

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA DE
JÓVENES MIGRANTES CAMPESINOS EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA***

TESISTA: MGTER. ROXANA MERCADO

DIRECTORA: DRA. MARÍA LAURA DIEZ

CODIRECTORA: DRA. ELISA CRAGNOLINO

- FEBRERO 2020 -

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que precede a esta tesis ha sido arduo y prolongado. Para que fuera posible su desarrollo y escritura, en él participaron muchas personas, a quiénes me gustaría reconocer sus contribuciones. Entiendo que la investigación etnográfica y la producción de conocimiento científico que se logra desde estos enfoques, son procesos de carácter colectivo. Por lo tanto, me gustaría agradecer los diversos aportes que durante todos estos años me realizaron.

A nuestra querida Liliana Sinisi, quien fuera la codirectora inicial de este proyecto de investigación. A través de su escucha atenta y sugerencias pude definir el trabajo que luego sería presentado en el Doctorado en Ciencias de la Educación para su evaluación y desarrollo. He atesorado todos sus correos con sus valiosas observaciones de esta primera etapa. En mi memoria todavía perviven los amenos encuentros que tuvimos, que todavía extraño y rememoro. Donde sea que estés, querida Lili, quiero decirte que después de tantos avatares, pude llegar al final de este proceso y presentar la tesis doctoral. Vos también me estuviste acompañando.

A Claudio, Mariela, Germán, Anabel, Marcela, Magalí y Luciana, los siete estudiantes campesinos que vinieron a estudiar a la UNC en el marco del PECU. Me dedicaron muchas horas de su tiempo para que pudiéramos encontrarnos, conocernos, y luego avanzar con las entrevistas. También les agradezco la confianza por relatarme y dar testimonio sobre situaciones complejas y conflictivas que atravesaron ellos y sus familias cuando sufrieron la expropiación de las tierras donde vivían, trabajaban y producían. Aprovecho también para agradecer a las/os referentes del Área de Jóvenes de APENOC, por autorizarme a trabajar y entrevistar a estos jóvenes del MCC en los inicios de este proyecto de investigación.

A mi directora María Laura Diez y codirectora Elisa Cragolino, por las orientaciones, observaciones, discusiones, lectura minuciosa y revisión permanente de todo el proceso de

investigación, y de las diferentes producciones escritas que confluyeron para la presentación de la versión final de la tesis. Gracias por la calidez, el afecto, el apoyo constante y el impulso que me brindaron, sin el cual no hubiera podido continuar en este proceso cuando las condiciones materiales de producción de esta tesis fueron tan complejas que me obligaron a revisar mis avances, retrocesos y reconsiderar mis posibilidades de continuidad en el doctorado.

A los docentes universitarios que participaron en esta investigación como informantes debido a su rol de madrinas y padrinos del PECU, e integrantes del equipo de conducción y gestión de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período en que realicé mi trabajo de campo. También a aquellos docentes que generosamente me permitieron ingresar a algunas aulas universitarias para observar sus clases, lo que me permitió tener una perspectiva acerca de las relaciones e interacciones docentes y estudiantiles en estos espacios.

A María Rosa Brumat, Adriana Barrionuevo, Verónica Ligorria, Guadalupe Montenegro, todas colegas y compañeras docentes de diferentes espacios universitarios y del profesorado, que me ofrecieron materiales de lectura y con quiénes mantuve conversaciones que me permitieron seguir pensando en la problemática que estaba investigando. A Mariana Tossolini y Fernanda del Prato por el ánimo que me dieron para continuar en este proceso, compartiendo conmigo lo que a ellas les implicó la escritura y presentación de sus propias tesis doctorales.

Un especial agradecimiento a Mónica Uanini por su escucha atenta de mis avances parciales, y su ofrecimiento de lectura de las producciones, que me permitió revalorizar el tema que estaba trabajando cuando algunos imponderables de la vida se habían cruzado en mi camino y tenía dudas sobre la continuidad de este trabajo.

A Liliana Abrate y Nora Lanfri, a cargo de la dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación, por informarme y orientarme sobre los pasos formales para que pudiera concretar un pedido de licencia en mis cargos docentes universitarios, que fue de vital importancia para que pudiera concluir la escritura de la tesis.

A Mónica Maldonado, Silvia Servetto, Guadalupe Molina, Adriana Bosio, Carolina Saiz, Olga Bartolomé y Mariano Pussetto, mis colegas del equipo de investigación en el que participé durante varios años y donde comencé a leer y aprender sobre la noción de experiencia estudiantil. Estos aportes y debates teóricos luego serían un eje central de mi tesis.

A colegas y docentes del Doctorado en Ciencias de la Educación que en distintas oportunidades escucharon o leyeron producciones parciales de esta tesis. Me refiero a Liliana Vanella, Alicia Acin, Estela Miranda, Marieta Lorenzatti, quienes me acercaron sugerencias para la revisión de la escritura de la tesis que me resultaron muy convenientes. También fueron muy relevantes los aportes de otros docentes con quienes cursé seminarios de posgrado, tales como Elena Achilli y Patricia Ames (doctorado en Ciencias de la Educación), Cynthia Pizarro (Maestría en Antropología) y Ernesto Meccia (Maestría en Investigación Educativa), que me permitieron incorporar nuevos textos y conocimientos para ampliar mi mirada sobre la problemática que aquí presento.

A compañerxs y colegas del programa de investigación radicado en el Centro de Estudios Avanzados (UNC), que coordina Silvia Servetto, en el cual participo. Destaco los textos y conversaciones compartidas con Carolina Galarza, Florencia Maggi, Laura Pellizari, Lilian Vadori, Karem Rivero, Adriana Bosio, Andrés Hernández, Sol Savino, Cecilia Arceluz y Alejandra Ordóñez. Todxs ellxs me aportaron valiosas ideas en distintos encuentros y reuniones que se realizaron en el marco de este programa. Recupero aquí el aporte de Eduardo Rodríguez Rocha, ex compañero del Área de Investigación Educativa del CEA, con quién discutimos algunas cuestiones sobre los procesos migratorios transnacionales e internos que me resultaron de gran utilidad.

Finalmente, en este último apartado quiero agradecer la paciencia y el aguante de mi querida familia. El amor que pudimos construir entre nosotros es la fuente de energía que posibilitó que yo avanzara en la escritura de este trabajo, y pudiera superar los innumerables avatares que se me fueron presentando.

A mi hija Flor, a punto de recibirse de antropóloga, le agradezco el aporte de textos de su carrera y las agudas conversaciones que tuvimos y tenemos sobre temas de militancia y participación política, como así también su trabajo en la desgrabación de entrevistas. Con ella aprendo sobre los nuevos feminismos de esta época y la lucha por desarmar arcaicas estructuras machistas y patriarcales que nos habitan a los hombres y mujeres de estos tiempos. Con mucho amor y comprensión hace escuela conmigo, compartiendo banderas de su Revolución Verde, que siempre me interpelan y me invitan a deconstruir-me en forma permanente. De igual forma le agradezco que comparta conmigo su experiencia cotidiana como estudiante universitaria, y las coincidencias que logramos en nuestra perspectiva política acerca de la universidad, la inclusión estudiantil y los procesos democratizadores. Quiero expresar también mi gratitud a su compañero Adrián, por su alegría compartida con mi hija, al verme concluir este tramo, y por la revisión de la edición y versión final de la tesis.

A Juli Montich, amiga de nuestra familia, por su amabilidad y disposición para acercarme con celeridad un texto que necesitaba incorporar a esta tesis para poder concluirla.

A mi hijo Franco le agradezco su colaboración en la desgrabación de las entrevistas, el diseño y edición de la tesis. Del mismo modo agradezco su interés y preocupación sobre el progreso de este trabajo y los diálogos y conversaciones que tuvimos y tendremos sobre educación y política cuando avance en sus estudios y se convierta en profesor de música. Con esta decisión de iniciar el profesorado, que tomó en año pasado, puedo decir que nos hemos convertido en una auténtica familia de docentes. El aula de la escuela primaria, secundaria y universitaria son bastiones de lucha política y de batalla cultural que es necesario fortalecer en estos tiempos de neoliberalismo e indiferencia.

A mi hermana Gisela y su compañero Mauricio, docentes de infancia que encaran su profesión con una enorme responsabilidad social y resistencia ante las complejas condiciones que actualmente atraviesan la educación y la escuela en Argentina. Celebro su compromiso que no decae a pesar de esto, y los diálogos que siempre mantenemos sobre educación, política y el gran potencial transformador de esta tarea.

A Amelia, mi mamá, por su paciencia y acompañamiento a pesar de los problemas de salud que tuvo que enfrentar en los últimos años. Sé que ella estará orgullosa y feliz por esta tesis que me permitirá acceder a un nuevo título universitario, el de doctora. Comparto este logro con vos, querida viejita, sé que de alguna manera he concretado tu deseo de estudiar en la universidad, y estoy segura de que vos hubieras sido una profesional comprometida con tu entorno social si hubieras podido realizar estudios de nivel superior.

A Miguel, mi paciente compañero, copiloto silencioso de este viaje académico, quien se bancó muchos fines de semana y vacaciones encerrado conmigo mientras yo escribía esta tesis. También me dio ánimos para seguir y no desistir, “dale que es el último tirón, ya falta poco”. Gracias por la contención afectiva cuando estaba al borde del estallido.

Llegamos al final de este proceso, que implicó un trabajo muy exigente y sostenido. La vida sería imposible sin cierres que nos permitan comprender y resignificar nuestras experiencias. Para después volver a comenzar, nutridxs de nuevas energías, sueños y esperanzas.

INDICE

INTRODUCCIÓN

ESTUDIANTES CAMPESINOS EN LA UNC. LOS “OTROS” ESTUDIANTES	10
Antecedentes de esta investigación	13
Planteamiento del nuevo problema de investigación.....	21
El enfoque metodológico y el trabajo de campo	24
Método biográfico y relatos de vida	30
Presentación de la tesis.....	34

CAPÍTULO 1

DISTINTOS PLANOS CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL PECU	40
Experiencia, pragmatismo y educación.....	41
La experiencia como acontecimiento transformador de la subjetividad.....	42
Experiencia, lenguaje y subjetividad	45
Experiencia, diferenciación y clase social.....	48
La experiencia en el escenario escolar: cotidianeidad y apropiación	51
Experiencia, habitus y trayectoria social	53
La experiencia estudiantil como un analizador de la universidad pública argentina.....	56
Narrar la experiencia etnográfica	60

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PECU. EL RELATO DE SUS PRIMEROS INTEGRANTES (2003-2006)	63
Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba: derechos y minorías	64
Estudiar en escuelas secundarias rurales.....	68
Trayectorias educativas reales forjadas en la escuela secundaria rural y la universidad	72
El valor del relato de vida para la comprensión de estas experiencias y trayectorias educativas	74
• Claudio: “Realmente el problema no era llegar a la universidad, sino que el problema era llegar al secundario”	75
• Mariela: “Nunca me encontré en el espacio universitario”	87

- Germán: “La práctica también es eso, tratar de pensarte como un profesional. Salir al territorio a ver qué aprendiste” 92

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LAS ESTUDIANTES QUE LLEGAN LUEGO DE LA ETAPA FUNDACIONAL DEL PECU (2009-2016).....106

- Marcela: “Tuve caídas y levantadas, ¡pero sigo!”106
- Anabel: “Ahora mi territorio también es la universidad”116
- Magalí: “El cursado se me hizo re pesado”126
- Luciana: “Un cambio muy brusco. Pero ya me estoy adaptando”133

CAPÍTULO 4

MIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA: “ACÁ Y “ALLÁ”, ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD145

Interculturalidad, multiculturalismo, diversidad y desigualdad: ¿encuentro o confrontación de perspectivas?146

Analizando las diferencias sociales y culturales en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba155

Inclusión estudiantil en la universidad de “la docta”: sentidos y transformaciones158

Los programas de becas estudiantiles160

Delineando las coordenadas de un encuentro a partir del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU).....164

Intercambios entre la UNC y el MCC: acciones de inclusión, entre la demanda y la colaboración conjunta.....169

El respaldo de “padrinos” y “madrinas” del PECU: aportes y acompañamiento para sostener el proyecto172

Experiencias interculturales de vida. Encuentros, desencuentros y tensiones en el espacio urbano y universitario177

- Relato de Marcela: “La misma ciudad es como que me está complicando estudiar”178

CAPÍTULO 5

MILITANCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. LA UNIVERSIDAD Y LA CIUDAD COMO “NUEVOS TERRITORIOS”197

La ciudad y la universidad como “nuevos territorios”197

Movimientos sociales y educación: una apuesta por la transmisión y recreación cultural203

Sentidos locales sobre acción colectiva y educación en el MCC.....206

Experiencias interculturales de vida y militancia política: sentidos que se tejen en clave de disputa “organizada”	208
• Claudio: “Creo que para mí el camino es ese. Tener conciencia para poder llegar a un lugar y poder enseñarle a otro que tiene todo su potencial”	211
• Germán: “La palabra campesino no limita que vos puedas construir en la ciudad”	223
• Anabel: “Cualquier ámbito donde estemos, es un territorio fértil para poder plantar esa semilla de la transformación”	234
Militancia estudiantil universitaria y acción transformadora	246

CONCLUSIONES

ENSAYANDO UN CIERRE PARA NUEVAS APERTURAS.....	250
Los interrogantes que permitieron desplegar esta exploración	252
Los “otros” estudiantes. Voces que hablan de desigualdad social, pero también de lucha	253
La experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU: un analizador que entrama subjetividades, historias de vida, contextos históricos y sociales.....	257
Experiencia estudiantil universitaria y trayectorias educativas reales. Algunas pistas para comprender las complejidades de estudiar y permanecer en la universidad	258
Migrar del campo a la ciudad: vivir “acá” resignificando el “allá”. La interculturalidad como enfoque analítico para comprender estas experiencias	261
La universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de lucha política	264
La inclusión estudiantil universitaria desde la mirada intercultural	269
El acceso a la educación como derecho: democratizar la universidad	272

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	275
-------------------------------------	------------

ANEXOS.....	284
Documento de base del Movimiento Campesino de Córdoba.....	285
Proyecto de Estudiantes Campesinos en la UNC.....	288
Entrevista con Claudio.....	297
Convenios Marco de Colaboración entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba	314

INTRODUCCIÓN:

ESTUDIANTES CAMPESINOS EN LA UNC. LOS “OTROS” ESTUDIANTES

La presente investigación tiene el propósito de abordar y comprender cómo se configuran las experiencias estudiantiles universitarias en un grupo de jóvenes migrantes que llegan a la ciudad de Córdoba para iniciar estudios en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), provenientes del interior de la provincia, desde regiones rurales y campesinas.

Según el Censo Poblacional de 2010 la provincia de Córdoba tiene una población total de 3.304.825 de habitantes. Casi el 41% de la población está concentrada en la capital provincial, con 1.330.023 de habitantes, convirtiéndola en la segunda aglomeración urbana del país después del Gran Buenos Aires. También constituye un importante centro cultural, económico, educativo y financiero de la región. Estos datos estadísticos nos permiten tomar alguna referencia sobre algunos cambios que deben enfrentar los futuros estudiantes cuando migran para radicarse en esta ciudad que experimentan como compleja, con la finalidad de comenzar sus estudios universitarios. Córdoba, capital de la provincia mediterránea que lleva el mismo nombre, es receptora de muchos jóvenes que vienen a iniciar el proyecto de transformarse en profesionales.

En 2019 iniciaron sus estudios universitarios un total de 29.353 nuevos inscriptos, distribuidos en 15 facultades. El total de la matrícula universitaria para el mismo año fue de 125.878 alumnos, 9.715 docentes y 3.551 cargos no docentes (Síntesis Estadística 2019). En 2018 la matrícula total universitaria fue de 132.012 estudiantes. El 39% de los estudiantes proceden de Córdoba capital, el 33% del interior de la provincia de Córdoba, el 25% de otras provincias del país, y el 0,58% de otros países (Anuario Estadístico 2018).

Estas son cifras que nos permiten saber sobre la procedencia de los estudiantes, tomando como referencia para establecer los porcentajes, sobre la matrícula total. El 58% de los

estudiantes son del interior de la provincia de Córdoba, de otras provincias o de otros países. Una importante cantidad de jóvenes se han desplazado desde sus lugares de origen para estudiar, o se desplazan a diario, porque habitan en localidades vecinas a la ciudad, lo que les permite viajar para cursar sus estudios.

Por otra parte, y circunscribiéndonos a la institución universitaria en sí misma, en el imaginario juvenil, la Universidad Nacional de Córdoba es elegida por “el clima estudiantil”. Muchos jóvenes consideran a esta universidad como un espacio accesible y abierto, asociado a la cultura estudiantil y juvenil, marcando una diferencia con otras universidades públicas y privadas ubicadas en la región, que podrían ser parte de sus opciones.

Actualmente la UNC cuenta con 15 facultades: Artes; Ciencias Agropecuarias; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Derecho; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Filosofía y Humanidades; Lenguas; Matemática, Astronomía y Física; Ciencias Médicas; Odontología; Psicología; Ciencias Químicas; y las recientemente creadas Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Comunicación, a fines de 2015. La universidad propone una oferta educativa de 16 carreras de pregrado, 88 de grado y 214 de posgrado.

También es una universidad que tiene una larga historia. Creada en el año 1613, es la primera universidad de nuestro país y una de las cuatro más antiguas de América Latina. En el 2013 se conmemoraron sus 400 años, período en el cuál formó a alrededor de 300.000 profesionales. En 1918 fue sede de la conocida Reforma Universitaria, movimiento estudiantil liderado por Deodoro Roca y otros dirigentes estudiantiles, y que se extendió luego a las demás universidades del país y de América Latina. Los principios reformistas que lo sostuvieron fueron la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos docentes de oposición y antecedentes. La ciudad de Córdoba es conocida como “La Docta”. Este calificativo se debe a la fuerte presencia que tiene la UNC en ella. Esta institución que cuenta con cuatro siglos de historia, durante dos siglos fue la única universidad del país, y en ella se formó una importante cantidad de reconocidas figuras y personalidades del mundo social, cultural y político del país.

Dado el tema que nos ocupa en esta investigación, que refiere a cómo construyen socialmente su experiencia estudiantil universitaria en la UNC un grupo de estudiantes migrantes campesinos, es relevante que tracemos algunas coordenadas sobre la realidad productiva en contextos rurales de la provincia de Córdoba. Porque estos jóvenes provienen de allí. Esta provincia, ubicada en la región centro de nuestro país, es productora de trigo, maíz, sorgo, soja, girasol y maní, principalmente. También se produce ganado bovino, caprino y porcino. En las últimas décadas, debido a las ganancias obtenidas por la comercialización y exportación a nivel internacional, se ha incrementado significativamente el cultivo intensivo de la soja. Pero precisamente esta es una variable que introduce cambios muy importantes con relación a la forma de producción, ya que esta rentabilidad se obtiene por la aplicación de siembra directa, optimizando el uso de los suelos mediante el uso de tecnologías. Este proceso, que se basa en el cultivo de soja y maíz utilizando semillas transgénicas y agroquímicos, promoviendo el monocultivo para generar mayores ganancias, trajo importantes consecuencias ambientales, económicas y sociales en los contextos rurales. Hacia fines de los años 90 esta transformación tecnológica y productiva se expande de tal manera que ocasiona un alto impacto en el manejo sustentable del ambiente, que se visualiza en la deforestación descontrolada del bosque nativo de la provincia para ganar tierras y sembrar soja. El avance de la frontera agropecuaria también incidió en los planos sociales, culturales y económicos de la población rural. Particularmente en el norte y oeste de la provincia, esto es muy notorio (Cáceres, Soto, Silvetti y Bisio, 2010). Precisamente los estudiantes con los que trabajo en esta investigación, provienen de esas regiones. El capitalismo concentrado logra incrementar el valor bruto de la producción regional, pero lo hace a expensas del ambiente, de los recursos del monte, del desplazamiento, y la expropiación de tierras que ocasiona mayor vulnerabilidad en las familias campesinas ubicadas en estas regiones.

Los desplazamientos forzados y las migraciones de familias campesinas, debido a la apropiación fraudulenta de las tierras, en muchos casos, o a la escasa posibilidad de trabajo por la tecnologización de la producción, ha generado una preocupante pérdida a los

productores agropecuarios que trabajan y habitan la tierra (Cragolino, 2001)¹. En el desarrollo de la tesis intentaré analizar cómo estos mundos o espacios sociales diversos se entraman para originar lo que en este trabajo constituye la problemática central de la investigación: la configuración de la experiencia estudiantil de los estudiantes campesinos en la UNC.

Antecedentes de esta investigación

Para dar cuenta del recorrido que antecede a este trabajo, debo remitirme a distintos proyectos de investigación en los que participé como integrante de equipos de investigación que abordaron la problemática con jóvenes estudiantes. En el período 1990 a 2004 fui parte del equipo que coordinó el Dr. Facundo Ortega². En este equipo iniciamos las primeras indagaciones sobre la problemática de la deserción estudiantil en la UNC, para poder comprender procesos que comenzaban a visibilizarse a principios de los años 90, década en que la universidad pública sufrió una de sus más graves crisis respecto del financiamiento. Con la vuelta de la democracia y el retorno de la participación docente y estudiantil, volvió la posibilidad de hacer ejercicio del derecho a huelga, y los docentes comenzaron a realizar paros prolongados reclamando mejoras salariales y mayor financiamiento. En uno de estos primeros años de la década que menciono, hubo un paro docente que duró más de dos meses, lo que provocó un tardío inicio de las clases, y la baja de muchos estudiantes que decidieron no comenzar sus estudios. Esta fue una investigación exploratoria que nos permitió entrar a comprender algunas aristas de las prácticas estudiantiles, que no estaban vinculadas sólo al abandono.

Luego el equipo siguió investigando sobre distintas temáticas que tomaron a la universidad como objeto de estudio. Se consideró la relación entre las prácticas docentes y la deserción

¹ Una síntesis de la discusión sobre diferentes perspectivas que explican la pervivencia del campesinado o su desaparición en el marco de la generalización de las relaciones capitalistas de producción en el campo, puede verse en Capítulo 1 de la tesis Doctoral en Antropología de Elisa Cragolino (2001).

