaudar fondos.

Los fines de semana, en especial los domingos, expresan que se reúnen con familiares a comer un asado y les gusta compartir con sus primos, tíos, padres, abuelos y hermanos. Después, por la tarde, van juntos al río o a un arroyo cercano, a bañarse y tomar tereré.

Las familias, en general, le dan mucha importancia a la religión. Los sábados o domingos van a misa, con algún familiar o toda la familia, a la capilla o templo más cercano. En la zona de la EFA de Alicia Alta, en un radio de 30 km, hay 24 parajes rurales, cada uno tiene su iglesia y una organización comunitaria básica. En Alicia Alta hay cuatro iglesias: católica, evangélica luterana, evangélica y del Río de la Plata.

Urteaga (2011) valoriza el ámbito de la socialidad, el espacio de interacción social compartido entre pares, con sus reglas y códigos, para intentar comprender lo juvenil. En el caso de estos jóvenes, las interacciones sociales durante la contraestadía, es decir, los 15 días en su casa, tienen un predominio de los vínculos familiares.

#### **4.1.2.2 Experiencias formativas en la EFA**

La EFA "Santísima Trinidad" es una escuela secundaria pública de gestión privada, con orientación en Agro Alternancia, ubicada a 3 km del río Uruguay, sobre la ruta provincial N° 2, en zona limítrofe con Brasil, en Colonia Alicia Alta, municipio de Colonia Aurora, departamento 25 de Mayo, provincia de Misiones. Como el nombre lo expresa, desde Alicia Alta, desde la altura en la cual está ubicada la EFA, se puede apreciar la belleza del paisaje, donde predominan una exuberante vegetación subtropical, plantaciones de tabaco y maíz, con el río Uruguay de fondo, así como los cultivos del país vecino, Brasil. La EFA brinda además la carrera de Técnico Superior en Administración de Empresas Agropecuarias y Formaciones Profesionales de Operario Apícola, Operador en Turismo y Agroturismo Rural, Carpintero de muebles, Panadero, Electricista Domiciliario e Industrial de baja potencia, Asistente en

producción lechera, Operador en informática para la gestión y administración, Portugués con orientación en Turismo y Alemán con orientación en Turismo, todos títulos certificados por SPEPM (Servicio Provincial de Educación Privada de Misiones). Todas estas ofertas educativas se encuentran abiertas a los jóvenes y productores de la zona que cumplan con los requisitos de cada formación.

La escuela contaba en 2019 con una matrícula de 155 alumnos. La población estudiantil está compuesta por alumnos que provienen de escuelas rurales con grados acoplados y de diversas colonias y parajes del municipio de Colonia Aurora, El Soberbio y San Vicente, abarcando un radio aproximado de 30 km. Comenzó a funcionar en el año 2005 y hoy cuenta con los siguientes sectores y espacios: sala de profesores, laboratorio de microbiología, aulas, galerías, secretaría, rectoría, oficina de coordinación de la pastoral juvenil, cocina, panadería, comedor, biblioteca, economato, dormitorios y baños de mujeres, dormitorios y baños de varones, huerta, vivero, abonero, galpón de herramientas e implementos agrícolas (tractor, acoplado, etc.), frutales, criadero de cerdos, sector avícola, (en construcción), taller de carpintería, SUM (en construcción), cancha de fútbol, de voleyball, mesas para jugar ajedrez, playón, patio, parques y jardines y estación meteorológica (con la cual están trabajando en el proyecto EFA 4.0 de la Escuela de Robótica de Posadas).

**Figura 4.** EFA "Santísima Trinidad" (al fondo el río Uruguay y Brasil). Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



Todos sus estudiantes provienen de ámbitos rurales. Los parajes rurales están distantes a 30, 20, 15, 7 o 5 km de la escuela. Los caminos para salir de sus chacras y acceder a la ruta de asfalto son de tierra y se encuentran en pésimo estado. El rector refiere que en el municipio hay 24 parajes rurales y que la municipalidad no cuenta con muchos recursos para mantener los caminos, además, por los desniveles del terreno, cuando llueve solamente se puede salir en camioneta. Cuando están en su casa, los alumnos están lejos de sus pares por cuestiones geográficas, no se ven durante quince días. *"En la casa no podés salir mucho y los compañeros viven lejos"*, dice Luis, de 17 años. *"Cuando llueve no puedo venir en mi moto. Pongo mi ropa en una bolsa, pero la escuela me queda lejos y llega todo mojado."*

Por otra parte, las familias que no cuentan con recursos para enviar a sus hijos a estudiar a un pueblo o ciudad, encuentran en el sistema de alternancia la posibilidad de ofrecer a sus hijos continuar con estudios secundarios (Palamidessi, 2007). Debido a las distancias que hay entre las chacras y la escuela, para los padres resulta imposible trasladar todos los días a sus hijos a una institución escolar, entonces la EFA constituye una posibilidad accesible y muy valorada.

Con respecto a cómo es un día en la EFA, los 95 alumnos con los que compartí estadía para este trabajo de investigación (de tercero, cuarto y quinto años) se levantan todos los días a

las 5.30 horas de la mañana, aunque algunos días a las 4.30 horas., cuando tienen más horas de clases. Desde ese momento, hasta las 22 horas, no paran. Se higienizan, ordenan y limpian dormitorios y baños. Lo que menos les gusta, manifiestan, es levantarse tan temprano, y sobre todo cuando hace frío. Algunos dicen que no les gusta hacer las tareas de los sectores "pesados", como lavar muchos platos en la cocina o la limpieza profunda.

En las dos semanas de contra estadía tres alumnos van a colaborar con la cocina de la escuela para preparar el desayuno, almuerzo, merienda y cena. También ayudan en la elaboración del pan. Esta tarea les toca una vez al año, es rotativa, de manera que todos participan. Cada alumno abona \$ 950 por estadía para cubrir los gastos de la comida diaria y seguro escolar. De la huerta se aportan verduras para la cocina, donde trabaja una madre, contratada por la EFA, que coordina diariamente la tarea. Durante los días que estuve de permanencia en la EFA había que preparar todas las comidas diarias para 110 personas, entre alumnos y docentes.

A las 6.10 horas. van hacia el comedor para desayunar e ingresan haciendo fila, de manera ordenada. Antes del desayuno y de cada comida, en silencio, todos hacen antes la señal de la cruz y un alumno lee una oración para agradecer y bendecir los alimentos. Cada curso tiene un alumno/a que cumple la función de mozo/a y realiza esa tarea por estadía, así como también es quien luego del desayuno retira las tazas y bandejas y las lleva a la cocina. Las clases comienzan a las 6.40 horas., hasta las 11.40 horas. Cada una hora de clase tienen un recreo de 10 minutos. En el sistema de alternancia no existe la figura del preceptor ni timbre, ya que cada curso tiene un alumno coordinador, que es quien avisa a sus compañeros y al profesor la hora de entrada a clases y salida al recreo, la hora del almuerzo y de recreación, de la cena, de dormir, etc. *"Si estoy de coordinadora, esa semana tengo que controlar hora de entrada y salida a clases, avisar horarios de recreo, almuerzo, cena, etc., llevar a hacer las fotocopias para todos los alumnos a la fotocopidora, tengo la llave de las computadoras. Es una tarea de mucha responsabilidad"*, dice Andrea, de 16 años.

En el Proyecto Pedagógico de la escuela se sostiene: "La EFA imparte una educación basada en el sistema de la Pedagogía de la Alternancia educativa, que posee fines y medios. Los fines son la formación integral del joven y el desarrollo del medio-profesional, los medios: la Asociación de Padres y la Pedagogía de la Alternancia. Esta última, cuenta con herramientas metodológicas como ser el Plan de Búsqueda, visitas a las familias, tutorías. Además, una didáctica específica. La formación impartida a los jóvenes es netamente humanística y cristiana".

Las responsabilidades asignadas a cada alumno durante la estadía de dos semanas fueron denominadas por los docentes de la escuela *Entornos de Aprendizaje*. El nombre, dice el rector,

proviene de la denominación *entornos formativos* establecidos por la Dirección de Educación Agraria (2010), para referirse a las secciones didáctico-productivas. Al decir de Dinova (1997), en la EFA *todo momento pasa a ser educativo*. Las tareas y responsabilidades de los Entornos de aprendizaje se dividen en sectores, que son los siguientes: coordinador de curso; cocina; ollas, ayudante de cocina, panadería, comedor, mozo, sala de profesores, oficina, aula I, aula II, aula III, elementos de limpieza, indumentaria, baño femenino externo, baño femenino interno, dormitorio femenino, baño externo masculino, baño interno masculino; basurero; porcinos, calefón aula; calefón albergue; canaletas, puertas y ventanas, telas de araña; ornamentación, secretaría, patio, playón, espacio de lectura y comprensión de textos. Luego del almuerzo, cada alumno debe realizar las tareas que tiene asignadas por estadía y son rotativas durante el año. Coincidentemente, Padawer, Greco y Celín (2013) manifiestan que en la EFA “los jóvenes se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos”, constituyéndose la escuela secundaria agrícola en un espacio de experiencias formativas. *"Esta semana me tocó la limpieza del aula, con un compañero, limpiar el piso, el pizarrón, sacar telarañas"* (Marta, 17 años).

**Figura 5.** Luego del almuerzo, alumnos participando de las tareas de los "Entornos de aprendizaje". Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



Me llama la atención la importancia que se le otorga a la limpieza desde la institución. Una alumna expresa: "*Se limpia muchas veces al día, todo brilla. Se limpian los dormitorios y baños a la mañana y a la noche se hace un repaso si están sucios. Los pisos del comedor se limpian después de cada comida, es decir cuatro veces al día. El hábito de la limpieza ya lo tenemos desde la casa*". Merece destacarse que la limpieza de pisos se realiza con baldes de agua, detergente, escoba y escurridor, es decir es una limpieza profunda, evidenciando una preocupación casi obsesiva por la limpieza, así como por el orden, característica que también aparece mencionada en las actividades que realizan en el hogar. Durante la jornada se los ve a los jóvenes alegres, activos, desenvueltos, predispuestos al trabajo, colaboradores, respetuosos, responsables, interactuando mucho con sus compañeros y docentes, divertidos.

Cada alumno es evaluado, según su desempeño en los *Entornos de aprendizaje*, con una nota conceptual (S - D - MB - B - R- I), cada día, por dos profesores coordinadores. Pensemos en el tiempo destinado a este "control" por parte de los docentes responsables de esa tarea, porque deben volcar en una planilla el desempeño diario de cada alumno en la tarea asignada durante esa semana. De esas notas se obtiene una nota global, por trimestre, que se promedia con la nota de la materia. El rector me aclara que es muy difícil que un alumno que tenga un 2 de promedio en la materia, tenga un desempeño destacado en los entornos de aprendizaje. Si un chico tiene un 2 en la materia es generalmente un chico que no hace la carpeta, se porta mal en clases, no estudia. Por eso es importante la figura del profesor Monitor, que es quien se acerca al alumno y trata de ver qué le está pasando. Dinova (1997), explica muy bien que en las escuelas de alternancia "las horas por fuera de las de clase, siguen siendo horas educativas y quizá aún más...En el funcionamiento diario los adolescentes aprenden a hacerse cargo de su persona y del ámbito en que viven" (p. 77).

**Figura 6.** Tareas de limpieza asignadas en los "Entornos de aprendizaje". Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



A las 13.30 horas ingresan a clases nuevamente, hasta las 15.30 horas. Luego, a las 15.45 horas tienen la merienda. Después, una hora de recreación, hasta las 17.20 horas. En esa hora pueden jugar voleyball, fútbol, ajedrez, ir a la biblioteca, hacer tareas de las materias, leer, tomar mate o "tereré" (infusión de yerba mate que se bebe fría), conversar, reunirse en grupos, escuchar música, ir al dormitorio a descansar un rato, etc.

Por la tarde continúan con dos horas más de clases, luego se bañan y a las 20.30 horas, aproximadamente, se dirigen al comedor nuevamente. Antes de la cena, un alumno por curso realiza una exposición oral breve, ante los demás alumnos, sobre un cuento que leyó, un libro, también puede ser sobre una lección que dio o va a dar al otro día. Este espacio, previa lectura y comprensión de textos, tiene como objetivo mejorar la expresión oral de los alumnos.

Finalizada la cena, en el comedor se realizan los *cinco minutos de reflexión diarios*, que constituye uno de los instrumentos de la metodología de la alternancia, momento en el cual el alumno coordinador de curso hace una revisión de lo ocurrido en el día, se analizan los hechos positivos, así como también los negativos o lo que podría mejorarse, ya sea en cuanto a organización, desempeño de las tareas de cada uno, comportamiento, etc. Después de cenar y finalizar las tareas de los entornos de aprendizaje en los distintos sectores, los alumnos pueden



permanecer en el patio escuchando música, conversando, haciendo un rato de deportes, etc. A las 22 horas tienen que estar en los dormitorios y 22.15 horas aproximadamente se apagan las luces para dormir.

Los viernes, antes de que los alumnos se retiren, se realiza la *revisión semanal*, otra herramienta de la metodología de la alternancia, que consiste en un análisis y evaluación de la semana de estadía, mediante una guía orientadora. Como puede observarse, esta metodología favorece el análisis, el diálogo y la reflexión crítica. Este momento está a cargo de los Coordinadores Pedagógicos, quienes promueven la participación de todos los alumnos. Se presta atención a los hechos que los alumnos resaltan como positivos, así como negativos, y se plantean alternativas de solución entre todos.

Me sorprende, sin embargo, el comentario de una alumna al preguntarle qué es lo que más extraña de la EFA cuando está en su casa. *"Extraño el orden y los horarios para hacer las tareas. En nuestra casa dejamos las tareas para el último día. Cuando llego a casa el viernes a la tarde no sé qué voy a hacer, quedo perdida, no sé si agarro el celular, voy a visitar a mi abuela, no sé qué hacer"*. Esta respuesta nos muestra que la EFA funciona para algunos alumnos como un "organizador" de distintos aspectos de la vida cotidiana. Como institución que asegura la permanencia de los alumnos durante el período de estadía, utiliza organización de rutinas y tiempos para llevar adelante sus tareas pedagógicas. Sin embargo, ya advertía Dinova (1997) que los alumnos deben enfrentar el manejo del período de tiempo en el que permanecen en sus casas y en este sentido la autodisciplina es fundamental, así como el seguimiento familiar que se realice.

Durante la contra estadía los alumnos realizan las tareas de la escuela, que son muchas, y están relacionadas con el *Plan de búsqueda*. Esta herramienta de investigación- acción, de la metodología de la alternancia, promueve la transversalidad de los contenidos y el trabajo interdisciplinario, permitiendo además conocer la realidad socio-económica y cultural de los alumnos. Cada EFA construye el Plan de Búsqueda de acuerdo con su realidad, el currículum oficial y los intereses que surgen por parte de los alumnos. Se parte de un tema central de interés y se lo analiza desde cada materia específica. Por ejemplo, si el tema del plan de búsqueda es "La erosión hídrica", primero se dialoga con los alumnos, hablando sobre las consecuencias que produce, por ejemplo, en la fertilidad de los suelos. Luego el coordinador va tomando nota de cada pregunta que surge y selecciona las más relevantes. Ese tema se puede trabajar desde Historia, Geografía, Lengua, Biología, Informática, Salud y Ambiente. Los alumnos completan el plan de búsqueda con referentes de la comunidad (padres, abuelos, vecinos mayores, autoridades municipales, centro de salud, INTA, casa del Colono, etc.). También investigan qué

está ocurriendo con la erosión hídrica en arroyos y ríos cercanos. Desde la escuela se les ofrece muchas veces la charla con un profesional que sabe del tema<sup>3</sup>.

Otra de las herramientas pedagógicas del sistema de alternancia es la *Visita a las familias*, que es realizada por cada uno de los monitores y consiste en acompañar y apoyar al alumno en el desarrollo del plan de búsqueda, involucrando a la familia y conociendo la realidad familiar de cada estudiante. Esta visita posibilita una relación estrecha entre la familia y la escuela, al mismo tiempo que genera vínculos de confianza y acompañamiento en la tarea educativa. Durante la estadía en la EFA pude observar cuando dos docentes partían a realizar estas visitas a los alumnos que estaban en la contra estadía. La visita del coordinador pedagógico tiene como función seguir de cerca el progreso educativo del alumno, hablar con la familia y comentar sobre él, dando cuenta de sus logros y de aquello en lo que debe mejorar. Por otra parte, en estas visitas los coordinadores se informan sobre el entorno social y afectivo de los alumnos, para luego trabajar sobre ello si lo consideran necesario. Al regresar a la escuela los alumnos hacen una puesta en común en el aula del informe del Plan de Búsqueda y entregan un informe que será evaluado por los distintos profesores.

En primer año, por ejemplo, en la EFA de Alicia Alta en el Plan de Búsqueda se trabaja cómo es la chacra donde vive cada uno, la historia de la familia y el árbol genealógico. Se entrevista a los padres, abuelos, se busca información en internet. Después se hace una carpeta con imágenes y dibujos. En cuarto año el Plan de Búsqueda tiene como ejes: Suelo, Plantas y Viveros y la Biodiversidad. *"Cuando vamos a nuestra casa no son vacaciones, tenemos muchas tareas"*, refiere una alumna. *"A través del Plan de Búsqueda se promueve un joven rural investigador, sensible, protagonista, defensor de su cultura y gestor de cambio en su medio local. Los jóvenes de la escuela realizaron un proyecto y gestionaron un cajero automático para el pueblo, ya que había que trasladarse 20 km para extraer dinero"*. (Darío, rector de la EFA).

Los jóvenes de la EFA generaron y ejecutaron, motivados por el Plan de búsqueda, diferentes tipos de proyectos. En el área de salud gestionaron un CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) para la localidad, en el área socio- ambiental proyectos de recolección de residuos instalando basureros en la escuela y en la plaza de la localidad, arbolado de espacios públicos y para la protección de fuentes hídricas y en el área socio - comunitaria lograron

---

<sup>3</sup>Esta cuestión es interesante para ver cómo la EFA retoma preocupaciones locales, por ejemplo, respecto a la fertilidad de los suelos, que se incorporan luego a la experiencia formativa en las materias de la escuela y a partir de los jóvenes se trasladan a las familias. Mina y Flores (2020) abordan el problema del agua tratado por un grupo de jóvenes campesinos de Córdoba, que analizaron como el modelo de agronegocios tiene un impacto negativo, mediante prácticas agrícolas que provocan la pérdida de suelos por erosión y la dificultad para acceder al agua, problemática que influye luego en las decisiones de arraigo local.

gestionar un cajero automático y realizar un parque infantil en la plaza, así como mejoras en la iglesia local.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en las entrevistas, podemos afirmar que existe una continuidad identitaria entre las experiencias formativas que promueve la EFA y las que los jóvenes traen de sus familias, dado que en la escuela se promueve la participación y colaboración en las distintas actividades productivas, así como en las tareas de limpieza y mantenimiento de la institución. Asimismo, podemos observar cómo las preocupaciones locales y las prácticas desarrolladas para afrontarlas organizan las actividades en comunidades que unifican y distancian a los sujetos que conforman las tramas relacionales de los jóvenes. Es decir, las comunidades de práctica que se conforman en derredor de la preocupación por el aula unifican la escuela y la familia como comunidad de práctica en la que participan los jóvenes, modificando en el día a día las tensiones y los lugares periféricos o no de cada participante de la comunidad. En la misma línea, se observa, que la EFA, al decir de Levinson y Holland (1996), promueve experiencias educativas y culturales innovadoras, a partir de las iniciativas de los jóvenes y, como afirma Rockwell (2000), los jóvenes contribuyen con sus aportes a una cultura en *co-creación*, a partir de la cultura heredada y la aprendida.

En cuanto a la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en esta escuela, los alumnos disponen de un carrito digital que se encuentra en el espacio de la Biblioteca y cuenta con treinta netbooks, que son utilizadas en clases según cada docente lo autorice y requiera. Los alumnos de cuarto y quinto año, por otra parte, participan en el Programa EFA 4.0, que consiste en un proyecto de robótica aplicado a la meteorología. El objetivo es desarrollar aplicaciones digitales y automatizar las mediciones de la Estación Termopluviométrica de la escuela, de manera de ver desde la computadora la información que brindan los distintos instrumentos de medición.

Con respecto a la formación profesional actual de los alumnos de EFA en la provincia de Misiones, cabe destacar que el Programa EFA 4.0, antes mencionado, dependiente de la Escuela de Robótica de Posadas, involucra a alumnos de cuarto y quinto año de las escuelas de alternancia e incorpora elementos de Agtech y Agrorobótica, mediante la utilización de las TIC, Robótica Educativa, Programación y Electrónica, en el desarrollo de actividades propias de la escuela agrícola. En el programa se menciona que:

En cuanto a los *objetivos educativos* se pretende asegurar igualdad de oportunidades mediante educación de calidad, gratuita, focalizada en fortalecimiento de conocimientos tecnológicos y de innovación aplicados a la cadena agroproductiva; Los *objetivos tecnológicos* son modernizar los procesos

de producción agropecuaria, a través de automatización de tareas productivas e incorporar y desarrollar aplicaciones digitales de gestión, para control de actividades agropecuarias. Como *objetivos de desarrollo rural* se pretende promover la cultura emprendedora, mediante el desarrollo de proyectos AgTech, que tenga la potencialidad de ser escalables en diferentes comunidades rurales y fomentar el desarrollo de comunidades agropecuarias de la provincia de Misiones. Y por último, los *objetivos socioeconómicos* son revalidar la importancia socioeconómica y valoración cultural de las EFA, propiciando el arraigo de la comunidad agropecuaria joven.<sup>4</sup>

Desde el programa EFA 4.0 se concretó, hacia fines del mes de noviembre de 2019, la creación de la Red de Datos Ambientales con el objetivo de asistir al productor agropecuario en la toma de decisiones y fomentar la robótica educativa en las EFA. Los datos que aporta la red permiten conocer temperatura y humedad del ambiente, cantidad de agua caída sobre el suelo y humedad relativa del aire y la temperatura del punto de rocío. Todos estos datos pueden ser capitalizados en una plataforma central y compartidos en red, interconectando a las estaciones meteorológicas de las 24 EFA de la provincia de Misiones y permitiendo al mismo tiempo que usuarios de cualquier parte del mundo puedan acceder a esta información.