² Los proyectos de investigación fueron radicados en el Área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

estudiantil; entre la deserción estudiantil y las problemáticas institucionales; las mutaciones de la identidad universitaria; el ingreso a la universidad pensado desde la indeterminación de la elección de la carrera, la identidad y la relación con el conocimiento. Entre 1996 y 1999, y en el marco del desarrollo de estos proyectos realicé mi tesis de maestría en Investigación Educativa (Mercado, 1999), en la que me propuse comprender las problemáticas del ingreso universitario como un aporte para pensar la deserción estudiantil. En esta investigación analicé cómo los ingresantes universitarios efectuaban una elección de la carrera desde una significativa indeterminación. Tomé en cuenta la influencia de los padres en estas elecciones, que más que individuales, se configuraban en torno a significaciones que el grupo familiar planteaba como válidas. Y también emergió la preocupación de abordar las situaciones que vivían muchos jóvenes que no eran oriundos de la provincia de Córdoba cuando se mudaban para instalarse en la ciudad y comenzar sus estudios universitarios. Aunque no había una intencionalidad explícita de trabajar con ingresantes migrantes, durante los relevamientos surgieron una serie de testimonios en esta línea que se constituyeron en valiosos “hallazgos” de campo, de gran riqueza para indagar cuestiones referidas a la indeterminación de la elección de la carrera. Sin darme cuenta inicialmente, porque no constituía un interrogante a priori, mi grupo de informantes quedó conformado por varios jóvenes que no eran oriundos de la ciudad de Córdoba. A partir de estos testimonios pude advertir que su vida social había sufrido quiebres por las implicancias de la migración, situación que supuestamente acarrearía importantes transformaciones - con ciertas consecuencias - sobre una elección hecha con precariedad. La proporción de estudiantes migrantes en la UNC, ya en esa época, era significativa en relación con la matrícula estudiantil general.

Los clásicos enfoques teóricos que se pueden consultar acerca del concepto de migración se centran en el análisis de problemáticas laborales o políticas como trasfondo de los movimientos de grupos humanos. En este momento particular de la globalización, una buena parte de estos movimientos acontecen porque hay muchos sujetos que han sufrido el desempleo en sus países de origen, persecuciones políticas, guerras, o la separación de su familia nuclear. Por estos motivos, mucha gente se desplaza en busca de trabajo,

protección y asilo político o para reencontrarse con sus familiares. En muchos de estos casos, los estudios analizan cuestiones relacionadas con la migración transnacional, desde países empobrecidos, o bien sometidos a conflictos políticos o bélicos, donde estos sujetos ya no encuentran oportunidades de vida. Muchos países hoy cierran sus fronteras; definen políticas de acceso (o no), desde más restricciones. El mundo está en permanente movimiento y transformación, dadas las posibilidades que hoy nos ofrecen los medios de comunicación y los avances en el transporte.

Sin embargo, también podemos considerar otro tipo de migración. La gente se desplaza por otros territorios, dentro del mismo país. En el caso de la investigación sobre el ingreso universitario que presento como antecedente, analicé algunas cuestiones relacionadas con procesos de migración interna. Recuperé algunos relatos en torno al impacto que les generaba la ciudad de Córdoba a mis informantes anteriores, ya que la mayoría provenía de localidades más pequeñas. Un joven se refería a ella como un “hiperespacio”. Para él era una ciudad sobredimensionada, en la que todo se podía hacer, en la que todo se podía consumir (cines, teatros, espectáculos), pero *“no siempre hay tiempo, no siempre hay plata”*. Otra ingresante destacaba que le llamaban la atención los semáforos, los colectivos, porque en su pueblo no existían; allí todos se conocían, en cambio en la ciudad no era igual. ¿Por qué trabajar en esta línea analítica? La antropología urbana nos permite analizar y reflexionar sobre la multiplicidad de voces de la ciudad, y sobre todo genera dispositivos teóricos y metodológicos para documentar los testimonios de los actores sociales que decidieron trasladarse y radicarse en ella para poder realizar sus sueños y proyectos.

Las ciudades se constituyen en espacios dinámicos que reflejan la estructura política, social y económica más amplia. No podemos considerarlas como espacios culturales homogéneos, ya que la diversidad es una temática desde la cual podemos interrogar a la cultura urbana como objeto de análisis. Diversidad de lenguas, de valores, de perspectivas, de expectativas. Los espacios urbanos son diversos y complejos, se entraman para alojar a sus nativos y a los sujetos que no lo son, pero que por diferentes razones los han elegido como lugar.

Uno de los ámbitos más atravesados por las radicales transformaciones que la migración supone, era el de las relaciones cotidianas con el espacio y con los otros, tanto en la ciudad como en la universidad. En los relatos de campo de los ingresantes anteriores, surgía un sorprendente sobredimensionamiento de los espacios urbanos. Los testimonios mostraban además que la incertidumbre en relación a la carrera elegida guardaba cierta homología con un estado de incertidumbre más generalizado, que se debía al cambio de lugar de residencia y a la reubicación en los nuevos espacios sociales. La universidad pública se constituía en uno de ellos. Diversos relatos sobre cómo se movían en estos nuevos lugares, sobre sus percepciones acerca de los otros, compañeros o no, me provocaron la intriga suficiente como para seguir adelante con mis requerimientos sobre estos cambios. Al cabo de varios meses, pude advertir que lo que al principio me había resultado azaroso, se había tornado en significativo, relevante para mi propia historia de migrante³. Mis oídos, mis ojos y mi grabador se encendían para “cazar” (Malinowski, 1973)⁴ estas historias tan singulares. Traté de situarme en la investigación como una “cronista” (Rockwell, 2009) de sucesos que a mi juicio no estaban registrados, relatos de estudiantes que consideré relevantes para indagar, documentar y divulgar. Después de un arduo proceso de “objetivación” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002) sobre mis propias percepciones, pude trabajar una serie de categorías analíticas referidas a estos estados de extravío y confusión. Advertí que estas incertidumbres provenían de una situación que era común en todos mis informantes: habían migrado para radicarse en la ciudad de Córdoba. Por eso era aceptable el fuerte impacto que esta ciudad les había provocado. Muchos de ellos se desplazaban desorientados por la ciudad; esto particularmente les sucedía a las ingresantes mujeres.

³ Me refiero a mi propia historia de migrante, que se me planteó en dos momentos de la vida. Inicialmente en 1.983 como estudiante universitaria, que me implicó el traslado y una residencia de 6 años en la ciudad de San Luis para estudiar la Lic. En Ciencias de la Educación en la universidad pública, siendo oriunda de una pequeña ciudad del interior de la provincia de Mendoza. Y posteriormente, en 1.989, de San Luis a la ciudad de Córdoba, por motivos familiares y laborales.

⁴ Me refiero a esta idea del autor, que cita en su clásico texto, donde considera que “el etnógrafo no sólo tiene que tender las redes en el lugar adecuado y esperar a ver lo que cae. Debe ser un cazador activo, conducir la pieza a la trampa y perseguirla a sus más inaccesibles guaridas. Y eso nos conduce a los métodos más activos para la búsqueda de documentación etnográfica”.

Pero no era simplemente un problema de ubicación en el espacio geográfico. Lugar y situación confluían para generar un des-anclaje de las coordenadas del “otro social”.

Tomar un colectivo en la ciudad fue en casi todos los casos de los testimonios de las mujeres, una verdadera “iniciación” en la vida urbana, debido a las grandes dificultades que presentaban estas situaciones para ellas. Se confundían con las líneas de transporte y los recorridos. ¿Por qué tomar un colectivo se tornaba una situación tan difícil? La respuesta me la dio Virginia, una joven proveniente de General Acha (La Pampa): *“ese momento que tenés que subirte al colectivo, y que no sabés con quien vas al lado... es como que en ese momento me encontraba más sola que nunca”*. El colectivo, “lugar de todos”, era paradójicamente un lugar de soledad, de incertidumbre respecto del otro. Pude visualizar que esta situación guardaba conexión con el sobredimensionamiento del espacio: el lugar del que habían perdido estos jóvenes las coordenadas no se localizaba en el espacio geográfico. Era el lugar del “otro” social del que estos ingresantes migrantes habían perdido las referencias, otro que se volvía significativo en tanto es el lugar donde el *sí mismo* de los sujetos encuentra su soporte. Es el lugar donde la identidad se construye en la alteridad: un “otro” para el “sí mismo”. Reconstruir las coordenadas del otro suponía una resignificación en el plano de las relaciones sociales. En los jóvenes entrevistados la actitud natural (Guiddens, 1995)⁵ ante la vida había sufrido una conmoción. Por eso se planteaban cuestiones, preguntas, arriesgando hipótesis sobre ellos mismos y sobre las otras personas, cargadas de escepticismo y prejuicios. El otro era un extraño, era un ser que se volvía depositario de la desconfianza en tanto era un desconocido.

Virginia se quejaba porque decía que cuando volvía a su pueblo se sentía una “visita”, porque recibía un trato diferencial de parte de toda su familia. La joven relataba que como iba a su casa por escaso tiempo casi no desarmaba el bolso; lo dejaba sobre una mesita que su mamá le habilitaba en su pieza, ya que su hermana le había ocupado su espacio en el placard. Esta estudiante sabía que ya no era lo mismo, que se habían producido cambios

⁵ El autor explica que esta actitud se pone de manifiesto en las rutinas y convenciones sociales, o en las percepciones del tiempo y del espacio, y que funciona a partir del supuesto de la coherencia de la vida cotidiana. El sentido de estas convenciones es que alivien la angustia existencial que sobreviene si se abandona esta actitud natural y el sujeto queda situado en el mundo sin mediaciones. La reflexión sobre la vida cotidiana fragiliza su sentido.

importantes en la dinámica de los vínculos familiares, afectando su identidad. La visita, el bolso y el colectivo son palabras que hablan del traslado, de un movimiento que implica circular por el espacio durante un tiempo, que es por otra parte, transitorio. Eran, más que palabras, aspectos significativos relacionados con la identidad y subjetividad de mis jóvenes informantes. En el colectivo, lo que para los habitantes de la ciudad eran prácticas de rutina, para ella el viaje constituía un pequeño drama, que develaba el problema del desarraigo. Otro testimonio en donde pude encontrar esta idea de transitoriedad en el cambio fue el que me ofreció Cristina⁶, otra ingresante que provenía de una provincia norteña. En la entrevista surgió un elemento que me sorprendió como en el caso anterior, ya que le molestaba el trato diferencial con que se relacionaba la gente de la ciudad con ella. Estas formas amables de los nativos, que brindaban respuestas solidarias en la calle cuando ella las solicitaba, la hacían sentir muy sola. Particularmente le incomodaba la imagen que de ella misma le devolvían estos buenos tratos. Para los demás, era una “visitante”. En este relato también apareció la desconfianza del otro urbano, representado a través de sus empleadores, que le habían hecho vivir situaciones de injusticia y explotación laboral. En un momento de la entrevista me dijo: *“he tenido que cambiar el currículum”*. Sin advertir que se trataba de una metáfora, pensé se refería a actualizarlo para conseguir empleo, pero luego advertí que no era ese el sentido. Cristina se refería a rearmar su “currículum” como alumna de la universidad. Así como hay un currículum docente, el alumno también posee una trayectoria, que los docentes de una escuela secundaria del interior conocen en detalle y les permite establecer expectativas en relación a sus alumnos. En realidad, esta expresión acerca de “tener que cambiar el currículum” era una buena pista interpretativa para comprender los acomodamientos de una identidad conmovida por el cambio. No era sólo la presentación, la fachada (Goffman, 1992)⁷, era mucho más que eso. Para garantizar que se le concretara una situación laboral (sus padres no podían sostenerla económicamente

⁶ Cristina tenía 19 años, y era oriunda de una localidad del interior de la provincia de Jujuy.

⁷ El autor define a la fachada como la dotación expresiva de tipo corriente empleada por un individuo durante su actuación. Son parte de la fachada la vestimenta, el sexo, la edad, las características raciales, el porte, las pautas del lenguaje, las expresiones faciales, etc.

en Córdoba) que le iba a permitir continuar estudiando, esta joven tenía que involucrarse en estos disfraces.

¿En dónde radicaba la diferencia de los jóvenes migrantes en relación con los otros estudiantes? Mis conjeturas se orientaban a considerar que cuando llegaron a esta ciudad, se encontraron con un espacio de dimensiones importantes, en el que habita mucha gente. Es éste un sitio social y geográfico diferente, con “otros” códigos, prácticas comunicacionales y dinámicas sociales. La diversidad es una realidad relacional; nos percibimos diversos en tanto haya otro desde el cuál establecer esta comparación e identificación. Esta diversidad se produce en relación con un contexto social particular, e implica procesos de jerarquización porque supone juicios de valor y relaciones de poder. En muchos casos estos estudiantes habían recorrido el espacio urbano como viajeros o turistas. Pero eso implica estar de paso, por placer, para conocer; no implica quedarse, arraigarse a esta tierra, con el objetivo de estudiar. En este encuentro con los habitantes de la ciudad, se producía para ellos una diferenciación al encontrarse con el nativo, con un habitante inserto en la trama de vínculos locales, que maneja los códigos comunicacionales y las referencias del espacio urbano. Ese otro de la ciudad es distante, peligroso, es una pregunta. Desde los habitantes de la ciudad, se construía la percepción de un otro social desprovisto de algunos recursos para vivir en este territorio, desprotegido, ingenuo. También en ese encuentro surge la pregunta, la incógnita, la idea del peligro; hasta tanto no se produzcan vínculos más duraderos, ambos se encontrarán en esa incógnita, en esa pregunta que los sitúa en una posición de “otredad cultural”. Ese será el común denominador del encuentro. Quién está ubicado en el lugar más precario del vínculo, es el joven que migra para estudiar en esta ciudad.

Augé (1993) me brindó aportes conceptuales para comprender estas vivencias de los ingresantes, que no quedaban sólo en el plano individual, desde su idea de los *no-lugares*. Para el autor, algo se define como “lugar” cuando se logra realizar una triple simbolización: identidad, vínculos e historia. Por lo contrario, un no lugar será un espacio en el que no están simbolizados estos aspectos; el sujeto no logra apropiarse de él, porque ha sido creado para la circulación acelerada de personas y bienes, para el tránsito y para el

consumo. Claro que el autor se refiere a grandes centros comerciales, autopistas, aeropuertos, terminales, etc. Sin embargo, esta conceptualización me permitió pensar en la ciudad que vivenciaban mis informantes, y también problematizar qué sucedía en el espacio de la universidad pública, por el que circulaban con bastantes imprecisiones en su proyecto profesional, durante ese primer año de estudios. Me surgió entonces la duda: ¿La universidad era un no-lugar para estos jóvenes? El otro de la relación social no aparecía claramente, circulaban solos, sin poder anclarse demasiado en los nuevos vínculos con sus docentes, compañeros y otros actores de la universidad. Eran interpelados en el plano de los vínculos sociales. Algunos estudiantes que cursaban carreras masivas, me manifestaron que, en el cursillo de ingreso, nunca tuvieron al mismo compañero sentado a su lado. Mi conjetura se orientó a considerar que la continuidad en los estudios universitarios dependería de la posibilidad de simbolizar a la universidad como un espacio de encuentro con otros y de pertenencia, en el que ellos pudieran construir un tramo de la historia individual y su proyecto profesional.

Otra línea de investigación que se puede recuperar como antecedente de este trabajo se encuentra en mi participación en el equipo de investigación que coordinó Mónica Maldonado, durante el período 2005-2017. Aquí se trabajaron dos proyectos de investigación: “Las relaciones sociales en la escuela media” (2004-2010) y “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos” (2011-2017), ambos aprobados y subsidiados por Secyt-UNC y radicados en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ambos proyectos se realizaron desde el enfoque etnográfico. El desarrollo del último proyecto fue el que particularmente me aportó discusiones conceptuales y epistemológicas relevantes para perfilar la noción de experiencia educativa, como una vía posible de análisis de la problemática que presento en esta tesis. En los mencionados proyectos se estudiaron las experiencias juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales. Estas experiencias se analizaron considerando las configuraciones de prácticas y sentidos que se producen en la familia, en las instituciones religiosas, a partir de los medios de comunicación, y que inciden en ellas, atravesando el encuentro con el otro en los diferentes espacios educativos, fundamentalmente en la escuela secundaria. Fueron

diversos los ejes de indagación que se desplegaron en el transcurso de estos años de trabajo. Se abordaron temáticas de comunicación; género y sexualidades; procesos de escolarización en escuelas públicas y en privadas confesionales; la problemática de la migración y el ingreso a la universidad; desigualdad social y escuela; experiencias escolares y museo. En este equipo mis indagaciones estuvieron focalizadas en analizar el paso de los estudiantes del último año de la escuela secundaria hacia la universidad como un espacio educativo donde pudieran plantear un proyecto de estudio, y la relación entre la problemática de la migración y los estudios universitarios. En los últimos años de mi participación en el equipo, comencé a esbozar las primeras preguntas acerca de las experiencias estudiantiles de los jóvenes del PECU.

Planteamiento del nuevo problema de investigación

Hasta aquí presenté una reseña de temas investigados anteriormente, referidos al ingreso universitario. Para destacar las líneas de indagación sobre las que me interesa profundizar en esta etapa posterior, y que expondré en este trabajo.

Quisiera explicitar que las investigaciones que he desarrollado previamente estuvieron situadas en el cruce de dos campos disciplinares distintos, donde la Educación y la Antropología convergen para problematizar temáticas e interrogantes que son complejos de abordar desde una sola disciplina. Situarnos en esta intersección de campos epistemológicos, nos convoca a interrogarnos por la relación entre educación y cultura, sobre la que por otra parte han discutido un sinnúmero de educadores y antropólogos.

En esta tesis iré exponiendo y problematizando oportunamente los debates y aportes conceptuales que resultaron significativos para esta investigación, porque me permiten construir un marco teórico interpretativo de los distintos aspectos que configuran la experiencia estudiantil universitaria. Estas conceptualizaciones y discusiones también me habilitan para interrogar las tramas de sentido que enmarcan procesos y prácticas educativas en la universidad, en la ciudad, en las organizaciones campesinas. De manera que podamos construir una mirada relacional sobre diferentes situaciones, instituciones,

sentidos y prácticas cotidianas que se tejen en la intrincada red que conforman la educación y la cultura. La investigación que aquí presento es de corte etnográfico, aborda problemáticas educativas situadas en contextos sociales e históricos particulares, e intenta recuperar el punto de vista de los estudiantes universitarios con quienes la realicé.

Si bien continúo interesada en comprender estas problemáticas vinculadas con la relación entre la universidad y la migración, ahora me focalizo en un singular grupo de estudiantes, para explorar cómo se conforma su experiencia estudiantil y migratoria en el pasaje del campo a la ciudad. Anteriormente no tuve en cuenta en mi análisis sus condiciones objetivas de origen, y la mayoría de los informantes contaban con el apoyo de sus familias para radicarse en Córdoba con el propósito de estudiar una carrera universitaria.

A fines de los años 90 y comienzos del nuevo siglo, el país estalló en una crisis social, económica e institucional sin precedentes, como consecuencia de una década de políticas neoliberales que achicaron el estado. Los años que siguieron fueron duros. En relación a las políticas educativas, los procesos de descentralización que propició la Ley Federal de Educación de 1993, dejaron a los estados provinciales en situaciones de desigualdad para financiar la escuela primaria y secundaria, como instancias de escolaridad obligatoria. La universidad no es un nivel de estudios obligatorio, es de carácter optativo, como otras instancias de estudios superiores (profesorados y tecnicaturas). Y la universidad también debió atravesar esta crisis, en la que padeció un importante desfinanciamiento.

A partir del año 2003, se producen en el país una serie de cambios políticos e institucionales que van ubicando a la educación en otro lugar; ya no se la piensa como un gasto público o como un servicio deficitario, sino como un derecho, vinculada a la inclusión. Y la inversión de recursos aumenta. Se fomenta el acceso a recursos tecnológicos para niños y jóvenes mediante una serie de programas nacionales, becas para estudiantes universitarios, para jóvenes pertenecientes a pueblos originarios, como un sinnúmero de acciones y programas que se desarrollaron en todos los niveles de carácter obligatorio.

Estas cuestiones que menciono en tanto acontecimientos sociales y educativos relevantes, me permitieron replantear mis preguntas iniciales. La inclusión educativa se había instalado como discurso, como prácticas y acciones. Supuse que, en este marco, los próximos

universitarios podrían ser diferentes. Y llegaron estos jóvenes. O tal vez ya estaban aquí, pero invisibles. Peleando con sus dificultades; en un porcentaje importante, renunciando a sus sueños. Por los altos costos que debían pagar: materiales y subjetivos. Porque no se podían mantener en la ciudad de Córdoba estudiando, o porque extrañaban a sus familias y amigos, a sus lugares conocidos, porque no podían “adaptarse” a la ciudad. Asumiendo que esas experiencias estudiantiles inconclusas, eran de responsabilidad propia e individual. Ahora mis preguntas se orientan a comprender: ¿Cómo se configura su experiencia estudiantil universitaria? ¿Qué dimensiones podemos analizar en relación con esta experiencia? ¿Qué significados y prácticas construyen estos estudiantes migrantes campesinos con relación a la vida cotidiana en la universidad y en la ciudad? ¿Cómo juegan las condiciones sociales objetivas familiares en relación a la apropiación de la propuesta universitaria? ¿Qué sentidos asume la universidad en estas trayectorias sociales y estudiantiles? ¿Cómo configuran los nuevos vínculos en la ciudad y en la universidad pública? ¿Qué sentidos asume la militancia política en la continuidad de los estudios universitarios? ¿Cómo se entrama la acción política de la universidad con las organizaciones campesinas?

Estos interrogantes surgieron porque se fueron entrelazando con transformaciones institucionales de la universidad, por las que fue importante plantear nuevas preguntas. En el año 2008 comienzan a desarrollarse políticas estudiantiles orientadas a acompañar los procesos de inserción en la universidad de una población de estudiantes que puede acceder a ella, previamente a concluir sus estudios secundarios, en el marco de acciones de inclusión educativa. Son jóvenes que llegan a la universidad, pero no provienen de familias de profesionales, ni de sectores sociales de altos ingresos. Son la primera generación de la familia que accede a ella. Concluyeron sus estudios secundarios porque pudieron acceder a becas, y lograron ingresar a la universidad por la misma razón. La UNC, mediante la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), generó una línea de becas para ingresantes, que les dio la posibilidad de animarse y embarcarse en el deseo de convertirse en un profesional universitario. En muchos casos, provenían del interior de la provincia; en otros eran

migrantes de otras provincias vecinas; también venían desde barrios periféricos de la ciudad. Conocieron la propuesta universitaria, y se animaron a proyectarse estudiando en ella, por diversos programas y actividades de articulación y extensión que la UNC desarrolló en distintas regiones y zonas de influencia. Si comparamos esta población estudiantil con los estudiantes que históricamente han iniciado estudios en esta institución, juegan con desventaja. Con relación a sus familias, sus padres no tienen la escolaridad básica concluida; viven en viviendas precarias; en algunos casos no tienen empleo estable, se sostienen económicamente con planes sociales.

Si consideramos la situación de los jóvenes que migran, además de entrar y sostenerse en la universidad, institución completamente desconocida para ellos, también deben resolver distintas cuestiones relacionadas con la vida en una ciudad que tampoco conocen, y que tiene características sociodemográficas como las que describí antes. Esto implica buscar lugares para residir: viviendas, departamentos, pensiones o residencias estudiantiles. Algunos también tienen que buscar empleo, porque las becas no son suficientes para cubrir todos los gastos que tienen: alimentos, alquiler, transporte. Por ello me resultó interesante documentar y comprender cómo se va configurando su experiencia estudiantil, en una universidad y en una ciudad que son populosas, complejas, difíciles.

El enfoque metodológico y el trabajo de campo

El enfoque desde el desarrollo la investigación es *socioantropológico o etnográfico*⁸, y está orientado a documentar las prácticas, perspectivas y experiencias de un grupo de estudiantes campesinos migrantes, para poder comprenderlas de manera situada en un momento histórico, en el contexto de la universidad pública y de la ciudad de Córdoba. En esta investigación, he realizado mis observaciones e indagaciones tomando como referencia una categoría más amplia que la del ingresante universitario. Aquí he trabajado

⁸ Autoras como Rockwell y Achilli le dan un sentido similar a ambos enfoques, aunque los denominan de manera diferente. En el texto iré exponiendo lo que las autoras entienden por esta particular manera de investigar.

con estudiantes migrantes que están cursando sus carreras en diferentes momentos del plan de estudio, para comprender cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria en las diversas situaciones que se les van presentando durante el cursado de sus carreras. Para comprender y dar cuenta de los sentidos que enmarcan esta experiencia estudiantil, que es social y cultural, es importante considerarla desde un enfoque semiótico del concepto de cultura. Siguiendo a Geertz (2003)⁹ cuando sostiene este abordaje epistemológico, la experiencia de los estudiantes se imbrica en un contexto cultural e institucional más amplio, como podríamos considerar a la UNC y a la ciudad de Córdoba. Lo importante entonces es no sólo describir estos sentidos y significados que le dan marco, sino hacer una *descripción densa* de esta experiencia, intentar realizar *interpretaciones* de estos significados, recuperando las interpretaciones de primer orden (de sentido común) que realizan los nativos de sus propias acciones. Aquí me refiero a los informantes, a estos estudiantes migrantes cuya experiencia estudiantil intento desentrañar, comprender, para poder dar cuenta de ella.

Rockwell (2009) hace un esfuerzo por delimitar y establecer en un sentido estricto lo que entiende por *etnografía*, ya que los usos que se han hecho de esta disciplina en los ámbitos educativos, tienden a confundirla con un método o una técnica, asociándola a las metodologías cualitativas. Para ello destaca algunos rasgos comunes de la investigación etnográfica, que recupero para esclarecer mi enfoque. Una de las primeras características que la autora propone en estas especificaciones, es que la etnografía estudia a “los otros”, aunque esto implique una revisión también del “nosotros”. Considera al etnógrafo como un cronista que releva, *describe e interpreta* aquellos sentidos y saberes, que por su familiaridad están ocultos, invisibles, no han sido documentados. La mirada del etnógrafo queda plasmada en documentos públicos que pueden ser consultados y debatidos con posterioridad. Esto supone una fuerte presencia del etnógrafo, una centralidad como sujeto social, en todos los procesos que investiga, en lo que está inmerso e implicado, porque para

⁹ Recupero aquí sus planteos, en los que conceptualiza a la cultura como una urdimbre de significaciones que el hombre ha tejido y dentro de la cual está inserto. Para el autor, el trabajo del antropólogo consiste en captar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, irregulares, no explícitas, superpuestas, para poder explicarlas después.

acceder a los significados de la acción social, debe conocer e involucrarse con sus informantes. De esta manera le resulta posible la construcción de conocimiento local, documentando y recuperando la visión de los informantes. No hay objetividad en estos procesos, si la entendemos como neutralidad valorativa. El método por el cual se accede a esta densidad de significados es la relación social con los informantes.

La opción metodológica que tomé para construir este objeto de estudio, también se sustenta en algunos núcleos problemáticos que plantea Achilli (2005) en su análisis. Uno de ellos es el carácter *relacional dialéctico* desde el que intenté abordar las experiencias de estos estudiantes, que supuso un esfuerzo por vincular distintas dimensiones de una misma problemática, intentando comprender los procesos que se generan en sus relaciones históricas contextuales. La autora menciona que desde este enfoque es relevante orientarse hacia el conocimiento de la *cotidianeidad social*; recuperar la construcción de sentidos que realizan los sujetos sociales; mantener una instancia de recursividad y discusión permanente entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Plantea estas diferenciaciones para no reducir el trabajo antropológico o etnográfico a una técnica descriptiva a-teórica de la investigación. Ella también diferencia su enfoque relacional dialéctico de los enfoques más ortodoxos y positivistas, situándose en el campo de las lógicas complejas dialécticas para realizar investigación. El enfoque socioantropológico o etnográfico busca documentar prácticas y eventos que, por su obviedad, transparencia y familiaridad, no se vuelven públicos, ni se reflexiona sobre ellos. Estos acontecimientos son parte del campo de la vida cotidiana¹⁰, y es hacia allí donde mira la etnografía. Para desnaturalizar aquello que, por informal y familiar, no moviliza ninguna pregunta, no nos interpela. Es en el espacio de lo cotidiano donde los sujetos sociales organizan sus intercambios sociales, estructuran y ordenan la vida social, sus relaciones, a partir de la configuración de sentidos y significaciones. En este espacio de lo cotidiano se ponen en juego sentidos que clasifican a los otros, se dinamizan los vínculos sociales, y se entrama lo intersubjetivo. Tal como plantea la autora, lo que se defina como “cotidiano”, es parte de

¹⁰ Achilli recupera el concepto de “vida cotidiana” como categoría de análisis de la autora Agnes Heller.

la construcción de cada objeto de estudio específico. Lo cotidiano está atravesado por instancias más amplias, que remiten a contenidos sociales e históricos. En este campo se entran cuestiones de orden institucional, históricas, sociales y subjetivas. El desafío de este trabajo fue poder dar cuenta de estas relaciones, poder mostrar desde la perspectiva relacional, cómo construyen socialmente estos estudiantes migrantes sus experiencias estudiantiles en la UNC, tomando en consideración aquellos aspectos de sus prácticas cotidianas que no han sido documentados, y que son constitutivos de estas experiencias. Para esta investigación, constituye un eje central el análisis y estudio de la *experiencia estudiantil universitaria* de un grupo de jóvenes que ingresaron a la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del *Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU)*. Todos pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), espacio en el que han militado cuando cursaron su escuela secundaria, e inclusive antes, cuando aún eran niños. Sus familias están radicadas en las regiones de Traslasierra y del Noroeste cordobés, son integrantes del MCC, campesinos de las regiones mencionadas. Y con mucho esfuerzo han impulsado y sostienen la posibilidad de que estos jóvenes hayan podido ingresar y continúen estudiando en la universidad. Vinieron desde localidades del interior de la provincia como Serrezuela, El Duraznal, El Medanita, El Chacho, a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Ciencias Económicas, Geografía, Derecho y Psicología. El Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) surge en 2001 y es una organización de 3er. grado integrada por 9 Organizaciones Zonales de 2do. grado que a su vez se establecen mediante 60 Comunidades de Base. Está conformado por familias campesinas y un grupo de “técnicos” con formación universitaria que trabajan en estos territorios desde fines de los 90, promoviendo los procesos organizativos iniciales, diagnósticos, y la coordinación de los programas educativos que se llevan a cabo (Cragolino, 2017). El MCC desarrolla su actividad organizativa en las zonas Norte y Oeste de la provincia de Córdoba. Las organizaciones que lo conforman articulan y aúnan esfuerzos en la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de vida y el reconocimiento de derechos de las 1.000 familias que participan directamente de alguna de las organizaciones de base que la integran y las más de 1.500 familias que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales

que la organización promueve en las distintas comunidades. En cada Organización Zonal las familias de las Comunidades de Base se reúnen periódicamente, según las necesidades. De cada Comunidad existen delegados que participan en reuniones mensuales, acercando la discusión de la Comunidad, debatiendo y consensuando las actividades a seguir. Bimestralmente se realizan reuniones delegativas de carácter provincial con delegados de todas las Organizaciones Zonales en donde se trabaja por Áreas y se discuten acciones y estrategias colectivas. Las áreas de trabajo del MCC son: Territorio (Tierra, Agua, Medio ambiente), Salud Comunitaria, Formación y Educación, Producción y Comercialización y Jóvenes. El MCC también integra a nivel nacional el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), y a nivel Latinoamericano, es parte de la Vía Campesina, recuperando las premisas políticas y objetivos de lucha de movimientos campesinos que le anteceden, como el Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil. (Sansón, Fontaine, Vélez Funes, Fondacaro y Martínez, 2011)

En 2010 se firma en la UNC un convenio con el MCC que formaliza una serie de actividades de investigación, extensión, transferencia tecnológica y ayudas económicas que se venían desarrollando en los últimos años. Este convenio le da marco de creación al PECU, como una iniciativa que surge de la necesidad de garantizar la formación universitaria de sectores imposibilitados de acceder y permanecer en la universidad por sus condiciones vulnerables. Los primeros estudiantes llegan a la UNC en el año 2003, y es a partir de esta llegada que el proyecto comienza su proceso de construcción. Este proyecto es iniciado por APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba), organización del Movimiento Campesino de Córdoba, el MoCaSE-VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero en la Vía Campesina) y la FAEA (Federación de Argentina de Estudiantes de Agronomía), con el objetivo de promover el acceso a la educación superior a miembros de estas organizaciones sociales, como una vía para fortalecer el desarrollo rural. Es un proyecto de vinculación que abona la construcción colectiva de nuevas formas de pensar y actuar en el mundo social, la

educación y el medio rural. El propósito del proyecto apunta a crear y sostener una articulación dinámica entre la UNC y las organizaciones campesinas¹¹.

Los vínculos que ya existen entre la UNC y las organizaciones campesinas hacen posible que se piense en la real inclusión de jóvenes pertenecientes a familias campesinas en la universidad y estudiantes de zonas urbanas periféricas. En 2008 se crea la Dirección de Inclusión Social dentro de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, y en 2010 se crea la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil (posteriormente la dirección pasa a formar parte de la subsecretaría). Desde estos espacios la universidad asume el objetivo de promover el acceso y la permanencia de aquellos sectores sociales o grupos de estudiantes “vulnerables”. También se plantea la participación activa de los estudiantes en los distintos ámbitos que la universidad ofrece, como una vía de inclusión social y construcción de la identidad estudiantil. Los estudiantes que vienen a estudiar a Córdoba en el marco del PECU, encuentran distancias significativas entre su vida habitual en el campo y las situaciones que se les van presentando en la ciudad y en la universidad¹². Su vida cotidiana sufre un cambio importante; sus costumbres, prácticas sociales y consumos culturales les dificultan sentirse parte de la dinámica urbana. Además, la lógica de funcionamiento del espacio universitario es absolutamente distinta no sólo respecto del nivel secundario en general, si no más aún del ámbito rural.

En relación a esta cuestión surgen varios interrogantes: ¿Qué relación podríamos hacer entre la formación que recibieron en sus escuelas secundarias y los nuevos procesos educativos que se despliegan en la universidad? ¿Están preparados para enfrentar la exigencia de la propuesta universitaria? Tendríamos que hacernos estas preguntas también sobre un gran número de ingresantes, considerando las altas cifras de abandono de los estudios durante el primer año de cursado de las carreras universitarias. Muchos jóvenes hablan de estas exigencias en el estudio, de la demanda y escaso acompañamiento de algunos profesores, de la densidad de los contenidos a estudiar; esto sucede

¹¹ Esta información se obtuvo tomando como referencia el documento de base que fue elaborado entre el MCC y la UNC para poder concertar el convenio antes mencionado.

¹² Documento de base que da marco al convenio firmado entre la UNC y el MCC.

particularmente en el cursillo de ingreso y durante el cursado de las materias de primer año¹³.

Desde el año 2003, las organizaciones del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) realizan numerosas actividades en conjunto con la Universidad Nacional de Córdoba, con el objeto de acercar la realidad campesina al proceso de formación de los futuros profesionales. El vínculo entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba cuenta con un importante recorrido, construido mediante la existencia de organizaciones estudiantiles, de actividades académicas, investigación y extensión realizadas en forma conjunta. Actualmente hay docentes, estudiantes y egresados universitarios que, junto a las organizaciones del campo, vienen construyendo una historia en común. Son muchos los actores universitarios que consideran necesario aportar su formación específica al proceso vinculado a la organización de las comunidades campesinas de Córdoba.

Método biográfico y relatos de vida

Desde el enfoque socioantropológico o etnográfico he desarrollado instancias de relevamiento de campo, regulares, sistemáticas y frecuentes. También un análisis de los datos que se construyen a partir del trabajo en terreno, con fuerte respaldo en categorías teóricas. Las herramientas que he desplegado con mayor frecuencia son la observación y el registro de campo, entrevistas abiertas y focalizadas con los estudiantes del PECU y otros actores que tienen alguna vinculación con este proyecto, que iré presentando en los capítulos siguientes. Pero me interesa destacar una modalidad singular a partir de la cuál intenté recuperar el punto de vista de los jóvenes migrantes: los *relatos de vida*. De acuerdo con Berteaux (2011) esta forma de acceder y trabajar la información, a partir del testimonio de los sujetos que se constituyen en informantes, se enmarca en lo que podemos denominar enfoque biográfico. Desde aquí el investigador podría conciliar la investigación

¹³ Desempeño mis tareas docentes en materias que se dictan en primer año en la Facultad de Ciencias Sociales y en segundo año en la Facultad de Filosofía y Humanidades.

con la reflexión, a partir de la constante revisión de los marcos conceptuales desde los cuáles interpreta la información, y la elaboración de nuevas hipótesis. El autor plantea que estos son relatos de experiencia, mediante los cuales el investigador puede acceder a conocer el mundo de sus informantes, para que a partir de esto se pueda comprender el contexto más amplio de relaciones sociales donde esto acontece. Para Sautu (2004) las biografías y los relatos de vida son géneros narrativos que se usan en el ámbito de la sociología y antropología para realizar la investigación empírica de campo, junto con otro tipo de documentos, para reconstruir experiencias personales en las que se conectan perspectivas individuales con las del grupo de procedencia. A partir de este método o enfoque, se abordan las experiencias de los sujetos desplegadas a lo largo del tiempo. Lo que nos relata un informante no es sólo una descripción, sino que esto supone también una evaluación, ponderación, y selección de los sucesos según su significatividad. Todas las modalidades biográficas consideran la existencia de un “yo” que ha participado en los hechos o experiencias recogidas en los documentos, y a partir de aquí se intenta ubicar al sujeto protagonista en su contexto histórico y social a partir del cual se desarrolla el argumento de la narración.

Los sujetos centrales de esta investigación son los que aquí introduzco, porque intentaré dar cuenta en este trabajo de su “experiencia estudiantil universitaria” tomando en cuenta sus testimonios y relatos. Como ya lo mencioné antes, entre 2003 y 2016, un grupo de jóvenes de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) vienen a la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Ciencias Económicas, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU. Los jóvenes puntualmente pertenecen a APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba), a UCATRAS (Unión Campesina de Traslasierra) y a UCAN (Unión Campesina del Norte); todas estas organizaciones son parte del MCC (Movimiento Campesino de Córdoba).

El proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. En 2003 llega Claudio a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. En 2006 vienen dos estudiantes más,

procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra: Mariela (Comunicación Social) y Germán (Arquitectura). En 2009 llega Marcela (Ciencias Económicas) y en 2010, Anabel (Abogacía). En 2013 llega Magalí (Agronomía) y Luciana (Psicología) es la última que viene en 2016; ambas son hermanas de los primeros estudiantes que llegan en 2006. Algunos de ellos cambiaron sus carreras: Mariela dejó la facultad y estudió el Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes¹⁴; Germán dejó Arquitectura, porque le resultaba muy onerosa, y se cambió a la Licenciatura en Geografía. Marcela y Anabel todavía están estudiando la carrera elegida inicialmente, con diferentes niveles de avance en el cursado de materias. Magalí y Luciana cursaron materias de los primeros años de sus carreras iniciales, pero posteriormente decidieron discontinuar con el cursado en ellas. Magalí dejó Agronomía por el Profesorado en Biología que se cursa en un instituto de nivel superior no universitario, y Luciana se cambió a otra carrera universitaria, la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia.

La mayoría de los jóvenes entrevistados relatan el pasaje del campo a la ciudad y universidad como un cambio “muy grande”; como algo que les significó un gran contraste entre sus vivencias cotidianas en el campo, en entornos rurales tranquilos y familiares, con el ritmo de la ciudad, el ruido, la aceleración y el peligro. Hasta los estudiantes que llevan más tiempo en la ciudad relatan que aún no se acostumbran del todo, que algo extrañan del campo, sobre todo la tranquilidad. Estos cambios que alteraron su vida cotidiana en planos sociales, también incidieron en sus prácticas estudiantiles.

A medida que avance en mi análisis, iré presentando con más detalle los puntos de vista de estos jóvenes estudiantes campesinos, que fui recogiendo a partir de una serie de entrevistas abiertas y focalizadas que realicé con ellos en el período 2012-2018. Nos encontramos en diversos lugares relacionados con sus espacios de estudio, los míos (en boxes de dos centros de investigación en los que trabajo) y otros lugares de la ciudad y ciudad universitaria (barcitos, espacios verdes, biblioteca). Fue complejo establecer un vínculo con ellos, porque no me conocían previamente. El primer contacto lo hice a través de una colega que estaba vinculada por sus investigaciones y trabajos de extensión con el

¹⁴ El Instituto de Culturas Aborígenes es un profesorado de nivel superior no universitario.

MCC. Fue con Liliana, una de las referentes del área de Jóvenes de la organización APENOC. Nos conectamos por medio de correo electrónico, y me respondieron que en la organización iban a conversar sobre mi propuesta de reunión para comunicarles mi intención de realizar esta investigación, y que después me avisarían lo que resolvieran. Por suerte aceptaron brindarme su tiempo y de a poco se fueron dando los encuentros de carácter formal e informal a partir de los cuáles espero poder dar a conocer algunas dimensiones de la experiencia estudiantil universitaria de estos estudiantes campesinos.

No fueron los únicos sujetos a partir de los cuáles me pareció conveniente presentar este análisis. También realicé entrevistas con los denominados “padrinos” y “madrinas” del proyecto PECU, particularmente docentes de la UNC, que me brindaron su perspectiva sobre el origen y proyección del proyecto. Ya que estos jóvenes migrantes campesinos llegaron a la universidad mediante un programa de becas, me pareció relevante indagar algunas cuestiones vinculadas a estas acciones, en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la universidad. Allí pude entrevistar a docentes que fueron funcionarios y autoridades de la secretaría en el momento de creación de estos programas de becas, y a las asistentes sociales responsables de coordinarlos.

Pude observar talleres de trabajo que se realizaron en la SAE con los becarios ingresantes, muchos de los cuáles eran también estudiantes migrantes de otras provincias, o que viajaban distancias de alrededor de 100 Km. para estudiar, porque residían en el interior de la provincia de Córdoba. Con ellos pude realizar entrevistas informales en las que me comentaban sobre las dificultades del ingreso en relación con esta situación de migración, o de movilidad permanente a la que estaban sujetos porque no residían en la ciudad.

Una de las temáticas que aquí analizo es la relación entre la experiencia estudiantil universitaria de estos jóvenes migrantes y las políticas de inclusión que se originaron en la UNC a partir de 2008, cuando se creó la Subsecretaría de Ciudadanía e Inclusión Estudiantil, por lo que relevé el punto de vista de algunos funcionarios universitarios que fueron protagonistas de estos eventos, que marcaron una época de definiciones políticas sustantivas en relación a pensar el acceso a la educación superior como un derecho.

Ya que uno de los objetivos centrales de este trabajo fue documentar y comprender la “experiencia estudiantil universitaria” de los estudiantes del PECU, me pareció provechoso no perder de vista los espacios donde ellos cursaban sus carreras, por ello realicé observación y registro en aulas de la carrera de Derecho y en el comedor universitario (todos tienen becas de comedor).

Mantuve charlas informales con algunos docentes a partir de las cuáles luego pude producir registros de campo, para que me dieran su opinión sobre la situación de los jóvenes migrantes y de los estudiantes del PECU en particular. En algunos casos, creo que, a partir de mi solicitud de ingresar a sus clases para observar, pudieron advertir que entre sus estudiantes podrían tener jóvenes con las problemáticas que aquí expongo. Estas indagaciones en las aulas, las charlas informales con algunos jóvenes que se encontraban cursando en ellas, me permitieron identificar que había distintas dinámicas en las relaciones sociales entre los estudiantes, que variaban según la carrera que estaban cursando.

Presentación de la tesis

Para finalizar, presentaré una síntesis de lo que analizaré en cada capítulo, con una breve reseña de las ideas centrales que expongo en cada uno de ellos.

Introducción: Estudiantes campesinos en la UNC. Los “otros” estudiantes.

Aquí realizo una *contextualización* del tema que investigo trazando algunas estadísticas sobre la proporción de estudiantes migrantes que transitan y estudian en la UNC. Números que nos permiten reflexionar sobre la relevancia de la problemática ya que la cantidad de estudiantes que vienen a estudiar desde otras latitudes del país o interior de la provincia de Córdoba es significativa con relación a la matrícula estudiantil global. Luego presento los *interrogantes centrales* de la investigación que estoy realizando, reconstruyendo el recorrido que hice hasta llegar al abordaje de esta problemática. Recupero los antecedentes de investigaciones previas que nutrieron el recorrido de mis indagaciones y expongo cuál es el planteamiento del nuevo problema de investigación. Aclaro los lineamientos del

enfoque metodológico y cómo desarrollé el trabajo de campo, presentando de manera breve a los estudiantes campesinos del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU) que se constituyeron en mis informantes. Al final presento la estructura de la tesis, para anticipar al lector las cuestiones y análisis que desarrollaré en cada capítulo.

Capítulo 1: Distintos planos conceptuales para comprender la experiencia estudiantil universitaria.

En este capítulo expongo mi análisis sobre lo que en este trabajo he documentado y examinado bajo el concepto de *experiencia estudiantil universitaria*. Presento diferentes abordajes teóricos sobre la idea de experiencia, recopilando discusiones del campo de la antropología, sociología, historia social, estudios de género, filosofía y educación. Introduzco también las dimensiones de esta experiencia que fueron emergiendo a partir de las indagaciones y entrevistas de campo con los jóvenes del PECU, para profundizarlas posteriormente en los capítulos sucesivos. Me refiero a la migración, los contrastes entre la vida en el campo y en la ciudad, la militancia estudiantil, y las trayectorias formativas en la universidad. También hay otra dimensión que analizo, en la que intento leer esta experiencia estudiantil de los jóvenes del PECU en articulación con las políticas de inclusión impulsadas por la UNC en el período 2008 al 2015, años en los que hubo cambios significativos en relación con la vinculación entre la universidad y la comunidad. En este período también se redefinieron los programas de becas estudiantiles en el marco de una serie de acciones que acercaron a la universidad a familias de escasos recursos económicos. Lo que permitió que ésta se constituyera en un horizonte posible para muchos jóvenes que nunca pensaron estudiar en ella.

Capítulo 2: Experiencia estudiantil y trayectoria educativa de los estudiantes del PECU. El relato de sus primeros integrantes (2003-2006).