---

<sup>4</sup> <https://escueladeroboticamisiones.edu.ar/efa-4-0/>

**Figura 7.** Docente de la Escuela de Robótica de Posadas con alumnos de quinto año que participan del proyecto EFA 4.0. Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



#### **4.1.2.3. Ser estudiante y ser joven en la EFA de Alicia Alta, una cuestión de estilo**

Weiss (2011) sostiene que "Una razón principal para acudir diariamente a la escuela es que ahí están los amigos, novios y compañeros, reales o esperados" (p. 146). La EFA se constituye para estos jóvenes en un lugar de encuentro y contención emocional, que les ofrece la posibilidad de sociabilizar. *"Lo que más extraño de la escuela es el reírse, el charlar con los compañeros, el estar con todos los amigos"*, dice Ana. La palabra "estar" se repite una y otra vez en las respuestas de las entrevistas. Estar podría traducirse como compartir, (*"A veces nos prestamos la ropa con los compañeros de la escuela, como si fuéramos hermanos"*); acompañarse, contenerse mutuamente (*"Con mis amigas charlo sobre mis problemas, "Mis amigos siempre están para escucharme, darme consejos"*) ; divertirse, (*"Lo que más me gusta de la escuela es cuando estamos con los compañeros, son momentos de risas, de reflexión, a veces jugamos al fútbol, siempre tomamos tereré, escuchamos música"*). Weiss (2011) explica muy bien que las conversaciones entre jóvenes se realizan por placer, permitiendo la

sociabilidad , y al mismo tiempo constituyen un proceso de reflexión, que posibilita la subjetivación. Ante la pregunta si les gusta estudiar y estar en la EFA, los alumnos responden:

*"Me gusta estar en la EFA porque acá están mis amigos"; "Me encanta estar en la escuela, porque es como mi segunda casa"; "Es como una gran familia que te abraza"; "En mi casa extraño mucho a mis compañeros y profesores, que siempre están ahí..."; "Somos como una familia, nos ayudamos entre todos"; "Cuando estoy en mi casa lo que más extraño son mis amigos"; "Me encanta estudiar en la EFA, porque podemos hablar, estar con los amigos, sin el celular. Es un colegio más feliz, más respetuoso"; "Prefiero mil veces estar acá, en la EFA, porque casi siempre estoy peleada con mis padres en mi casa"*

Al mismo tiempo, la presencia de los docentes aparece como un factor de acompañamiento muy importante: *"Te sentís como en una gran familia, acogida por los profesores"; "Los profesores coordinadores si te ven mal te preguntan qué te pasa".* Los alumnos valoran también a la escuela por la formación que reciben: *"Lo que más me gusta de la EFA es la forma de estudio, es un colegio muy bien organizado"; "Los profesores no hacen diferencias, me gusta la forma de ser de los profesores"; "Nos enseñan a ser responsables, es responsabilidad pura acá"*

**Figura 8.** Alumnos de tercer año en el aula. Fuente: fotografía propia, octubre de 2019.



Estas expresiones también nos muestran, siguiendo a Luteran (2019), que "La adolescencia es el momento en el que nos damos cuenta de cuán vital es el otro biológica, afectiva y socialmente para cada uno de nosotros, y de cuánta necesidad tenemos del otro para ser nosotros mismos"(p. 16).

En general, en los tiempos de descanso y recreación en la EFA, están en grupos pequeños o medianos, haciendo algún deporte, tomando mate, tereré, riéndose mucho, jugando a las cartas, a veces estudiando y repasando para alguna evaluación. Ponen música brasilera fuerte, con parlantes, en el patio. Entre ellos a veces hablan portugués, y en clases castellano con un acentuado tono portuñol.

Una alumna cuenta que luego de cada cierre de trimestre hacen una cena especial con asado y después un baile en la escuela: *"Festejamos las notas. Después de cenar y limpiar el comedor, ponemos música (cumbias, quartetos, chamamé, baleirón) y bailamos. Algunos que no bailan por su religión pueden ir a sus dormitorios a dormir. Esa noche hay varios profesores cuidándonos. Esto se hace tres veces al año"*. Cuando le pregunto al rector sobre este festejo, me responde que es una forma de estimular y premiar el esfuerzo de los alumnos durante el trimestre.

Las culturas juveniles, siguiendo a Reguillo (2000), se manifiestan como un "conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles". Es así como durante los 15 días que no están en la escuela y durante las vacaciones, los vínculos de estos jóvenes rurales con sus amigos y compañeros son, en mayor medida, a través de medios tecnológicos: el celular, la computadora. En cambio, en la estadía en la escuela predominan los vínculos e interacciones cara a cara. En cuanto a las formas de socialización que tienen estos jóvenes dentro de la escuela, son muy valoradas las interacciones con sus amigos y compañeros, en primer lugar, luego con sus docentes.

En cuanto al uso del celular en la escuela, durante las dos semanas de estadía los alumnos no pueden llevarlo. Esta decisión, me dice el rector, forma parte del Acuerdo Escolar de Convivencia elaborado por la institución. Cuando se les pregunta a los alumnos qué piensan de la medida, responden que no extrañan su celular, porque están con sus amigos y compañeros, todo el tiempo. *"Antes se podía traer celular, pero hubo problemas, se robaron, se perdieron"; "Si tenés el teléfono no vas a charlar, tomar mate, vas a querer estar con el celu"; " A mí no me molesta estar sin el teléfono, a mis compañeros tampoco". "Nos gusta estar entre compañeros, largar el celular, estar hablando, tomar mate o tereré, desconectarnos del celular. Es como una terapia estar dos semanas así. En casa estamos enviciados con el celular"*

El Acuerdo Escolar de Convivencia (A.E.C.) se elaboró mediante la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Como primer paso, el equipo de Monitores elaboró una propuesta de trabajo (borrador). Luego se solicitó la participación del alumnado que trabajó en las aulas, analizando y enriqueciendo la propuesta inicial del borrador. El personal docente también trató el borrador y realizó aportes durante la jornada del PEI (Proyecto Educativo Institucional). En la Asamblea de padres se dio lectura al borrador y se recibieron aportes de las familias de los alumnos. Por último, el coordinador del internado fue el encargado de incorporar y redactar las sucesivas modificaciones. Las dificultades para la elaboración del A.E.C. fueron la interpretación de instructivos que dan las orientaciones generales y ponerse de acuerdo en las ideas y diferentes puntos de vista entre docentes, alumnos y padres. Entre los logros obtenidos al construir el A.E.C. se mencionan: la posibilidad de reflexionar acerca de la vida institucional, realizar una introspección de cuestiones que hacen a las conductas, hábitos, valores y virtudes presentes en la escuela y reafirmar la cultura del diálogo, acuerdos democráticos, participación de las familias, el trato personalizado de los alumnos y las sanciones aplicadas como medidas correctivas y de superación<sup>5</sup>.

La prohibición de llevar celulares a la escuela durante la estadía, sin embargo, no se condice con el A.E.C. que expresa. "Habilitamos utilizar las nuevas tecnologías (computadoras, celulares) de manera adecuada y con fines didácticos pedagógicos, para una mejor realización de la labor de docentes y alumnos, por este motivo no se permitirá: utilizar objetos que no tengan relación con el material de estudio. Esto incluye dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, etc.); a no ser que estos tengan uso o intencionalidad pedagógica, lo que será valorado y/o evaluado por el docente"<sup>6</sup>. La cuestión de autorizar o no llevar los celulares a la escuela sigue siendo un tema debatido entre algunos docentes. Sin embargo, en las respuestas de los alumnos no se percibe como un problema a resolver, sino como una decisión que los beneficia.

---

<sup>5</sup> Extraído del Boletín de Comunicaciones de un alumno - ciclo lectivo 2019.

<sup>6</sup> Consideramos, más allá de las respuestas de los jóvenes, que la utilización del celular en el aula con fines pedagógicos constituye en la actualidad una fortaleza a no desaprovechar en el aprendizaje y una posibilidad de acceso democrático al conocimiento, sobre todo para alumnos que no tienen una buena conectividad en las zonas rurales donde viven o carecen de ella. Sobre la utilización de los dispositivos móviles, Dussel y Quevedo (2010) consideran que transformó profundamente las formas de interactuar socialmente, de definir identidades, de producir riqueza, así como de hacer circular el conocimiento. Por su fácil portabilidad, se constituye en un importantísimo centro de recursos y aplicaciones didácticas, desde calculadora, atlas, enciclopedia, diccionario, videos, juegos, tutoriales, entre otros. También sabemos que la utilización de los celulares en el ámbito educativo presenta dificultades en la tarea diaria, como distracción y adicción a estar siempre conectados, tanto en alumnos como en docentes. Esta problemática se constituye en un desafío para docentes y alumnos: utilizar los dispositivos móviles de manera didáctica, aprovechando sus potencialidades y múltiples recursos, y al mismo tiempo consensuar su uso responsable. En una EFA de la provincia de Corrientes, por ejemplo, los chicos utilizan el celular en clases en distintas materias, y cuando terminan de ocuparlo el alumno coordinador de curso los guarda en una caja en un armario que está en el aula. Cabe aclarar que la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones aprobó, el 28 de agosto de 2020, el proyecto de ley que permite el uso de celulares en los establecimientos educativos de gestión pública y privada, como herramienta pedagógica, didáctica y de innovación tecnológica.



En todas las entrevistas se pone de manifiesto, en coincidencia con Echegaray (2018):

el fuerte valor que se asigna a la institución escolar rural dentro de la comunidad a la que pertenece. Para los estudiantes rurales (...) pasa a ser un factor determinante de su permanencia en la institución escolar el afecto, y el encuentro con Otro que pueda reconocer esas dificultades y ayudarlo a solicitar la colaboración que le sea necesaria.(p. 36)

Otra actividad que les gusta mucho a los alumnos es el Encuentro InterEFA. *"Este año nos tocó ser anfitriones, vinieron como 2.000 alumnos de las EFA de toda la provincia. Se hacen competencias deportivas, de bailes, ajedrez, ping pong de preguntas y respuestas, esquemas deportivos. Son dos días muy divertidos. Charlamos con chicos de otras EFA, vemos las diferencias entre escuelas, cómo trabajan con el plan de búsqueda, si les dejan usar celular. En otras EFA pueden usar el celular en horarios de recreación"* (Johana, 15 años). Los alumnos relatan que los chicos que llegan de las otras escuelas arman carpas en el predio de la EFA y comparten entre todos dos jornadas de interacción deportiva, cultural y recreativa. El evento se constituye en una oportunidad para el intercambio de vivencias, conocerse con jóvenes de otros puntos de la provincia, pasar buenos ratos y disfrutar de los dos días que dura el encuentro.

En cuanto a la vestimenta, los jóvenes usan en la escuela ropa muy sencilla, remeras, jeans, bermudas, buzos o camperas si hace frío a la mañana, zapatillas de tela, en general, que no son de marca, algunos usan ojotas, las chicas el cabello recogido. *"En la escuela usamos lo que tenemos, no es para hacer facha"*.

Feixa (1999) explica las culturas juveniles mediante la metáfora de un reloj de arena. "En el plano superior están la cultura hegemónica y las culturas parentales" (p. 104), que incluyen la escuela, familia, vecindario. En el caso de los jóvenes de la EFA de Alicia Alta la cultura hegemónica tiene una fuerte influencia de Brasil. "En la base inferior están las macro culturas (tiempo libre) y microculturas (grupos de iguales). La arena o material de base está constituida por las condiciones sociales de generación, género, clase, etnia y territorio... En la parte central del reloj de arena se encuentra el *estilo* que filtra esos materiales" (p. 104). Feixa considera que las culturas juveniles se manifiestan a través de un "estilo" (la arena filtrada), que los jóvenes consideran representativo de su identidad como grupo e incluye una combinación de elementos culturales, como el lenguaje, la música, la estética, producciones culturales y actividades de ocio. Por otra parte, cuando se da vuelta el reloj las culturas y microculturas juveniles también marcan su influencia en la cultura hegemónica y las culturas parentales. El "estilo" de los alumnos de la EFA reúne elementos tanto de la cultura regional, que tiene una fuerte influencia brasileña- alemana, así como de Paraguay, ya que por ejemplo el tereré, bebida típica de

Misiones, aparece como un compañero más en los grupos de pares, y al mismo tiempo integra elementos de la cultura global, como las TIC y la música (rock, latinos, electrónica, etc.). Cabe aclarar que el tereré es una bebida originaria de Paraguay y consiste en compartir un refresco que se prepara en una jarra o un Termolar, con agua o jugo, mucho hielo, un vaso (puede ser de vidrio, plástico o metal,) yerba mate y una bombilla.

Según manifiestan en las entrevistas realizadas, a las chicas en los tiempos libres les gusta mucho leer, novelas, cuentos, que sacan de la biblioteca de la escuela y pueden llevar a la casa. A los varones no les gusta mucho la lectura.

Al ser interrogados sobre si les gusta la moda, los varones responden que no les interesa mucho, prefieren estar cómodos, usan jeans, remeras, aunque mencionan que un par de zapatillas nuevas siempre les gusta. No se observa que usen tatuajes, el cabello teñido o piercing. Las chicas, en cambio, dicen que les gusta tener ropa nueva, jeans, una remera, unos aritos. *"A mí me encanta vender bijouterie, cortarme el pelo, cambiar"* manifiesta una chica de 15 años y otra de 17 años dice *"La moda me gusta en algunas cosas, el teléfono por ejemplo"* Los accesorios que usan las chicas son aritos, cadenitas, alguna pulserita, anillos, bijouterie de fantasía.

Los jóvenes manifiestan que lo que más extrañan de la escuela, los 15 días que están en la casa, son sus amigos y compañeros. Estas afirmaciones coinciden con las de Efron, en Chaves (2009), cuando expresa que los jóvenes valoran a "la escuela como espacio de socialidad" y a "la escuela como proyección hacia el futuro", en cuanto les posibilita la integración social y al mismo tiempo la movilidad social ascendente.

Los jóvenes rurales entrevistados demuestran un fuerte sentido de pertenencia a la EFA, a su familia y al contexto rural en el que viven. En todo momento la familia y la escuela aparecen como valores fundamentales. En relación con los padres, comparten con ellos el trabajo en la chacra y las actividades cotidianas en el hogar, valorando el esfuerzo que realizan diariamente para sostener a la familia y posibilitar que ellos estudien. En la EFA realizan actividades similares a las de sus casas, limpieza de la escuela, tareas en la cocina, trabajo en la huerta y otros sectores productivos, además de las áulicas. Son las actividades recreativas compartidas con sus compañeros en los tiempos libres las más valoradas en general, como realizar deportes, escuchar música, charlar, tomar tereré o mate, jugar al ajedrez o a las cartas, o simplemente "estar juntos", como ellos mencionan. En el ámbito rural de sus hogares estos encuentros entre pares son muy difíciles, por las distancias que los separan.

En cuanto a las expresiones, valores y consumos culturales que son característicos de estos jóvenes rurales, el uso de las TIC por fuera de la escuela aparece limitado por cuestiones económicas y de conectividad. Casi todos los jóvenes entrevistados tienen teléfono celular, sin

embargo, el uso que le dan es muy diferente cuando están en la casa y en la EFA. Cuando están en la escuela, prefieren las interacciones cara a cara con sus pares y manifiestan que la prohibición de usar el celular no les afecta ni molesta. Al contrario, les permite disfrutar y compartir más con sus compañeros. En la chacra algunos no tienen buena conectividad y cuando utilizan el celular es para contactarse con sus compañeros o profesores por alguna tarea o para buscar información. *"En mi curso tenemos un grupo de WhatsApp, me conecto con datos móviles. Yo siempre trabajo con un vecino o con mi hermano para tener dinero y cargar mi celular". "No usamos mucho el celular porque nuestros padres nos controlan y no tenemos mucho tiempo"; "En casa tengo wifi, tenemos antena grande y la conectividad viene de Brasil. Me comunico con mis amigos por WhatsApp, Instagram, temprano o a la noche".*

La mayoría de los alumnos entrevistados tiene su celular, utilizando las redes sociales para comunicarse con sus amigos, compañeros y, a veces, con los profesores durante la contra estada. Las redes que más utilizan son WhatsApp, Instagram, Facebook y correo electrónico para enviar trabajos o consultas a los docentes. La computadora la utilizan para realizar los trabajos de la escuela, también en YouTube ven videos de temas que les solicitan profesores de algunas materias. Es importante destacar que la señal de internet en algunos parajes rurales no existe y en otros es muy débil. Una de las chicas expresa: *"No tengo celular ni señal. En casa miro tele, o estoy con mi familia, juego con mi hermanita".* Otra alumna dice: *"Celular uso muy poco, tengo computadora para hacer los trabajos de la escuela y miro algo de T.V. con mis padres, una novela, el noticiero, alguna película".* Un chico manifiesta: *"Todavía no tenemos wifi. La señal es poquísima".*

En general, la conectividad que tienen es de Brasil, que es mucho más rápida que la que reciben de Misiones. Cuando la chacra está ubicada muy lejos de la frontera o las ciudades vecinas no cuentan con conectividad, entonces si tienen que realizar un trabajo deben trasladarse a la casa de un compañero.

Un alumno de quinto año dice: *"En casa usamos mucho las redes sociales: WhatsApp, Instagram, Facebook. Tengo varios grupos de WhatsApp, uno de fútbol, otro con nuestros compañeros de la escuela, otro para salir a tomar algo los viernes, como cerveza, caipiriña. Y también tenemos una canal de Youtube de nuestra promo, hacemos videos, los compartimos en Instagram también."*

Otra alumna de quinto año, que vive a 14 km de la EFA en un paraje de difícil acceso porque es camino de tierra, en cambio, dice que no tiene celular ni señal donde vive. En la EFA hay conectividad, así que la usan para hacer trabajos. *"En casa miro televisión, me gusta mirar noticieros y novelas brasileras".*

Los jóvenes manifiestan que miran muy poca televisión, los varones algún partido de fútbol que les interesa, las chicas novelas, pero siempre de canales de Brasil, porque la señal de Argentina es muy débil o tienen que pagar video cable.

Estos jóvenes saben utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como sus pares urbanos, pero debido a las limitaciones de conectividad propias de las zonas rurales donde viven, no están ni pueden estar siempre conectados. Son protagonistas de una nueva ruralidad en la cual se articulan las características de cada geografía, la cultura local y la influencia de la cultura global (González y Román, 2012), pero al mismo tiempo esta se configura bajo algunas limitaciones socio-culturales y económicas, que generan condiciones de desigualdad y exclusión.

En cuanto a la música que les gusta escuchar, refieren cumbia, reggaeton, brasilera, latinos, rock, rapp, electrónica, regional (corridos), mediante la radio, la computadora o el celular.

#### **4.1.2.4 Algunas preocupaciones de los jóvenes de la EFA de Alicia Alta**

En las entrevistas, sin formar parte de las preguntas realizadas, surgieron cuestiones del contexto que preocupan a estos jóvenes. Aparecieron mencionadas situaciones referidas a violencia familiar de género, tráfico ilegal de mercaderías, condiciones laborales insalubres al trabajar con agrotóxicos así como al consumo de drogas, alcoholismo y accidentes de tránsito en jóvenes de la zona. *"Con mis vecinos y una compañera que vive cerca vamos al río, tomamos tereré. Vamos cuando el río está bajo. Tengo miedo de ir sola al río porque un chico murió ahogado. En mi zona "chivean", eso es tráfico: soja, maíz, tabaco. Creo que hay tráfico de drogas también. En El Soberbio es muy frecuente. Hay gente que trae para adolescentes y niños. Tengo un primo que tiene problemas con sus padres, no le dan cariño. Solo le dan cariño a las hijas mujeres. Él consume cigarrillos, pero creo que no drogas."* (Marta, 17 años)

Otro joven de 17 años refiere: *" Veo muchos jóvenes que consumen drogas, algunos no estudian. Algunos venían a esta EFA y ya no vienen más. La influencia viene de El Soberbio. Consumen marihuana, lo toman como algo normal. También consumen alcohol. Yo a veces tomo alcohol, no soy de tomar. O tomo con mi papá caipiriña o fernet. Mi papá sí toma"; "No salgo mucho porque mi papá no me deja. No bebemos mucho alcohol, tomamos pero moderadamente. Conozco mucha gente que consume drogas y una chica que contrajo SIDA porque estuvo con muchos chicos. En Aurora y Alicia hay un lugar para tomar, la policía hace que no ve nada"* (Lorena, 16 años).

*"Estoy escribiendo un libro sobre mi vida, un día estaba deprimida, entonces comencé a escribir. Murieron unos amigos de 16 y 20 años en un accidente. Iban en moto" (Andrea, 16 años).*

El rector, en la entrevista manifiesta espontáneamente: *"Hay un problema acá que es el consumo de alcohol. Nuestros alumnos, diría el 70 por ciento toma cerveza los fines de semana. A las 7 de la mañana toman cerveza, de 13, 14 años. Yo veo como se toma. Es una cuestión cultural, se considera algo normal, está aceptado culturalmente. Los padres se ríen y dicen que ya son grandes. Esto desencadena cuestiones trágicas, es impresionante la cantidad de accidentes de tránsito que hay en la zona. Cinco alumnos nuestros perdieron la vida. Después de un acto de egresados se mató un chico que llevó a su compañera en moto a la casa. En el Soberbio y acá, en algunos parajes, hay consumo de drogas. Desde la escuela les hablamos mucho desde Biología, Ética."*

El alcoholismo, perder amigos de la misma edad en accidentes de tránsito, situaciones de violencia familiar, convivir con el tráfico de drogas, trabajar en la chacra con agrotóxicos, constituyen preocupaciones por parte de los jóvenes.<sup>7</sup>

Una de las chicas, de 15 años, se presentó a la entrevista y a los 5 minutos comenzó a relatar: *"Mi familia está formada por mi papá y mi mamá, pero mi abuelo es más como mi papá. Yo puedo decir que no tuve infancia. Mis padres siempre pelearon y mi papá casi la mató a mi mamá una vez, y yo lo tuve que poner preso a mi papá para salvar a mi mamá. Mi papá siempre le pegaba a mi mamá, ella me tuvo cuando tenía 15 años. Estuvo preso un año y medio. Me pasó eso cuando estaba en primer año, casi desaprobé ese año. Me pasaba en la policía, juzgado de paz. Cuando mi papá la quiso matar a mamá esa noche fui a la casa de mis vecinos, a las 2 de la mañana, pero ellos no querían meterse. Yo tenía el celular conmigo y la llamé a la hermana de mi mamá, que vive en Aurora. Ella llamó una ambulancia, y así se salvó mi mamá. Siempre pasé miedo, estaba angustiada, siempre maltratada. Hasta intenté quitarme la vida a los 6 años con un cuchillo y me vio mi abuelo. Cada noche escuchaba peleas, golpes, mis padres hasta hoy no me dieron cariño y amor. Desde los 6 años hasta los 14 me pasé llorando todas las noches. La única persona que me importa es mi abuelo, que siempre me quiso. El abuelo que me quiere es de parte de mi papá. Tuvo 5 hijos y todos son violentos. No entiendo por qué mi papá es así. La madre de mi mamá fue muerta por mi abuelo, es decir mi abuela materna."*

---

<sup>7</sup> Si bien no pudimos realizar observación participante en dichas materias, consideramos fundamental pensar cómo se los aborda. La prevención que utiliza mensajes desde la crítica, la censura o el miedo, no parece resultar efectiva. Para promover conductas cuidadosas y responsables podrían funcionar mejor proyectos de "Jóvenes para jóvenes" que incluyan debates sobre la salud y los convoquen a "estar con otros jóvenes, participar, desarrollar acciones solidarias, ser escuchados, pensar en conjunto, idear acciones colectivas que incluyan sus intereses, desarrollar habilidades, etc." (Taber y Zandperl, 2001: 91).

Le pregunté a esta chica si en la escuela sabían todo esto que le había ocurrido y me respondió:

*"En la EFA saben todo. Me gusta estar acá, me encanta. Mis dos amigas hacen el papel de mis padres. Cuando llegan me abrazan, me preguntan cómo estoy, son como mis hermanas. Los profesores vienen y te preguntan qué te pasa. Algunos no, como la profe de Inglés. Hace poco falleció un compañero nuestro en un accidente. Un amigo empezó a llorar y la profe de Inglés lo retó. Yo extraño mucho a mis profesoras coordinadoras cuando estoy en mi casa"*

Otra chica de 16 años expresa: *"Mi papá hasta hoy no me deja salir. Mi papá trabaja mucho con personas en la chacra, pero no me presta atención y nunca me pegaron, pero sus palabras duelen más que los golpes. Creo que mi abuelo paterno era re malo con los hijos. Mi mamá dice que a mi papá le pegaba, que bebía mucho". "Prefiero mil veces estar acá, porque casi siempre estoy peleada en casa con mis padres".*

Estos relatos dan cuenta de situaciones de violencia de género en el ámbito familiar en las que el autoritarismo paterno y una estructura familiar rígida se hacen presentes. En el caso de la profesora de Inglés, también aparece una actitud de violencia al minimizar y negar el dolor de los alumnos ante la muerte de un compañero. Al respecto, Pezo Orellana (2004), citado por Kessler (2005) considera que muchas veces las jóvenes rurales son víctimas de violencia familiar. Se evidencia en la entrevistada, sin embargo, conciencia de la necesidad de denunciar situaciones de violencia ("*y yo lo tuve que poner preso a mi papá para salvar a mi mamá*"), aunque el relato muestra que actualmente sus padres viven nuevamente juntos. En cuanto a sus proyectos sobre el futuro refiere: *"Quiero ser gendarme para investigar, porque desde chiquita estuve acostumbrada al peligro. Cada noche escuchaba peleas, golpes, y me pasaba llorando"*. Su amiga, por su parte, en la expresión *"nunca me pegaron, pero sus palabras duelen más que los golpes"*, da cuenta de la violencia psicológica y verbal que sufre en su familia.

Estos discursos espontáneos ponen de relieve que las juventudes rurales también atraviesan problemáticas cotidianas difíciles y que el mundo rural no está exento de situaciones conflictivas como la violencia de género, las consecuencias del alcoholismo, el trabajo insalubre con agrotóxicos y otras, como el tráfico ilegal, la venta y el consumo de drogas en zona de frontera, que forman parte de realidades con las que algunos jóvenes conviven.

#### 4.1.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos de futuro y procesos identitarios

Al convivir e interactuar con otros, los jóvenes rurales lo hacen también, gran parte del tiempo, con sus padres, docentes y otros adultos. Nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupan las relaciones intergeneracionales en la construcción de estos procesos de identificación y en las proyecciones sobre el futuro?

Con respecto a las formas de socialización fuera de la escuela, aparecen mencionados los vínculos con padres, abuelos, algún tío/a o hermano mayor como figuras importantes, por su ejemplo y valores. En los jóvenes rurales alumnos de la EFA "Santísima Trinidad", sus identificaciones se entran en los vínculos que construyen con el contexto, las relaciones con los demás y las tradiciones familiares y locales, mediante un proceso continuo de socialización que se da al convivir e interactuar con otros. Como veremos a lo largo del apartado, los jóvenes expresan que admiran a algún miembro de la familia, por su esfuerzo cotidiano, su lucha, ejemplo de vida. Y algunos también mencionan a un profesor o profesora. Los adultos cercanos, en algunos casos el padre, la madre, un abuelo/a, un tío/a, así como algunos docentes con los que se relacionan en la EFA, parecen tener una fuerte incidencia en la construcción de las identidades de estos jóvenes, apareciendo como modelos de admiración y referentes importantes en sus vidas. En general, la figura de la madre aparece ocupando un lugar central en la familia, representando para los jóvenes un ejemplo por su capacidad de lucha ante las adversidades, escuchar, ser sostén y pilar.

Ante la pregunta: ¿A qué personas admirás?, ¿por qué?, las respuestas que expresan los jóvenes entrevistados son: *"Admiro a mi mamá, porque siempre está ahí. Si estoy mal me hace sentir bien."* *"A mi mamá, porque charla conmigo, a mi papá, que me ayuda en la parte de deportes, a mi hermana y a los profesores, porque me ayudan bastante y son motivadores";* *"Admiro en primer lugar a mis padres, por su voluntad, por sus planes, por todo lo que lucharon. También admiro a la profe Débora, porque siempre está para ayudar, aconsejar, siempre nos defendió, nunca nos abandonó es buena onda";* *"Admiro a mi mamá, porque ella sufrió mucho, tuvo un pasado muy difícil porque mi papá le pegaba mucho cuando se enteró que estaba embarazada otra vez y yo tenía tres meses. Ella huyó y se separó"* ; *Admiro a mi tía, porque entró a la Gendarmería y siempre nos trae cosas";* Un joven de 17 años expresa: *"Admiro a mi papá, él es mi héroe. Es el mejor amigo de todos. Valoro su humildad, su carácter, todo. También admiro a mi abuela, con ella hablo de la vida que tenía antes, en Brasil";* *"Admiro a mi abuelo, porque es como mi papá, me enseñó todo lo que yo debía hacer";* *"Admiro a mi mamá, que es como mi pilar";* *"Admiro a mi mamá porque siempre luchó mucho por los hijos, trabajó desde muy joven para tener todo lo que tenemos. Mis padres se separaron*

*cuando yo era muy chico"; "Admiro a la profesora Leandra porque nos contó su historia y los sacrificios que hizo para estudiar. Al profesor Lucas y a la profesora Ana también"*

Que admiren a algún miembro de la familia o a sus padres, sin embargo, no implica que estos jóvenes no discutan con ellos. *"Con mis padres discutimos mucho, quieren que seamos perfectos. Discuto mucho con mi padrastro, sobre las salidas, es muy rígido. siempre hay que estar haciendo algo, no podemos sentarnos."* *"Me llevo bien con mi mamá, pero a veces discutimos cuando dejo las cosas desordenadas"; "A veces discuto con mis padres por las salidas, no me dejan porque dicen que tengo 15 años y soy muy chica"; "Llegué a pasar semanas sin hablar con mi mamá por el tema novio, que es problemático, pero se solucionó bien y ahora que pienso mamá tenía razón"*

Muchos manifiestan que admiran a algún/a docente en particular y reconocen el buen trato que reciben de parte de estos. Al preguntarles sobre la relación con sus docentes expresan:

*"Con algunos profesores la relación es excelente, saben divertirse, jugar, hacer bromas. Con otros regular, pero en general me llevo bien con todos." Me gusta cómo nos tratan. Si nos caemos, están ahí "; "Algunos son muy exigentes; "Hay días que quieren que hagamos mucho, nos reclaman y estamos cansados"; "Me llevo bien con todos los profes, pero a veces de algunos no me gusta que no nos dejan estar con las chicas, darle un abrazo. Pero después pienso que todo lo que ellos hacen es para nuestro crecimiento. Si nos retan es para corregirnos".* En relación con estas respuestas, Weiss (2011) afirma que "ser estudiante requiere seguir ciertas normas de la escuela y de la sociedad de los adultos (socialización intergeneracional)" (p.146).

Con los docentes tienen una muy buena relación, de respeto, pero al mismo tiempo de cercanía. Al mismo tiempo se observa que los docentes son exigentes, llaman la atención, corrigen cuando es necesario y supervisan constantemente las actividades de los alumnos, simplemente recorriendo todo el tiempo, casi inadvertidamente, los distintos espacios, acompañando con su presencia. En este sentido, Padawer, Greco y Rodríguez Celín (2013) expresan: "esta modalidad es destacada como forma de control, oponiendo la EFA a otras escuelas medias de la ciudad donde los padres no pueden monitorear de la misma forma los movimientos de sus hijos". La elección de la EFA, según las autoras, también responde a la creencia de que el joven rural adquirirá tanto conocimientos agrarios como la formación de su carácter y responsabilidad.

Ante la pregunta: ¿Qué valorás del lugar en el que vivís?, manifiestan: *"La familia, el respeto, la solidaridad entre vecinos, la libertad que nos da vivir en la chacra, el esfuerzo que hacen mis padres para que yo estudie". "Lo que más me gusta de la chacra es la tranquilidad*



*que te da la naturaleza. El saber que te sentás en la sombra y escuchás el viento"; "Valoro todo lo que se produce, los alimentos". En coincidencia con estas respuestas, Arias (2020), al referirse a la identidad territorial de los jóvenes rurales señala: "El gusto por el territorio se puede ver representado en la tranquilidad, la libertad, lo natural, el tenerlo todo, el sustento, la comida, el poder respirar aire puro, los lazos familiares y vecinales, los procesos organizativos, en el territorio como belleza" (p. 92).*

Otros alumnos expresan: *"Lo que valoro de la cultura donde vivo es la solidaridad, la gente siempre está ayudándose entre vecinos. No hay racismo, no importa si sos polaco, alemán, morocho o brasilero"; "Valoro el respeto, acá las familias educan a los chicos con mucho respeto"; "Valoro el respeto, la honestidad, la humildad de la gente"; "Me parece que las personas del entorno rural son más solidarias, por ejemplo sabemos que si necesitamos algo podemos ir y pedir. Ayudarnos en época de cosecha. Mi mamá siempre ayuda al otro, por ejemplo a una vecina a hacer la limpieza, a los abuelos".* Al respecto, Schiavoni (1995) destaca que en la provincia de Misiones el recurso a la mano de obra de vecinos y parientes resulta estratégico para tareas como el arado de tierras, la cosecha de tabaco, el desmonte y otras. Se desarrollan de esta manera tareas de cooperación laboral y reciprocidad que resultan imprescindibles, dado que se comparten los medios de producción, la mano de obra y los conocimientos agrícolas.

En muchas respuestas los jóvenes manifiestan: *"Nos gusta vivir en la chacra por la paz y tranquilidad, porque hay espacio para criar y tener de todo"; "Me gusta el entorno rural por los valores de la gente, como la solidaridad entre vecinos, la honestidad, el respeto, la humildad"; "En mi familia es muy valioso ser muy educados, no faltarle el respeto a nadie, tratar muy bien a la gente".* En este sentido Matijasevic Arcila, M. T. y Ruiz Silva, A. (2013) consideran que "la asociación de la vida rural con el espíritu comunitario, la naturaleza, la calidad de vida y la tranquilidad sustituyen las anteriores representaciones que la ligaban a la pobreza, la falta de desarrollo personal, el aislamiento social y el atraso" (p. 30).

Sin embargo, como ya se puede entrever en los apartados anteriores, se observa que los jóvenes y sus familias ven a la actividad agrícola como sacrificada. Algunos manifiestan que, de todas formas, les gusta, pero sin embargo al referirse a su futuro no se imaginan trabajando en la chacra: *"Me gustaría volver a visitar la chacra, pero volver a vivir en la chacra, no. Hay que plantar la mandioca, todo..."*.

Sobre las carreras que desearían elegir al terminar el secundario aparecen conflictos entre el deseo y la realidad económica familiar: *"A mí me gustaría estudiar medicina, pero no creo que pueda hacerlo, tengo que ir a Corrientes. También me gustaría ser profesora en Ciencias Agrarias o Ingeniera Agrónoma"; "Cuando termine quinto quiero estudiar para instrumentista*

*quirúrgico en la Universidad del Alto Uruguay, en San Vicente, que me queda a 40 km.". Varios manifiestan preferencia por la docencia: "Me gustaría estudiar algún profesorado, Biología por ejemplo. Y después poder volver a mi casa y trabajar en esta escuela"; "Me gustaría ser docente y trabajar con niños, ser maestra jardinera. También me fascina la psicología. Pero con mi familia pensamos que puedo entrar en la prefectura y ganar un sueldo para después estudiar algo". Es llamativo como la opción por ingresar a una fuerza de seguridad es mencionada por muchos jóvenes: "Cuando termine quinto quiero ir a la Infantería, en Buenos Aires. Después me gustaría volver"; "Me gustaría entrar en la prefectura o gendarmería, estudiar en Buenos Aires"; "Yo quiero ser policía, porque desde chiquita vi policías que llegaban a la escuela a buscar gente que había robado"; "A mí me gustaría entrar en la Gendarmería de Oberá"; "Quisiera entrar en la Armada Argentina en La Plata o ser profesor de Matemáticas"*

Sobre el tema, el rector expresa: *"Una cosa es lo que dicen ahora y otra lo que eligen después. Si bien hay muchos egresados en las fuerzas, también muchos eligen la docencia".* Me proporcionó una estadística de los egresados hasta el año 2018, en la cual el 46.64 por ciento se dedican a profesiones y actividades relacionadas con la ruralidad, entre los que se encuentran profesores en Ciencias Agrarias, en Biología, técnicos en Gestión de la Producción Agropecuaria, técnicos forestales y en Agroecología, amas de casa que viven en la chacra y otros que se dedican al trabajo en la chacra, casi un 30 por ciento. Me explica que predomina en ellos la fantasía de que en las fuerzas de seguridad tendrán un ingreso económico seguro y muy bueno, pero luego se dan cuenta que esa vida no es la que en realidad desean.

Una chica de 17 años relata que su familia está compuesta por su madre, su padrastro, una hermana de 16 años que también estudia en la EFA, un hermano de 14 años y una hermanita de 2 años. *"Mi hermano de 14 no quiere estudiar, quiere trabajar nomás. A mamá se le dificulta pagar la cuota para tres".* En otra entrevista también un alumno menciona que uno de sus hermanos dejó de estudiar, vive y trabaja en la chacra.

También algunos jóvenes expresan que les da miedo terminar la secundaria y después no poder seguir estudiando o elegir algo y que no les vaya bien. Se hace presente aquí el factor económico como uno de los condicionantes a la hora de elegir su futuro.

Es llamativo como la opción por ingresar a una fuerza de seguridad es mencionada por muchos jóvenes: *"Cuando termine quinto quiero ir a la Infantería, en Buenos Aires. Después me gustaría volver"; "Me gustaría entrar en la prefectura o gendarmería, estudiar en Buenos Aires".* Esta realidad, la de una vida sacrificada al sol y con riegos para la salud, no solamente vivida en relación con la tarea, sino también a otros cultivos, como el del tabaco, que utiliza

gran cantidad de agrotóxicos, motiva que sean los mismos padres los que deseen otro futuro para sus hijos.

Por otra parte, pequeños productores no encuentran viable que todos sus hijos proyecten su futuro en las chacras familiares, que son de pequeñas extensiones. Si una familia con cinco hijos dividiera su chacra de 25 has en cinco partes, resultaría inviable para cada uno proyectar su futuro laboral en la misma. Además, los bajos precios para los productos, los malos caminos y la ausencia de algunos servicios esenciales, como transporte público, agua potable, también motivan a los egresados a buscar entonces otros destinos. Estudiar y entrar a trabajar en una fuerza de seguridad (Prefectura, Policía, Armada, Gendarmería), así como la opción por la docencia les asegura un salario mensual con el que no cuentan trabajando en la chacra.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET, 2016), ha realizado un análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina, pronosticando que uno de los sectores que crecerá en los próximos años será el de agro alimentos, especificando que en la industria agropecuaria se necesitará personal técnico idóneo que maneje habilidades como el trabajo en equipo, la responsabilidad y el compromiso, la predisposición a adaptarse a las nuevas tecnologías y la gestión de calidad. Al mismo tiempo informa que en la actualidad los sectores agropecuarios y de turismo son los que presentan menores salarios, aunque en ellos se pondere en mayor medida la experiencia que en otros. Si consideramos este análisis de demanda laboral, el trabajo agropecuario aparece con perspectivas de futuro, sin embargo, deberán cambiar algunas variables, como la rentabilidad de los productos y los incentivos para producir, de manera que los jóvenes elijan quedarse en la chacra o regresar a ella luego de una formación técnica superior que les posibilite mejorar la producción familiar. Por otra parte, considerando que la ruralidad no se agota en la producción agropecuaria, podrían pensarse otras salidas laborales para los jóvenes rurales que, vinculadas al ámbito rural, les permitan la inserción laboral, como podrían ser la capacitación en mecánica agrícola, en agroturismo o en micro emprendimientos derivados de algunos cultivos.

#### 4.2.1. La EFA "San José Freinademetz" de Caraguatay, Departamento de Montecarlo, Misiones: Contexto, cultura y procesos identitarios.

##### Figura 9.

*Municipio de Caraguatay (departamento de Montecarlo).*

Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Caraguatay\\_\(Argentina\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Caraguatay_(Argentina))



La EFA "San José Freinademetz" C1210 está situada en el municipio de Caraguatay, perteneciente al departamento de Montecarlo, en el noroeste de la provincia de Misiones, a 10 km de la ciudad de Montecarlo y a 180 km de la ciudad de Posadas. Caraguatay es una localidad con escasos 1800 habitantes, y tiene colonias cercanas dentro del municipio como Tarumá, Itá Curuzú, San Jorge, Guatambú. El municipio contaba con una población de 3287 habitantes, según el censo de 2001 (INDEC). El nombre Caraguatay proviene de la lengua guaraní y significa "Agua de Ananás Silvestre". Este territorio se encontraba originariamente poblado por pueblos guaraníes. "Aunque la colonia se encuentra poblada desde 1909, la municipalidad caraguataense fue creada el 17 de marzo de 1937 (...). A comienzos del siglo XXI los principales ingresos de la comuna son el cultivo de yerba mate, la forestación, y, en creciente importancia, la ganadería" (Gran Atlas de Misiones, 2012: 340). En el mismo Atlas, en el capítulo referido a la historia de la provincia, se menciona que luego de la grave situación económica que sufrió Alemania después de la Primera Guerra Mundial, ese país promovió, entre 1920 y 1940, una corriente migratoria hacia Misiones a través de compañías colonizadoras alemanas privadas, dando nacimiento a pueblos como Montecarlo, Puerto Rico y Eldorado. Así fue el origen poblacional de Caraguatay, ubicado en el departamento de Montecarlo.

Luft y Vier (2018) refieren que en la zona coexisten productores de tipo empresarial con campesinos:

Según datos del Censo año 2010, el 66,6% de la población de Caraguatay es rural... Las principales actividades económicas que se realizan en la zona de influencia de esta EFA son las forestales (con bosques implantados y nativos las cuales se desarrollan en extensos lotes de cultivo), ganaderas y agrícolas (cultivo de yerba mate, té, cítricos y mandioca) y en menor medida industrias (aserraderos, laminadora, fábrica de vigas laminadas y secadero de yerba mate).

Los alumnos provienen de distintas localidades: Caraguatay, Tarumá, Itá Curuzú, Guatambú, Capioví, Puerto Rico, El Alcázar, Montecarlo, Eldorado, Guaraypo e Iguazú, dentro de un radio de 100 km. El rector me refirió que aún cuando algunos alumnos tienen una EFA más cercana, eligen trasladarse 50, 70 o 100 km para estudiar en esta institución.

Los alumnos entrevistados son nietos de alemanes, radicados en la provincia antes de la segunda guerra mundial, otros nietos de alemanes provenientes de Brasil y dos son hijos de paraguayos radicados en Argentina. *"Mis padres son paraguayos. Tenemos costumbre de comer reviro, chipa. Tengo muchos tíos y primos en Paraguay"*. En la zona las chacras son de grandes extensiones, a diferencia de otras zonas rurales de la provincia. Pocas familias son propietarias de la tierra y se dedican por su cuenta a la explotación agropecuaria, la mayoría de los padres son tareferos, peones o capataces rurales, obreros de la empresa yerbatera La Misionera, empleados públicos, comerciantes, etc. Entre los alumnos entrevistados, varios de ellos mencionan que viven con su madre y padrastro, o su padre y madrastra, que trabajan con ellos o generan sus propios ingresos mediante emprendimientos personales<sup>8</sup>.

#### **4.2.2. Experiencias formativas, comunidades de prácticas y conformación de procesos identitarios: “Ser joven rural, ser estudiante de la EFA”, una cuestión de estilos.**

##### **4.2.2.1 Experiencias formativas, familias y prácticas productivas**

Todos los jóvenes entrevistados refieren que participan cotidianamente en actividades domésticas y productivas durante los quince días que están en su casa. Ante la pregunta: ¿Cómo es un día en tu casa?, un chico de quinto año relata: *"Algunos días voy al potrero (tenemos bovinos, para la producción de carne) Me levanto 5.30 horas. Si tengo que estudiar me levanto a las 8 horas, hago mi proyecto o me quedo a trabajar en la huerta, que es para nuestro autoconsumo. Tenemos unas 200 has de producción de pinos, eucaliptos y bovinos junto, con sistema silvopastoril. Mis padres se levantan 5.30 o antes. En la chacra trabajamos hasta las 11.30 horas cuando hace frío y se vuelve a las 14 horas. En verano se trabaja, por el calor, hasta las 10.30 horas y después desde las 15 hasta que oscurece"*

---

<sup>8</sup> Ver cuadro de entrevistas a los jóvenes

Otra alumna dice: *"Nos levantamos 6.30 horas con mi papá. Yo me quedo a cargo del negocio y él se va a la chacra. A veces voy con él a ayudarlo, plantamos mandioca, yerba, eucaliptus. El dueño de la chacra es de Buenos Aires, mi papá es el capataz. Mi mamá es profesora de artística y de inglés. En mi casa también la ayudo a mamá cocinando, limpiando"*. Esta alumna vive a una cuadra de la EFA de Caraguatay, que es una localidad de menos de 2000 habitantes.