Aquí doy cuenta de las trayectorias educativas y formativas que estos jóvenes del PECU han ido realizando a partir del cursado de sus diferentes carreras universitarias. ¿Qué dificultades tuvieron cuando debieron cursar y estudiar en cada carrera? ¿Cuál fue su vínculo con los docentes? ¿Qué propuestas pedagógicas de estudio les hicieron sus profesores a partir de las cátedras? Al ser parte del PECU tuvieron acceso a un sistema de tutorías con estudiantes avanzados de cada carrera; es interesante considerar estos acompañamientos. También cómo fueron aprovechando las distintas ofertas organizativas en lo curricular que cada carrera les ofrecía, para avanzar en sus estudios. Es relevante trazar estas trayectorias formativas vinculando la experiencia estudiantil que configuran en la universidad, con experiencias escolares anteriores. Todos los jóvenes cursaron la escuela primaria y secundaria en regiones campesinas o rurales, con formatos curriculares y modalidades de estudio muy diferentes a las que usualmente cursan la mayoría de los estudiantes universitarios. Me refiero a la escuela primaria rural organizada bajo el formato del plurigrado, y al cursado en escuelas secundarias rurales graduadas que requerían la residencia en albergues por la distancia de sus domicilios familiares. Identificar estas complejas trayectorias reales (a diferencia de las trayectorias teóricas), nos permite desmontar la idea de procesos educativos lineales, acumulativos, continuos y homogéneos, para comprender desde otro lugar los diversos trayectos formativos que estos jóvenes realizaron previamente a su llegada a la universidad. En este capítulo me focalizo en recuperar los relatos de vida de los tres primeros estudiantes que vienen en el marco del PECU: Claudio, Mariela y Germán. Los considero, en cierta forma, miembros fundadores del proyecto, por el trabajo político inicial que tuvieron a su cargo: ser el nexo entre estos dos ámbitos tan diversos como las organizaciones campesinas y la universidad, organizar el convenio entre el MCC y la UNC, divulgar los alcances de este proyecto, las problemáticas que estaban aconteciendo en sus comunidades campesinas en esos primeros años posteriores a la crisis del 2001, relacionadas con la expropiación de la tierra y las dificultades para producir y trabajar en estos espacios campesinos.

Capítulo 3: Experiencia estudiantil y trayectoria educativa de las estudiantes que llegan luego de la etapa fundacional del PECU (2009-2016).

En este capítulo continúo la línea analítica desarrollada en el capítulo anterior, recuperando los planteos conceptuales sobre la noción de trayectoria educativa, porque me interesa exponer los recorridos que hicieron las cuatro estudiantes que llegan en años posteriores a estudiar a la UNC, también en el marco del PECU. El proyecto ya se había afianzado un poco más, se había logrado cierto reconocimiento de prioridades para la asignación de las becas de estudio, y también estaba más organizado el tema del aporte que recibían de los padrinos y madrinas. En Córdoba ya estaban los primeros compañeros viviendo en la casa de Barrio Rosedal, espacio donde la mayoría de los estudiantes mantuvieron relaciones de convivencia. También se da el caso de que hay vínculos familiares previos que anteceden esta experiencia estudiantil, que implica la migración: Anabel y Magalí son hermanas; Marcela y Luciana son hermanas de Germán.

Recupero en este análisis distintos aportes conceptuales trabajados en el Capítulo nº1 sobre la noción de experiencia, para poder comprender mejor los relatos de estas cuatro jóvenes. Y establezco relaciones entre las nociones de experiencia estudiantil universitaria y trayectorias educativas escolares.

Capítulo 4: Migración, educación y experiencias interculturales de vida: “acá” y “allá”, entre el campo y la ciudad.

En este apartado analizo la relación entre la *migración* como vivencia de los jóvenes del PECU, su llegada del campo a la ciudad para iniciar estudios universitarios, y su recorrido por las aulas y carreras universitarias en curso. Esta relación es problematizada desde el concepto de interculturalidad, poniendo en consideración una serie de cuestiones referidas a la perspectiva desde la cual se aborda el concepto de cultura, de diversidad cultural y desigualdad social. Desde aquí propongo cuestionar algunas asociaciones que se hacen entre la interculturalidad y la idea de etnicidad, cuando se piensa a la primera como referenciada desde una serie de condiciones objetivas, tales como un origen y una lengua

en común, además de otros aspectos culturales. Esta relación que aquí presento se configura en el marco de un encuentro: nosotros-otros, que implica dinámicas sociales y relaciones de subalternidad. ¿Cómo se posicionan los jóvenes del PECU frente al otro de la ciudad y de la universidad? Ellos despliegan prenociones, acciones y estrategias para poder integrarse en los nuevos espacios sociales donde decidieron construir su experiencia estudiantil universitaria.

Me aventuro a considerar que el PECU podría constituirse en una red para recibir a los nuevos migrantes, contener a sus integrantes y adquirir fortalezas en el inhóspito espacio de la ciudad. En los relatos se contornean las diferencias que estos estudiantes advierten al llegar a la ciudad. Transitar por espacios desconocidos para llegar a las aulas abarrotadas de estudiantes (sobre todo en las carreras masivas), el ritmo acelerado de la ciudad y el vértigo, el ruido, el peligro por los robos y arrebatos callejeros, moverse en el transporte urbano de pasajeros, las relaciones con sus amigos, los cambios que sufrieron en su vida familiar, las mudanzas, los alquileres de sus viviendas, la búsqueda de trabajo, son algunos de los variados temas que fueron surgiendo en las entrevistas. Y que nos permiten comprender las complejidades y dificultades que ellos encontraron. Como así también lo que lograron construir en el plano de las experiencias estudiantiles y sociales que transitan.

Capítulo 5: Militancia estudiantil universitaria. La universidad y la ciudad como “nuevos territorios”.

Aquí presento una dimensión relevante de esta experiencia estudiantil de los jóvenes del PECU, me refiero a su militancia estudiantil. Estos estudiantes llegan a estudiar a la universidad porque son integrantes y militantes en distintas organizaciones que constituyen el Movimiento Campesino de Córdoba. A partir de esta pertenencia, logran acceder a las becas estudiantiles, en el marco de acuerdos y convenios firmados entre la UNC y el MCC. Documento y recupero las perspectivas de estos jóvenes, para poder dar cuenta de las transformaciones que suceden en sus prácticas militantes cuando dejan el territorio de la organización campesina e ingresan a un nuevo territorio o campo social, como es el caso de la UNC y de los espacios locales de sus respectivas facultades y carreras. La militancia es una

dimensión central en los relatos de algunos estudiantes, ya que es la instancia que les permite un anclaje en este nuevo territorio (el de la universidad), que también requiere intervenciones políticas orientadas a transformarlo para igualar inequidades, allanar el camino a otros jóvenes con historias similares a las de ellos, trabajar por políticas estudiantiles más inclusivas.

Esta militancia trasciende inclusive los límites de la universidad y se proyecta en esferas barriales o articuladas con las organizaciones del MCC. En el análisis también se abordan las tensiones que les genera esta matriz de pensamiento universitario con sus miradas previas sobre las problemáticas del campo, y las contribuciones que podrían realizar desde sus profesiones al MCC, cuando las culminen. La cuestión es que la migración a la ciudad entretanto habrá impulsado un largo proceso de reconversión de sus miradas como sujetos sociales. Son jóvenes que, si bien se dicen campesinos, ya no están en el campo. La pregunta que se despliega entonces es si volverán al campo para cambiar estas duras realidades.

Conclusiones: Ensayando un cierre para nuevas aperturas.

Presento aquí una serie de categorías analíticas construidas a partir de las problemáticas que aborda mi tesis doctoral. Recupero la noción de experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU, tomando en consideración categorías conceptuales acerca de la interculturalidad en un sentido amplio, para proponer pensar que son experiencias interculturales de vida, entre otros aspectos. Considero que esta investigación es un aporte para analizar y reflexionar sobre los procesos de inclusión estudiantil de poblaciones campesinas en la universidad, a partir de políticas educativas que lograron posibilitar su acceso desde el paradigma de la educación como ampliación de derechos. Retomo lo ya expuesto en capítulos anteriores sobre las relaciones que pude establecer entre la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU, sus trayectorias educativas, la militancia y participación política en los nuevos territorios de la UNC y la ciudad de Córdoba. También dejo planteadas una serie de inquietudes para seguir indagando sobre estos temas que aquí han sido analizados, y que requieren nuevos abordajes para seguir profundizando en ellos debido a su complejidad.

CAPÍTULO 1:

DISTINTOS PLANOS CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL PECU

¿Por qué abordar estas problemáticas estudiantiles desde el concepto de experiencia? En este capítulo presentaré diferentes perspectivas teóricas de autores que analizan el tema de la experiencia educativa, para poder ir encuadrando y situando mi análisis. Mi interés está centrado en poder documentar y comprender cómo estos estudiantes que acabo de presentar, construyen su *experiencia estudiantil universitaria*. Me parece relevante recuperar su punto de vista sobre la universidad, sobre las carreras que cursan, sobre sus compañeros y profesores, sobre la ciudad como un nuevo espacio que habitan; por eso el enfoque desde el que me voy a orientar es socioantropológico. Intentaré dar cuenta a partir de esta investigación, de cómo estas experiencias estudiantiles acontecen en un contexto histórico, social y cultural más amplio, de las tramas que les dan sentido y a partir de las cuáles éstas se producen. A continuación, realizaré una problematización sobre la noción de “experiencia” recuperando los aportes teóricos de una serie de autores, que fueron configurando a partir de diversos posicionamientos epistemológicos, ideológicos y teóricos en distintos momentos del desarrollo del campo de las Ciencias Sociales. No hay una única forma de entender la idea de experiencia, en el sentido más amplio del término. Intentaré reseñar y problematizar los aportes que considero más relevantes para mi investigación. Me parece importante destacar que adhiero a la perspectiva de algunos autores que expondré posteriormente, cuando considero a la experiencia como nexo entre lo subjetivo y lo social. Desde ese posicionamiento, intento comprender la experiencia estudiantil universitaria de los siete estudiantes del PECU, a partir de los relatos de vida que presentaré en los próximos capítulos de esta tesis.

Experiencia, pragmatismo y educación

John Dewey (2000) analiza el tema de la experiencia en relación a la educación tradicional, el surgimiento de la nueva educación y la escuela progresiva norteamericana. Una de las críticas que el autor realiza a la educación tradicional es que básicamente, en esencia, se trata de una imposición desde arriba y desde fuera en relación a los estudiantes. Como una alternativa a estos esquemas de enseñanza tradicionales surge la escuela progresiva, que propone al alumno una participación muy activa en el desarrollo de lo que se enseña. En su texto propone una serie de premisas a partir de las cuales se podría comprender mejor la propuesta de la escuela progresiva, que surge en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos. Uno de sus núcleos centrales reside en pensar el *aprendizaje mediante la experiencia del sujeto*. Para el autor la unidad fundamental de la nueva pedagogía se da en la íntima relación que existe entre los procesos de la experiencia real y la educación. Para el autor, ubicado en la filosofía pragmática, empírica y experimental, hay una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal. Para explicitar mejor lo que entiende acerca del concepto de experiencia, el autor propone considerar dos dimensiones de análisis. Una es la categoría de continuidad experiencial, según la cual una experiencia que ha resultado valiosa para el sujeto influye en las experiencias educativas ulteriores. Relaciona esta característica con el hábito, entendiendo que toda experiencia vivida, modifica a quien actúa y la vive, afectando estas modificaciones a las experiencias posteriores. No considera al hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas, sino que lo piensa en relación a la formación de actitudes que son emocionales e intelectuales. Por lo tanto, toda experiencia toma algo de la experiencia anterior y modifica de alguna manera la cualidad de la que viene posteriormente. Otra categoría que le permite interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa, refiere a la idea de interacción entre las condiciones objetivas externas y las internas del sujeto. Para el autor toda experiencia significativa depende del juego recíproco de ambas condiciones. Llama a esto situación. Según él, la educación tradicional prestó más atención a los factores externos que a los internos del sujeto, cuando estos también inciden en el tipo de experiencia

educativa que se tiene. Una experiencia siempre se produce cuando existe una transacción entre un individuo y lo que en ese momento constituye su ambiente. Los principios de continuidad e interacción son inseparables uno del otro, y asignan el significado y el valor que una experiencia tiene para un sujeto. Una auténtica experiencia plantea un aspecto activo que de alguna manera cambia las condiciones objetivas bajo las cuales esta ha sucedido. Toda experiencia humana, social y colectiva implica contacto y comunicación. El autor me proporciona algunas ideas para comenzar a delinear la noción de experiencia que me interesa desarrollar en el presente trabajo. Los estudiantes del PECU mencionan en todos sus relatos transformaciones de sus vivencias cotidianas, por lo que comparto la idea de Dewey respecto a considerar un sujeto activo en todo este meollo. Ellos intentan cambiar sus condiciones objetivas en la universidad mediante distintas estrategias interaccionales, situadas en las prácticas sociales y educativas cotidianas, y también en la esfera política. Posteriormente otros autores me permitirán problematizar esta idea del sujeto de la experiencia ¿Es activo o pasivo? ¿Controla todos los aspectos de esta vivencia? ¿Cuáles son los alcances de esta experiencia en relación al sujeto y su contexto?

La experiencia como acontecimiento transformador de la subjetividad

Jorge Larrosa (2006) analiza y explora los distintos alcances del concepto de experiencia en el campo pedagógico. Me gustaría recuperar algunos de sus planteos a pesar de las advertencias que nos hace respecto de no hacer de la experiencia un concepto. Demarca algunas precauciones para aquellos lectores que rápidamente intentan explicar esta compleja noción. Espero no estar en ese grupo. Nos propone resistirnos a determinar lo que es la experiencia, el ser de la experiencia. Para él es algo que no se puede conceptualizar, es lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla. Para el autor la experiencia se define más por su indeterminación y apertura, que por abordajes precisos y acabados. En relación a la experiencia, para el autor hay usos y abusos en el campo educativo, por lo que intenta problematizar esta noción otorgándole cierta precisión y densidad a su análisis. La experiencia es *“eso que me pasa”* (2006). Y desde esta premisa

analiza algunas cuestiones que le permiten contornearla a partir de una serie de principios. Tomaré como referencia los que me parecen más relevantes para este trabajo de investigación, para comprender el objeto de estudio que estoy intentando delimitar en este momento, que es la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU. Me parece importante considerar entonces el principio de alteridad, exterioridad, o incluso de alienación. No hay experiencia si no hay un acontecimiento exterior al sujeto que la vive; un alguien, un algo o un eso. Y esto no implica que como sujetos nos podamos apropiarnos previamente de eso que sucede exterior a nosotros. Se trata de vivir y transitar un acontecimiento. El autor también menciona el principio de reflexividad, subjetividad y transformación. Aquí intenta explicarnos que el acontecimiento le sucede a un sujeto en particular, de una manera específica y singular, esto no tiene nada que ver con la generalización de explicaciones. Por lo tanto, la experiencia es siempre subjetiva, y quién la vive es un sujeto frágil, abierto, vulnerable y expuesto. Sin embargo, aquí no se está considerando que el sujeto permanece estático o igual después de haber atravesado un acontecimiento significativo en su vida. Por el contrario, creemos que el sujeto está abierto a su propia transformación. La experiencia lo forma y lo transforma. Es un movimiento de ida y vuelta. Si bien acontece en situación de exterioridad al sujeto, siempre vuelve hacia él, porque lo afecta, lo cambia. Otro aspecto que Larrosa propone para pensar el sujeto de la experiencia es que no se trata de un sujeto activo, sino de un sujeto paciente o pasional. La experiencia implica entonces un paso, un recorrido, una travesía. La experiencia se padece, el autor la asocia a realizar un pasaje que implica cierto peligro. Hay riesgos que correr cuando se atraviesa un acontecimiento, y huellas o marcas que quedan después. Aquí es interesante lo que el autor nos presenta, ya que plantea debate con otras perspectivas conceptuales y teóricas, según las cuáles vamos a considerar que el sujeto de la experiencia es activo, agente, protagonista de las transformaciones que le acontecen. Por otra parte, la experiencia se abre a lo real en tanto vivencia de lo singular. Aquí estamos situados en la comprensión de algo que es único, irreplicable, excepcional, sorprendente e intransferible. El autor diferencia la noción de experiencia de la de experimento, práctica, o acción social. En el caso de un experimento científico, una de las premisas del método tradicional es

precisamente que se estudie una situación bajo cierta predictibilidad. Como científicos debemos poder anticipar los resultados. Pero cuando se trata de una experiencia humana, no podemos saber con antelación hacia dónde nos conduce. El autor nos propone entonces considerar la noción de experiencia desempirizando la palabra. Pero también la diferencia del concepto de práctica, nos invita a despragmatizar esta idea. No hacemos una experiencia significativa, la padecemos. No está del lado de la razón, del control, de la técnica; no la podemos someter a nuestra voluntad porque no depende de nuestras intenciones. No es algo predecible y previsible. La incertidumbre le es constitutiva. Si bien el autor analiza todos estos aspectos en relación a la experiencia de la lectura en el campo de la educación, me resultan muy interesantes para establecer comprensión de las distintas travesías y recorridos que serán presentados posteriormente en los capítulos de esta tesis a partir de los relatos de los estudiantes del PECU. Allí los jóvenes exponen acontecimientos de tal intensidad, que han tenido la potencialidad de transformar sus propias subjetividades, sus rutinas cotidianas y sus perspectivas de vida, para poder situarse en el mundo de la universidad y de la ciudad de Córdoba. Intentaré reconstruir algunos de sus puntos de vista sobre diferentes dimensiones. Me interesa particularmente tratar de comprender su experiencia estudiantil universitaria, a partir del análisis de tres núcleos temáticos, que aparecen como relevantes y significativos en los relatos. Me refiero a la configuración de sus trayectorias educativas en la escuela secundaria y en la universidad, a la vivencia de la migración y los contrastes entre vivir en el campo y en la ciudad (y también estudiar en la universidad), y la organización de prácticas militantes en el nuevo territorio de la universidad y la ciudad. Con mi análisis espero realizar aportes para abrir discusión, a partir de sus testimonios, sobre otras temáticas que van surgiendo en el marco de esta trama de sentidos que pretendo exponer y analizar. Me refiero a temas que hoy emergen como candentes en el escenario de la discusión política nacional, respecto al sentido de la universidad pública en nuestro país, el pensar la educación superior como un derecho, el acceso a los estudios superiores, la inclusión educativa, entre otros temas que irán surgiendo.

Experiencia, lenguaje y subjetividad

Martin Jay (2009) realiza un interesante recorrido sobre los usos y sentidos que una serie de pensadores británicos, franceses, alemanes y estadounidenses hicieron acerca de este concepto. En este colorido mosaico el autor presenta diferentes perspectivas, desde los autores que consideraron que al hombre moderno se le había expropiado la posibilidad de construir su biografía y de vivir su propia experiencia, hasta aquellos que pensaron que no se puede separar la experiencia del lenguaje. Esta idea de implicar la experiencia con su narrativa se plantea ante el argumento que sostiene que sólo el sujeto sabe lo que ha experimentado y esta vivencia es tan individual que es casi imposible transmitirla en los términos comunicativos convencionales. El autor rescata, en su análisis, la paradoja que implica pensar a la experiencia como una *intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada*. Esta experiencia se puede transmitir a partir de un relato posterior que cobra sentidos colectivos en relación a la configuración de identidades. Si bien la vive un sujeto, se adquiere o se produce a través del encuentro con la otredad. No implica reproducir lo que estaba; para que ésta se produzca es necesario que acontezca algo nuevo y significativo.

Joan W. Scott (Jay, 2009) propone considerar esta relación entre experiencia y lenguaje a partir de sus estudios sobre el género como categoría relacional, poniendo en cuestión la capacidad de algunos historiadores para recuperar los diversos relatos contados por las mujeres. Para ella, más allá de la empatía del historiador, la experiencia es una categoría que porta residuos ideológicos del contexto discursivo donde se constituyó. Propone prestar atención a los procesos históricos que mediante el discurso posicionan a los sujetos y configuran sus experiencias. Se refiere a las minorías étnicas, a los homosexuales, a las mujeres. Por más que el historiador contemporáneo intente reexperimentar el pasado, la investigación histórica se encuentra mediada por las relaciones lingüísticas y estructurales que conllevan el riesgo de esencializar al sujeto social. Por lo tanto, no se puede considerar

a la experiencia como un concepto que va de suyo, sino que es importante pensar cómo se constituye el sujeto en primera instancia, en sus contextos históricos, pero también discursivos.

¿Cuánto podemos comunicar de lo vivido a partir de una experiencia? Hay algo de lo imposible, de lo que no se puede transmitir, que le acontece al sujeto. ¿Todas nuestras experiencias nos llevan a prácticas reflexivas sobre ellas? Esto nos conduce a pensar que las experiencias son de alguna manera un tanto opacas para el propio sujeto que las transita, no siempre están mediadas por la reflexividad o la conciencia. En este sentido es interesante lo que propone el filósofo Walter Benjamin (2001) sobre la idea de experiencia, en relación a la pérdida de la posibilidad de narrarla en nuestra época. El autor escribe estos pensamientos en 1936 y algunas de estas ideas tienen a la I Guerra Mundial como telón de fondo. El autor vincula la imposibilidad de narrar con la facultad de intercambiar experiencias. Precisamente en relación a los campos de batalla, observa que, en lugar de volver nutrida de experiencias, la gente retornaba enmudecida, no había nada que transmitir de boca en boca. Estos planteos son interesantes para traerlos a nuestro presente, ya que se trata de ideas que germinaron en otros contextos históricos. ¿Cuántas experiencias somos capaces de vivir y transmitir en estas generaciones actuales, cuya vida cotidiana está completamente atravesada por la tecnología? Benjamin sitúa estos cambios en el creciente avance del capitalismo. Con él se da el surgimiento de una clase dominante como la burguesía, que hace de las formas de comunicación una nueva manera de dominar. Así la comunicación se confronta con la información. Por eso se vuelve irreconciliable con la narración. El narrador toma lo que narra de la experiencia, que configura en base a las experiencias que otros le narran, y la vuelve propia. La información nace y vive en el instante en que es novedad. Pero la narración tiene otro estatuto, no se agota, pervive en el tiempo, porque configura un sentido que va más allá de la verificación del dato. El cronista es el narrador de la historia, no es un simple recopilador de información. Retomo estos aportes para problematizar qué nos pasa en nuestra época en relación a la posibilidad de atravesar experiencias, comunicarlas, dialogar e intercambiarlas con los otros.