Por su parte, Florencia, de 23 años dice: *"Mi papá tiene 10 hectáreas, planta yerba y mandioca. Mi madrastra es ama de casa, somos 6 hermanos. Yo nunca voy a la chacra. A mi papá no le gusta llevar a las chicas a la chacra. Una vez fui de chica y el sol me hizo mal, me descompuse. Así que nunca más fui. Solo mi hermano de 20 años lo ayuda a papá. En casa no tenemos huerta. A mí me gustaría tener, pero papá dice que no le alcanza el tiempo. La ayudo a mamá con las cosas de la casa, me gusta mucho la cocina"*. Hernán, de 16 años, cuenta que con su papá plantan mandioca y hacen carbón vegetal, que venden por la zona. Ahora se están dedicando también a la ganadería, venden novillos y vacas en la zona. *"Nos levantamos a las 6 horas, desayuno y vamos a trabajar con mi papá. Soy descendiente de alemanes, mi abuelo vino a los 9 años con su familia, antes de la guerra. Mi papá quiere que estudie algo de ganadería o quede a trabajar en la chacra"*.

Alejandro vive a 20 km de la EFA, en la colonia, su papá es ganadero y su mamá ama de casa. *"Tenemos pollos, cerdos, conejos, huerta, plantamos mandioca, maíz, zapallo. Ayudo en la chacra desde bastante pequeño, antes juntaba los huevos. A mí me gusta mucho la vida en la chacra. Siempre tenés algo para hacer. Podés tener tus propios animales y vegetales para el consumo. Pero si continúo con el trabajo en la chacra lo haría para el consumo familiar. Es muy sacrificado, hay que faenar, trozar la carne, distribuir..."*. En cambio Noelia, de 15 años, dice que su papá se dedica al raleo de pinos y su mamá es ama de casa. *"Al llegar a casa le cuento a mis padres como me fue en la escuela, organizo mis días de estudio, ayudo en la chacra, en la limpieza de la casa, riego la huerta"*.

Las respuestas nos muestran realidades familiares diferentes, desde quien trabaja con su padre que es propietario de grandes extensiones de tierra, hasta quien ayuda a su padre que es empleado como capataz rural en una chacra y por otra parte a jóvenes que ayudan a sus padres en chacras de pocas hectáreas. Las mujeres aparecen en un lugar más reservado al de ama de casa o a realizar tareas en el ámbito doméstico. Por otra parte, aproximadamente la mitad de los alumnos que asisten a esta EFA viven en ámbitos urbanos. *"En mi curso somos ocho, tres son de zona rural y el resto viven en ciudades como Montecarlo, El Alcázar y yo en Capioví, que está a 60 km. Cuando entré a la EFA no quería tocar la tierra, hacer huerta. La profesora me decía que meta las manos y me ensucie. Mamá siempre fue de tener jardín y huerta, pero como*

*la primaria hice en un colegio de la ciudad nunca me interesó. Ahora me encanta la huerta, tengo en mi casa tomates, cebollitas, acelga, frutillas. Cuando me despierto en mi casa lo primero que hago es ir a ver mi huerta"* (Carlos, 18 años).

Tal como se marca en el capítulo 2, (Padawer y Rodríguez Celín 2015; Schiavoni 1995) se observan divisiones de género, mediante una naturalización de la división sexual del trabajo donde las mujeres se ocupan del espacio hogareño y los hombres del trabajo en la chacra, aunque las primeras han aprendido desde pequeñas tareas que luego no suelen profundizar, por no ser de su responsabilidad.

Cuando se les pregunta si les gusta vivir en la chacra responden "*Me gusta porque acá es un lugar "muy" tranquilo. Es como un respiro de tranquilidad. A veces voy a Eldorado o Montecarlo y hay mucho movimiento. Acá tenemos el privilegio de tener gratis esta tranquilidad"* (Carmen). "*En mi familia y donde vivo es valioso ser "muy educados", no faltarle el respeto a nadie, tratar muy bien a la gente"* (Florencia). "*Acá en verano hay muchos árboles y muchos arroyos con cascadas, eso me gusta"*. (Pablo) "*Hay mucha ayuda entre colonos. Si algún vecino necesita, se ayudan con el tractor, la mano de obra, hay mucha solidaridad"* (Hernán) "*A mí me gusta mucho la vida en la chacra. Siempre tenés algo para hacer, en la ciudad no hay espacios amplios. No me gustaría tener que estar encerrado en una oficina."* (Alejandro) "*Me gusta la paz que uno tiene en la chacra, la tranquilidad de la siesta. Hay espacio para criar y tener de todo"* (Noelia). Entonces, luego de estas respuestas concluimos que hay un sentido de pertenencia muy fuerte al lugar donde viven y valoran la solidaridad y el respeto en el trato entre vecinos.

En cuanto a las fiestas y celebraciones de la comunidad a las que asisten con la familia, mencionan las que pertenecen al ámbito religioso, rural o familiar: la misa, fiestas de la iglesia, la Fiesta Anual de la EFA, la Fiesta del Agricultor en Andresito, la Fiesta del Ganadero y la Fiesta de la Flor en Montecarlo, fiestas de la familia, como cumpleaños, bautismos, aniversarios, etc.

#### **4.2.2.2. Experiencias formativas en la EFA**

Llegué a la EFA "San José Freinademetz" C1210, a las 6.45 horas, el 8 de octubre de 2019. Estaba muy ansiosa y con muchas ganas de comenzar mi trabajo de campo. Me recibieron dos docentes, que habían sido mis alumnos en el Profesorado, y me hicieron pasar a la sala de profesores, invitándome a tomar unos mates. A las 7 horas fuimos al patio, al izamiento de la bandera, con el rector, docentes y alumnos. Me llamó la atención no escuchar el timbre. Me dijeron los docentes que en la escuela no hay portero ni timbre. Tal como sucedía en la otra

EFA, los alumnos, por semana, se hacen responsables de avisar cuando es horario de entrada, recreo, almuerzo, etc. y ellos limpian la escuela.

Luego el rector me invitó a pasar a su despacho y me comenzó a contar que la EFA empezó a funcionar en el año 2004, con espacios muy reducidos. En sus comienzos, una rectora que había trabajado en otra EFA y estuvo un año y medio, se ocupó mucho de la organización y administración inicial de la escuela. Actualmente tienen 70 alumnos. La matrícula inicial en 2019 fue de 80 alumnos. Me comentó que a 200 metros hay un Bachillerato con orientación polimodal. Al contar los alumnos con dos escuelas secundarias tan próximas, a veces solicitan el pase a esta última, ya que tiene jornada simple. A la escuela asisten alumnos de diferentes lugares, algunos cercanos a la EFA como Tarumá y distintos parajes rurales de Caraguatay, Montecarlo y El Alcázar, y de otros más distantes a esta, como Puerto Iguazú, El Dorado, Puerto Rico, Capioví y Jardín América. La EFA "San José Freinademetz" se inserta en una comunidad rural que tiene grandes carencias en cuanto a servicios básicos como transporte y salud. Luft y Vier (2018) refieren:

En cuanto al perfil socio económico, coexisten pequeños grupos con grandes extensiones de tierra y numerosas familias con escasos recursos económicos. (...) Según expresan los educadores, aquellos que poseen el acceso a extensiones de tierras cultivables desarrollan producciones vinculadas fundamentalmente a la ganadería y a la forestación, además un grupo de ellos cultivan mandioca. (p. 36)

Esta EFA ha implementado, como plan de estudios solicitado por la institución y aprobado por el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, una orientación Técnica en Producción Agropecuaria. El rector me explicó que no fue fácil conseguir la aprobación de este plan, que consiste en seis años de estudio. Las EFA no son escuelas agrotécnicas, sino escuelas que otorgan título de Bachiller en Agro-Alternancia, con un plan de estudios de cinco años; pero él y el equipo docente que lo acompaña, consideran que hoy los alumnos necesitan conocimientos técnicos básicos que les permitan afrontar la realidad cuando egresen, sobre todo un título de técnicos, y no solamente bachiller, que les posibilite más oportunidades de inserción laboral.

A partir del trabajo de campo realizado, acordamos con Luft y Vier (2018) quienes mencionan que la mayoría de las familias de la zona se dedican a la agricultura familiar y en algunos casos agregan valor a la producción elaborando mermeladas y otras manufacturas de manera artesanal y con escasa utilización de tecnología. La EFA como institución, tiene un lugar clave "ya que, mediante proyectos y participación en diversas convocatorias, incorpora nuevas herramientas y maquinarias permitiendo que los alumnos se apropien y conozcan otros



modos de producir en función de los requerimientos que demandan las producciones actuales" (p.38)

La EFA, además, posee una carrera de Nivel Superior (Tecnatura Superior en Piscicultura) y Formaciones Profesionales en Panadería, Operador de PC y Operario Piscícola, ofertas destinadas también a otros jóvenes, padres y vecinos de la institución. El establecimiento también cuenta con un aula satélite desde el año 2015, que funciona en la Escuela Intercultural Bilingüe en Alternancia con Orientación en Agro y Medio Ambiente en la Comunidad de Perutí, aldea indígena mbya guaraní, situada a 8 km y ubicada en el municipio de El Alcázar, Misiones. A diferencia de los alumnos que asisten a la sede central en la EFA en Caragatay, los alumnos mbya en la aldea tienen docentes bilingües. El surgimiento del aula satélite se dio a raíz de que los jóvenes “que egresaban del nivel primario (...) no tenían la posibilidad de acceder a la Educación Secundaria dentro de la comunidad, por ello debían trasladarse hasta El Alcázar o Caragatay para continuar sus estudios”, lo cual muchas veces desembocaba en el fracaso escolar. (Luft y Vier, 2018, p. 36)

**Figura 10.** Acceso a la EFA de Caragatay. Fuente: fotografía de la autora.



En la charla el rector me fue contando cómo él, desde que tomó el cargo, comenzó a generar recursos, a través de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, para la construcción y equipamiento de los distintos sectores. Me llamó la atención su definición:

*"Esta escuela funciona como una empresa. Cada profesor es responsable de un sector didáctico - productivo. Y se debe arreglar solo para que el sector sea autosustentable, producir y lograr que sea rentable. A fin de año me tiene que presentar el balance y debe ser positivo. Los fondos recaudados se invierten en la Escuela. De esta forma considero que el alumno se va formando con la idea que vale la pena producir y cuando egresa tiene herramientas para afrontar la realidad. Acá les enseñamos a generar sus propios proyectos productivos, ellos eligen, hacen un estudio previo y solamente son aprobados si demuestran que son rentables".*

Luego me invitó a recorrer los distintos espacios y sectores didácticos - productivos. Comenzamos por las aulas, amplias y limpias, después el laboratorio, nuevo y muy bien equipado, el galpón de guardado de herramientas, donde tienen una camioneta y un tractor con acoplado, también una peladora de pollos, construida recientemente por los alumnos, en el taller, bajo la guía de un profesor. Luego fuimos a la huerta, muy productiva y abonada, con variedad de cultivos, como remolachas, lechugas, apio, perejil, cebollita, frutillas, repollos, zanahorias, etc. Cerca de la misma se encuentra una Estación Termoplúviométrica con distintos instrumentos de medición: barómetro, termohidrógrafo, heliofanógrafo, termómetro de máxima y mínima, anenómetro y tanque de evaporación. Me contó que también tienen Geotermómetros que faltan instalar. Seguidamente fuimos a recorrer dos invernaderos, uno de tomates y otro de morrones, con frutas en plena producción. Y de allí al sector avícola, donde se crían pollos para el consumo de la EFA y para la venta, así como también gallinas ponedoras. Los huevos también se consumen y se venden.

**Figura 11.**

Alumnos alimentando a las gallinas, luego del almuerzo. Fuente: fotografía propia.



Más adelante me mostró el sector forestal, con plantaciones de pinos, el yerbal y las plantaciones de mandioca y maíz, en un predio de 10 hectáreas recientemente adquiridas, mediante gestiones ante el gobierno provincial. Al lado también hay un sector para fabricar abonos orgánicos. El recorrido continuó visitando la sala de industria y la panadería, donde los alumnos orientados por los docentes hacen mermeladas, dulces, pickles, tanto para el consumo como para la venta, así como también el pan de todos los días, mediante un horno solar. Además, el rector me mostró el sector de dormitorios de varones y en otra construcción, los dormitorios de las chicas. También los baños.

Cuando ingresamos a la cocina de la EFA vi a la profesora, que me había recibido temprano, pelando cebollas, papas y zanahorias. A diferencia de lo que sucede en la otra EFA analizada, en la que las madres de los estudiantes asumían de manera rentada esta tarea, la profesora me dijo que entre los profesores se turnan para cocinar todos los días, y que el menú de ese día era guiso de fideos. Me contó que cada alumno abona \$ 500 en cada estadía de 15 días para las cinco comidas diarias (desayuno, merienda de la mañana, almuerzo, merienda de la tarde y cena). Los padres también colaboran llevando alimentos secos, como arroz, fideos, harina, etc. Además, cada sector productivo de la EFA aporta alimentos para la cocina.

Finalizamos el recorrido ingresando a la biblioteca y sala de informática, que funcionan integradas en un amplio espacio. Actualmente cuentan con 15 computadoras y están participando en el Programa EFA 4.0, que forma parte de la Escuela de Robótica de Posadas,

dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones. Los alumnos de cuarto y quinto años están realizando un proyecto de robótica en meteorología, que consiste en desarrollar aplicaciones digitales y automatizar las mediciones de la Estación Termoplumiométrica, de manera de ver desde la computadora la información que brindan los distintos instrumentos de medición.

Al realizar el recorrido fui observando cómo los jóvenes realizaban sus actividades en los distintos espacios. Ellos realizan las tareas de la huerta, viveros, se ocupan de cuidar y faenar la producción avícola, limpian y ordenan la escuela y sus dormitorios, hacen panificados, envasados, ayudan en la cocina, generan proyectos productivos desde la EFA y los llevan adelante en el hogar, durante la contra estadía, y tantas otras actividades más. Al igual que en la otra escuela, quedé muy impresionada por la limpieza, el orden y las distintas producciones que observé en los distintos sectores didácticos - productivos, sobre todo porque son los alumnos, orientados por sus docentes, los actores principales en esa realidad institucional.

Luego el rector me dijo que podía llamar a los alumnos de quinto año para comenzar a realizar las entrevistas. Eran ya las 9.30 de la mañana.

*"Me gusta la EFA. Primero no quería estudiar, quería quedar en la chacra, pero está interesante la escuela", dice Cristian que está en quinto año. "En el sector bovino, la última vez fuimos a hacer inseminación artificial. Tenemos huerta, producción forestal, bovina. A los sectores productivos vamos a veces por la mañana, a veces por la tarde. También, estamos trabajando en Informática en el proyecto de Robótica, para automatizar todo en la estación meteorológica. Nos orienta un profesor que viene de Posadas y un profesor de la escuela."*

*"Lo que me gusta de la EFA es que es como una familia, acá se preocupan por el alumno, porque aprenda", manifiesta Carmen, de 17 años. Por su parte, Florencia, que también cursa quinto año, dice: "Me gusta estar en la EFA, el sistema que tiene, siempre me gustó el agro. Me gusta la huerta, cuando vamos a sembrar, a trabajar en el vivero."; "Me gusta ir a la huerta, salir a trabajar al sector de avicultura"; "En Industria Agropecuaria hicimos con el profesor un proyecto y construimos una peladora de pollos"; "En Cultivos Regionales salimos a trabajar y plantamos mandioca, porotos, maíz". Es evidente que la participación en los sectores productivos resulta muy motivador para los alumnos.*

Padawer, Greco y Rodríguez Celín (2013) confirman esta realidad al manifestar:

En este proceso, la escuela media agraria de alternancia parece estar destinada a ocupar un espacio central, no solo en términos de posibilitar el diálogo entre “formas de hacer”, o el despliegue de formalizaciones, sino también como espacio

de formación de sujetos que aprenden a ser responsables, haciendo de sus quehaceres un contexto educativo más. (p.62)

Un alumno de quinto año manifiesta que eligió esta EFA porque a él y sus padres les pareció que era la mejor, después de recorrer todas las EFA de la provincia: *"La EFA es mucho, muchísimo más exigente que otras escuelas, por la cantidad de materias que tenemos y además las horas cátedra son de 60 minutos"*. Pero al mismo tiempo agrega *"Nosotros acá con los profesores somos casi como hermanos. Llega a tanto el contacto porque algunos además de darnos clases quedan de guardia a cuidarnos. Así como hay mucha confianza con ellos también hay mucho respeto. Si alguien de afuera ve esa relación no puede creer"*.

Con respecto a las responsabilidades que asumen en la escuela, un alumno expresa: *"Acá cuidamos mucho la limpieza, los porteros somos nosotros, nosotros ensuciamos y nosotros limpiamos, separamos lo orgánico de lo inorgánico y hacemos abono orgánico en la compostera"*. Se evidencia también, en esta respuesta, el interés creciente de los jóvenes por trabajar de una manera respetuosa y amigable con el medio ambiente, por la agroecología y la producción tanto de fertilizantes como de alimentos orgánicos. Luego agrega: *"En tercer año aprendimos sobre los fertilizantes químicos y sus desventajas, entonces ahora suplanto con lo orgánico todo lo químico. Preparo un té con cáscaras de banana, que aportan potasio, huevos, que sueltan calcio y después agrego cenizas, que tienen fósforo. Eso es un fertilizante orgánico"*.

Con relación al tema, Schiavoni (2020) reconoce que tanto el Instituto Línea Cuchilla en Ruiz de Montoya como el Instituto terciario de Formación en Agroecología de la localidad de Gdor. Roca y también la acción del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental de la localidad de Capioví, vinculado a la formación de docentes para las EFA, vienen impulsando una agricultura agroecológica y biodinámica en la provincia de Misiones.

**Figura 12.** Vivero- Sector didáctico-productivo de la EFA de Caragatay. Fuente: fotografía propia, noviembre de 2019.



Los alumnos de quinto año realizan, desde la asignatura Prácticas Profesionalizantes, proyectos productivos en su casa, durante la contra estadía. Para aprobar la asignatura los proyectos tienen que resultar sustentables y rentables. Cristian está realizando un proyecto de producción de maracujá. Tiene 150 plantas en producción, que venderá en mercados de Eldorado y Montecarlo durante el verano. Relata que primero tuvo que hacer un estudio de mercado y allí se dio cuenta que no hay suficiente producción de maracujá en la zona, entonces traen la fruta de Brasil, sobre todo para la fabricación de helados y jugos. *"Un profesor va a supervisar mi proyecto en la contra estadía. El ingreso de las ventas será para mí. Mi idea es siempre estar produciendo algo"*. Por su parte, Carmen, de 17 años, dice: *"Estoy haciendo un proyecto de Floricultura, para producir y vender plantas crasas o suculentas, cactus, arbustitos, helechos, clavelinas y claveles. Primero hay que empezar teniendo las plantas madre para poder reproducirlas después. Sobre los cactus estoy haciendo un trabajo de investigación. En mi casa tengo tres mesas grandes con plantas"*. También Alejandro, que tiene 15 años, cuenta que en su casa tiene plantas para la venta, cactus, orquídeas, y de esta manera cuenta con su propio dinero. Por su parte Florencia cuenta que su proyecto es de panadería. *"En quinto año iniciamos el proyecto y lo continuamos en sexto. Hago panes, panes dulces, budines, tortas, masitas, chipitas. Vendo mucho en mi zona. Me está siendo rentable"*. Carlos relata que su proyecto es producir "frutilla en hidroponia", para lo cual

tuvo que realizar una inversión, luego tiene que demostrar que pudo recuperar esos gastos y obtener ganancias. De esta manera se le aprueba su proyecto. Otros compañeros realizan "Producción de cebolla en cabeza", "Producción de aloe vera y productos derivados", como cremas, lociones, "Proyecto de parrilla electromecánica", "Producción de abonos orgánicos", etc. Una compañera, explica, se decidió por hacer "Pinturas", pinta cuadros, piedras ornamentales y vende. Aprovechó los conocimientos sobre pintura que aprendió en un taller.

Se observa claramente, en los relatos de los alumnos, la incidencia de la orientación por la que optó esta EFA, que es Técnica en Producción Agropecuaria, con seis años de estudio y un diseño curricular diferente al de las otras EFA. La decisión, como me comentaba el rector, surgió entre los docentes de la escuela ante la necesidad de preparar a los jóvenes para insertarse en la producción rural de la zona, cuando egresan de la escuela.

Con respecto a lo que no les gusta de la EFA manifiestan: *"Hay sectores de limpieza que no me gustan. Tampoco ir a clases a las 13.30 horas"; "El tema de la limpieza no me gusta mucho o tener clases hasta las 20 horas, estamos muy cansados"; "No me gusta que no podés estar a los abrazos con tu pareja, te sancionan"; "Algunos profes son muy pesados con el tema de la limpieza, o te levantan más temprano; "No me gusta cuando le decimos a un profe que un compañero no fue a hacer el sector que le tocaba y nos dicen ¡Qué chillona!".* El tema limpieza, los horarios de clases y los controles de noviazgos aparecen como los que más les molestan.

En cuanto a los instrumentos pedagógicos de la Alternancia, después de la cena se hace entre todos los cursos la "revisión diaria" de los cinco minutos, que a veces dura media hora. *"En los cinco minutos se hablan y se arreglan las cosas que no están bien"* (Susana). *"Los profesores preguntan al coordinador de cada curso lo que vieron de bueno y de malo en el día, después los chicos agregan lo positivo, lo negativo y lo que se puede mejorar. Si hay un problema se va al "coloquio" con un profesor. La revisión semanal, en cambio, se hace por curso, los días jueves. Eso ayuda a hablar de los conflictos diarios. Lo que más se habla es sobre el comportamiento de los chicos con las malas palabras o malos tratos. En nuestro curso no hay muchos problemas, somos pocos y nos entendemos"* (Carmen, 17 años). El "coloquio" es una herramienta de la metodología de la alternancia que consiste en una charla privada entre cada alumno y el docente asesor asignado para analizar aspectos de su formación o situaciones particulares. Previamente, el alumno reflexiona sobre su conducta a partir de una guía preparada por los alumnos y docentes, con la finalidad de promover una auto-evaluación crítica. Cada alumno tiene un asesor, a cada profesor le tocan cinco u ocho alumnos con los cuales realiza el coloquio. En dos instancias por trimestre el docente se reúne con el alumno, ya sea en un tiempo libre o en otro momento de la permanencia. Si hay una situación particular, como problemas de aprendizaje o de conducta, se lo deriva al alumno a la psicopedagoga.