Giorgio Agamben (2004) también se refiere a la pobreza de la experiencia desde otro punto de vista. Para él no es necesario que acontezca la catástrofe de la guerra, sino que la experiencia puede quedar destruida a partir de la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. El hombre cotidiano vive su día, realiza su agenda de actividades laborales o recreativas, pero ninguna de estas rutinas se ha convertido en una experiencia. La existencia cotidiana es banal, no tiene nada de extraordinario. La excepción es la materia prima de la experiencia. Porque ahí hay un mensaje para transmitir a las nuevas generaciones. Muchas personas contemplan las experiencias desde afuera con alivio, prefieren captarlas con la máquina de fotos, por las redes sociales, por los celulares, las computadoras. Extraña vivencia que es más la del espectador que del sujeto de la experiencia. En esto también ha contribuido la ciencia al volver a la experiencia compatible con la predicción del cálculo y la certeza. Estamos habituados a asociar la idea de experiencia con la idea de conocimiento, pensamos al sujeto de la experiencia como racional, un agente intelectual. No lo consideramos como un sujeto de sentido común, que es donde se ubica el sujeto de la experiencia. Expongo estas discusiones porque me parecen relevantes para problematizar y darle densidad analítica a la idea de experiencia. Por ello, estas consideraciones me resultan muy atinadas para analizar lo que fue surgiendo en los distintos relatos que logré documentar en esta investigación. Pero no fue lo que pasó con los estudiantes que fueron mis informantes. En todos los casos, los estudiantes trataban de transmitirme las fuertes implicancias que tuvo para ellos la decisión de venir a estudiar a la UNC. También la decisión de venir a vivir a una ciudad como Córdoba, aunque cada uno fue recordando estos avatares de manera diferente en cada relato. Estas decisiones modificaron significativamente su cotidianeidad social, familiar, afectiva. Estos acontecimientos los interpelaron en el plano de su identidad como jóvenes campesinos, ya que muchas prácticas, ideas y perspectivas de vida, sufrieron cambios rotundos al venir a vivir a la ciudad. Llegar a Córdoba e insertarse en este nuevo espacio urbano, los convirtió en “los otros” del campo, los que vienen del interior de la provincia, los que se extravían en las enmarañadas calles urbanas, y en los amplios espacios abiertos de la ciudad universitaria, donde transita mucha gente apresurada para cumplir sus compromisos sociales, laborales y estudiantiles sin retraso. La

prisa, el vértigo, el ruido; aspectos que retomaré más adelante, ya que son sentidos sobre la vida urbana que a ellos los atraviesan de manera significativa en este nuevo lugar. Sin embargo, es importante no perder de vista que, aunque estos sentidos aparecen en sus relatos, ¿a qué se refieren con ellos? ¿Qué relación podemos hacer entre su condición social de jóvenes campesinos y estas maneras de apropiarse de la universidad y la ciudad? Son espacios y campos sociales que desconocen, hay reglas del juego que tienen que aprender desde una posición de extrañeza, y disputas que establecer en estos nuevos territorios.

Experiencia, diferenciación y clase social

Joan W. Scott (1991) analiza una serie de cuestiones en torno al concepto de experiencia, y cómo éste ha sido utilizado por algunos autores, particularmente historiadores, que han intentado explicar la historia de la diferencia, o cómo se fue construyendo la designación del "otro" a partir de características que distinguen categorías de personas a partir de una supuesta norma. Cuestiona los usos que se hacen sobre la idea de experiencia, sobre todo cuando se la toma como una evidencia a partir de la cual se podría entender la producción de la diferencia, porque se corre el riesgo de naturalizarla. Pensar a la experiencia como algo visible, evidente y transparente, en ocasiones puede colaborar con reproducir sistemas ideológicos ya dados, más que ayudar a cuestionarlos. Por eso propone pensar a la *diferencia a partir de cómo se constituye relacionamente*. También considera que es importante analizar los procesos históricos que posicionan a los sujetos y producen sus experiencias, ya que estos sujetos son constituidos por ellas. Scott recupera las perspectivas teóricas de varios autores ubicados en una tradición antiempiricista. Recupera la perspectiva de Raymond Williams, quién considera a la experiencia como un conocimiento recolectado sobre eventos pasados y también una *clase particular de conciencia*, que implica una total y activa percepción, considerando el sentimiento tanto como el pensamiento. Para Williams la experiencia implica la previa existencia de los individuos. Scott también recupera los planteos de Teresa de Lauretis, quién considera a la experiencia

como el proceso por el cual se construye la subjetividad de los seres sociales, a partir del cual *uno se ubica o es ubicado en la realidad social*, y se configuran como subjetivas estas relaciones materiales económicas e interpersonales. Para De Lauretis la experiencia opera básicamente por medio de la *diferenciación*. Me interesa rescatar estos planteos o abordajes teóricos porque están considerando la construcción de subjetividades a partir de posicionamientos de clase. Para el caso de esta investigación, es de gran aporte para considerar la experiencia que realiza este grupo de estudiantes campesinos en la universidad. En este sentido resultan relevantes los aportes que nos hace Edward P. Thompson, al considerar la experiencia como ser social, es decir tanto las realidades vividas de la vida social en el plano afectivo de la familia y la religión, como también las dimensiones simbólicas de la expresión. Para este autor los sujetos experimentan su propia experiencia como ideas, pero también como sentires. Esta noción conjuga la idea de sentir subjetivo con influencia externa. Si bien Williams introduce la idea de *agencia* en tanto que no considera a un sujeto completamente manejado o determinado completamente por las estructuras externas, considera que la experiencia está conformada por *relaciones de producción*. Estas relaciones de producción tienen predominancia por encima de otras formas de diversidad, tienen correlaciones comunes con la realidad de los trabajadores, más allá de sus orígenes étnicos, religiosos o de género. Así el concepto de experiencia se vincula con la *conciencia social y la identidad común de clase*. Integra lo individual con lo estructural a partir de un sentido distintivo de clase. Para Scott, el propósito del trabajo de Thompson, que pretendía darle historicidad a la clase trabajadora inglesa, finalmente terminó por esencializarla. Scott también se pregunta cómo es posible darle historicidad a la experiencia sin caer en los riesgos de reproducir estos determinismos. Para la autora, los sujetos son constituidos discursivamente y tienen agencia. Una experiencia es tanto colectiva como individual. Y si bien los sujetos son constituidos discursivamente, no por eso están determinados por un orden fijo de significados. Lo que me interesa rescatar de estos planteos teóricos es que tanto la dimensión social como la personal están imbricadas una con la otra, y están atravesadas por las transformaciones de la historia. Desde este enfoque la experiencia es parte del lenguaje cotidiano y trabajar con esta noción implica hablar de

lo que ocurrió, hablar sobre lo que se conoce. La experiencia es siempre una interpretación, no es clara ni evidente en sí misma, siempre se configura sobre *significados en disputa*, y por lo tanto su comprensión requiere un abordaje político.

Edward P. Thompson (2012) trabaja la noción de experiencia de los hombres y las mujeres en vinculación con la idea de *clase social*. Esta última, en la tradición marxista donde el autor está situado, es una categoría histórica que remite a las personas relacionándose unas con otras en el devenir del tiempo, al modo en que adquieren conciencia de sus relaciones, en que entran en conflicto, se separan, se unen y transmiten valores en términos de clase. Para el autor, cuando cambian los modos y las relaciones de producción, también cambia la experiencia que viven hombres y mujeres. Para él, esta experiencia se tiene que comprender en términos de la conciencia de clase, la resistencia y las elecciones que realizan estos hombres y mujeres. En el caso de los estudiantes del PECU estas nociones nos permiten entender la disputa que establecen con sectores o clases sociales hegemónicas y dominantes, impregnadas de perspectivas y valores de sectores privilegiados, que encuentran particularmente en la universidad. Algunos de los estudiantes confrontan con estos puntos de vista desde posiciones militantes dentro del MCC o de agrupaciones estudiantiles universitarias, debido a que provienen de sectores sociales subalternos. Para Thompson hay innumerables contextos sociales en los que hombres y mujeres elaboran sus propios valores y crean una cultura propia, para poder enfrentar las necesidades de su existencia. La perspectiva marxista nos permite comprender las pujas que estos jóvenes establecen con sentidos que fueron constituidos en el contexto de ideologías hegemónicas y dominantes. Es interesante como la noción de experiencia adquiere relevancia para el autor, porque le permite comprender inclusive el *cambio histórico*. Las transformaciones no están situadas en la base ni en la superestructura correspondiente, sino que se plantean porque estos cambios primero se experimentan en la vida social y cultural, en las ideas y valores de los hombres, en sus elecciones y creencias. El autor se aleja de pensar a la clase social como una estructura rígida con una conciencia de clase automática, sino que la piensa en términos dinámicos, históricos, encarnada en los

hombres y mujeres portadores de una cultura singular, valores, tradiciones, formas institucionales.

La experiencia en el escenario escolar: cotidianeidad y apropiación

Otra autora que realiza aportes muy interesantes para comprender la noción de experiencia es Elsie Rockwell. En varias de sus obras es posible encontrar distintas formas de conceptualizar la escuela considerando la idea de experiencia escolar. En una de ellas, puntualmente analiza la *experiencia escolar cotidiana* (Rockwell, 1995) a partir de una serie de investigaciones etnográficas realizadas en escuelas mexicanas. Conocer la experiencia escolar implica comprenderla no sólo desde el punto de vista normativo, sino como un proceso que sucede en una trama compleja planteada dentro de un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Una dimensión que a la autora le parece importante considerar en su análisis es la realidad cotidiana, para poder comprender cómo los sujetos participan en estas dinámicas sociales escolares. Para la autora la experiencia escolar tiene distintas dimensiones: la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar de aprendizaje, y la transmisión de concepciones del mundo. A partir de estas dimensiones la autora puede describir y analizar cómo se da la experiencia escolar cotidiana. Para ella las escuelas se transforman, aunque desde la perspectiva de algunos autores parecen presentar una gran resistencia al cambio. La autora identifica nexos entre la formación implícita cotidiana, la experiencia escolar y los procesos sociales. Para ella, en la escuela no sólo suceden procesos de reproducción de relaciones sociales y de poder, sino que también suceden procesos de resistencia, de lucha y de apropiación cultural que configuran la trama social cotidiana. Precisamente otro concepto que me parece conveniente recuperar de esta autora es la noción de *apropiación* (Rockwell, 2005). Desde estas articulaciones conceptuales considero que podremos entender los procesos complejos que se ponen en

juego cuando los estudiantes del PECU construyen su experiencia estudiantil universitaria. Precisamente desde esta última noción la autora intenta explicar que no siempre hay coincidencia entre lo que los educadores quieren transmitir y lo que los estudiantes aprenden, o logran apropiarse.

Me gustaría retomar sus planteos en torno a la idea de apropiación, ya que me permite entender algunos episodios relatados por los estudiantes, que serán presentados en capítulos subsiguientes. Considero importante profundizar en la relación entre *experiencia* y *apropiación*, considerando las historias de los sujetos de esta investigación que presentaré posteriormente con más despliegue analítico. Según Rockwell las escuelas son instituciones permeables a lo que acontece en su entorno. La apropiación no es sólo un proceso que implica la concentración de capital simbólico por parte de los grupos dominantes. Esta es una posible lectura. Para ella, es un proceso complejo que permite entender la naturaleza activa y transformadora del sujeto humano, ya que esta noción nos aclara aspectos y dimensiones de la acción de las personas que toman los distintos recursos culturales disponibles y los utilizan. Aquí es donde podemos ver la articulación con las prácticas cotidianas experimentadas por las personas, considerando a la cultura como producción humana relacionada con diversas realidades sociales. La autora sigue los planteos de Roger Chartier, autor que estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante. Así, nos propone diversas dimensiones para comprender los procesos de apropiación, a la que considera múltiple, relacional, transformativa, y arraigada en conflictos sociales. Desde esta perspectiva la apropiación siempre transforma y excede lo que se recibe como herencia cultural.

Estas ideas son de gran alcance para poder comprender los procesos que han vivido los estudiantes del PECU, en la escuela secundaria, en el Movimiento Campesino, y también en la universidad. Diversas situaciones y episodios significativos serán recuperados y expuestos puntualmente en los capítulos siguientes. Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan prácticas, perspectivas y valores culturales que encuentran en los entornos físicos y simbólicos dónde se forman, o sencillamente donde viven. La idea de apropiación es una noción alternativa que nos permite entender que, en los ámbitos o instituciones educativas,

existen procesos complejos que no basta explicar sólo mediante la idea de una socialización o transmisión cultural de carácter vertical. Tanto en la escuela como en la universidad, los sujetos son activos y realizan aprendizajes, prácticas y producciones culturales situadas y particulares.

Experiencia, habitus y trayectoria social

Podemos considerar la noción de experiencia en relación con la de *práctica y trayectoria social*. Si bien algunos autores de los que estoy presentando no acuerdan con asociar la idea de experiencia a la de práctica, me parece interesante recuperar algunos conceptos del pensamiento de Pierre Bourdieu (2010). En distintos tramos de mi tesis retomaré algunos de ellos para analizar los relatos de vida de los estudiantes del PECU. La batería conceptual que el autor nos propone es abundante, por lo que aquí haré un recorte de aquellos conceptos que me parecen más significativos para aportar a la comprensión de los procesos que aquí estudio. En un intento por superar la falsa dicotomía entre el objetivismo y el subjetivismo¹⁵, el autor nos propone el concepto de *habitus*, que define como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas y estructurantes, principios generadores de prácticas y representaciones sociales. La sociedad tiene una estructura objetiva pero también se compone de representaciones y visiones de los agentes. Sus categorías de percepción del mundo social se corresponden con el espacio social donde éstos desarrollan su práctica, y son incorporadas mediante coacciones estructurales. El habitus es un sistema de disposiciones duraderas que se configuran en interdependencia con las condiciones (o condicionantes) sociales mediante los cuales los agentes internalizan las relaciones de poder del entorno. Este concepto está atravesado por la historicidad de los agentes. Las primeras experiencias sociales ligadas a las condiciones de existencia, tienen por lo tanto un peso desmesurado. Producto de la historia, el habitus configura prácticas sociales e individuales que tienden a permanecer en el tiempo por la

¹⁵ Aclaro aquí que esta dicotomía se dirime entre dos posicionamientos epistemológicos para considerar el análisis de las prácticas sociales. Desde el objetivismo se considera que las acciones e interacciones se deducen de la estructura social. Desde el subjetivismo, se reducen las estructuras sociales a las interacciones.

presencia activa de las experiencias pasadas. Aquí la idea de experiencia se conecta con la idea de clase social, es una construcción de clase. El autor analiza que los agentes cuando ingresan a un campo social determinado ponen en juego una serie de capitales que no son estrictamente económicos. También pugnan por obtener acceso a otros capitales sociales, culturales y simbólicos, que por ser escasos son valiosos. Existe entonces una relación entre el *habitus de clase* y el *habitus individual*, considerando que estas disposiciones se expresan en la singularidad de la posición y la trayectoria social de cada agente. Si bien hay ciertas determinaciones estructurales, las trayectorias sociales que construyen los agentes cuando se mueven y desplazan en un campo social determinado, les permiten resignificar las *nuevas experiencias por vivir*.

En este sentido las ideas del autor me parecen muy oportunas para problematizar la decisión de los estudiantes del PECU de estudiar en la universidad. Todos son los primeros de la familia que llegan hasta este nivel de estudios superiores. Se enfrentan así a una experiencia novedosa e intensa que pondrá en cuestión estos viejos esquemas perceptivos, disposiciones, prácticas que han configurado en el contexto de una clase social (la campesina), un entorno económico, social y productivo (rural) y en instituciones educativas (escuelas rurales) que los formaron para su futura inserción en estos espacios sociales. Durante un tiempo significativo, que incidirá en sus trayectorias educativas, estas disposiciones adquiridas se enfrentan a nuevas condiciones de existencia que involucran a la vida en la ciudad y el estudio en la universidad.

Es interesante ver cómo los jóvenes se reacomodan estratégicamente a este desajuste entre disposiciones adquiridas y las presentes condiciones objetivas. No provienen de sectores sociales ni familias privilegiadas, donde la universidad es una opción profesional que está en el horizonte. En algunos casos tuvieron que negociar con sus familias la decisión de dejar el campo, ya que sus padres quedaron sin su colaboración en la unidad productiva familiar. En otros tuvieron el apoyo de sus familias, con las implicancias y limitaciones de cada caso. Sin embargo, todos se enfrentaron a un mundo nuevo. En los Capítulos 2 y 3 retomo esta noción de trayectoria social con relación a las trayectorias educativas que configuran estos estudiantes en la escuela secundaria y en la universidad particularmente.

He planteado estas ideas para aclarar que cuando hablo de *trayectoria* estoy considerando los recorridos que realizan los agentes en términos individuales, pero no los entiendo como lineales, ni mucho menos como desanclados de su clase social de origen ni de las estrategias familiares que se despliegan para lograr un mejor posicionamiento social.

Elisa Cragolino (2006) toma como referencia algunos conceptos del encuadre analítico bourdieano para analizar una serie de cuestiones y prácticas vinculadas a la educación de adultos que desarrollan un grupo de nueve familias ubicadas en el norte cordobés, en la localidad de Tulumba. De esta investigación en particular me interesa rescatar el entrecruzamiento que la investigadora establece entre la historia del contexto local, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos que se constituyen en sus informantes. Para poder comprender la situación educativa de estos habitantes, es importante situar la historia que han tenido las distintas propuestas educativas en esta zona rural y campesina. En este trabajo la autora intenta reconstruir la historia de las familias tulumbanas, pero como parte de una historia social regional, no como casos individuales y aislados. Las *trayectorias individuales* de los integrantes de cada familia que se constituyeron en informantes, fue examinada en articulación con el contexto social y económico más amplio. Para analizar las prácticas sociales y educativas de las familias campesinas recurre a la noción de *estrategia de reproducción social*, resultado de una *lógica práctica* que se ha ido configurando según las posiciones y disposiciones construidas históricamente en el tiempo por los agentes. Me interesa destacar que el enfoque de esta investigación es relacional, desde esa perspectiva la autora intenta reconstruir las posiciones sucesivamente ocupadas por los actores en los distintos campos sociales. La investigadora logra identificar que, en cada una de las estrategias laborales, domésticas, de organización familiar y migratorias también están implicadas estrategias educativas, aun cuando el riesgo sea la descampesinización. Son muchos los sentidos que se ponen en juego cuando algunos integrantes de estas familias deciden retomar estudios en las escuelas para adultos, o envían a los niños y jóvenes a estudiar en la escuela primaria y secundaria. En estos últimos integrantes las decisiones familiares favorecen que sean las mujeres jóvenes y los niños los que aprovechen la oportunidad de estudiar, se trata de mano de obra ociosa de la unidad

familiar productiva. Aparentemente estas familias constituyen un grupo homogéneo, por compartir condiciones de existencia muy parecidas. Sin embargo, la investigación permite comprender, a partir de la reconstrucción de trayectorias, que las prácticas y decisiones que toman con relación a la educación fueron muy diversas. Las familias que acompañan en sus integrantes la iniciativa de estudiar, consideran que con el estudio se progresa, realizan apuestas a la educación como estrategia de reproducción social en base a valoraciones positivas de la cultura escolar.

Estos aspectos son relevantes para mi investigación porque me permiten explicitar algunos aspectos analíticos para comprender la posición de las familias de los siete estudiantes del PECU que fueron mis informantes. En todos los casos las familias los respaldaron como pudieron. Con apoyo afectivo y moral cuando se volvió incierta la vida en la ciudad y los estudios en la universidad, con apoyo material cuando fue necesario enviar algo de dinero o productos campesinos para vender en la ciudad. Cuando analice la noción de *trayectorias educativas* en los dos capítulos que siguen, no me detendré a trabajar estas líneas analíticas que aquí he presentado para problematizar la noción de *trayectoria individual* y *trayectoria social*. Haré foco en las trayectorias educativas particularmente. Por eso aquí quise dejar planteadas algunas cuestiones que me permiten problematizar la idea de una trayectoria educativa individual que se va configurando de manera interdependiente con la clase y el contexto social y económico donde ella se ha originado. En los capítulos que siguen trataré de exponer cómo estas trayectorias educativas individuales se van armando a partir de una serie de prácticas y perspectivas que estos estudiantes configuran sobre la escuela secundaria que cursaron y las experiencias estudiantiles que hicieron o realizan en el contexto de la universidad.

La experiencia estudiantil como un analizador de la universidad pública argentina

Aquí me gustaría mencionar que recupero la investigación de Sandra Carli (2012), porque realiza una contribución muy específica a las líneas que despliego en este trabajo, debido a

las temáticas que investiga. La autora se pregunta por la *experiencia estudiantil en la universidad pública*, y propone una lectura histórico-cultural a partir de la construcción de relatos, para poder recuperar una historia del presente en una época en que el mandato moderno de una formación ilustrada y universal ha sufrido un quiebre. En su texto estudia diferentes problemáticas relacionadas con el acceso a la educación pública en el escenario político de la educación superior, la socialidad universitaria, el conocimiento. Analizar estos temas desde la idea de experiencia le permite poder visibilizar la *vida cotidiana universitaria*. Recupera la perspectiva de los estudiantes, para comprender a partir de sus narrativas, el devenir histórico de la institución universitaria, y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento, revisando algunos dilemas que se van desplegando cuando las expectativas que los jóvenes y sus familias trazan sobre ella, se distancian de las experiencias que finalmente se producen en su territorio. En el siglo XX se asoció a la universidad con un concepto de futuro vinculado a la formación de las élites dirigentes, la producción del conocimiento científico, la formación de profesionales, y el ascenso social a través de la educación.

El período en el que la autora sitúa su análisis – los años noventa – parece vaciado de este sentido de futuro, porque está atravesado por profundas transformaciones sociales y políticas cargadas de incertidumbre, que tuvieron un impacto significativo en la relación entre el acceso a la educación, los procesos de movilidad ascendente, y el desarrollo económico y productivo. Se instalan en el país la desindustrialización, el desempleo, la expansión del capitalismo financiero, fisurando la confianza en ese concepto de futuro. Emerge con mucha fuerza la idea y la vivencia de la crisis social y económica, y la universidad pública no queda al margen. De todas maneras, desde los discursos del movimiento estudiantil se recuperaron los ideales de la emancipación y la revolución en la vida universitaria, que aún pervivían a pesar de esta crisis institucional, tratando de recuperar expectativas de los años setenta, de reparar las profundas huellas dejadas por la dictadura militar, y de contrarrestar las nuevas transformaciones que comienzan a acontecer en el plano de las políticas educativas en el escenario global del neoliberalismo. A la autora, recuperar el concepto de experiencia en su análisis, le permite elaborar una *mirada crítica*

sobre la universidad pública, una compleja institución que se encuentra tensionada por cuestiones del pasado, del presente y del futuro. Le permite también romper con las enunciaciones universalistas del discurso universitario, a partir de comprender los itinerarios biográficos de los estudiantes y la vida cotidiana de la institución.

Desde este análisis de las experiencias estudiantiles, ella se propone realizar una lectura de los procesos de construcción histórica y política de la universidad pública. A partir de la narrativa de estas experiencias estudiantiles, la autora intenta capturar distintos aspectos de la vida universitaria, combinando las percepciones y perspectivas de los estudiantes con un análisis de aspectos más estructurales de la cultura institucional universitaria. En su trabajo busca producir un *relato histórico* sobre la universidad pública, que dilucide aspectos de lo cotidiano y sobre los modos en que los sujetos se apropian de las instituciones. Narrar la historia del presente de la universidad, recuperando las reflexiones de los sujetos sobre las experiencias vividas, le posibilita desarmar una mirada generalista sobre ella; el concepto de experiencia es un analizador potente porque está ubicado entre la subjetividad y lo público, lo social. Por lo que acabo de exponer en este párrafo, considero que Carli propone un análisis muy significativo para mi investigación, ya que me permite identificar algunas pistas analíticas que posteriormente intentaré profundizar en los capítulos sucesivos de esta tesis.