Sobre el Plan de búsqueda, al ser interrogados no dan demasiados detalles. *"Es como una materia. Ahora por ejemplo estamos analizando la vida y obra de San José Freinademetz. Después tenemos que exponer"* (Quinto año). Luego, una profesora proporciona más detalles sobre el Plan de Búsqueda explicando que en primer año trabajan sobre la vida familiar, sus vínculos, valores; en segundo año trabajan con un mini proyecto productivo, planteando la fundamentación, hipótesis, cronograma de actividades y luego lo llevan a la práctica; en tercer año trabajan con guías que realizan los profesores de acuerdo a temáticas diferentes de acuerdo al contenido que se está dando y en cuarto año se va orientando hacia el proyecto productivo - tecnológico que llevarán adelante en quinto y sexto.

En cuanto a las *"visitas a las familias"* se acuerda la fecha y hora mediante el Boletín de comunicación del alumno, una semana antes, para que alguno de los padres o tutores se encuentre presente. La idea es llegar a visitar a todas las familias, pero en la realidad resulta casi imposible porque la realizan los profesores internos y no son muchos, entonces se priorizan las visitas a los alumnos que presentan dificultades.

#### **4.2.2.3 Ser estudiante y ser joven en la EFA de Caraguatay, una cuestión de estilo**

Pablo cursa cuarto año y vive solo en su casa al cuidado de su padrastro porque su mamá está internada en Posadas desde hace cinco meses. Sus otros hermanos están viviendo con su papá. Me dice: *"A mí me gusta estudiar en la EFA, socializar con mis compañeros, si fuera por mí me quedaría los fines de semana. Acá te forman muy bien como persona, son muy rectos. Mis compañeros son como mis hermanos."* También una chica y un chico de tercer año manifiestan: *"A mí me gusta la EFA porque podés compartir con los compañeros y profesores. Me gusta el estilo familiar, te hacen sentir que podés confiar y estás seguro acá."* Un alumno de quinto año manifiesta: *"Siento que somos más familia, en vez de escuela"*.

En la EFA los jóvenes utilizan sus tiempos libres para jugar voleybol, fútbol, tomar tereré con los amigos, estudiar con un compañero/a, asistir a un taller de danza o de música que se dan dos veces por semana, escuchar música, mirar televisión en el comedor o pueden ir al dormitorio a descansar un rato.

Según cuentan en las entrevistas, cuando están en su casa, en los tiempos libres durante los fines de semana los varones a veces juegan al fútbol, salen a andar en bicicleta, las chicas prefieren leer novelas, escuchar música, ir a la iglesia, se encuentran con amigos, *"Tengo amigos en la zona. Nos juntamos los domingos a la tarde a tomar tereré"*, van al arroyo. Si miran televisión prefieren documentales, casos policiales, programas médicos, fútbol, una novela o el noticiero. En general, manifiestan que miran poca televisión.



Un alumno de 17 años dice *"Los fines de semana estamos en nuestra casa, nos reunimos con abuelos, tíos, primos de mi edad. Los sábados por la noche participo en reuniones de una cooperativa que se llama Juventud Agraria, en Montecarlo. Ahí se habla de producciones en otros lugares, estamos coordinados por un ingeniero. hay productores también. No me gusta salir a un boliche"*. También una alumna de quinto año relata que no va a bailar los fines de semana. *"Me junto con mis amigos que no son de esta escuela"*. Susana, otra alumna, explica: *"Voy los domingos a la mañana a la iglesia. No voy a bailes. No hay otros lugares donde ir. En mi casa siempre hay gente los fines de semana: familiares, amigos"*. Mientras que un alumno de cuarto año dice: *"Los fines de semana no salgo con amigos, no voy a bailar a un boliche los sábados, vivo muy lejos"*. Otro joven expresa: *"Nos juntamos con los compañeros y hacemos un asado. Esas son nuestras salidas. En la casa de algún compañero. En verano vamos al arroyo"*. Noelia, de 15 años, manifiesta que los sábados se queda en su casa, mirando una película, con su familia o se junta con unas amigas y hacen pizzas. *"En mi casa no podés salir, vivo muy lejos"*. Su compañero, de 15 años también, dice: *"No vamos a bailar. Sería un gasto y cuesta mucho salir desde donde vivo"*. Otra chica de quinto cuenta: *"Tengo novio, es de Montecarlo. Nos vemos los fines de semana, va a mi casa. Él trabaja en la semana"*. Las respuestas de los jóvenes muestran cómo las distancias geográficas y las cuestiones económicas limitan sus salidas. El tiempo libre durante los fines de semana es vivido en el ámbito familiar y en el contexto rural.

La música aparece en primer lugar, entre los consumos culturales de estos jóvenes (corridos, música cervecera), folklórica (chacarera, gato, chotis, chamamé), cumbia, pop en inglés, reggaeton, latinos, rock nacional. *"Me gusta bailar folklore, me encanta. Participé en los Juegos Evita. Cuando estaba en el ballet de folklore iba a muchos eventos de la zona"*, dice un chico de 17 años. *"Escucho música cuando limpio la casa y me gusta bailar folklore"*, expresa Carmen. *"Estoy aprendiendo a tocar el piano. Tengo el instrumento, pero no tengo quien me enseñe"*, dice Florencia. En los jóvenes de la EFA de Caraguatay, el estilo presenta influencias de las culturas alemana y paraguaya, de las cuales son descendientes, y también de las culturas juveniles contemporáneas. Les gusta la música cervecera (con ritmo alemán), el folklore, la música regional (corridos), tomar tereré, comer reviro y chipas, aunque también les gusta escuchar rock, cumbias, reggaeton, pop, música latina.

Un alumno de 18 años que vive en el ámbito urbano, a 60 km de la EFA, dice: *"Cuando estoy en casa uso mucho la computadora y el celular. TV solo miro solo en forma SMART (Netflix, YouTube). Radio no escucho. Música escucho por YouTube, me encanta el rock nacional. También toco el bajo, la guitarra, canto. Voy al gimnasio, salgo a correr. Los fines de semana de noche no salgo, porque casi todos mis amigos son de la EFA. No me atrae salir, soy de quedarme y ver miniseries, estar en la compu"*. Como sostiene Neufeld (2004), la cultura

está muy lejos de ser una recepción pasiva de un conjunto de pautas heredadas, como sostenía la teoría clásica. Son las experiencias, opciones, "el 'hacer colectivo' de los hombres el que recreará, se apropiará y transformará eso que llamamos cultura" (p.405).

Las chicas manifiestan: "*Me gusta leer novelas, Harry Potter, zagas, me encanta la lectura*"; "*Me gusta leer cuentos, novelas, que saco de la biblioteca*", en cambio los varones dicen que no les gusta leer o si leen es algo referido al agro, "*Un día agarré el Martín Fierro, pero no me gustó*". "*Me gusta leer libros de flores, de orquídeas, pero no otros*". El hábito de la lectura es frecuente en las chicas para entretenerse en los tiempos libres, ya sea en la escuela como en la casa.

En cuanto a la moda como consumo cultural, los entrevistados responden: "*No me interesa, mi mamá me compra la ropa*"; "*No le doy importancia, aunque me gustan las pulseras, aritos, collares*"; "*No le doy mucha importancia, compro donde es más barato*"; "*Me gusta estar a la moda, usar chupines y zapatillas nuevas*"; "*Cuando me compro ropa, mi comodidad, ante todo, que la ropa me quede holgada, que sea fresca, bermudas, short, busco sentirme cómoda*". En coincidencia con las afirmaciones de Kantor (2008), al referirse a los consumos culturales de jóvenes rurales, esta autora considera que estos jóvenes en general no parecen seguir las pautas de las industrias de la moda ni las ropas de marca, sino que prefieren la ropa cómoda. Por otra parte, al observar sus vestimentas, se corroboran estas respuestas. Debido al clima cálido, sofocante y húmedo que predomina durante muchos meses en Misiones, los jóvenes visten en clases bermudas hasta la rodilla, remeras mangas cortas, jeans, sandalias o zapatillas. Las chicas usan el cabello recogido: trenzas, colitas, rodetes, por el calor. El uso de ojotas está permitido en los tiempos libres o en la hora de recreación, no en el aula o sectores productivos.

Sobre la utilización del celular en la escuela, los entrevistados dicen que pueden llevarlo, pero lo tienen que dejar en biblioteca. Lo retiran cuando se van a su casa los viernes. "*En la EFA no usamos el celular. Lo traemos por si necesitamos comunicarnos con nuestra familia*". Carlos explica que cuando ingresás a la EFA entregás tu teléfono, en una planilla ponés la fecha y tu firma. "*Algunos compañeros (uno o dos) esconden su teléfono, pero en seguida se los descubre*". Luego dice: "*Algunos chicos sacan fotos con su celular que comprometen a la escuela, por ejemplo, en los dormitorios, por eso se prohíbe el celular también*". Cuando le pregunto si le molesta la prohibición de utilizar el celular me responde: "*Antes no podía soltar mi teléfono inteligente, después es como que te liberás, prestás más atención a las cosas, te concentrás mejor. Te dicen vamos a tomar tereré y estás conversando con los compañeros, no estás pendiente del celular*".

Con respecto a la utilización del celular cuando están en sus hogares, los alumnos dicen que tienen celular y utilizan redes sociales como WhatsApp, Instagram para comunicarse con

sus amigos. Facebook usan más para contactarse con la familia. Una alumna dice que en su casa no hay señal ni wifi. Eso les costó mucho desde que se mudaron a vivir en la chacra. Otro alumno aclara que siempre trabaja con un vecino o su hermano para cargar su celular, porque en su casa no hay wifi y para conectarse con sus amigos y compañeros de curso utiliza datos móviles 4 G. *"En mi casa puedo usar el celular, pero nunca tengo crédito"*, dice Cristian. En general, usan poco el celular en la casa, por una cuestión de costos. La telefonía celular es muy cara para los chicos y además no siempre les llega la señal.

**Figura 13.** Alumnos tomando tereré durante el recreo. Fuente: fotografía propia, noviembre 2019.



#### 4.2.2.4 Algunas preocupaciones de los jóvenes de la EFA de Caragutatay

También en los relatos de algunos alumnos de esta EFA aparece el tema del consumo de drogas *"Los jóvenes acá andan mucho en la droga y no estudian, pero la gente adulta es trabajadora. En Tarumá hay muchos amigos de la primaria que están en la droga, no les importa más nada. Consumen marihuana. No siguieron estudiando"*. Otro alumno dice: *"Mamá nos formó de que tenemos que estudiar, no consumir drogas."*

Pregunto a los entrevistados si entre sus compañeros algunos han dejado la escuela. *"Nosotros éramos 36 cuando entramos a primer año, a segundo pasamos 23 y ahora en tercer año somos 13 alumnos nomás"*. También me llama la atención que en quinto año son solamente ocho alumnos. Si bien hay que reconocer que estudiar en la EFA implica para los jóvenes más tiempo en la escuela y determinadas exigencias que otras escuelas secundarias no tienen, la pérdida paulatina

de matrícula se presenta como un desafío a debatir y resolver para docentes, autoridades y padres de esta EFA.

Los chicos lo explican diciendo: *"En primero algunos vienen porque los padres le obligan, después dejan de estudiar y están tarefeando. No se adaptan a la vida en la EFA. Te tiene que gustar la vida en la EFA."* Después agregan: *"Los chicos que estaban en la droga se fueron de la zona"*. El abandono escolar o el cambio de escuela se relaciona con varios motivos: la necesidad de trabajar, la imposibilidad para algunas familias de asumir los costos de la escolaridad y el hecho de que a algunos alumnos no le gusta el sistema de alternancia y lo agrario.

Ante la situación de pobreza y crisis económica se incrementa la economía ilegal y vender drogas se presenta como una posibilidad bien remunerada. En la provincia de Misiones, según un informe de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR, 2016) el alcohol es una de las sustancias psicoactivas de mayor consumo mezcladas con bebidas energizantes y, en menor medida, el tabaco. Se observa un consumo inferior al nacional en todas las sustancias ilegales (por ejemplo, la proporción de jóvenes que han consumido en algún momento marihuana en Misiones es 7,7% y a nivel nacional 15,9). La edad de consumo de una sustancia por primera vez se sitúa entre los 13 y los 15 años. En la provincia de Misiones el porcentaje de estudiantes con consumo problemático de alcohol y que consumió alcohol durante el último año es de 50,9%.

Por otra parte, los medios de comunicación de la provincia muestran casi cotidianamente en las noticias cómo la Policía provincial y Gendarmería nacional incautan grandes toneladas de marihuana y cocaína en zonas cercanas a la frontera con Paraguay, como Dos de Mayo, Montecarlo, Jardín América, Capioví, Garupá, Loreto y otras localidades<sup>9</sup>. El desarrollo de una red de narcotráfico de drogas que opera desde Paraguay tiene a Misiones como un posible lugar de acopio hacia otros grandes centros urbanos del país. Misiones ha pasado a ser provincia de tránsito y consumo de drogas. Esta problemática se refleja tanto en las ciudades más grandes como en pequeños poblados rurales de la provincia. El tráfico ilegal de drogas encuentra mayor facilidad en un escenario social con sectores vulnerables, desocupación, falta de contención social y redes de asistencia<sup>10</sup>.

#### **4.2.3. Relaciones intergeneracionales, proyectos sobre el futuro y procesos identitarios**

---

<sup>9</sup> Publicaciones diarias en diarios de la provincia de Misiones: El Territorio, Primera Edición, Misiones Online

<sup>10</sup> Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) (2016). Provincia de Misiones

Cuando se les pregunta a los jóvenes entrevistados a qué personas admiran y por qué responden: *"A mi papá, y a mi mamá, porque siempre trabajan mucho y luchan; A mis padres, porque se esfuerzan por mí"; A mi madrastra, porque está en la casa, cocina, a la tarde trabaja y está hasta las 12 de la noche haciendo cosas"; "A mi papá, por su trabajo"; "A mi hermano mayor, porque, aunque no tuvo la oportunidad de estudiar siempre trabajó en la chacra, se esforzó y salió adelante".* Pablo (17 años) manifiesta: *"Mi otra ídola es mi mamá, trabajaba como empleada doméstica y vendía chipas de almidón, después se enfermó"; "A una profesora de la escuela porque es muy aplicada y nos ayuda si nos ve mal"; "A mi hermana, porque salió adelante a pesar de las dificultades y está por recibirse de maestra".* Cuando los jóvenes manifiestan que algunos adultos de la familia o sus docentes son personas a quienes admiran, están diciendo que ven en ellos cualidades que valoran y posiblemente influyen en sus procesos de identificación. No están refiriendo personas famosas ni ídolos deportivos o artistas, sino personas cercanas, con las que tratan a diario y a las que perciben como portadoras de valores. Como sostiene Hirsch (2016), al preguntarse sobre las expectativas sobre el futuro que construyen los jóvenes que finalizan la escuela secundaria:

las elecciones y decisiones cotidianas, en contextos históricos determinados, son elementos a partir de los cuales podemos analizar las tensiones que se manifiestan cotidianamente ... entre los jóvenes, sus aspiraciones y deseos personales, los de sus familias, sus grupos de pares, las escuelas y las de las políticas estatales, que orientan y norman la cotidianeidad escolar. (p. 223)

En cuanto a la relación con sus padres, los alumnos refieren: *"Nos llevamos normal. A veces discutimos por la forma de hacer las cosas en la chacra, ellos quieren hacer a su manera. Mi papá es un poco cerrado".* Una chica dice: *"Mi papá es muy terco, no quiere que le enseñe. Siempre peleo con mi mamá por pavadas, pero nos tenemos mucha confianza". "Con mi papá discuto porque yo hago las cosas a mi manera y él a su manera, sobre el ganado por ejemplo".* Otro alumno de tercer año manifiesta: *"Con mis padres tengo una buena relación, le tengo respeto a mis padres, pero si los tengo que corregir, los corrijo por la forma de hacer las cosas, lo que aprendo en la escuela".* Un alumno de quinto año reconoce: *"Cuesta enseñarle a los padres lo que uno aprende acá, pero después entienden".*

Como puede verse en estos testimonios, aparecen tensiones entre padres e hijos con respecto al saber hacer familiar y el saber científico en el que se ancla esta escuela. El intercambio entre saberes científicos y tecnológicos, que los jóvenes reciben en la EFA, y saberes adquiridos por sus padres mediante la experiencia, a través de la observación y la práctica, no resulta fácil. Estas visiones contrapuestas entre los jóvenes y sus padres sobre cómo trabajar y hacer en la chacra nos muestran que en una comunidad existen conflictos, intereses

diferentes y asimetrías que, en gran parte, según Santillán (2013) "son constitutivas de las relaciones que establecen entre sí instituciones que se destacan por su naturaleza diferencial" (p.73), en este caso la escuela y la familia. Por otra parte, si nos preguntamos ¿Qué lugar ocupa la EFA en el diálogo de saberes? "La secundaria agrícola resulta en un espacio de experiencias formativas privilegiado para los jóvenes rurales, como posibilidad de hacer dialogar el conocimiento práctico con aquellos saberes de la ciencia y tecnología sistematizados en el currículo escolar." (Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013, p.61). Estas experiencias formativas implican integrar, por una parte, la reproducción de patrones culturales y estilos de vida familiares, y por otra la transformación y renovación que propone la institución escolar en los modos de saber, hacer y producir, así como el lugar de participación en las comunidades de práctica.

Sobre las expectativas y deseos de estos jóvenes al egresar de la escuela, las respuestas son diversas. *"Quisiera estudiar Técnico Industrial o Agrícola, pero también quiero ir a Alemania. Allá es otro futuro, es distinto., me gustaría quedarme. Tengo una tía en Alemania, algo hablo y entiendo el alemán. Mis padres son de descendencia alemana. También me gustaría volver y siempre estar produciendo algo"*. Una alumna de quinto dice: *"Me gustaría hacer cursos de Diseño Gráfico. Hago tarjetas, invitaciones, fotografía, hago de todo un poco, macramé para vender, tengo mi pequeño ingreso laboral"*. Otra de las chicas responde: *"Cuando me reciba quiero trabajar, alquilar y seguir estudiando. Me gusta Abogacía, pero es muy caro y también me gusta el profesorado de Lengua."* Un alumno de cuarto año manifiesta: *"Quiero estudiar como Técnico Ganadero. También mi sueño sería entrar al ejército, ser soldado"* y su compañero agrega: *"Mi papá quiere que estudie algo de ganadería y que quede a trabajar en la chacra"*. Por su parte, una chica de tercer año expresa: *"Me gustaría ser profesora de Lengua y volver a trabajar a esta EFA. Me veo trabajando en esta EFA, hay respeto, un lindo ambiente"*. Mientras que Alejandro de 15 años dice: *"Quisiera estudiar en el profesorado en Ciencias Agrarias. Si continúo con el trabajo en la chacra lo haría para consumo familiar, es muy sacrificado."* Otro chico manifiesta: *"Yo antes quería ser policía, pero ahora me gustaría ser Ingeniero agrónomo, aunque me dijeron que muchos están sin trabajo"*. Los jóvenes entrevistados no suelen verse trabajando y viviendo de los ingresos de la chacra en un futuro inmediato. Sus anhelos se encaminan hacia otras profesiones y actividades, como la docencia, una formación técnica superior o hasta la posibilidad de viajar al extranjero. En las respuestas de los jóvenes se verifica también que son los mismos padres los que desean otro futuro para sus hijos.

## **CAPÍTULO 5. Una provincia, dos EFA: Similitudes y diferencias entre escuelas.**

Sin realizar una comparación exhaustiva, que excede el interés principal de esta tesis, consideramos necesario sistematizar similitudes y diferencias entre lo recabado en las dos EFA, retomando los objetivos específicos que se plantean y considerando distintas categorías que son abordadas en el trabajo, para facilitar una mirada global sobre las mismas.

Tomando el primer objetivo, al analizar las experiencias formativas de los jóvenes rurales, atendiendo a la conformación de comunidades de práctica que favorecen el desarrollo de sus procesos identitarios, si bien las dos escuelas comparten el sistema de alternancia educativo y su pedagogía, encontramos diferencias entre las mismas.

En el caso de la EFA "San José Freinademetz" de Caraguatay, los alumnos que asisten a ella provienen de zonas rurales de distintos municipios y algunos de ellos viven en ciudades cercanas. Son hijos, en su mayoría, de productores pequeños, peones rurales, obreros rurales, empleados públicos y comerciantes, aunque también en algunos casos de productores con grandes extensiones de tierra, dedicados a la forestación y ganadería.

Los alumnos eligen la institución por su formación técnica agropecuaria y el sistema de alternancia que les posibilita permanecer en la escuela. Es clara la importancia que desde la institución se le otorga a la formación técnica y a los sectores productivos, promoviendo en los alumnos, ya desde el Plan de Búsqueda, la formulación de proyectos productivos que llevan adelante en sus chacras u hogares. La finalidad de la EFA es brindar una educación que les posibilite más oportunidades laborales en el medio rural, ya sea mediante la generación de micro emprendimientos, como mejorando la producción familiar a través de la aplicación de los conocimientos técnicos que se proporcionan desde la institución. Las experiencias formativas durante la estadía y contra estadía privilegian la práctica agropecuaria, realidad que los alumnos mencionan como una de las cosas que más les gustan de la escuela y fue observada recorriendo los sectores productivos.

En cuanto a los instrumentos de la Pedagogía de la Alternancia, en la EFA de Caraguatay se aplican en la medida de las posibilidades de tiempo y de la extensa carga horaria que implica la orientación técnica, que es mayor a la de las EFA con orientación en Agro-Alternancia. Por ejemplo, la visita a las familias se suele realizar priorizando la de aquellos alumnos que requieren un seguimiento más continuo.

Por su parte, la mayoría de los alumnos que asisten a la EFA "Santísima Trinidad" de Alicia Alta provienen en su totalidad de ámbitos rurales. Son hijos de pequeños productores que viven en parajes rurales distantes entre 60 a 5 km de la escuela y que encuentran en el sistema de alternancia que brinda la EFA la posibilidad de hacer que sus hijos reciban una educación

secundaria, dado que, por el pésimo estado de los caminos, la falta de medios de transporte y las distancias que deben recorrer, les resultaría imposible el traslado diario a una institución educativa. Esta EFA privilegia la aplicación de los instrumentos pedagógicos de la alternancia educativa, como el Plan de Búsqueda, la visita a las familias, las tutorías, el coloquio, los cinco minutos y la revisión semanal, destacándose por una minuciosa organización de las tareas que los alumnos realizan diariamente, ya sea en estas actividades como en los entornos de aprendizaje asignados por estadía. La formación teórica, las clases en el aula y la importancia asignada al Plan de Búsqueda presentan más importancia que la formación práctica. Se observa que los tiempos destinados a los sectores productivos son menores que en la EFA de Caragatay. Esta diferencia se explica también porque esta última tiene una orientación técnica con mayor carga horaria curricular destinada a la práctica.