La selección de autores que he presentado es variada y proviene de diferentes campos disciplinares y posicionamientos epistemológicos, que se están planteando cuestiones con relación al sujeto social y su entorno. Los autores cuyos aportes recupero están pensando el concepto de experiencia desde la filosofía, la educación, la sociología, la semiótica, la etnografía, la historia. No proponen líneas analíticas similares para considerar la noción de experiencia, entre ellos difieren y discuten desde distintas visiones. Las épocas en que desarrollan estos análisis tampoco son las mismas, y cuando los plantean están tomando en consideración episodios históricos diferentes. Algunos están situados en la primera mitad del siglo XX, donde la Primera Guerra Mundial es el evento que ocasiona grandes cambios sociales y económicos, con importantes consecuencias en la subjetividad de los actores sociales. Otros autores, situados en las teorías críticas marxistas, problematizan el

concepto de experiencia considerando al avance y fortalecimiento del capitalismo como el marco social de referencia que la configura desde la disputa entre las clases sociales; aquí estamos en la segunda mitad del siglo XX.

Me interesa destacar algunos núcleos analíticos en torno a los enfoques expuestos sobre la noción de experiencia:

-El sujeto de la experiencia es un sujeto activo, aprende mediante la experimentación e interacción entre las condiciones objetivas externas y las internas, supone un cambio en las condiciones objetivas dentro de las que transcurrió esa experiencia.

-La experiencia supone un pasaje, un padecimiento, una profunda transformación en la subjetividad de las personas, que queda atravesada por los acontecimientos externos que dejan huellas. Es de carácter impredecible, incierta, y no podemos controlarla. Supone la reflexividad en tanto involucra la transformación de la subjetividad, de lo que piensa y siente un sujeto.

-Hay una relación entre lenguaje y experiencia, se vincula con la posibilidad de narrarla; implica la configuración de identidades porque supone y se genera a partir de un encuentro con la otredad.

-La experiencia está relacionada con los contextos sociales, históricos y discursivos de los sujetos, está vinculada a la clase social de pertenencia, desde la que se conforma la conciencia social y la identidad de clase. En este sentido implica un proceso de diferenciación, que se comprende en forma relacional, ya que supone un lugar donde uno se ubica o es ubicado en el espacio social. Se puede considerar la idea de agencia social que opera sobre una estructura.

-Se puede relacionar la idea de experiencia con la de apropiación de sentidos y recursos culturales, pensando en que esta acontece en las instituciones sociales, y aquí particularmente estoy considerando las educativas. Esto se vincula con procesos de resistencia y confrontación con sentidos de los sectores hegemónicos.

-En este trabajo es relevante establecer relación entre la noción de experiencia con el concepto de habitus, ya que se nutre y configura desde los esquemas de representación de los agentes sociales, y se entrama con sus trayectorias vitales y educativas.

-La noción de experiencia es un concepto fuerte para poder pensar lo que les acontece a los estudiantes universitarios, que no se restringe sólo a los aprendizajes curriculares; de esta manera se pueden establecer caminos para reconstruir un relato histórico sobre la universidad pública argentina.

Estos núcleos conceptuales que presentan los autores elegidos para problematizar la noción de experiencia, son de gran aporte para establecer cierta densidad analítica respecto de un concepto que es y ha sido usado en forma recurrente en el campo socioeducativo. Como se verá, desde él se intentan comprender problemáticas diversas que acontecieron en distintos momentos históricos, en dirección a pensar y debatir acerca de la relación entre el sujeto y el contexto social. Espero que esta investigación nos permita interrogar y comprender la complejidad de la experiencia estudiantil de los estudiantes campesinos en el campo de la universidad pública.

Narrar la experiencia etnográfica

Para finalizar el análisis presentado en este primer capítulo, me gustaría referirme a otra experiencia que acontece durante el proceso de investigación. Es la que se refiere a la *experiencia etnográfica*, lo que le ocurre al investigador que está intentando comprender las complejas tramas de la problemática que se propuso indagar. Según Elsie Rockwell (2009) aquí el investigador se enfrenta a la difícil tarea de construir puentes entre la experiencia de campo y la representación etnográfica. Una de las premisas que la autora reconoce como características del enfoque etnográfico requiere una prolongada estancia en una localidad específica, en contacto con aquellas personas que se definen como informantes.

El proceso de documentar lo no documentado implica establecer vínculos de confianza con los habitantes, con la finalidad de poder acceder a comprender sus lenguajes y conocimientos locales. *Hacer etnografía entonces implica atravesar una experiencia*, ya que no se concluye el estudio de un objeto de investigación de la misma manera que a los inicios. El primero que se transforma a partir de estos procesos es el investigador, el etnógrafo. Se transforma su mirada sobre realidades ajenas o familiares. El trabajo en terreno requiere la producción de múltiples registros de campo, privilegiando la narración y la descripción. Los propios esquemas del investigador se ven interpelados, porque el desafío es poder construir categorías analíticas en forma dialógica con las categorías y saberes locales, me refiero a los sentidos que los informantes asignan a sus propias prácticas sociales. Esto implica una *apuesta ética y política* importante, ya que el investigador se enfrenta al duro trabajo de poner en cuestión sus propias percepciones sobre el objeto y los sujetos que está tratando de comprender. No se trata sólo de una cuestión metodológica, sino que esta tarea de campo nos confronta con una serie de dilemas éticos, ya que nos constituimos en cronistas de las historias, relatos, saberes y significados de los otros, aquellas personas que se constituyen en nuestros informantes de la investigación. Esto implica reconsiderar la relación asimétrica de poder mediante la cual ingresamos al campo, para poder construir conocimiento con nuestros informantes. Tarea que requiere de mucha reflexión y vigilancia epistemológica.

Según Elena Achilli (2005) comunicar los resultados de una investigación socioantropológica supone diferenciar la lógica de investigación de la lógica de la exposición. Es importante que el etnógrafo pueda elaborar lógicas de exposición que nos permitan leer y construir textos que remiten a experiencias biográficas o relatos de vida. Sin embargo, esto no implica escrituras de carácter literario. Por eso es importante revisar, problematizar constantemente las formas de comunicar los conocimientos.

La experiencia etnográfica del *“estar ahí”* implica revertir estas posiciones de poder para lograr aproximarnos a nuestros informantes a través de nuevas configuraciones vinculares, a partir del encuentro, la confianza y la complicidad. De esta manera podremos acceder a un auténtico *diálogo intercultural* con ellos, que nos permita construir conocimiento local

acerca de sus prácticas. En muchas oportunidades los diversos avatares y contingencias del trabajo de campo nos enfrentan a dudas y preguntas. ¿Qué hago aquí? ¿Por qué los estoy importunando con mi búsqueda? ¿Es conveniente que documente y vuelva públicas algunas situaciones que desnudan juegos de poder o conflictividad entre mis informantes? ¿Los expondré al visibilizar estas tensiones? Estos y muchos otros interrogantes nos llevan a preguntarnos por la enorme *responsabilidad* que entraña nuestra presencia en el campo y las narraciones que construimos sobre las situaciones que allí observamos. Como dije antes, nos transforma profundamente en diversos planos, porque se trata de enfrentarnos a relaciones sociales abiertas, donde acontecen situaciones inesperadas. La pregunta siempre nos pone en una situación de *conversación con el otro*. Motoriza el diálogo y nos confronta al desafío del encuentro con su radical alteridad. Hablamos con palabras, con gestos, con el cuerpo. De ese modo narramos nuestras experiencias, nuestros saberes, nuestras perspectivas. La conversación nos propone la posibilidad de un encuentro intercultural, donde tanto el investigador como los informantes se abran a la construcción de un conocimiento nuevo acerca de determinadas prácticas sociales. Nos aproximamos a los otros para dar cuenta y develar los sentidos que se esconden en las múltiples tramas de poder que atraviesan sus relaciones sociales y que se producen en los contextos observados. Esto hace de la investigación socio antropológica un oficio con un profundo sentido socio histórico. Este trabajo es un desafío, un intento y una propuesta que se encamina en esa dirección.

CAPÍTULO 2:

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL PECU. EL RELATO DE SUS PRIMEROS INTEGRANTES (2003-2006)

En este capítulo y en el siguiente, me propongo analizar las experiencias estudiantiles de los siete estudiantes campesinos migrantes que oportunamente presenté en la introducción de este trabajo. Como ya fue planteado, estos jóvenes ingresan a la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 2003 y 2016, en el marco de una serie de políticas estudiantiles implementadas por la SAE¹⁶, vinculadas particularmente a los programas de becas, que se focalizaron en considerar el acceso a la educación superior como un derecho. Y también en el marco de un convenio que se firma en el año 2010 entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), dentro del cual el PECU (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad) fue una de las acciones que se llevaron adelante.

En ambos apartados, intentaré esbozar un análisis sobre cómo van configurando su *experiencia estudiantil universitaria*, atendiendo particularmente en estos dos capítulos, al *recorrido educativo* que realizaron en la escuela secundaria y la universidad. En el presente capítulo, me detendré a analizar los recorridos de los estudiantes que podríamos denominar los *integrantes fundadores* del PECU, porque son quienes al llegar a la ciudad de Córdoba y a la UNC, asumen la tarea de divulgar y sostener el proyecto en la universidad, darlo a conocer en otros espacios sociales, sin invalidar que los demás miembros también se ocupen de esto con posterioridad. Expondré aquí los relatos de Claudio, Germán y Mariela, que llegan a la ciudad entre los años 2003 y 2006. Sus testimonios dan cuenta de todo ese trabajo político inicial situado en los momentos fundacionales del proyecto. Luego

¹⁶ Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba.

se fueron sumando los demás integrantes, jóvenes que como ellos también militaban en el MCC, y además eran hermanos de los que ya estaban aquí estudiando. En el capítulo siguiente me detendré a examinar los relatos de Marcela, Anabel, Magalí y Luciana, que llegan a Córdoba entre 2009 y 2016.

Como ya lo mencioné antes, el enfoque desde el que investigo es socioantropológico, y desde allí, considero valioso recuperar sus perspectivas sobre las vivencias y procesos realizados en la escuela secundaria que cursaron y la universidad. Creo que es relevante poder documentarlas, comprenderlas, para desnaturalizar concepciones, abrir debate acerca de ellas, y poder reflexionar sobre las tramas sociales que configuran estas experiencias estudiantiles. Aquí también espero plantear algunos aportes para poder revisar cuestiones vinculadas a los procesos educativos realizados por estos jóvenes en las escuelas secundarias rurales donde cursaron los estudios, y sus articulaciones con otros escenarios educativos de nivel superior, particularmente considerando a la universidad como un horizonte posible.

Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba: derechos y minorías

Bourdieu y Passeron (2009) analizan que la decisión de cursar estudios universitarios se vincula con la construcción de un proyecto profesional de jóvenes ubicados en sectores sociales privilegiados. La universidad aparece en el horizonte de estos estudiantes y sus familias, como una estrategia de reproducción y ascenso social, que se lograrían mediante el acceso a la educación superior, entre otras estrategias. En el nivel de enseñanza superior, las clases sociales están representadas de manera notablemente diferente. No es frecuente encontrar hijos de obreros o campesinos estudiando en estos niveles de formación. La eliminación no es la única consecuencia de estas asimetrías, también se pueden observar procesos de estancamiento y retraso en los estudios de los estudiantes socialmente más vulnerables. Los autores plantean que los estudiantes sólo son iguales en términos formales a la hora de la adquisición de la cultura académica. En todos los aspectos que definen la

relación de los estudiantes con el estudio de su carrera universitaria, se pone en juego la relación que su clase social de origen tiene con el éxito, la sociedad y la cultura global. La universidad históricamente ha sido un espacio de formación de las clases privilegiadas, de las élites sociales.

Considerando las historias de estos estudiantes que aquí presento, hay muchas cuestiones que contradicen esta idea. En todos los casos, son la primera generación de la familia que llega a cursar estudios de nivel superior. Y esto es precisamente el gran desafío. ¿Cómo enfrentar la propuesta de estudios de la universidad, cuando resulta ajena y distante? ¿Qué sentidos se juegan cuando los padres de estos estudiantes no tienen siquiera concluida la escolaridad básica?

Las familias de estos estudiantes se dedican a la producción agropecuaria, son campesinos, trabajadores de la tierra, también trabajan en el sector servicios. No los pueden sostener económicamente en la universidad, aunque colaboran de manera parcial con los gastos que los estudiantes realizan en la ciudad. El origen social extiende su influencia a todos los dominios de las experiencias estudiantiles, porque incide en primera instancia en sus condiciones de existencia. Los estudiantes con mayores privilegios, no aprenden solamente saberes y disposiciones que les resultan muy útiles para su vida académica. Heredan también un saber hacer, gustos, preferencias culturales que tienen rentabilidad académica. El acceso a la cultura libre está muy desigualmente repartido entre los estudiantes más favorecidos y los que tienen un origen social menos privilegiado. ¿Elegidos o supervivientes del sistema? Según los autores mencionados, las posibilidades de estudiar carreras de educación superior están determinadas por un proceso de selección que se ejerce a lo largo de todo el recorrido educativo, con marcadas desigualdades según el origen social de los sujetos. Para las clases más desfavorecidas, se trata de una pura y simple eliminación. El hijo de un obrero o de un campesino, sólo conoce a la universidad y su propuesta de estudio, a través de medios indirectos o de terceros.

Las primeras teorías de la reproducción social relacionadas con la escuela, que surgen en los años 70, privilegian las estructuras de clase como determinantes de las oportunidades

de vida (Levinson, Foley y Holland, 1996). Estos análisis generan una relación determinista entre la estructura social y la cultura, esquemas simplistas del estado y de las escuelas como instrumentos de control. Sin embargo, los aportes de estas teorías de la nueva sociología de la educación, que discute con las perspectivas hegemónicas del funcionalismo y del cientificismo en las ciencias sociales, son de gran relevancia para comprender que las escuelas no eran lugares ingenuos de simple transmisión cultural, por el contrario, servían para perpetuar las desigualdades sociales. Según el Bourdieu de esta primera época, las escuelas francesas realizaban el complejo trabajo de validar la distribución del capital simbólico para asegurar a los grupos dominantes el mantenimiento de sus privilegios sociales y económicos.

Rockwell (2018) por su parte, también discute con el enfoque de la reproducción, y lo hace a partir de una serie de preguntas que surgen cuando el investigador se encuentra de cara con las prácticas concretas en el trabajo de campo etnográfico. Ella se plantea ¿Cómo observar la reproducción en el aula? De esta manera tensiona la eficacia analítica de una conceptualización teórica tan abstracta y compleja como la teoría de la reproducción, para comprender procesos cotidianos que se dan en la escuela. En esa dirección, la autora sigue proponiendo más interrogantes acerca de qué se reproduce, cuál es el contenido de la reproducción, a qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido, a qué escala ocurre el proceso de reproducción, entre otras. Esta perspectiva teórica muestra cierta dificultad para observar y diferenciar contenidos, niveles y escalas de la reproducción, como así también la posibilidad de situar el análisis de la escuela en su dimensión histórica.

En esta investigación se toma como referencia el texto de Bourdieu y Passeron, porque es un clásico en relación con los textos que problematizan la educación superior, particularmente la universitaria, aunque teniendo en cuenta los alcances y limitaciones que proponen los autores en su estudio. Desde nuestro análisis no estamos considerando expresamente que las instituciones educativas sólo reproducen la desigualdad social y que los sujetos se sitúan en forma pasiva en ese proceso. Al contrario, estamos analizando procesos y prácticas educativas desde la noción de experiencia, desde la idea de agencia,

de sujetos que producen cultura, que recrean, resignifican sentidos y prácticas en los contextos sociales que habitan.

Retomando la presentación de categorías analíticas vinculadas a nuestra problemática de investigación, es importante considerar la experiencia de estos estudiantes a la luz de una serie de acciones relacionadas con los Programas de Becas que se implementaron desde 2008 en la UNC a partir de la creación de la Dirección de Inclusión Social, y se afianzaron en 2010 con la creación de la Subdirección de Inclusión Social y Ciudadanía Estudiantil. Entre otras acciones importantes para la comunidad estudiantil, se produjo un cambio de perspectiva en la política de asignación de becas. Hasta este momento, las becas que se asignaban eran para los estudiantes que ya estaban en la universidad. A partir de aquí, se propone considerar la situación de muchos postulantes (se inscriben para estas becas en octubre, cuando todavía son estudiantes de nivel secundario), que no habrían decidido ingresar a la universidad si no hubieran contado con el apoyo de una beca estudiantil.

Desde la SAE hacen una modificación de la ordenanza de becas, que consistió en no dar prioridad a los criterios académicos sobre los socioeconómicos. Quedó eliminado el requisito de no estar atrasado en la carrera para solicitar beca, por considerar que *“quien necesita una beca seguramente está atrasado en su carrera; si pusimos requisitos de regularidad y asistencia a clase para la renovación de la beca, no para pedirla por primera vez”*, comenta Elena. Ella es una docente universitaria que durante el período 2007-2013 participó en el equipo de gestión que tuvo a su cargo la creación de estas acciones de inclusión de la SAE, promoviendo una serie de transformaciones en la universidad para volverla más accesible a los jóvenes de escasos recursos que quisieran estudiar en ella.

Los programas de becas estudiantiles fueron especialmente modificados, se dejó de dar becas a la excelencia y al mérito, para asignar los recursos al acompañamiento de los estudiantes con mayores dificultades económicas para cursar y concluir sus estudios. Estos criterios, según relata la docente entrevistada, fueron muy peleados en el Consejo Superior, porque no había flexibilidad en muchas de las unidades académicas para aceptar este enfoque. Afortunadamente se lograron resolver estas diferencias, y en ese marco llegaron

y pudieron permanecer los estudiantes que presento a continuación. Con becas de ingreso a los estudios universitarios, becas de fondo único, becas de comedor, y los aportes de los padrinos del PECU¹⁷.

La cuestión de las políticas de inclusión de la UNC, por su relevancia, será retomado más adelante en otro capítulo, pero aquí me pareció oportuno introducir algunas nociones generales, sobre todo para comprender las *trayectorias educativas* de estos jóvenes considerando los diferentes contextos sociales y escolares donde las fueron conformando.

Estudiar en escuelas secundarias rurales

La mayoría de los estudiantes que participan en esta investigación cursaron estudios en escuelas secundarias rurales. Por ello en este punto me detendré a analizar algunos aspectos relevantes de la educación secundaria rural en la provincia de Córdoba. La Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) dispuso la obligatoriedad de la educación secundaria por primera vez en nuestro país. Esto acontece a nivel nacional, y los gobiernos provinciales debieron trabajar sobre estas cuestiones de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, implementando diversas acciones y programas en sus territorios para volverla posible.

En Córdoba, se aprueba en 2010 la Ley de Educación Provincial N° 9870, desde la cual se reconoce a la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo 58). Asimismo, la mencionada ley plantea que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de educación secundaria (Artículo 26). Es importante destacar estos aspectos, porque cuando se crean las primeras

¹⁷ El PECU se organizó mediante la conformación de un grupo de padrinos y madrinan, que se fue convocando de boca en boca. Inicialmente, integraron este grupo docentes y no docentes universitarios, y otros actores sociales de la comunidad educativa que conocieron el proyecto y decidieron participar en él con un aporte monetario. Este tema se presentará con mayor desarrollo en capítulos posteriores.

escuelas secundarias rurales, en el marco de la Ley provincial N° 8525 que dio origen a la reforma educativa en Córdoba, la obligatoriedad sólo se extendía hasta el Ciclo Básico Unificado (CBU), abarcando hasta el cursado del tercer año solamente. Con la ley sancionada en 2010 se extiende la obligatoriedad hacia el ciclo orientado que abarca la totalidad del nivel secundario. Esto trae importantes repercusiones en la gestión de estas escuelas secundarias rurales, en relación a los recursos destinados por las políticas provinciales para sostenerlas. Pero para entender estos complejos procesos es necesario recuperar algo de su historia. Según Ligorria (2007) los primeros CBU rurales se crean en el año 1997, tomando la misma disposición organizativa de la EGB 3 Rural, y se organizan con una estructura similar. Sin embargo, plantearon muchas diferencias con los CBU que se gestionaron en los espacios urbanos. Inicialmente surgieron como centros asociados a un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) existente en la zona, lo que trajo aparejados algunos problemas en relación a la gestión de los recursos materiales, docentes y en las coordinaciones institucionales.

La constitución de unidades de gestión local (anexos) estaba dirigida a superar el aislamiento de la nuclearización de escuelas, pero dada la complejidad de las realidades que pretendía entamar, surgieron problemas y conflictos en la efectivización de estas propuestas. Varios años después, con la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, se produjeron algunas transformaciones en la conformación de estas escuelas secundarias rurales. Muchos de los anexos se desprendieron de las escuelas base, y se crearon como entidades independientes. Según las estadísticas educativas publicadas por el Ministerio de Educación de Córdoba (Estadísticas de la Educación, 2018), el total de unidades educativas de nivel secundario hasta el año 2018 era de 855 escuelas, 739 ubicadas en el ámbito urbano y 116 en el ámbito rural (localidades de hasta 2.000 habitantes). Considerando ahora las cifras en relación a la población estudiantil, el total de alumnos que asistían a este nivel era de 329.729; 303.751 (el 92% de la matrícula global) estudiaba en escuelas ubicadas en el ámbito urbano, y 25.978 alumnos lo hicieron en el ámbito rural (7,9% de la matrícula general). La escuela secundaria, en Córdoba y en el país,

ofrece dos tipos de trayectos diferenciados, establecidos en las distintas normativas nacionales y provinciales (de Educación y de Educación Técnico Profesional).

Tenemos así el trayecto de la escuela secundaria común orientada, cuya duración es de 6 (seis) años; y el trayecto técnico, de 7 (siete). En Córdoba, la escuela técnica cuenta con una carga horaria superior a las siete horas diarias, en las que se brinda la formación general del nivel y la específica de la modalidad, además de las prácticas profesionalizantes (destinadas a capacitar a jóvenes para desarrollarse en el sector productivo).

El nivel secundario es aquella etapa del sistema educativo que atiende a los adolescentes de 12 a 17 o 18 años de edad –según la modalidad de la que se trate: orientada o técnica–, organizada en dos ciclos: el primero de 1° a 3° año (denominado ciclo básico y que es de carácter común a todas las orientaciones) y el segundo, de 4° a 6° o 7° año (ciclo orientado, cuyo carácter es diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo de las que se trate).

La educación secundaria, al igual que lo que ocurre con otros niveles educativos, se desarrolla de manera diferente en aquellos parajes o localidades que cuentan con un número muy pequeño de alumnos (en general del ámbito rural). La propuesta de educación secundaria para ámbitos rurales presenta dos formatos curriculares para el dictado de las asignaturas: uno se plantea desde la perspectiva del pluricurso, y el otro bajo una estructura graduada. En ambas propuestas organizativas el objetivo es formar a los adolescentes y jóvenes que residen en contextos rurales, promoviendo estrategias de enseñanza y aprendizaje para que puedan resolver situaciones y problemas contextualizados, recuperando los saberes y las demandas locales.

Padawer, Greco y Rodríguez Celín (2013) analizan que la propuesta formativa en las escuelas secundarias de los contextos rurales, a partir de la extensión de la obligatoriedad, ha permitido visibilizar viejas tensiones y contradicciones entre dos paradigmas de educación de nuestras escuelas en Argentina. La formación que históricamente proponían los colegios nacionales y las escuelas normales, se orientó a la formación de una élite diferenciada de grupos sociales, como instancia previa a los estudios universitarios, como

formación para ingresar a la burocracia estatal o la dirigencia política, y en el caso de las escuelas normales, la formación de maestros.

En la primera mitad del siglo XX, y con la inserción de nuestro país en el modelo capitalista mundial, surgió la necesidad de formar obreros para el desarrollo industrial, y ahí podemos encontrar los orígenes de la formación técnica en nuestro país. Surgen las primeras escuelas de esta modalidad, introduciendo tensiones y discusiones sobre el propósito de los estudios medios en nuestro país, entre la clásica escuela secundaria que con su propuesta de formación general se planteaba como instancia previa a los estudios superiores o universitarios, y los trayectos de formación técnica profesionalizante.

Siguiendo los planteos de las autoras antes mencionadas, las escuelas agrotécnicas se inscriben en el contexto de estas políticas de desarrollo industrial en nuestro país, y también heredan de alguna manera estos viejos debates, por la formación de carácter práctico que está presente desde sus inicios. Mediante la investigación que las autoras llevan a cabo en colonias agrícolas de la región del sudoeste misionero, advierten que las experiencias formativas en la práctica y el trabajo rural son fundamentales para que las familias agrícolas definan quiénes serán los miembros sucesores que darán continuidad a la producción de la tierra. En ese sentido las escuelas son instancias formativas importantes, porque complejizan un “saber hacer práctico” con el recurso de la tecnología y la ciencia. Pero a la vez esto reactualiza esa vieja discusión entre los enfoques más universalistas de una escuela secundaria general (y ahora obligatoria) y los contenidos particulares que se enseñan en escuelas situadas en contextos rurales, orientadas para que promuevan el desarrollo agrícola local y regional. Al explicitar algunos sentidos que van en esta dirección, las investigadoras logran identificar sentidos contradictorios en la propia población rural del área de influencia de las escuelas rurales. Por un lado, las familias proyectan una inserción laboral en los ámbitos productivos agrícolas locales, pero por el otro esto se valora como precario, ya que así son las condiciones en las que los colonos viven y producen en sus tierras. Por lo tanto, la escuela secundaria común, los bachilleratos urbanos, se vislumbran como los espacios formativos más convenientes atendiendo al futuro de los hijos. Las escuelas rurales de alternancia son espacios interesantes desde los que se puede proponer

discusión sobre la relación entre conocimientos prácticos y científicos, atendiendo a mejorar las condiciones de vida y producción en el contexto rural, pero también instalando debate en relación a estos conocimientos que se presentan como diversos.

Los estudiantes del PECU con quienes estoy desarrollando esta investigación, cursaron sus estudios de nivel secundario en escuelas rurales. En dos casos, estudiaron en localidades pequeñas próximas a zonas de producción rural, pero no asistieron a escuelas albergue. Las decisiones familiares de estudiar allí, se debieron a la proximidad de los establecimientos educativos a los que concurrieron con el predio familiar donde residían al momento de realizar estudios secundarios. Todos cursaron bajo la modalidad graduada, seis de ellos recuerdan haber hecho la escuela primaria bajo el formato del plurigrado, aunque no profundizamos demasiado en torno a este tema; la escuela primaria había quedado muy atrás en sus recuerdos. Sin embargo, en sus relatos aparecen más claramente algunos recuerdos e imágenes sobre las escuelas secundarias que cursaron, a partir de los cuáles rememoran algunos aspectos que me parecieron relevantes de recuperar. ¿Qué relación se puede establecer entre los saberes y conocimientos adquiridos en estas escuelas rurales con sus trayectorias educativas? ¿Cómo se entraman los saberes adquiridos en la escuela secundaria, la mayoría orientados hacia una formación técnica y práctica, con las trayectorias educativas que luego continúan en la universidad? ¿Pudieron articular estos saberes y conocimientos sin mayores dificultades? ¿Qué vinculaciones se pueden hacer entre las tempranas experiencias de socialización en las escuelas albergue donde muchos residieron a partir de los 12 o 13 años, y las posteriores situaciones de convivencia en la ciudad con compañeros universitarios? Algunas de estas cuestiones se irán desplegando en el análisis de los relatos que presento en este capítulo y el posterior.

Trayectorias educativas reales forjadas en la escuela secundaria rural y la universidad

Me interesa destacar que hablo de recorridos o *trayectorias educativas*, porque muchos de estos aprendizajes exceden el marco contextual de la escuela y de la universidad en tanto

instituciones educativas. Son aprendizajes y saberes que a ellos los atraviesan en *múltiples dimensiones de su vida cotidiana*. Considero así una idea de educación en un sentido amplio, no sólo restringido a los procesos que acontecen en las instituciones educativas.

Me pareció interesante problematizar la cuestión de los aprendizajes escolares previos considerando los planteos que hace Terigi (2009) en relación a las trayectorias educativas o formativas de estos estudiantes del PECU. La autora diferencia las trayectorias educativas *teóricas* de las trayectorias *reales*. Las primeras están demarcadas por expectativas del sistema educativo que se encuadran en un mandato homogeneizador, desde el cual se promueve la igualdad educativa a partir de un modelo único de escuela y de ciudadano. El respeto por la diversidad tensiona algunos componentes básicos del sistema escolar tales como el currículum único, el aula estándar, el método uniforme; esta es la forma de igualar, desconociendo las diferencias. Las trayectorias teóricas implican los recorridos que los alumnos hacen en el sistema escolar, atendiendo a una periodización estándar, que se sostiene en la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción. Los docentes trabajan sobre la base de estas prenociones, hacen sus propuestas didácticas considerando *cronologías de aprendizaje* preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no saben cómo abordar la heterogeneidad de las cronologías reales.

El análisis de Terigi es interesante para problematizar la noción de trayectorias educativas, considerando que las propuestas de educación rural son diversas, en sus formatos curriculares, pedagógicos, didácticos, orientadas a comunidades que plantean demandas e intereses particulares, y que afortunadamente en muchos casos trabajan de manera articulada con la escuela. Son diferentes, no de menor calidad. No las podemos medir desde el parámetro de la escuela urbana convencional, graduada, homogeneizante, orientada a un alumno estereotipado que nunca es tal, porque en ella siempre se trabaja con niños y jóvenes que tienen historias y procesos singulares. Es importante comprender esto, porque los estudiantes con quienes estoy realizando mi investigación no tienen trayectorias educativas lineales, son discontinuas; cursan, recursan materias, intentan varias veces hasta que las aprueban. Trabajan, estudian, militan, llevan adelante como pueden el desafío de

vivir en una ciudad cosmopolita como Córdoba y estudiar en la UNC, que es la segunda universidad más poblada de nuestro país.

El valor del relato de vida para la comprensión de estas experiencias y trayectorias educativas

Para avanzar en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes me resultó relevante recuperar los planteos de Berteaux (2011) en relación al abordaje sociológico de la experiencia humana en tanto concreta, atravesada por contradicciones e incertidumbres, llevada a cabo por sujetos históricos. Esto le permitiría al investigador aprehender las relaciones sociales en sus planos socioestructurales y también en su compleja dinámica. Es interesante como este autor recupera en su análisis viejas disputas en el campo de las ciencias sociales en relación a los paradigmas desde donde se intentaron abordar distintas problemáticas de estudio. La mirada hegemónica estuvo planteada por la ciencia positivista, que se orientó a comprender el objeto de análisis desde perspectivas cuantitativas y categorías universales.

El uso de los relatos de vida tuvo cierta resistencia, precisamente desde estas miradas, que los cuestionaban por su carácter particular, subjetivo, lo que era considerado como escasamente científico (interaccionismo simbólico). Para este autor actualmente esta idea de un paradigma hegemónico y exclusivo para investigar en las ciencias sociales, ha sufrido ciertas fisuras. Atravesamos por un período pluralista, lo que permite acercar al ámbito de la sociología formas creativas para hacer ciencia. Ahí es donde cobran relevancia los relatos de vida, en tanto recuperan lo vivido por los sujetos sociales que se convierten en nuestros informantes, pero dando cuenta de ciertos procesos que enmarcan las prácticas de las cuáles nos dan cuenta en estos relatos, y que son objeto de indagación. Hay diferencia entre los relatos y las historias de vida; en el último caso el análisis está más localizado en la experiencia o vivencia de alguna persona en particular.

En mi investigación me propongo recuperar relatos de vida, para documentar y comprender las diversas facetas de la experiencia estudiantil universitaria de siete jóvenes campesinos, que vienen a estudiar a la UNC. Berteaux propone hablar de enfoque biográfico, porque cuando realizamos relatos de vida, no se trata sólo de la aplicación de un método, sino que esto implica la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, que permite articular la observación y la reflexión, y que el investigador se cuestione y pregunte permanentemente por los marcos desde los cuáles está abordando su objeto de estudio. Una vez explicitados los criterios que motivaron la definición del encuadre teórico y metodológico por el cual decidí avanzar con la construcción de los relatos de vida para comprender la experiencia estudiantil universitaria de los siete estudiantes con los que hice esta investigación, los presento a continuación, considerando una cronología de los años en que estos estudiantes llegaron a Córdoba para iniciar sus estudios en la universidad. Recuerdo que en el presente capítulo me detendré a presentar el relato de los primeros tres integrantes del PECU que podríamos considerar los miembros fundadores del proyecto: Claudio, Germán y Mariela.

- ***Claudio: “Realmente el problema no era llegar a la universidad, sino que el problema era llegar al secundario”***

En relación a mi grupo de informantes, Claudio es uno de los primeros estudiantes que viene a Córdoba a estudiar en la universidad. Es oriundo de El Chacho, una pequeña comunidad ubicada en el noroeste cordobés. Inicia sus estudios en la Facultad de Agronomía en el año 2003, cuando aún no existía el PECU. Precisamente mediante su llegada y la de algunos otros pocos compañeros vinculados al Movimiento Campesino, se comienza a considerar la creación de este proyecto, para generar mayor articulación entre el MCC y la UNC, y poder acompañar a los jóvenes campesinos que vienen a estudiar a la ciudad. La historia de Claudio es muy interesante porque refleja algunos de los planteos conceptuales que realiza Terigi respecto de las trayectorias formativas discontinuas. Actualmente tiene 44 años, cuando vino a estudiar a Córdoba ya tenía 27 años. Como mencioné antes, desde el 2003

está estudiando Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Agropecuarias; su cursado no ha sido regular. Lo interrumpe en 2014 y 2015, en estos años no cursa ninguna materia; también me comenta que la mayor parte de estos años estuvo trabajando y estudiando. Al momento de hacer la primera entrevista tenía pendiente para rendir una materia de 2do año, tres materias de 3er año y tres materias de 4to año.

Realiza sus estudios secundarios en la ENET N° 1 de Villa de Soto (actualmente la escuela se llama IPET 254), de la cual egresa en el año 1996. En su relato me comenta que en esta pequeña comunidad recién por esos años instalan el tendido de luz, razón por la cual le ofrecen trabajar en el mantenimiento de la red eléctrica y el control de los medidores, debido a su formación técnica recibida en la escuela secundaria. El Chacho es una comunidad en la que la mayoría de las familias se dedican al cultivo de la tierra y la cría de cabras y vacas. También el servicio de agua llega aproximadamente en esos años; previamente se abastecían a través de una cisterna que era cargada una o dos veces por semana cuando llegaba el tren al pueblo. Es el mayor de cuatro hermanos, su mamá es ama de casa y su papá era policía, pero actualmente está jubilado. Dos de sus hermanos son policías; la mujer trabaja en Villa de Soto y el varón aquí en la ciudad de Córdoba. Su hermana más chica estudió en Cruz del Eje el profesorado de Lenguas, y actualmente se encuentra viviendo en la provincia de Chubut. Su decisión de venir a estudiar está totalmente atravesada por su militancia y participación en el MCC, puntualmente en APENOC, organización en el marco de la cual viene a la UNC.

De acuerdo a su relato, esta organización surge en 1999, para contrarrestar todas las situaciones problemáticas y conflictivas que estaban surgiendo en esa región el noroeste cordobés debido a la expansión de la frontera agropecuaria, que implicó el desalojo de las tierras en las que muchas de estas familias desarrollaban su producción económica familiar. Su mamá participaba activamente en la organización, y es por eso que a él también lo invitan a participar.

Claudio valora mucho el lugar que ocupa la educación en estos procesos sociales, como una forma de construir posicionamientos críticos en la gente de la comunidad para impedir el avasallamiento de su derecho a trabajar y habitar la tierra. Para su familia esto tuvo un alto

costo, porque su mamá quedó imputada junto a otros integrantes de la comunidad por participar en manifestaciones y reclamos.

Cuando ingresa a APENOC, había cuatro jóvenes en condiciones de continuar estudios universitarios porque habían concluido el secundario. La escuela secundaria aparece como un nudo interesante de desentrañar en el relato de este estudiante. Me comenta que no todos los jóvenes de la región acceden a este nivel de estudios, porque dadas sus condiciones de vida, priorizan otras cuestiones, como el trabajo en la unidad familiar, el sostén de sus familias, e inclusive la búsqueda de trabajo en otros lugares debido a la crisis económica. La universidad parece ubicarse en un horizonte de posibilidades muy lejano o inalcanzable. Realizar estudios secundarios les implica a muchos de los jóvenes de la región enormes esfuerzos. La mayoría debe dejar el hogar paterno para radicarse en los lugares donde están ubicadas las escuelas secundarias, en muchos casos viven en albergues que provee la misma escuela.

De los 7 estudiantes con los que estoy trabajando en esta investigación, sólo Mariela realiza estudios en una escuela secundaria de Serrezuela corresidiendo con su familia, que vive en el pueblo. Pero el resto de los 6 jóvenes deben dejar el hogar paterno a los 11 o 12 años, para residir en albergues que las escuelas elegidas les proveen. En el caso de Claudio él está 3 años como interno en la escuela, y luego alquila una habitación en una pensión 3 años más hasta que concluye sus estudios.

C: Bueno, en eso sale la propuesta esta, de venir a estudiar, y todas las comunidades se juntan para ver quienes podían realmente estudiar. Yo fui y participé en esa reunión, y de los que podíamos, creo que éramos cuatro chicos. Éramos dos chicos más grandes, y dos chicos que recién habían terminado el secundario. Dos los que podíamos, y los otros dos dijeron que no querían.

E: ¿De qué dependía que pudieran venir? No eran los que quisieran, sino los que pudieran...

C: Sí, los que pudiéramos.

E: ¿Y dónde estaba la diferencia?

C: En que tuvieras la posibilidad de irte de tu casa, no tenías familia, no tenías cosas que realmente te ataran tanto al lugar, digamos. De los cuatro que estábamos en ese momento, con el secundario terminado, quedábamos los dos más grandes que habíamos terminado hace mucho más tiempo. El otro chico estaba juntado y tenía un chiquito, un nene. Y le costaba mucho más venirse. Bueno, así que de todos esos,

quedé yo. Y después de eso había un montón de chicos que estaban ahí, que no terminaron por miles de cuestiones, que se habían venido a trabajar a Córdoba y se habían vuelto. Otros no podían porque no podían llegar hasta el secundario. Y era el problema que hay en la universidad. Realmente el problema no era llegar a la universidad, sino que el problema era llegar al secundario.

E: Claro, claro. Primero concluir eso. En esos años no sé si era obligatorio, creo que no. Eso se ha hecho después de esa época.

C: *Si, después comenzó a ser obligatorio el secundario. En esa época creo que no, pero estaba ahí a punto de serlo. Porque después ya se generaron más medios para que la gente pueda ir. Porque no había transporte, el drama era que no tenían lugar en donde quedarse a dormir, que no tenían internado. El problema era que...cuando yo estudio en Soto es porque no había más cerca.*

E: Y estaba a 100 kilómetros, eso no era muy cerca.

C: *Tenía que salir digamos, con cuentagotas. Cuando no se cortaba la ruta, y esas cosas.*

E: ¿Y en que ibas? ¿Te llevaban?

C: *Me llevaba un hombre de ahí que vendía, el dueño del kiosco, que sería la despensa. Que iba a buscar cosas ahí, a Soto.*

En su relato también recupera el problema de la educación en general en el ámbito rural. Si bien su escuela secundaria fue graduada, recupera las dificultades de hacer la escuela primaria con la modalidad del multigrado. En relación a eso, me habla de las “*trabas para aprender*”, frase que me resulta enigmática y que después volveríamos a trabajar en una entrevista posterior. Recuerda de esa época el trabajo perseverante de sus tres maestras, la preparación que recibe de ellas, para quienes no había feriados. La actividad de la escuela era central.

Su llegada a Córdoba estuvo planteada a través de una estrategia política que anticipaba la creación de lo que después sería el PECU. El primer contacto se hace desde APENOC con la agrupación estudiantil MBA (Movimiento de Base de Agronomía), desde donde posteriormente se proyecta la participación política de Claudio y su entrada a la universidad y a la carrera de Ingeniería Agronómica. Actualmente sigue militando en esta agrupación, si bien esta participación no es exclusivamente en la universidad, sino que llega a un grupo de barrios de la ciudad de Córdoba, donde realizan acciones comunitarias con los vecinos que viven en condiciones de vulnerabilidad. Claudio refiere que esta organización del MBA es el

espacio donde se siente “contenido” y “edificado”; así son las referencias identitarias que él ha podido construir en términos de militancia política.

E: ¿Vos te viniste después de esa reunión que se hizo en el Chacho? ¿O dónde fue?

C: *En Serrezuela.*

E: ¿En APENOC? Ahí se define que vos podías estudiar. ¿En qué época fue?

C: *En el 2003.*

E: ¿Y vos en el 2003 te venís?

C: *Yo me vengo.*

E: ¿Pero te venís con alguna ayuda de APENOC?

C: *¡No, me vengo con los 6 meses de sueldo que me deben! (sonríe) (Se refiere a su trabajo en el mantenimiento de la red eléctrica y los medidores del pueblo)*

E: ¡Te venís con una deuda! (sonríe)

C: *¡Sí! Había arreglado que, si me quedaba acá, me pagaran por mes esos seis meses. Y con eso me iba a sostener acá en Córdoba.*

E: ¿Y dónde te fuiste a vivir? Porque no existía el PECU en ese momento.

C: *Exacto. Estaba en los planes. Es decir, habían encontrado organizaciones estudiantiles, el MBA más las organizaciones del campo, que ellos sí podían sostener a compañeros acá en Córdoba. Y había una compañera de Santiago del Estero.*

E: ¿Qué estaba estudiando?

C: *Ella estudiaba Comunicación Social. Y en eso que le estaban haciendo el apoyo a ella, se va porque extraña mucho a la familia. Justo el año que yo llego ella se va. No pudimos compartir ni cruzarnos un ratito. La Cari. Y ahí, en ese lugar, porque acá había compañeros que compartían casa, pieza, todo eso.*

E: Eso te iba a preguntar. ¿Qué era el apoyo?

C: *Y era compartir el alquiler con ellos.*

E: ¿Ibas a vivir con otros estudiantes militantes de MBA?

C: *Sí claro. Iba a vivir con otros estudiantes de Agronomía. En ese momento cuando yo vengo, vivía con Ivana, otro chico, Luis, después pasó Pepi. Después fue pasando gente en la casa.*

E: ¿Era una casa grande?

C: *Eran tres habitaciones, comedor, cocina y tenía un patio grande atrás. Era por la (calle) Bunge, al fondo, antes de llegar al (barrio) Kennedy, ¿conoces San Alfonso? (se refiere al barrio donde está ubicada esta casa)*

E: No conozco mucho el barrio, pero me ubico por dónde es.

C: *Y de allá me venía caminando hasta la facultad. Hasta que me hicieron conocer un par de meses, y me dijeron bueno, ¡ahora tenés que ir solo! Porque los chicos estaban en la facultad y tenían sus tiempos, con un montón de cosas. (...) Me perdí un montón de veces! Pero bueno, así arranqué.*

E: Bueno, entonces te venís a esta casa, son todos estudiantes de Agronomía. ¿Y el respaldo que te darían era compartir el alquiler?

C: Compartíamos el alquiler, la comida, íbamos al comedor universitario, tratábamos de ver la forma... la íbamos peleando, digamos.

E: ¿No había becas?

C: No había becas. Se peleó la (beca) del comedor, creo que se consiguió. Bueno, el comedor es bastante accesible. En el comedor había un conocido, que era el Eugenio, que él nos hacía pasar, o nos daba el ticket.

En la primera entrevista rememora cómo fueron esos primeros tiempos cuando llega a la ciudad para estudiar. Los estudiantes del MBA alquilaban una casa en Barrio Rosedal, en la que vive cuando viene. En los relatos de los demás estudiantes del PECU también aparecerá la referencia a esta casa, ya que es el primer enlace del MCC con la ciudad de Córdoba y la universidad. Claudio la llama “CasaMBA”, produciendo una conjunción de dos palabras para referirse a que se trataba de la casa del MBA. Esos primeros tiempos fueron difíciles, pero recibió mucho respaldo de los compañeros que vivían allí. El alquiler de esta vivienda era muy barato porque era una casa vieja y que estaba en litigio. Tenía 3 habitaciones grandes, compartían muchas cosas, y según Claudio, los estudiantes “sobrevivían” ahí. En esa época tenía beca para el comedor universitario, posteriormente recibiría el aporte de los padrinos del PECU, y contaba con algún dinero que había podido conseguir de su trabajo en Soto. Recuerda que Ana, una compañera de San Juan, lo preparó para poder ingresar a la carrera en materias como biología, química inorgánica y matemática. Curiosamente no le va bien en matemática, que era una de las materias en las que había recibido mejor formación durante su escuela secundaria técnica. Le costó insertarse en una carrera como Agronomía, no sólo por las materias para las que no se encontraba preparado, sino también por la perspectiva productivista que se proponía en la carrera.

E: La convivencia es complicada. ¿Te sentiste compañero y cómodo con la perspectiva política de ese grupo? (me refiero al MBA) Porque no fue cualquier grupo. El puente fue con el grupo de una organización política estudiantil.

C: Exactamente. Y sabía más o menos lo que quería, digamos. ¡Sabía que estaba luchando!

E: ¿Y vos te sentiste cómodo ahí?

C: *Me sentí cómodo. En ese sentido, venía porque estaba ahí con ellos. Es decir, yo ya había ido al desalojo de la Ramona Bustamante¹⁸, dentro de la organización se hablaba mucho, porque se estaba resistiendo un desalojo ahí en la zona. Se discutía en torno a cuáles eran las políticas para que la gente se quedara en el lugar, para que se desarrollaran, las formas... ¡Eran bombas de información a cada rato! (Sonríe)*

E: ¡Si, todo estallando, emergiendo!