Desde la participación en el Plan de Búsqueda se promueve en los jóvenes el protagonismo a través de iniciativas que ellos llevan adelante en la escuela y la comunidad, como la gestión de un cajero automático para el pueblo, la construcción e instalación de basureros en la institución y espacios públicos, el mejoramiento de espacios verdes en el pueblo y otras iniciativas.

En cuanto a la vida cotidiana de los jóvenes de las dos EFA, el tiempo transcurre entre las actividades de la escuela y los tiempos de recreación con sus pares cuando se encuentran en estadía. En la familia, los entrevistados de ambas EFA colaboran en las actividades productivas y domésticas que desarrollan sus familias, observándose una división sexual del trabajo. Los varones lo hacen acompañando diariamente a sus padres o asumiendo responsabilidades productivas en la chacra, mientras que las chicas cumplen un rol diferente, ligado más a las tareas domésticas del hogar, colaborando en determinadas épocas, como las de cosecha, o directamente no participan del trabajo en la chacra, ya sea porque no les gusta o porque sus padres prefieren que queden en el hogar.

Con respecto al uso que los jóvenes hacen de las TIC en el ámbito escolar, el mismo se encuentra limitado a una reducida cantidad de computadoras con relación a la matrícula escolar. Cabe considerar, en relación con el tema, la aplicación de la robótica como un importante aprendizaje de conocimientos tecnológicos y de innovación aplicados al sector agro productivo para los alumnos de cursos superiores. Mediante el proyecto EFA 4.0 se está realizando la automatización de la información que proveen las estaciones meteorológicas de las EFA a través de los distintos instrumentos de medición. Esto, sin dudas, motiva a los alumnos y los involucra en procesos tecnológicos que podrán seguir utilizando en el futuro.

La utilización de dispositivos móviles con fines pedagógicos, como el celular, se encuentra prohibido en las dos escuelas. En cuanto a la utilización de las TIC en el hogar, la



relación cotidiana con las mismas se halla condicionada por la falta de conectividad en algunos casos y la poca señal en otros, debido a las distancias geográficas con antenas wifi que permiten la conectividad. Así los jóvenes de la EFA de Caraguatay, enuncian un mayor uso de estas tecnologías por fuera de la EFA.

Con referencia al uso de las TIC, en las expresiones de los jóvenes se manifiesta una valoración de las relaciones personales cara a cara en la comunicación. El lugar que le asignan a las TIC toma importancia para comunicarse con sus pares y docentes en cuanto a actividades escolares que deben realizar en la casa y como forma de mantenerse en contacto con sus compañeros durante la contra estadía. Si bien casi la mayoría expresa que utiliza el celular, la computadora para realizar trabajos de la escuela o mira televisión en algún momento del día, estas herramientas tecnológicas no constituyen elementos de uso intensivo en sus rutinas cotidianas. En este sentido, coincidimos con Fornasari (2014) cuando en el artículo *Los jóvenes de contextos rurales y su relación con las TIC en San Luis, Argentina* concluye que "se establecen formas culturales diferenciadas, en este caso en cuanto a las relaciones con y desde las TIC que son propias de la condición juvenil rural y que marca tensiones respecto a los imaginarios que sobre la tecnología prevalecen en la actualidad" (p 82).

La apropiación de las TIC en condiciones de equidad y buena conectividad en contextos rurales de la provincia de Misiones constituye una deuda a saldar por parte de los gobiernos y las políticas públicas. El acceso democrático al conocimiento, así como las posibilidades de formación superior a distancia, constituyen para los jóvenes rurales derechos que no deberían postergarse. Como afirma Kessler (2007), es necesario considerar la "Potencialidad de las TIC para mejorar la educación y el acceso a la información de los jóvenes rurales" (p.15).

En cuanto al segundo objetivo, que plantea describir los **procesos de socialización** que se dan, dentro y fuera de la escuela, en la interacción de los jóvenes rurales con sus pares, encontramos similitudes entre las dos EFA. Considerando las respuestas de los entrevistados de la EFA de Alicia Alta sobre qué les gusta de la escuela y qué significa para ellos, surge de manera unánime que constituye para ellos un lugar de encuentro con sus pares y docentes, destacando la función de apoyo, acompañamiento y contención emocional que reciben de parte de estos. También los alumnos de la EFA de Caraguatay hacen referencia a este aspecto cuando se les hace la misma pregunta, sin embargo, agregan que valoran la formación práctica y les gusta salir a trabajar a los sectores productivos.

De esta manera, las dos EFA ocupan un lugar y un papel fundamental en los procesos de socialización de los jóvenes rurales con sus pares, dado que las distancias geográficas entre familias y la falta de medios de traslado dificultan el encuentro frecuente entre ellos. Por otra parte, los alumnos de EFA tienen que adaptarse a un sistema que tiene sus particularidades y

exigencias. Los jóvenes, al convivir y compartir con otros, colaborar en las tareas de mantenimiento de la escuela, levantarse muy temprano, participar activamente de las actividades productivas y asumir responsabilidades cotidianas, van experimentando nuevas formas de aprender, dado que en la EFA se educa en todo momento y espacio.

Comparando el "estilo" (Feixa, 1999) propio de los jóvenes de cada EFA, observamos en la EFA de Alicia Alta una fuerte influencia de la cultura brasileña- alemana y de las culturas juveniles contemporáneas, mientras que en la EFA de Caraguatay se nota una fuerte influencia de la cultura alemana- paraguaya y nacional (folklore- rock), así como de las culturas juveniles contemporáneas.

Tomando el tercer objetivo, que se propone identificar el lugar que ocupan las **relaciones intergeneracionales** en la construcción de los procesos de identificación y en la conformación de proyectos de futuro ligados al espacio social rural, podemos decir que en las dos EFA los adultos aparecen como referentes claves en la apropiación por parte de los jóvenes de conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas y actitudes, sin embargo en la EFA de Caraguatay los entrevistados mencionan que en el intercambio de experiencias agropecuarias formativas suelen aparecer tensiones, sobre todo en el intercambio entre saberes científicos-técnicos obtenidos en la escuela y los saberes experienciales de los padres.

Con respecto a las expectativas sobre el futuro, son pocos los alumnos que ven a la chacra como proyecto personal cuando finalicen la escuela. Al igual que en otros ámbitos rurales o periurbanos del país, desde la misma familia se los alienta a irse y estudiar una carrera o profesión que les asegure un ingreso seguro, menos sacrificado y más rentable (Bares, Hirsch, Roa; 2020). En este sentido, Hirsch (2016), en su tesis doctoral, considera que las reflexiones y construcciones que los jóvenes elaboran sobre el futuro "son producto de un entramado complejo, en el que están involucrados múltiples actores y en las que se articulan las expectativas de los adultos y de los jóvenes (...) en el marco de complejos procesos sociohistóricos" (p. 180), con un rol importante de los padres en el proceso.

En el caso de los entrevistados en la EFA de Caraguatay, manifiestan que si en el futuro producen en la chacra lo harían para autoconsumo, no para vivir de ella. Entre las profesiones que quisieran seguir se encuentran la docencia, tecnicaturas relacionadas con lo agropecuario o ingresar a una fuerza de seguridad. De manera similar, los jóvenes de la EFA de Alicia Alta no se identifican viviendo y trabajando en la chacra. Desean estudiar una carrera o profesión que les asegure un ingreso seguro, menos sacrificado y más rentable. Muchos de ellos mencionan el deseo de ser policías, gendarmes, ingresar a la prefectura o el ejército, seguir un profesorado o carreras universitarias.

Si bien la misión institucional de las EFA es promover la capacitación y el arraigo de la comunidad agropecuaria joven a la producción familiar y la zona rural, mediante una sólida formación humana, académica y profesional que les permita insertarse en el mundo laboral, propiciando el desarrollo del medio local, en los proyectos de los jóvenes se observa que esta misión institucional es tensionada tanto por las aspiraciones de los jóvenes y sus familias, como por las posibilidades de que los jóvenes hereden una chacra para trabajarla. Como se puede ver en lo relatado hasta aquí, si los jóvenes se van de la chacra no es porque no les gusta la vida en ella, dado que manifiestan que aprecian y valoran la tranquilidad, el contacto con la naturaleza, la solidaridad y colaboración entre vecinos. Si las condiciones fueran otras, sin dudas muchos optarían por proyectar su futuro de otra manera. Resulta clave, entonces, ampliar la mirada sobre la ruralidad y concebirla como una construcción social en la puedan desplegarse variadas actividades vinculadas al espacio rural, que posibiliten el desarrollo local redefiniendo las interacciones, y las falsas dicotomías, entre lo rural y lo urbano.

Por otra parte, en las entrevistas a los jóvenes de las dos EFA, aparece la importancia que les otorgan a las religiones como elemento constitutivo importante de los procesos identitarios que construyen en sus comunidades de práctica. Sobre todo en la EFA de Alicia Alta : *"Las familias, en general, le dan mucha importancia a la religión. Los sábados o domingos van a misa, con algún familiar o toda la familia, a la capilla o templo más cercano. En la zona de la EFA de Alicia Alta, en un radio de 30 km, hay 24 parajes rurales, cada uno tiene su iglesia y una organización comunitaria básica. En Alicia Alta hay cuatro iglesias: católica, evangélica luterana, evangélica y del Río de la Plata."* (Tesis, p. 57) Esta importancia de las religiones se observa en los valores y prácticas que manifiestan los jóvenes, así como también en sus posturas sobre el alcohol, las drogas, las no salidas, etc.

También es importante destacar que en la EFA cada año tienen un espacio curricular que se llama Formación Cristiana y varias veces al año los jóvenes organizan misas y retiros con la coordinación del docente a cargo de la materia y un sacerdote que lleva adelante la pastoral de todas las EFA de la provincia. Si bien la formación cristiana de las EFA tiene la orientación de la iglesia católica, se respetan las tradiciones y prácticas que traen los jóvenes desde sus familias cuando pertenecen a otras iglesias. Silvia (15 años) manifiesta: *"En la iglesia evangélica no está permitido bailar, ni hacer deportes, ni mirar tele. En las clases de Formación Cristiana compartimos con todas las religiones, no se le obliga a ningún alumno a cumplir con las normas de la iglesia católica. Compartimos las diferencias entre las distintas religiones y nos basamos en lo que tenemos en común, lo que Jesús nos enseñó"*

**Figura 14.** En el cuadro comparativo se agregan otros aspectos que caracterizan a las dos EFA. Fuente: elaboración propia.

	<b>EFA ALICIA ALTA</b>	<b>EFA CARAGUATAY</b>
<b>Ubicación</b>	Departamento 25 de Mayo- Municipio de Colonia Aurora- límite con Brasil	Departamento de Montecarlo- próxima a la frontera con Paraguay en el noroeste de la provincia
<b>Padres de los alumnos</b>	Pequeños productores rurales (propietarios de 5 a 25 has) Descendientes de inmigrantes brasileros de origen alemán, polaco, ruso	Pocas familias son propietarias de la tierra y se dedican por su cuenta a la explotación agropecuaria, la mayoría de los padres son peones o capataces rurales, obreros de la empresa yerbatera La Misionera, tareferos, empleados públicos, comerciantes, etc.- Descendientes de alemanes, brasileños y paraguayos
<b>Actividad económica de la zona</b>	Producción de tabaco, yerba, maíz, esencias, hortalizas, cuenca lechera	Producción forestal, ganadera, yerba mate, té, cítricos, mandioca- aserraderos- secaderos de yerba mate
<b>Título de la EFA</b>	Bachiller en Agro-Alternancia (5 años)	Técnico en Producción Agropecuaria (6 años)
<b>Perfil de la institución</b>	Énfasis puesto en la aplicación de la pedagogía e instrumentos de la Alternancia Educativa y la educación en valores	Énfasis puesto en lo técnico- agropecuario y productivo
<b>Objetivo de la institución</b>	Formar jóvenes investigadores, sensibles, críticos de su propia realidad, protagonistas y gestores de cambios en su medio	Formar jóvenes que formulen y generen proyectos productivos en su medio
<b>Lugar de residencia de los jóvenes</b>	Jóvenes rurales en su totalidad	Aproximadamente el 60 % son jóvenes rurales y el otro 40 % de ámbitos urbanos de la provincia
<b>Motivos de elección</b>	Sistema de Alternancia Educativa Formación integral que brinda	Formación técnica que brinda con participación en actividades

<b>de la institución</b>	Espacio de socialidad y encuentro con pares Contención afectiva	productivas Sistema de Alternancia Educativa Espacio de socialidad y encuentro con pares
<b>Uso de las TIC en la EFA</b>	No se autoriza llevar celular a la escuela Participación en Proyecto de la Escuela de Robótica a partir de cuarto año Un carrito digital con netbooks para uso en las aulas Conectividad asegurada	No se autoriza el uso del celular en la escuela Participación en Proyecto de la Escuela de Robótica a partir de cuarto año Sala de Informática equipada con 15 computadoras Conectividad asegurada
<b>Acceso a las TIC en el hogar</b>	Disponen de celular pero hay escasa o nula conectividad en zonas rurales Ven poca TV y canales de Brasil (novelas, noticieros) El internet al que acceden proviene de Brasil	Disponen de celular pero deben comprar datos móviles y trabajan para poder hacerlo Ven poca TV (novelas, deportes, noticieros) Quienes viven en zonas urbanas tienen mejor acceso
<b>Relaciones intergeneracionales</b>	Los adultos aparecen como referentes claves en la apropiación por parte de los jóvenes de conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas y actitudes	Interacción con los adultos en experiencias agropecuarias formativas- Tensiones en el intercambio entre saberes científicos-técnicos obtenidos en la escuela y los experienciales de los padres
<b>Proyecciones a futuro</b>	No se identifican viviendo y trabajando en la chacra- Desean estudiar una carrera o profesión que les asegure un ingreso seguro, menos sacrificado y más rentable.	No se identifican viviendo y trabajando en la chacra- Desean estudiar una carrera o profesión que les asegure un ingreso seguro, menos sacrificado y más rentable.
<b>El "estilo" de los jóvenes</b>	Fuerte influencia de la cultura brasileña- alemana y de las culturas juveniles contemporáneas	Fuerte influencia de la cultura alemana- paraguaya- nacional (folklore- rock) y de las culturas juveniles contemporáneas

## **CAPÍTULO 6. Epílogo. Ser joven y estudiante en tiempos de pandemia por COVID 19 en la EFA**

### **6.1 La EFA de Alicia Alta y el nuevo “contexto de pandemia”**

Consideramos relevante dedicar un espacio, dentro de esta tesis, al contexto actual que estamos viviendo en el año 2020. En Argentina, el 12 de marzo se declaró por Decreto de Necesidad y Urgencia la Emergencia Sanitaria en virtud de la Pandemia declarada por la Organización Mundial De La Salud (OMS) en relación con el coronavirus COVID-19 por el plazo de 1 año. A partir del 13 de marzo de 2020 la provincia de Misiones decretó la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo, como luego lo hicieron las demás jurisdicciones. Si bien las medidas tomadas en emergencia sanitaria fueron para evitar la rápida propagación del virus y el colapso del sistema sanitario, el impacto en ámbitos como el económico, educativo, social y otros, está siendo muy crítico. Barés, Hirsch y Roa (2020), al referirse a las juventudes y ruralidades frente a la pandemia por COVID 19, afirman que "como ha sucedido en relación con otros aspectos, la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) acrecentó las desigualdades y violencias estructurales que atraviesan a los jóvenes rurales" (p. 20).

Nos interesa, en este trabajo de tesis, indagar cómo viven los jóvenes rurales la ausencia de presencialidad educativa, cómo han tenido que adaptarse a la educación virtual y a una nueva forma de aprender en el contexto de ruralidad, cómo y cuándo se imaginan el después de la pandemia en la escuela. Con este fin, se han realizado entrevistas en línea a los dos rectores de las EFA y a cuatro alumnos.

El rector de la EFA de Alicia Alta manifiesta que en lo pedagógico la alternancia educativa trabaja desde siempre con una discontinuidad-continua y con la novedad permanente, por eso considera que, aunque inicialmente pensaban que la cuarentena era de quince días y les costó un poco adaptarse a las clases virtuales, luego, se fueron reinventando y organizando de otra manera. La escuela se transformó, se trasladó directamente a los hogares de las familias, pero la clave para lograrlo fue la implementación, en el año 2020, de las *coordinaciones pedagógicas* (una pareja pedagógica para cada año, de primero a quinto año). Estos coordinadores tomaron contacto con las familias, de quienes ya tenían los contactos telefónicos. Se hizo un diagnóstico rápido sobre la conectividad que tenían en el hogar y se les explicó la importancia de contar con su apoyo para esta modalidad de enseñanza y aprendizaje en pandemia. Las familias comprendieron y asumieron el compromiso de mejorar la conectividad, se fueron adaptando, comprando nuevos celulares, instalando antenas, módulos para conectarse a internet. *"Hoy un 80 % de los alumnos tiene conectividad. Tenemos la red de Brasil. Hay una*

*empresa habilitada en la provincia que compra la señal de Brasil y la vende a la EFA y a las familias de la zona.*", afirma Darío, el rector.

Sobre la forma de trabajo de los docentes y alumnos, el rector explica: *"Al comienzo de la cuarentena cada materia enviaba trabajos y actividades a los alumnos, pero esto les resultaba muy pesado. Los alumnos estaban saturados de tareas. Después consideramos que la cantidad no es sinónimo de aprendizaje, y menos de aprendizajes significativos. Nos fuimos reinventando, pensando cómo sostener el vínculo pedagógico. Entonces decidimos con los docentes aprovechar una herramienta pedagógica de la alternancia, que es el Plan de Búsqueda, y organizamos proyectos interdisciplinarios integrando cinco o seis espacios curriculares, de manera que los alumnos de cada curso tienen tres o cuatro proyectos interdisciplinarios por año. Los proyectos incluyen consignas, actividades, videos grabados, se van realizando de a uno. Una vez que finaliza un proyecto comienza el otro"*.

Por su parte, Darío reconoce que, si bien el Plan de Búsqueda se propone el trabajo con contenidos transversales, esta pandemia generó que comenzaran a trabajar con proyectos interdisciplinarios, aprovechando como siempre todo el bagaje, el acervo cultural y las experiencias que ya tiene el alumno al compartir con la familia la vida agropecuaria. Las actividades están planteadas para lograr una interrelación permanente entre los fundamentos teóricos y el saber experiencial. *"Podríamos decir que el Plan de Búsqueda se transformó, en el contexto de la nueva virtualidad. Los resultados que están teniendo estos proyectos interdisciplinarios son fantásticos. El fin del Plan de Búsqueda y de la EFA es formar un alumno crítico de su propia realidad y que pueda intervenir y transformar esa realidad, si es necesario, en función de su comunidad y de su proyecto de vida"*, afirma Darío.

El rector manifiesta que: *"El fomento de la agricultura familiar está muy bien, pero hace falta más. Nos piden formar productores expertos en el sector agropecuario, cuando hoy se habla de una ciudadanía global, de un alumno que se conecta con el mundo, cuando el Estado está ausente en muchas cuestiones. Nosotros ofrecemos una formación integral, humanista, holística, no podemos sectorizar y reducir la formación a lo agroproductivo para favorecer el arraigo desde ese lugar. Queremos que los alumnos elijan y desplieguen su proyecto de vida en libertad."* Como afirma Dinova (1997), al referirse a las escuelas de alternancia "la estructura fundamental de este proyecto es su enemistad con la rigidez y la fosilización. Tal vez porque el objeto primero y fundamental ha sido principalmente el ser humano y sus necesidades" (p. 125).

En relación con el tema, plantea que desde las autoridades educativas de la provincia siempre se les reclama a las EFA que no están cumpliendo con su mandato fundacional, que no están formando para el arraigo rural y el desarrollo local productivo. Se les cuestiona qué hacen las EFA ante el éxodo rural. Al respecto, Darío responde que las EFA son instituciones educativas y no pueden hacerse cargo de algo que depende más de una política de estado. En este sentido, Dinova (1997) considera que los agentes estatales deben ser "acompañantes del

proyecto". Sin embargo, coincidimos con Hirsch (2020) en que de todas formas el Estado constituye:

un entramado de relaciones específicas y heterogéneas que deja una huella particular en la configuración social local y que (...) se expresa (...) a partir de leyes y normativas, así como de (...) intervenciones y prácticas que ponen de manifiesto su presencia cotidiana. (p.3)

En cuanto al lugar de importancia que tenía la asistencia a la EFA como espacio de socialización y cómo están viviendo los alumnos esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje en pandemia, el rector manifiesta: *"Quinto año no puede creer lo que les pasó, les afectó mucho. Ellos soñaban con llegar a quinto y estar ubicados en el lugar de líderes de la escuela, en un lugar privilegiado de ser los mayores y sienten la imposibilidad del encuentro con sus compañeros y docentes. También para primer año es difícil. Como rector me conecto con los alumnos de quinto para contenerlos, acompañarlos, pero no es lo mismo a través de una pantalla"*.

## **6.2 Las voces de algunas alumnas**

Sobre cómo es aprender en tiempos de pandemia, Carolina (16 años), quien cursa tercer año y vive a 30 km de la EFA "Santísima Trinidad" dice: *"Me manejo con mi celu. Muchos profesores nos piden que hagamos las tareas en PDF o en Word, pero no todos los teléfonos tienen habilitadas esas aplicaciones. Me costó bastante adaptarme a hacer las actividades con el teléfono. Algunos chicos no tienen un teléfono propio o no tienen conectividad. Entonces los profesores se comunican con los alumnos y les preparan actividades escritas, para que pasen a retirar por la escuela"*. Con respecto a la vida social en la EFA refiere: *"Extraño mucho el tiempo que pasábamos allá en la escuela, charlar, tener la opinión de cada uno en clases, compartir las actividades de limpieza... Lo que más extraño de la EFA es la manera en que aprendemos a socializarnos, a convivir, a ayudarnos los unos a los otros, a ser independientes"*. Según expresan los jóvenes, vale recuperar a Weiss (2011) cuando considera a la escuela como un espacio de vida juvenil, donde las conversaciones entre estudiantes les permiten conocer otras opiniones y conocerse mejor a sí mismos, estas interacciones constituyen una forma de reflexión, de "construcción de la identidad" (p.135).

Por su parte, Rebeca, que vive en Alicia Alta, tiene 17 años y está cursando quinto año, manifiesta en la entrevista virtual: *"En cuanto a lo que es el aprendizaje, en lo particular me está yendo muy bien, dado que en mi casa no tuve problemas con el internet ni con los aparatos tecnológicos. Aunque no es lo mismo tener clases virtuales que presenciales, se aprende. No de igual manera, pero se aprende, si uno aprovecha y tiene interés por las clases. Nos manejamos con trabajos prácticos y clases virtuales por zoom. Tenemos una plataforma que se llama Classroom y grupos de WhatsApp en los que subimos las tareas"*. También reconoce que los



profesores están siendo muy comprensivos con los alumnos, sobre todo con quienes viven en zonas muy remotas y tal vez no tienen la accesibilidad diaria a internet, a quienes les dan un plazo mayor para la entrega de los trabajos. Esta alumna, en coincidencia con las expresiones del rector, expresa que a partir del mes de junio muchas familias pudieron mejorar su conectividad e instalarse wifi e internet, lo que cambió mucho el aprendizaje.

En cuanto a cómo están desarrollando las prácticas productivas, explica que en cuarto y quinto año tienen un espacio que se llama Proyecto Profesional, en el cual tienen que elaborar un proyecto productivo. Algunos alumnos eligen plantar y producir pepinos, tomates, lechugas, etc., de manera similar a lo que hacían en la escuela, pero en la casa. Esto significa una ayuda para la familia y para ellos también, ya que pueden comercializar los productos y obtener sus ganancias. También Rebeca refiere que este año participó como diputada con otros compañeros en el Parlamento Virtual Estudiantil Misionero, presentando un proyecto de huerta con sistema de riego automatizado, que puede ser implementado por pequeños productores de la zona que quieran sumarse al mismo. Este Parlamento Estudiantil es un espacio que permite a la juventud participar activamente en el ámbito institucional de la Cámara de Representantes, con el objetivo fundamental de "promover en los jóvenes estudiantes prácticas democráticas y republicanas, capacitarlos en la elaboración y presentación de anteproyectos que tiendan a mejorar la calidad institucional y promocionen la evolución social de los ciudadanos"<sup>11</sup>.

Cuando le pregunto cómo está viviendo la ausencia de presencialidad educativa Rebeca responde: *"Extraño todo del colegio. Me afectó mucho, me duele mucho que el último año no vamos a poder compartir y disfrutar como lo planeamos desde segundo año, el acto, la recepción... Igual valoro que estemos bien de salud y tengamos clases"*. En cuanto a cuándo y cómo se imagina el después de la pandemia expresa: *"No tengo ni idea de cuándo puede terminar esto. Creo que después vamos a tener que adoptar un estilo de vida diferente"*. Ella manifiesta que a los chicos de quinto año les afectó mucho por el tema de elegir una carrera y tomar una decisión. Antes tenían muchas charlas, orientación vocacional, se conocían las ofertas educativas y se recorrían algunas de la zona. En lo personal tiene decidido seguir Licenciatura en Psicopedagogía: *"Me imagino una mujer superadora. Mi sueño sería recibirme, trabajar, ser buena en lo que voy a hacer, hacer viajes, ayudar a mi familia y trabajar lo más cerca posible de ella, porque la familia es la fuerza más poderosa del mundo, es nuestro pilar."*

Por otra parte, en la entrevista en línea con Anahí, quien tiene 17 años, vive en la chacra con sus padres que son productores tabacaleros y está cursando quinto año en la misma EFA, se hace muy presente el duelo que atraviesan los jóvenes al no poder compartir con sus compañeros y profesores el último año de secundaria. Con la voz casi quebrada por la nostalgia, pone en palabras el sentimiento que le provoca despedirse de la escuela de una manera que no

---

<sup>11</sup> misionesonline.net

había imaginado: *"Este año está siendo muy difícil, no estamos pasándola bien, por el hecho de no poder disfrutar con nuestros compañeros este año tan soñado"*. En las expresiones de Anahí aparece la valoración de cosas simples que vivían todos los días y tal vez no se daban cuenta: *"De la escuela extraño todo: el hermoso lugar que tiene, extraño sentarme en el patio a mirar el cielo, estar con los compañeros, charlar, reírnos, tomar un mate o un tereré. Extraño las reuniones de curso, el saludo a la bandera, cuando la profe nos despertaba a la mañana con un golpecito en la puerta, pasar el día entero con los compañeros y profesores"*.

Ante la pregunta cuándo y cómo se imagina el después de la pandemia responde: *"No sabemos cuándo terminará esto. Cuando termine me veo totalmente diferente, he madurado mucho en este tiempo, estaré cursando una carrera universitaria y será totalmente diferente. Cuando termine Kinesiología me gustaría volver a trabajar al lugar donde he crecido, porque este es "mi lugar"*.

Las entrevistas realizadas al rector y tres alumnas de la EFA de Alicia Alta dan algunas pistas sobre las formas en las que las familias y la escuela han decidido adaptarse al nuevo contexto de educación virtual, mejorando la conectividad, que en esta zona proviene de Brasil, adquiriendo tecnología más avanzada y aprovechando las virtudes del plan de Búsqueda para integrar espacios curriculares. Se hace evidente también que la situación económica de las familias y la predisposición a mejorar la educación de sus hijos ha posibilitado esta adaptación.

### **6.3 La EFA de Caraguatay y el nuevo "contexto de pandemia"**

En la entrevista virtual con el rector de la EFA de Caraguatay, manifiesta que primero la suspensión de clases presenciales sorprendió a todos, estaban "asustados al principio" pero pensaban que en quince días se volvía a la escuela. Alberto expresa: *"Todos aprendimos muchísimo con esta pandemia. Primero no sabíamos trabajar, dábamos a los alumnos trabajos muy amplios. Después, con la psicopedagoga trabajamos en conjunto y reformulamos los trabajos. También ella nos ayudó con consignas para los alumnos sobre la organización del tiempo, de las tareas."* En cuanto a las herramientas de trabajo, están utilizando todas las que se adapten a cada grupo y situación: correo electrónico, grupos de WhatsApp, impresión de trabajos que los alumnos sin conectividad van a retirar de la escuela y luego devuelven a los profesores para la corrección. Las clases online fueron descartadas porque en un curso tres o cuatro alumnos solamente se pueden conectar. La falta de señal y los problemas de conectividad son una realidad en la zona *"No somos modelo de educación virtual como se dice en los medios de comunicación de la provincia"*, agrega Alberto. Relata que tienen alumnos que suben a un cerro a determinada hora para tener señal, conectarse y recibir las tareas. Otros pasan a buscar las fotocopias por la casa de algunos referentes que en la zona se ofrecen para entregar las trabajos prácticos a los alumnos y recibirlos nuevamente, para que después los profesores retiren y corrijan. *"Es toda una odisea, un trabajo de mucha coordinación"*.

Con respecto a cómo están trabajando los alumnos en la práctica agraria, el rector reconoce que es difícil. Algunos alumnos trabajan en su casa, hacen videos y los envían a la escuela, pero hay familias que tienen un solo teléfono y con poca memoria, entonces se complica. Sin embargo, valora que la EFA continúa con los sectores productivos gracias al trabajo en equipo de los docentes. Refiere que una vez por semana cada profesor va a trabajar a su sector y en estos meses han pintado todos los albergues, limpiaron la plantación de yerba, se producen pollos, se faenan y se venden, se continúa con la huerta, el vivero, etc.

Sobre cómo imagina el después de la pandemia, Alberto, el rector, manifiesta: *"Esto vino a revalorizar la escuela, acá compartimos un montón de momentos, de vínculos, somos como una familia y para eso no hay reemplazo. Seguramente que muchas cosas van a cambiar, vamos a tener que volver a adaptarnos a la escuela. Como acá convivimos, va a ser muy difícil seguir un protocolo, compartimos los utensilios, los baños, el comedor, todo"*. Y cuando le pregunto cuándo se imagina el después, reconoce que se va a volver a la normalidad después que exista y se aplique una vacuna.

#### **6.4 Estudiar en la EFA de Caraguatay a la distancia**

Carlos, quien cursa quinto año de la EFA de Caraguatay y tiene 18 años, manifiesta que extraña mucho ir a la escuela: *"Extraño prepararme para un examen, prepararme para pasar el frente, extraño "aprender bien"*. Considera que no aprende como antes, ahora solo tiene que hacer trabajos prácticos. Explica que como no todos tienen acceso a internet, las clases online fueron descartadas. *"Los profes nos mandan consignas por PDF, nosotros hacemos y les enviamos por WhatsApp. Pero si un PDF tiene muchos megas no se puede enviar si no tenés wifi, porque es muy pesado. Algunos compañeros no tienen nada de conectividad, entonces piden a los profesores que les impriman todo y pasan por la escuela a retirar"*. También refiere que algunos compañeros tienen que salir de la chacra y van a otro lugar a conectarse. *"Algunos suben a un cerro y buscan señal, otros van a un bar del pueblo"*.

Con respecto al cuándo y cómo será el después de la pandemia, dice que cree que el comienzo de las clases va a ser recién el año que viene y que no se pondrá la vacuna, por temas éticos personales. *"Con esto de estar tanto tiempo aislados, nos vamos a dar cuenta de que lo que más importa es la persona que está enfrente. Vamos a valorar el poder pasar tiempo con el otro"*. Y en relación al retorno a las aulas expresa: *"Espero que haya una adaptación porque perdimos el hábito de los exámenes"*. En el relato de este joven aparece de manifiesto que la enseñanza virtual y el no poder concurrir a la escuela durante el año le hicieron tomar conciencia de la importancia de los hábitos y rutinas de estudio que genera la presencialidad, así como del encuentro diario con sus pares y docentes.

## 6.5 Ser joven y estudiante rural en tiempos de COVID-19

Las repuestas, tanto de los rectores como de los alumnos entrevistados, ponen de manifiesto que, si bien sobran buena voluntad para diseñar y enfrentar nuevas formas de enseñar y aprender ante la situación de pandemia, las limitaciones de conectividad y acceso a tecnología apropiada para desarrollar clases virtuales, condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Coincidimos con Barés, Hirsch y Roa (2020) cuando expresan que en esta situación se hizo visible la brecha de la conectividad y el derecho al acceso a una educación pública, gratuita y de calidad. Las autoras sostienen que:

En estas condiciones estructurales, el hecho de que la educación se haya tornado virtual por imposibilidad de ser presencial en relación al contexto pandémico afectó gravemente el derecho a la educación de los jóvenes, así como acrecentó las desigualdades existentes entre lo rural y lo urbano, y entre sectores medios y pobres. (p. 21)

Con relación a la idea anterior, la UNICEF-FLACSO (2020) afirma que "La población que vive en áreas rurales, en particular en lo que se denomina "ruralidad dispersa", concentra las condiciones más desfavorables en materia económica, social, educativa y de condiciones de infraestructura (CEPAL-UPEA, 2011)" (p.15).

En todas las entrevistas, notamos una inclinación a continuar adelante con la educación, de reinventarse, adaptarse permanentemente, de considerar la situación de pandemia como un aprendizaje, de valorar más que nunca la EFA, siguiendo a Weiss (2012) como un ámbito de socialización (interiorización de normas y valores), sociabilidad (interacción con pares y docentes), socialidad (espacio para divertirse) y de reflexión con los pares (subjetivación). Tal como afirma Weiss: "Ellos declaran que a través de sus experiencias han "madurado" (p. 146), podemos decir que la escuela les posibilita crecer y desarrollarse como personas en un proceso continuo en el cual construyen sus identidades y esbozan sus proyectos sobre el futuro.

## CONCLUSIONES

La investigación partió del interés por explorar cómo construyen sus procesos identitarios los jóvenes rurales que son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Misiones, en el contexto de una nueva ruralidad en constante transformación influenciada por las características de la geografía y la cultura local y en permanente interacción con la cultura global. Las investigaciones sobre juventudes en Argentina y en particular sobre las juventudes rurales, dan cuenta que se trata de un objeto en construcción, que se define relacionamente con el contexto histórico, territorial y sociocultural. A partir de la búsqueda de antecedentes, hemos señalado que la problemática de los jóvenes del interior de nuestro país, en particular de los pueblos pequeños y zonas rurales y de la provincia de Misiones, constituye un área en la cual, si bien en los últimos años ha ido creciendo el interés de los investigadores, se observan todavía vacancias.

En esta investigación se exponen los resultados del análisis realizado durante los años 2019 y 2020 en dos EFA de la provincia de Misiones, situadas en diferentes puntos geográficos y con características particulares, en cuanto a su organización y funcionamiento. Una se ubica en la zona noreste, limítrofe con Brasil, y la otra en zona noroeste, cercana al límite con Paraguay.

Para llevar a cabo la investigación se realizaron, en primer lugar, entrevistas en profundidad a veintitrés jóvenes y a los rectores de las dos EFA. También se llevaron adelante observaciones participantes en diferentes momentos y espacios en las dos escuelas, así como análisis de documentos producidos en la escuela, leyes que regulan el sistema educativo y documentos producidos en el marco de la Red de las EFA. A partir de este corpus se pudieron analizar las concepciones que los entrevistados poseen acerca de diferentes temas que son abordados en el trabajo, como la familia, la escuela, la relación con sus grupos de pares, sus consumos culturales, la utilización de las TIC, sus proyectos a futuro, los problemas que los preocupan y las características de las relaciones intergeneracionales que establecen.

En el marco de esta tesis partimos de considerar que los procesos identitarios se construyen en comunidades de prácticas que incluyen el ámbito familiar, escolar, comunitario y el contexto más cercano, influenciado también por procesos sociohistóricos y culturales de diversas escalas. Se han descripto continuidades y discontinuidades entre las actividades y experiencias formativas que promueven las comunidades de prácticas antes mencionadas, posibilitando a los jóvenes encontrar sentido al desarrollo de determinados conocimientos y habilidades que ya traen desde el hogar, compartir ciertos significados, normas y valores en las interacciones cotidianas y profundizar en el ámbito escolar en el conocimiento de técnicas y saberes agroproductivos que pueden transmitir al mismo tiempo a sus mayores, no sin tensiones

en el espacio familiar. De todas formas, sea a partir de tensiones o la aplicación de estos saberes durante la participación en el trabajo productivo familiar se puede dar cuenta de la apropiación de saberes que promueve la escuela.

En cuanto a las relaciones intergeneracionales, los adultos aparecen como referentes claves en la apropiación por parte de los jóvenes de conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas, actitudes y expectativas. Al mismo tiempo, en la interacción con sus padres van intercambiando los saberes científicos y técnicos obtenidos en la escuela con los saberes experienciales, destrezas y habilidades que la familia posee sobre la producción agropecuaria. Esta interacción no está exenta de tensiones, dado que a veces los adultos se resisten a aceptar otros modos de hacer, diferentes a los que utilizan. Cabe destacar que para estos jóvenes los adultos cercanos, en algunos casos el padre, la madre, un abuelo/a, un tío/a, así como algunos docentes con los que se relacionan en la EFA, parecen tener una fuerte incidencia en sus procesos identitarios, apareciendo como modelos de admiración y referentes importantes en sus vidas. Así mismo, la familia aparece para ellos como un valor muy estimado. En los casos en que los jóvenes, especialmente las jóvenes, sufren situaciones de violencia en sus hogares, los adultos de la EFA y sus compañeros se han constituido como referentes, siendo la escuela un importante espacio de contención y, en algunos casos, de empoderamiento para impulsar denuncias.

Con relación a los procesos de socialización y subjetivación que estos jóvenes rurales desarrollan en la interacción con sus pares, en concordancia con Weiss (2012), consideramos que la EFA constituye para los jóvenes un espacio de vida juvenil fundamental para la construcción de sus identidades, al cual valoran por constituirse en el ámbito de encuentro con pares y amigos. Al mismo tiempo, como lo manifiestan unánimemente los jóvenes en las entrevistas, la EFA es sentida y reconocida como una "gran familia", en la que encuentran apoyo y contención por parte de los docentes y compañeros. La escuela es valorada, por los jóvenes que logran concluir su escolaridad en las EFA, como ámbito de aprendizaje, socialización, socialidad y también de formación en valores, entre los que destacan la responsabilidad, autonomía, solidaridad y compañerismo.

Acerca de las culturas juveniles de estos alumnos, se ha observado y constatado que se expresan en el tiempo libre y los espacios intersticiales de la vida institucional, a través de un estilo que integra distintos elementos de la región, los países limítrofes y la cultura global, como el lenguaje, la música, la estética, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las actividades deportivas, el reunirse en grupos a tomar "tereré" o mate para conversar y divertirse. Interesa destacar que en casi todas las entrevistas los alumnos mencionan el "tereré" como un consumo cultural habitual dado que es una bebida refrescante, adecuada a las altas

temperaturas que tiene la provincia gran parte del año. Pero el significado va más allá. Juntarse a tomar un tereré o mate (en invierno) es reunirse a compartir experiencias, momentos, reflexiones, charlas. Es compartir un tiempo y espacio que se disfruta como parte de la vida juvenil rural.

En cuanto al significado que tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los jóvenes entrevistados, las valoran y utilizan como nuevos modos de sociabilidad y expresión, así como herramientas para acceder al conocimiento y para el aprendizaje. A pesar de esto pudimos describir una diversidad de usos en los que parecen influir factores económicos, de accesibilidad, conectividad y otros, como las responsabilidades que se les asignan diariamente en la casa como en la escuela y el valorar el encuentro cara a cara con los pares. En cuanto a la utilización de los dispositivos móviles en el aula con fines pedagógicos, en algunas clases y situaciones didácticas, consideramos que podría constituir una fortaleza a no desaprovechar en el aprendizaje y una posibilidad de acceso democrático al conocimiento, sobre todo para alumnos que no tienen una buena conectividad en las zonas rurales donde viven o carecen de ella.

Con respecto a la comparación entre escuelas, podríamos afirmar que la EFA de Alicia Alta se destaca por su aplicación de los instrumentos de la pedagogía de la alternancia educativa haciendo foco en los valores, convencidos los docentes y el rector, como expresa Dinova (1997), que las escuelas de alternancia implican un proyecto de vida; mientras que la EFA de Caraguatay, si bien también los aplica, sobresale por su perfil productivo, dado por la orientación técnica que el equipo docente ha elegido para la institución. Concretamente, mientras la primera tiene una organización minuciosa y destacada de rutinas en relación con las herramientas pedagógicas de la alternancia, la segunda enfatiza la producción y venta diaria de hortalizas, huevos, pollos, mermeladas, envasados y otros productos, ya sea entre docentes, padres o vecinos. En las dos escuelas, de todos modos, se hace presente, como señala Dinova (1997) un ida y vuelta permanente entre teoría y práctica, momento áulico y momento productivo.

En las dos EFA los alumnos participan activamente en las actividades formativas y productivas, así como lo hacen también en sus familias, conformando comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991) en las cuales construyen sus procesos identitarios, sin estar exentas de tensiones. Las dos escuelas eligen formar y preparar a sus alumnos para las necesidades del contexto, interviniendo y transformando la realidad si fuera necesario. La EFA de Alicia Alta se propone formar jóvenes críticos, investigadores, sensibles y protagonistas, gestores de cambio en su medio local, una comunidad joven donde "todo está por hacerse", como expresa el rector; mientras que la EFA de Caraguatay tiene como objetivo formar jóvenes capaces de generar sus

propios proyectos productivos, con la consigna de *aprender a emprender*, para hacer frente a la realidad e insertarse laboralmente cuando egresen de la escuela, en un contexto económico familiar difícil, que tal vez no les posibilite continuar estudios superiores.

En cuanto a las construcciones de proyectos sobre el futuro de estos jóvenes rurales y sus procesos identitarios, entre sus expectativas no aparece mayoritariamente el quedarse en la chacra y continuar el trabajo agropecuario de sus familias. Aunque hoy las EFA son cuestionadas por no cumplir con su mandato fundacional, que es propiciar el arraigo al medio rural, tal vez la visión sobre qué significa el arraigo pueda darnos otra respuesta. Forni et al (1998) sostienen que:

Quedarse a trabajar en su medio es arraigo; ir a estudiar a la universidad, también. Siempre y cuando ese joven tenga claro quién es y de dónde viene; reconozca y defienda los valores de su propia cultura, se sienta orgulloso de lo que es y de sus orígenes. (p.27)

En relación con este tema, parecería relevante considerar que promover el arraigo al medio rural también implica que las construcciones sobre el futuro estén estructuradas en base a una fuerte articulación entre políticas educativas y políticas productivas, planificadas y llevadas adelante desde los organismos estatales (Hirsch, 2020). Las entrevistas muestran que los jóvenes rurales aman su comunidad y el contexto en el cual han crecido, que poseen un fuerte sentido de pertenencia al mismo. Ante esas respuestas, la reflexión que surge es ¿eligen estos jóvenes ese futuro en libertad? Briones (2007) sostiene que los sujetos elaboran procesos de identificación a partir de circunstancias que ellos no han elegido, sino que le son dadas. Si las posibilidades de desarrollo en el medio rural fueran diferentes ¿Qué respuestas darían? Tal vez la implementación de políticas públicas sobre la juventud rural, que ofrezcan y posibiliten mejores oportunidades laborales, logren revertir esta tendencia.

Probablemente si encontrarán opciones para el desarrollo personal en el contexto rural, sus elecciones serían diferentes. En este sentido, también cabe considerar que la formación de cooperativas de jóvenes productores puede ser una alternativa posible para lograr una producción más rentable y mejorar la comercialización, dado que vender productos solo es muy difícil. Por otra parte, el arraigo a la chacra podría favorecerse mediante la valorización económica del trabajo de agricultura familiar y una política orientada al acceso a la tierra por parte de las jóvenes generaciones.

Con relación a la problemática expuesta, muchas veces hay una idea confusa de que la educación que se brinda desde las EFA forma solamente para el desarrollo agrícola, cuando en realidad se está formando para la ruralidad, que incluye mucho más que lo agrícola, como se ha



venido exponiendo a lo largo de este trabajo. En este sentido, también podríamos pensar, en función de una nueva ruralidad, en profesiones y actividades necesarias en el medio rural, que hoy son demandadas de manera creciente, como las relacionadas al turismo, la mecánica agrícola, la tecnología informática, la producción de alimentos agroecológicos, de compost y abonos orgánicos, la formación en la parte comercial y administrativa para el manejo de cooperativas, etc., por citar algunas.

Además, cabe resaltar que, dadas las características prediales de las familias rurales en la provincia de Misiones, que son habitualmente de pocas hectáreas, no todos los hijos pueden elegir quedarse a producir en la chacra. Por otra parte, en las respuestas de los jóvenes también se evidencia que son los propios padres quienes los alientan a irse de la chacra, dado el trabajo sacrificado y poco remunerado que implica. Entonces cualquier elección sobre el futuro que tomen los jóvenes posiblemente implique conciliar sus aspiraciones y deseos personales, las posibilidades económicas de sus familias, las ofertas educativas disponibles y el futuro laboral probable.

Dentro de este marco, queremos destacar que, en la provincia de Misiones, desde hace varios años atrás, desde las políticas de Estado se promueve el desarrollo del medio rural. Se pueden mencionar la cantidad de EFA que fueron creadas y funcionan en distintos puntos del territorio con aportes del Estado provincial para los sueldos docentes, permitiendo a los jóvenes rurales continuar con la educación secundaria obligatoria, así como el incentivo a la agricultura familiar, las ferias francas para productores rurales, el apoyo a jóvenes emprendedores rurales para instalar invernaderos, sistemas de riego automatizados, producción de abonos orgánicos sin agroquímicos, recientes créditos blandos para compra de maquinarias y eslabones para las producciones agropecuarias, como cámaras frigoríficas, etc. Probablemente estas políticas de estado serán mucho más eficaces si se optimizan y sostienen en el tiempo y en la presencialidad.

Por otra parte, ante el contexto actual de pandemia, el sistema de alternancia educativa, con su modelo, herramientas pedagógicas y organización participativa, ofrece y aporta interesantes ideas para una semipresencialidad futura en la educación. La posibilidad de trabajar con proyectos interdisciplinarios desde el hogar, superando la típica clase expositiva, el trabajo cooperativo entre alumnos y un permanente protagonismo de los jóvenes, apuntando a aprendizajes significativos, pueden constituirse en una propuesta viable también para otras escuelas.

Con relación a la problemática expuesta, consideramos que los jóvenes rurales que estudian en EFA de la provincia de Misiones cuentan con grandes posibilidades de desarrollo personal, debido a la formación integral que reciben y la articulación entre las experiencias formativas que traen de la familia desde temprana edad y las que adquieren en la escuela. Son

jóvenes que interactúan y se desenvuelven eficazmente con las tecnologías de la información y la comunicación, aunque en muchos casos con limitaciones de conectividad. Cuentan, al mismo tiempo, con capacidades muy requeridas en el mundo laboral actual, como la responsabilidad, la capacidad de adaptación a los cambios, de trabajar en equipo, de articular teoría y práctica y de generar proyectos.

Considerando que las identidades se desarrollan en comunidades de práctica, la EFA cumple un papel muy importante en los procesos identitarios que construyen estos jóvenes, dejando huellas en las experiencias formativas a partir de la participación en actividades escolares cotidianas, formas de socialización, usos de los tiempos libres y de los valores que se transmiten. La EFA, como espacio que se inserta en el espacio social rural, busca integrar las prácticas productivas escolares y familiares, pero además se integran otras prácticas educativas y culturales locales, favoreciendo la cuestión de la identidad vinculada al territorio. En síntesis, el análisis efectuado ha podido evidenciar que las EFA cumplen un rol muy importante en la construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales, promoviendo la continuidad de valores y experiencias formativas que traen desde las familias, y al mismo tiempo incentivando otras capacidades y una formación integral que los prepare para un mundo complejo y globalizado. La experiencia de ser joven y estudiante en una EFA constituye para ellos la posibilidad de conocerse mejor a ellos mismos y proyectar caminos de desarrollo personal.

Una posible línea de continuación de este trabajo es efectuar un seguimiento de las elecciones profesionales o actividades que realizan estos jóvenes al finalizar la educación secundaria, constatando si regresan al medio local y contribuyen a su desarrollo o si, en cambio, toman otros caminos, en función de las posibilidades laborales que se les presentan. Cabe preguntarse si esta valoración del trabajo de la agricultura familiar promueve, también, el arraigo a la chacra.

Para finalizar, este trabajo pretende constituirse en un aporte al estudio de las juventudes rurales, y en particular de las que estudian en EFA de la provincia de Misiones, contribuyendo a visibilizarlas con sus características particulares, estilos y modos de ser y vivir. Por último, quedan algunos interrogantes que también podrían devenir en futuras líneas de investigación ¿Cómo continúan construyendo sus procesos identitarios estos jóvenes rurales al finalizar la escuela? ¿Qué permanece y qué se transforma en ellos en relación con las interacciones y los ámbitos institucionales o sociales en los que continúan sus vidas?

## BIBLIOGRAFÍA

-Alberti, A. V. (2018). *De “ayudas merecidas y no merecidas”*. Las políticas sociales de transferencia monetaria en la zona rural del Nordeste de Misiones, Argentina, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales | UNJu, N° 54: 115-138, ISSN: 0327-1471. Recuperado de:

<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/issue/current/showToc>

- Ardèvol, E., Bertrán, M. ; Callén, B. y Pérez, C. (2003) *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. Athenea Digital, núm. 3: 72-92. España. Universitat Oberta de Catalunya.

-Arias, L.M. (2020) *Artículo: Representaciones del territorio. Una visión desde la juventud rural campesina e indígena del Grupo por la Defensa de la Tierra y el Territorio del departamento de Córdoba*, pp. 75-106, en *Juventudes y ruralidades en Latinoamérica. Hacia un nuevo estado de la cuestión*. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VII / N° 13 / septiembre 2020 - febrero 2021. ISSN 2362-616x. (pp. 13-26). SIPUC. FCPyS. UNCuyo. Mendoza

-Barbero, M. J. (2008): “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp: 65 – 99

-Barés, A., Hirsch, M. y Roa; M.L.(2020). *Juventudes y ruralidades en Latinoamérica. Hacia un nuevo estado de la cuestión*. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VII / N° 13 / septiembre 2020 - febrero 2021. ISSN 2362-616x. (pp. 13-26). SIPUC. FCPyS. UNCuyo. Mendoza

-Caputo, L. (2005). *La juventud rural latino-americana*. Conferencia en el 8° Congreso Internacional: Familia, Alternancia y Desarrollo. Puerto Iguazú, Argentina: CEFFA (Centros Familiares de Formación por Alternancia).

-Chaves, M. (2009). *Estudio sobre Juventudes en Argentina 2007*. La Plata. Edit. de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana\\_chaves\\_estudios\\_sobre\\_juventudes\\_en\\_argentina.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana_chaves_estudios_sobre_juventudes_en_argentina.pdf)

- Cragolino, E. (2005). *Familias rurales y educación: la construcción de un objeto de investigación*. Recuperado de :[https://ifdbolsonrng.infod.edu.ar/sitio/upload/Conferencia\\_5\\_Elisa\\_Cragolino.pdf](https://ifdbolsonrng.infod.edu.ar/sitio/upload/Conferencia_5_Elisa_Cragolino.pdf)
- Dinova O. (1997). *Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida*. Argentina: GEEMA: Grupo editor multimedial
- Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Durston, J. (1998). *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual*. Naciones Unidas. Biblioteca Digital. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/267877?ln=es>
- Echegaray, M. C. (2018). “*Ser sapo de este pozo*” | pp. 29-38. *Desigualdades socioeducativas en el nivel secundario rural. Aproximaciones de sentidos a las juventudes rurales...* [30] *RevIISE* | Vol 11, Año 11 | Artículos Libres... al decidir completar los *estudios secundarios*
- Feixa, C. (1999): “Capítulo I. De púberes, efebos, mozos y muchachos”, En: Feixa, C: *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Barcelona. Ariel.
- Florez, P.; Marzioni, C. y Schneider, D. (2013) *La etnografía virtual. Una metodología posible para la investigación educativa en aulas virtuales*. 6to. Seminario Internacional de Educación a Distancia. Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). Argentina
- Fornasari, M. E. (2014) *Los jóvenes de contextos rurales y su relación con las TIC en San Luis, Argentina: Aproximaciones a las prácticas y tensiones en el proceso de apropiación*. Recuperado de: [Dialnet-LosJovenesDeContextosRuralesYSuRelacionConLasTICsE-5791062](http://Dialnet-LosJovenesDeContextosRuralesYSuRelacionConLasTICsE-5791062)
- Forni, F, Neiman, G. Roldán, L. y Sabatino, J.P.(1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus
- García- Marirrodriaga, R. y Puig Carbó, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo local*. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo. Santa Fe, Argentina: Colección AIDEFA.
- Gili Diez, V. (2020) Tesis Doctoral UNC. *Los procesos de transición a la vida adulta: itinerarios familiares, educativos y laborales de jóvenes chacareros sanjuaninos*. (San Juan - Argentina)
- González Cangas, Y. (2003) *Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios*. Nueva Antropología, México, vol. XIX, núm. 63, pp. 153-175.

- González C. y Román, M. (2012). *Juventud y Migración. Vivencias, percepciones, ilusiones: Un estudio en NOA y NEA*. Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.
- Hall, S. (2003) “Quién necesita identidad” en *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hirsch, M. M. (2016) Tesis Doctoral: *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hirsch, M. M. (2020). *Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, provincia de Buenos Aires*. Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural, vol. 10, núm. 19, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. 1ª. ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kessler, G. (2005). *El estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América latina*. Buenos Aires. Recuperado de: [juventudruralemprendedora.procasur.org/.../060100-Estado-del-arte-de-la-investigaci...](http://juventudruralemprendedora.procasur.org/.../060100-Estado-del-arte-de-la-investigaci...)
- Kessler, G., Bruniard, R., Jabif, L., Bresson, A., Palamidessi, M. (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Kropff, L. *Apuntes conceptuales para una antropología de la edad*. Avá. Revista de Antropología, núm. 16, enero-julio, 2010. Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina
- Lave, J. y Wenger, E.(1991). *Aprendizaje situado .Participación periférica legítima. Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge UniversityPress.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) La producción cultural de la persona educada: una introducción. En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural productionoftheeducatedperson. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, 1996.Traducción de Laura Cerletti.

- Ludueña F. (2004) *Juventud y desarrollo rural*, en Actas del 8° Congreso Internacional Familia, Alternancia y Desarrollo, (pp. 113- 117), Puerto Iguazú, Argentina- Foz de Iguazú, Brasil.
- Luft, L. y Vier, M. R. (2018). *Ruralidad y Educación*. Trabajo de investigación no publicado. Inédito. Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental. Capioví, Misiones.
- Luterau, L. (2019). *Esos raros adolescentes nuevos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (2004), “El mercadeo y el tribalismo posmoderno. Prefacio a la presente edición”, “Encontrar las palabras. Prefacio a la tercera edición francesa”, “A modo de introducción. Algunas precauciones usuales” y “I. La comunidad emocional”, en *El tiempo de las tribus*, Editorial Icaria, Barcelona, pp. 9-84.
- Margulis M. y Urresti, M. (2008): “La juventud es más que una palabra”, en: Margulis, M. (ed.): *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos. pp. 13–30.
- Matijasevic Arcila, M. T. y Ruiz Silva, A. (2013). *La construcción social de lo rural*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. Argentina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275938.pdf>
- Melich, J.C. (2008). *Antropología narrativa y Educación*. Barcelona. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mina, M. R. y Flores, H. (2020) *Artículo: “El problema del agua”: Un abordaje etnográfico en torno a los proyectos de futuro de los jóvenes en el Movimiento Campesino de Córdoba*. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VII / N° 13 / septiembre 2020 - febrero 2021. ISSN 2362-616x. (pp. 1-12). SIPUC. FCPyS. UNCuyo. Mendoza
- Monge Naveros, Y.(2014). *Formación en alternancia de jóvenes rurales*. Buenos Aires: Noveduc
- Nessi, M.; Di Paolo, M. (2016). *Educación de jóvenes rurales y del agro argentino: una revisión crítica sobre sus concepciones, problemáticas y debates*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Departamento de Sociología. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9086/ev.9086.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9086/ev.9086.pdf)

-Nessi, M.V.(2020) *Reflexiones sobre el estudio de las juventudes rurales en clave de lectura no-céntrica:el caso del Cinturón Hortícola de General Pueyrredón*. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VII / N° 13 / septiembre 2020 - febrero 2021.ISSN 2362-616x. (pp. 13-26). SIPUC. FCPyS. UNCuyo. Mendoza

-Neufeld, M.R. (2004) *Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología*, en *Antropología*/compilado por Mirtha Lischetti. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

-Novaro, G. (2014) *Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales*. Revista de Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/46359/43563/>

-Padawer, A. (2010). *Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010 Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832010000200015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200015)

-Padawer, A. (2011). *Con el invernadero aprendimos todos...aprendimos todo: conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales*. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/388>

-Padawer, A., Greco, J. y Rodríguez Celín, L. (2013). *Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural*. Revista del IICE/33. Recuperado de: [revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1100](http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1100)

-Padawer, Ana (2013). *Soy colono y vivo con mi familia: procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO misionero*. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

-Padawer, A. y Rodríguez Celin, M.L. (2015). *Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino*. Cuicuilco. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51887>

-Padawer, A. (2017). *Apuntes para el desarrollo de Argentina*. Una mirada antropológica acerca del desarrollo. La agricultura familiar como protagonista de las transformaciones en el agro en el SO de Misiones. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115979>

-Padawer, A. (2020) *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

-Plencovich; M.C., (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino (Tesis doctoral)*. Buenos Aires. Cap. VI. p.254. Recuperado de: [baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/0709\\_01.pdf](https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/0709_01.pdf)

-Ramírez, D. y Diez, C.(2017). *Transformaciones contemporáneas en las condiciones de reproducción social de los agricultores familiares en el agro misionero*. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/miradahistorica/chapter/transformaciones-contemporaneas-en-las-condiciones-de-reproduccion-social-de-los-agricultores-familiares-en-el-agro-misionero/>

-Reguillo, R. (2000) *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Capítulos 1 y 2. Buenos Aires. Siglo XXI editores. pp.19 -64

-Roa, M. L. (2013) *Tarefa que me hiciste sufrir...La emocionalidad en la constitución del self de los jóvenes de familias tareferas Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias* NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 20, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 .Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad>

-Rockwell, E. (2000) *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>

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

-Santillán, L. 2013. *El trabajo de la escuela con la comunidad: algunas reflexiones desde la Antropología Social*. Revista de Trabajo Social. FCH – UNCPBA - Tandil. Recuperado de: <https://cazembes.files.wordpress.com/2015/10/santillc3a1n-laura-el-trabajo-de-la-escuela-con-la-comunidad-algunas-reflexiones-desde-la-antropologc3ada-social.pdf>

-Schiavoni, G. (1995). *Colonos y ocupantes. parentescos, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones*. Argentina. Editorial universitaria. UNM.



-Schiavoni, G. (2020), Capítulo 5: *Concordancias ontológicas e hibridaciones técnicas. Los alimentos agroecológicos en Misiones*, pp. 179- 212, en Ana Padawer (compiladora) *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Schmuck, E. (2018). *El trabajo de las juventudes rurales en Misiones: reseña de Juventud rural y subjetividad*. La vida entre el monte y la ciudad de. María Luz Roa. Grupo Editor Universitario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 93 p., 2017. ISBN: 9789871309481. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (31), 459-547.

-Taber, B. y Zandperl, A. (2001). *¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el SIDA, la violencia y las adicciones*. Buenos Aires: Cuadernos de UNICEF

-Taguena Belmonte, J. A. (2016) *La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032016000400633](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400633)

-UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Buenos Aires. Serie: Generación Única. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/9391/file/Mapa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20secundaria%20rural%20en%20la%20Argentina.pdf>

-Weiss E. (2012): *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*. En: *Perfiles Educativos* | vol. XXXIV, núm. 135, 2012 | IISUE-UNAM .Recuperado de: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=26982012000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=26982012000100009)

-Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. España: Paidós

-Wenger, E.- Trayner, B. (2014). *Comunidades de práctica: una breve introducción*. Recuperado de: [Thttp://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion](http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion)

## DOCUMENTOS

-Diccionario de la Real Academia Española Recuperado de: <http://www.rae.es/>

-Diario El Territorio (13 de marzo de 2016). Informe: Herederos de las EFA .Recuperado de <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=3686715458822117>

- Escuela de Robótica de Misiones. Recuperado <https://escueladeroticamisiones.edu.ar/efa-4-0/>
- El Padre José Marx. Recuperado de: <http://historiasanignacio.com.ar/index.php/2-uncategorised/32-el-padre-jose-marx-fundador-de-la-efa-en-san-ignacio>
- INET (2016) Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/tag/demanda-de-capacidades-2020/>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Ley VI – N.º 211- *Régimen especial para las Escuelas de la Familia Agrícola* Recuperado de: [http://diputadosmisiones.gov.ar/web\\_camara/archivos/digesto/leyes/1551.pdf](http://diputadosmisiones.gov.ar/web_camara/archivos/digesto/leyes/1551.pdf)
- Gran Atlas de Misiones (2012). Posadas, Misiones: Instituto Provincial de Estadística y Censos. Recuperado de: <https://gaiamisiones.blogspot.com/2013/08/gran-atlas-de-misiones.html>
- Parlamento Estudiantil Misionero . Recuperado en <https://misionesonline.net/2020/09/24/en-vivo-parlamento-estudiantil-misionero-2020-desde-la-legislatura/>
- Noticias Amagi (2018). *Una mirada sobre la pobreza rural en la Argentina*. Recuperado de: <https://noticiasamagi.com/una-mirada-sobre-la-pobreza-rural-en-argentina/>
- Secretaría de Estado de Agricultura Familiar (2020), Misiones. Recuperado de: <http://agrifam.misiones.gob.ar>
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) (2016). Provincia de Misiones. Informe estadístico y geográfico. Presidencia de la Nación. Recuperado de: <http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/2016-03-10ZInformeZProvincialZMisiones.pdf>

## ANEXOS

### Entrevistas en profundidad

La guía para las entrevistas a jóvenes rurales alumnos de EFA ha sido estructurada considerando los objetivos de la investigación antes mencionados. No se ha utilizado en forma rígida, sino flexible. Si el entrevistado/a hablaba de algo que para él/ella era importante se lo ha escuchado aunque no estuviese previsto, o aunque cambiara el orden de las preguntas previstas. Se ha intentado profundizar en los comentarios que realizaban, con preguntas como: ¿Qué querés decir cuando te referís a...?; Explicame mejor sobre...; Entonces, para vos, ¿Qué significa....?

#### EJE 1: VIDA COTIDIANA Y ESCUELA ¿CÓMO ES TU VIDA EN LA EFA?

- ¿Te gusta estudiar y estar en la EFA? ¿Por qué?
- ¿Qué año estas cursando?
- ¿Me podrías contar cómo es un día en la EFA? ¿Qué actividades tienen diariamente? (en el aula, fuera del aula, después del almuerzo, después de la cena, etc.)
- ¿Qué actividades son las que más te gustan de la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades son las que menos te gustan? ¿Por qué?
- ¿A qué distancia se encuentra la EFA de tu casa?
- ¿Qué es lo que más extrañas de la escuela los quince días que estás en tu casa?
- ¿Qué hacés en tu casa cuando volvés de la escuela?

#### EJE 2. VIDA COTIDIANA Y FAMILIA: ¿CÓMO ES TU VIDA FUERA DE LA EFA?

- ¿Cómo se llama el lugar donde vivís? ¿En qué municipio está ubicado?
- ¿Cómo está conformada tu familia?
- ¿A qué se dedican tus padres?
- ¿Qué edades tienen tus padres y hermanos?
- ¿Estudian tus hermanos/as? ¿Dónde?
- ¿Podrías describir cómo es un día de semana habitualmente en tu familia? (a qué hora se levantan, qué hace después cada uno, etc.)
- ¿Qué actividades hacés en tu casa?
- ¿Y cómo es el trabajo en la chacra?

-¿Participás de las tareas de la chacra? ¿Desde qué edad lo hacés?

-¿Te gusta vivir en la chacra? ¿Por qué?

-¿Quisieras continuar el trabajo de tus padres? ¿Por qué?

### EJE 3. VIDA COTIDIANA Y TIEMPO LIBRE ¿CÓMO Y CON QUIÉNES TE GUSTA DESCANSAR Y DIVERTIRTE? ¿CON QUIÉNES TE GUSTA HABLAR DE TUS PROBLEMAS?

-¿Qué hacés en los tiempos libres en la EFA?

-¿Qué hacés los fines de semana, cuando estás en la escuela y cuando estás en tu casa? (deportes - uso de celular – ver televisión – escuchar música- asistir a bailes- asistir a misa- reunirse con amigos- otras)

-¿Tenés amigos/as? ¿En la escuela? ¿En la zona donde vivís?

-¿Qué te gusta compartir con tus amigos/as? ¿Qué valoras de tus amigos/as?

-¿Te comunicás con tus amigos por redes sociales? ¿Cuáles? ¿En qué momentos?

-¿Cómo es la relación con tus profesores/as? ¿Qué te gusta de ellos y qué no te gusta?

-¿Y la relación con tus padres? ¿Cómo se llevan? ¿Discuten a veces? ¿Por qué temas? ¿Qué valorás de ellos? ¿Por qué?

-¿A qué personas admirás? ¿Por qué?

-¿Te gusta escuchar música? (rock nacional – Cumbia – Rapp – Pop- Bachata – Reggaeton – Latinos– Electrónica- Regional (Misiones- Corrientes) – Brasileira-) ¿Tocás algún/os instrumentos/s? ¿Cuál/es? ¿Quién te enseñó?

-¿Tienen conectividad en la EFA? ¿En qué momentos la utilizás?

-¿Qué tecnologías de la información y la comunicación usás habitualmente? (celular – computadora - netbook - televisión: programas más vistos)

-¿Te gusta estar a la moda? ¿Qué ropas, accesorios, peinados, son los preferidos por vos? ¿Y por tu grupo?

-¿Qué cosas, actividades, objetos te interesan?

-¿Te gusta leer? ¿Qué te gusta leer? ¿Cuándo?

-¿Asistís a fiestas, celebraciones habituales en tu familia y comunidad? ¿Cuáles?

-¿Qué valorás de tu localidad?

**Guía de preguntas para las entrevistas virtuales o en línea realizadas durante la pandemia por el Covid 19**

- ¿Cómo se da el enseñar y aprender en tiempos de pandemia en la EFA?
- ¿Qué diferencias encontrarás entre el antes de la pandemia y este año escolar?
- ¿Cómo te imaginás el después de la pandemia y cuándo?

**Figura 15.**  
**Egresados relacionados a la ruralidad**  
**EFA "Santísima Trinidad" (2018).** Fuente: Rector Lic.  
 Darío Miranda

Egresados total	268	
	Alumnos	en Porcentaje
Prof. Ciencias Agrarias.	25	9,33
Prof. Biología	11	4,10
Técnico en Gestión de la Producción Agropecuaria	12	4,48
Técnico Forestal	2	0,75
Técnico en Agroecología	1	0,37
Amas de casa	21	7,84
Trabajan en la chacra	53	19,78
<b>total</b>	<b>125</b>	<b>46,64</b>