C: *Por todos lados, digamos. Bueno, eso era la construcción mundial también, participando de un montón de charlas, de conferencias. Bueno, estar ahí y compartir con toda la gente y con todos sus problemas. También fue re loco eso.*

E: ¿Y los profes los acompañaban?

C: *¿Los profes de la facu de Agronomía? No, no tanto, siempre fue dispar eso. Nunca hubo... Más allá de que siempre hay algunos que son más compañeros, más conocidos que otros. Pero ya dentro de un sistema educativo, tienen preferencias. Había gente con la cual si se podía charlar. Pero ya era más desde la organización, con los que más sabían, con los que ya estaban. Este es más piola, este es menos piola. Pero ya cómo que te va generando una subjetividad entre los alumnos y los docentes.*

E: No todos los profes respaldan estas posiciones políticas. ¡Por ahí tenían otras!

C: *Y más que la carrera es netamente productivista. Te dicen así nomás: ¡esto es para ganar dinero! (...) Acá se hace para ganar dinero, no se viene a hacer otra cosa. Y vos decís, bueno, la universidad, que tiene que ver todos los problemas de todo un sector rural... Bueno, pensar y mejorar todo eso para resolver esos problemas más adelante. ¡O sea que ha cambiado! Ha cambiado la universidad...*

Reconoce estas miradas contrastantes porque él venía problematizado a partir de todas las situaciones y conflictos que se estaban viviendo en el noroeste cordobés respecto de la expansión de la frontera agropecuaria y del desalojo de las tierras. Desde ahí, la posesión

¹⁸ Claudio se refiere al traumático desalojo de una campesina de 83 años que tuvo lugar en el año 2004. La señora debió abandonar su vivienda ubicada en la región noroeste de la provincia, en el paraje Las Maravillas, después de que fuera sacada de manera brutal por la fuerza pública; con una topadora aplastaron la precaria vivienda donde ella vivía. Los dos productores sojeros que le compraron la cesión del campo de manera fraudulenta, en el año 2009 fueron sobreesidos en el juicio que se les inició. El caso se constituyó en un emblema de las organizaciones del MCC, ejemplo de lucha y resistencia ante el avance de la frontera agropecuaria a partir del cultivo indiscriminado de la soja. (Fuente consultada: Periódico “La Voz del Interior” – Edición 8/5/10). El 17 de abril de 2019 la Facultad de Filosofía y Humanidades, junto a la Facultad de Ciencias Sociales, entregaron a Ramona Bustamante el premio “José María Aricó 2018 al compromiso social y político” y a través de ella al Movimiento Campesino de Córdoba, como reconocimiento a la lucha por la tierra y la cultura de los pueblos originarios y campesinos. Desde el 2012 la FFyH ha entregado este premio a personalidades destacadas por su contribución al desarrollo del pensamiento, la acción transformadora y la democratización de la cultura y la política. Entre sus distinguidos se encuentran Ricardo Obregón Cano, Emi D’Ambra, Horacio González, Álvaro García Linera, Milagro Sala y Horacio Verbitsky. <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/04/2019/entrega-del-premio-arico-a-ramona-bustamante-y-jornada-por-el-dia-internacional-de-la-lucha-campesina/>

de las tierras se vinculaba a la posibilidad de producir en ellas lo necesario para el desarrollo económico de las familias de la región, pero desde una perspectiva comunitaria. Recibe el mandato de ser el portavoz de esa realidad aquí en Córdoba. En esos tiempos era convocado a narrar y divulgar en la universidad o en otros espacios urbanos, todas estas problemáticas en eventos vinculados al agro. Participa en congresos, jornadas técnicas, e inclusive también van a distintas radios locales junto con otros compañeros del MBA. En estas instancias, intentan explicar cómo eran estas realidades económicas que atravesaban la vida de la gente campesina, dándole una orientación política a esa divulgación. Para Claudio, esto se constituye en toda una experiencia de aprendizaje, porque se reconoce como una persona tímida. Al ser uno de los primeros estudiantes que vienen, en la entrevista recupera cómo surge la idea de pensar en los padrinos del PECU como una herramienta estratégica que les sumaría respaldo. La divulgación tenía el sentido de dar a conocer sus realidades campesinas; pero también, eventualmente, les abría la posibilidad de conseguir que se agregaran más padrinos con sus contribuciones. Él está varios años trabajando en este proyecto político y educativo, hasta que en el 2008 se produce un quiebre que marca una diferenciación política, y renuncia a recibir los beneficios del PECU, puntualmente se refiere a los aportes de los padrinos. Deja de convivir con sus compañeros del PECU en un barrio cercano a la ciudad universitaria, y vuelve a “CasaMBA”, con sus compañeros iniciales de la facultad de Agronomía. A pesar de este quiebre, mantiene contacto con el resto de sus compañeros del PECU, a quienes visita en algunas ocasiones. En las entrevistas que hice con los otros estudiantes, Claudio aparece como un personaje querido, le reconocen su lugar de estudiante fundador de este proyecto educativo tan ambicioso como interesante.

Me parece relevante recuperar a partir de su testimonio la puesta en valor que hace de la educación, si bien también hace un análisis crítico acerca de las contradicciones que la formación implica para la gente del campo. En sus planteos surge algo que también se discutía en las organizaciones del Movimiento Campesino, respecto de los temas prioritarios sobre los cuáles trabajar políticamente. Si bien la educación de nivel secundario y superior es importante, las comunidades tenían otras prioridades: resolver el problema

del agua, cuestiones relacionadas con la salud, con la producción, el desalojo de las tierras, la crisis económica que ocasionaba el “éxodo” de la población joven hacia localidades periféricas de la región, o a la ciudad de Córdoba, en busca de mejores condiciones de vida y laborales. En ese marco de problemáticas, se va forjando su decisión de venir a estudiar a la UNC, como así también la de los estudiantes que lo siguieron con objetivos similares. Desde APENOC realizaban procesos de acompañamiento para conocer cómo se estaba dando el complejo pasaje de venir del campo a vivir a la ciudad y estudiar en la universidad. Esto acontece en la primera época del PECU, donde la iniciativa pareció tener más fortaleza; las reuniones de acompañamiento se hacían cada 6 meses.

C: Bueno, después de esto, también estaba la cuestión del acompañamiento. Que era que teníamos que juntarnos cada 6 meses, se hacían reuniones en las cuales compartíamos cómo estábamos (...) Una vez hicimos una reunión en La Encrucijada, a otra la hicimos en Quimilí, después a una la hicimos en Luján. Eran los lugares donde estaban los grupos de la Federación (se refiere a la FAEA – Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía), lugares donde estaban las organizaciones que acompañaban a cada chico, y lugares donde iban los compañeros del campo, porque también eran invitados a esos congresos, para que participen, para difundir, para sacar la información por otros medios también. Que eran lugares claves para la Agronomía y el agro en general, son temas que también pertenecen al agro y al campo en general. Y bueno, como iban del interior y mandaban representantes de estas organizaciones, nos juntábamos y charlábamos de estos temas. Primero saber cómo estábamos nosotros, y también charlábamos sobre la parte más política: qué eran las organizaciones estudiantiles, qué era la organización campesina, cómo estaba la cosa. Cómo articular con los delegados, era articular lo que estaba pasando ahí en el campo, porque era el nexo que se difundía ahí en la universidad. Y en eso era siempre charlar, siempre lo charlábamos ahí. Y el cuello de botella eran realmente los recursos, es decir, no tenemos cómo aguantarlos. Es decir, la organización recién está creciendo, siempre hacen falta recursos, se destinan recursos porque hay que sostener abogados, porque hay problemas de lucha y varias cosas. Y no para proyectos que se puedan desarrollar. Porque hay también otros problemas, es decir, no llega agua. (...) Es cómo quedarse en el lugar. ¡Para qué querés tener a alguien estudiando si no hay cómo quedarse en los lugares! Esa es más o menos la visión más política. Es decir, la forma de habitarlos. Era algo real, dentro de todo, los chicos se estaban viniendo, los jóvenes se vieron expulsados. Toda la gente está siendo expulsada del campo. Hay una política fuerte, para sacar a la gente del campo. Era contrarrestar todo eso. Un poco que la gente quiere quedarse en el campo, quiere sostener que los jóvenes se puedan quedar en el lugar.

Y ahí, en esas mismas cosas, se empieza a pensar en la Universidad Campesina, en el MoCaSe¹⁹.

Claudio recupera en su relato una idea muy crítica de la vida en la región de donde proviene, y comenta cómo las organizaciones del MCC intentan acompañar a los procesos de las familias que viven en esas comunidades campesinas para que no los desalojen de las tierras en las que trabajan y producen, de forma tal que el desplazamiento de la población no sea la única alternativa viable. Pero dado que era casi inevitable, el acceso a la UNC era complejo y para pocos, en las organizaciones de base del MCC comienzan a discutir la creación de la Universidad Campesina.

C: Bueno, ¿y cómo fue el lanzamiento? Pensar en el edificio. De cómo se habían diseñado los lugares, la forma que tenían que tener, también estuvimos hablando en esa reunión. Bueno, y en eso está como esta cosa. El problema es que los chicos no pueden terminar el secundario. Después como contrarrestar el éxodo de los jóvenes. Y poder llegar a ver esto. Es decir, vamos todos a estudiar a la Universidad Campesina, tenemos que preparar técnicos que estén más preparados para el sector rural, realmente que se prepare gente para que se quede en el lugar, que no sea expulsada. En eso han hecho mucha intervención para mejorar los planes de estudio, los enfoques, la forma de ver, la forma en que vamos a hacer para generar no solo las materias, sino lo que ayuda para que la gente se incorpore, que se quede en el lugar, que sea una educación que no te saque del lugar.

El desplazamiento de las familias y/o los jóvenes hacia la ciudad, buscando alternativas laborales, es uno de los grandes problemas que deben enfrentar aquí. Claudio y otros integrantes de las organizaciones campesinas, identifican que es importante formar a los jóvenes para generar posicionamientos críticos y saberes profesionales que redundarían en beneficios para el mismo MCC. Pero los procesos por los cuáles el conocimiento es viable, implican la migración de los potenciales estudiantes. Conllevan el riesgo de partir hacia otros lugares y abandonar el propio territorio.

¹⁹ Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Vía Campesina.

La UNICAM SURI²⁰ es un espacio de formación pensado por y para las comunidades que integran las bases del MoCaSe - VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina). Está ubicada en la localidad de Villa de Ojo de Agua, al sur de Santiago del Estero (Enredando. Comunicación popular, 2016). Para el año 2017 se había previsto iniciar los cursos que se corresponden con un trayecto común de formación, para avanzar posteriormente con ocho trayectos pedagógicos específicos: Agroecología, Comunicación Popular, Derechos Humanos, Tierra y territorio, Artes y música populares, Medicina popular, Arquitectura popular, Tecnologías e industrias renovables, Economía popular y solidaria. La idea de su creación se gesta en un acampe en el 2001, y se formaliza en el año 2007 con la apertura de la Escuela de Agroecología en la localidad de Quimilí. La propuesta pedagógica de esta universidad consiste en desarrollar educación de alternancia, los cursos e intercambios se realizan durante 15 días, y luego están 45 días en el territorio, para mantener contacto fluido con las comunidades y que los jóvenes no migren para estudiar. Los docentes y estudiantes impulsores de ambas propuestas destacan que la formación es de carácter integral, que va más allá de la simple formación técnica. Se trata de un proyecto de vida y de estudios que se orientan hacia el aprendizaje de valores comunitarios y prácticas políticas para el desarrollo agroecológico sustentable de la región. Esta propuesta pedagógica alternativa es muy interesante, y Claudio nos explicita algunos de los propósitos que se persiguen:

E: Cuando vos me estás hablando de esto, ¿me estás hablando de la Escuela de Agroecología?

C: *Sí, de la Escuela de Agroecología, y de todo lo que se impulsaba hacia el campo. En aquel momento también era por la contención en la educación, reforzar y contener para que la gente pudiera quedarse. Porque realmente no podés terminar el secundario porque no te podés quedar en el lugar, porque después tenés que entrar a una escuela de adultos, y ya no te reciben porque sos más grande. Por eso se hace como la escuela paralela, la Escuela Campesina. Y era esto, servía como apoyo del Estado, pero también era formar y hacer que la gente pudiera terminar. Y en todos esos programas, todas esas formas, los módulos de enseñanza que se crearon, están pensados en ese sentido. Para que la gente se pueda quedar. En preparar y enseñar para que la gente valore sus cosas, valore la región. Sentirse útil*

²⁰ Universidad Campesina – Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos

en su lugar, potencializarlo, ver la forma de cómo poder desarrollarlo, y todo eso. Bueno, todo eso corre en paralelo. ¡Muchas cosas eran las que había que hacer! Primero gestionar el agua, gestionar tal cosa, gestionar la educación, gestionar salud, porque también la salud es re complicada. Cuesta llegar con la salud también. Era desdoblarse por alguna forma, y en la organización lo que se intenta es hacer eso. Que la gente se pueda sostener y desenvolver mejor, digamos. ¡Bueno, en todo eso estábamos con la experiencia acá en Córdoba también! Que era lógica, la estábamos haciendo porque también era necesario. Para que la organización que era del campo tenga también sus técnicos preparados en la universidad, para poder discutir, sacar herramientas, volver y ver. Esa era la utopía, el sueño, digamos.

Estudiar en la universidad es un proyecto que se percibe distante, difícil. Muy costoso. Claudio lo significa como una “utopía, un sueño”, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de muchos jóvenes que podrían continuar estudiando en ella, formarse para retornar al Movimiento Campesino. Implica la configuración de una experiencia estudiantil y una serie de perspectivas que al comienzo son completamente ajenas a las propias historias sociales y familiares con las que estos estudiantes llegan a Córdoba. Lo que recupero en este trabajo nos permite dimensionar la complejidad del proceso de migrar hacia la ciudad, ingresar a la universidad, e inventar formas o estrategias para poder permanecer en ambos espacios.

E: ¿Y tus viejos que te dijeron cuando les dijiste que te venías a estudiar?

C: *¡No querían que me viniera!*

E: ¿Por qué? ¿Qué te decían?

C: *Primero que no podían sostenerme, porque eso era real. Y segundo, que me iba. ¡Ese era el tema! Así que yo les dije, chau me voy, me voy, y me vine. ¡Y acá estoy!*

E: Vos hablaste de utopías y de sueños...

C: *No sé, qué se yo. La verdad es que no me quejo, no siento que haya perdido nada de tiempo. O que la decisión de haberme venido haya sido tan mala, dentro de todo. Me costó que lo entiendan mis padres, eso fue lo más difícil; que lo personal mío, digamos. Es como que hay otros momentos, que hubo otros chicos (que quieren) como escaparle a la realidad del campo. Eso lo veíamos también cuando charlábamos. Muchos como ven la posibilidad, y, me escapo. El proyecto te puede brindar esa posibilidad.*

E: ¿Por qué? ¿A qué le escaparían?

C: *Primero porque te preparan y te enseñan. Y después por las cosas que puede haber en el campo, que no tenés trabajo, el lugar. Yo creo que es más la forma en que te preparan para sacarte, que cómo se te preparó para quedarte, digamos.*

E: ¿O sea que en un punto la universidad se torna peligrosa?

C: Si. Más allá de eso, nosotros... ¡Se debatía realmente eso!

E: ¿Se debatía?

C: Si. Era qué prepara la universidad. O que están preparando en la universidad, en toda su matriz de pensamiento. En ese momento realmente era eso. Por eso era la contención también del grupo estudiantil. Que pudiera estar tratando de contener, de evaluar y de tensionar. Siempre estar atento a esto, es decir, a la mirada que te está dando la universidad, con la mirada que pretende poner a la comunidad en contra del campo. En cosas que a veces se ponen en tensión. O uno mismo que a veces está tensionando y no queriendo entender. ¡Y si no lo querés entender, te tenés que ir, porque es así, digamos! (...) Bueno, es esto, es aprender esta parte de la realidad, de saber hasta dónde, cómo. Yo creo que cuando uno más sabe, más información tiene, más cosas puede esgrimir. Y puede decidir ser criterioso a la hora de hacer algo.

La universidad te puede dar vuelta la cabeza, por eso se torna peligrosa, preocupante. Porque les da a los jóvenes la posibilidad del conocimiento como herramienta de cambio y transformación social y personal. Sin embargo, conocer no está libre de tensiones de carácter subjetivo, pero también sociales, porque involucran a los sujetos, a las comunidades y las organizaciones del Movimiento Campesino que lo impulsan y promueven. Desde donde lo analiza Claudio, se constituye en algo valioso porque le permite decidir criteriosamente a la hora de plantear acciones políticas y sociales.

- ***Mariela: “Nunca me encontré en el espacio universitario”***

Mariela es oriunda de Serrezuela, un pueblo ubicado en el noroeste de la provincia. Actualmente tiene 32 años, y vino a estudiar la Licenciatura en Comunicación Social a la universidad en el marco del PECU en el año 2006. Sus padres viven en el pueblo, y es la mayor de 3 hermanos. Su padre es empleado público y al momento de la primera entrevista se desempeñaba como concejal. Si bien viven en una región rural, no se dedican a este tipo de producción económica. Eduardo, el hermano que le sigue en edad, también vino a Córdoba en el marco del PECU a estudiar inicialmente la carrera de Comunicación Social, pero sólo estudia un año, y posteriormente abandona esta carrera para hacer el

profesorado en Educación Física. Esta decisión le implica mudarse a otra vivienda y a otro barrio que le quedaba más cerca del IPEF²¹ (Instituto Provincial de Educación Física), por lo que también abandona la posibilidad de respaldarse con los recursos del PECU.

Mariela recuerda que, en estos primeros tiempos del proyecto, la vinculación era más fuerte con la Universidad de Luján, la cual se concretó a partir de un convenio. Aquí en Córdoba se abre la posibilidad de articular con la carrera de Agronomía a partir del trabajo que venía realizando la FAEA (Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía). Las condiciones que tuvieron los jóvenes que fueron a estudiar en la universidad de Luján y de La Plata fueron mejores, porque se logró institucionalizar con mayor fortaleza el proyecto. En estas universidades consiguieron resolver el tema de la vivienda, porque contaban con mayores recursos, fondos que les proveían estas universidades a los estudiantes, y residencias estudiantiles. Aquí en Córdoba no tuvieron otra opción que alquilar una casa y convivir todos juntos, pero esta situación posteriormente cambiaría.

Tratando de reconstruir su recorrido en los niveles educativos anteriores, Mariela me comenta que hizo su secundario en una escuela pública de Serrezuela que tenía una orientación en bienes y servicios, formación que no guarda ninguna relación con la carrera que elige posteriormente. Toma la decisión de cursar Comunicación Social porque mientras cursaba el secundario trabajaba en una radio comunitaria, había hecho pasantías en “La radio del revés”. No tiene buenos recuerdos de este período de su formación:

M: Y aparte que también...bah, yo como que mis críticas son ...y que de hecho creo que mi militancia, en el sentido de que por algo estoy estudiando algo que tiene que ver con la educación, y por algo es la lucha por mejorar la educación. Porque yo salí de un secundario, que a mí no me dio nada. Yo sentí, cuando llegué a la universidad, que fueron 6 años que yo perdí. Que todas las cosas que yo aprendí profundamente, fue en la organización, en APENOC, en el Movimiento Campesino. Y no en la secundaria. De hecho, a mí me reincorporaron un montón de veces, no iba nunca... ¡Porque sentía que perdía el tiempo! Entonces cuando llego a la universidad, siento que cosas básicas, como técnicas para estudiar, leer un texto y sacar las ideas principales, cosas básicas que tenemos que tener para poder adaptarte a la universidad...no las tenía.

²¹ Actualmente este instituto es parte de la Facultad de Educación Física, una de las cuatro que conforman la Universidad Provincial de Córdoba, creada en el año 2007.

De este período recuerda que no iba casi nunca a la escuela, porque sentía que perdía el tiempo. Tampoco sentía acompañamiento de parte de sus docentes, que faltaban mucho; sobre todo sintió esa ausencia durante el último año de estudios, cuando más falta les hacía a los que querían continuar estudiando. Es muy interesante lo que la joven manifiesta en relación a que realiza sus aprendizajes más profundos y significativos en APENOC, en una de las organizaciones del MCC. Precisamente por eso es que en este análisis me refiero a estos recorridos como “trayectorias educativas”, ya que esta primera participación militante deja huellas y define prácticas que posteriormente estos estudiantes continúan desarrollando en la universidad, o en otros espacios urbanos y barriales. Destaco que en el período de la escuela secundaria no ocurren sólo aprendizajes escolares en la vida de estos jóvenes. Están los otros aprendizajes, los que acontecen en torno a la participación política y ciudadana como integrantes de una organización del MCC.

El ingreso a la carrera fue difícil por la masividad de estudiantes, pero encuentra estrategias para avanzar y sobrellevarlo; estudia con otra compañera que se encontraba con dificultades similares. Estas situaciones toman estado más crítico cuando comienzan a cursar las materias de primer año, con contenidos más densos y trabajos prácticos más extensos que les requerían lecturas meticulosas.

E: ¿Vos te comparabas con otros estudiantes, en ese primer tiempo en que estuviste haciendo el cursillo de ingreso?

M: Justo estudiaba con una chica que había entrado a Abogacía, y había dejado, y comenzado Comunicación. Entonces estaba también como en ese proceso de bajón, porque no había podido adaptarse a Abogacía...y había arrancado otra (carrera). Pero bueno, a mí me costó mucho, y a ella también.

E: ¿Se juntaban a estudiar, pero estaban en carreras distintas?

M: No, estudiábamos juntas porque ella había dejado Abogacía y había empezado Comunicación. Entonces bueno, estudiábamos juntas. Le pasaba lo mismo, le costaba mucho. La dinámica del cursillo, la habíamos pasado bien. Pero empezaba Historia Contemporánea, y el sistema que tenía...tenías que presentar trabajos prácticos muuuuy largos. Tenías que leer muchísimo, muchísimo. Y nunca llegábamos. Entonces era como re frustrante, todo el tiempo.

E: ¿Dónde hiciste el secundario?

M: En una escuela pública, un IPEM, de los cuáles la mayoría de los profes venían de afuera. Entonces faltaban mucho. Y 6to. Año, en donde más te deberían impulsar para que vos sigas estudiando, incentivarte más, no iban nunca. Entonces nunca teníamos clase.

E: ¿Era una escuela que después se constituyó en CBU rural?

D: No, no. Era una escuela del pueblo. Serrezuela debe tener como 2.000 habitantes.

Sabía que le gustaba alguna carrera dentro del campo de las Ciencias Sociales, aunque no tenía muy en claro cuál. Se viene sola a la ciudad, realiza un test de orientación vocacional, y en este primer tiempo no le resultó tan difícil el cambio de venir a vivir y estudiar en la ciudad. Sin embargo, le costó mucho “adaptarse” después.

M: Pero igual, yo como que...no lo sentí al momento en que vine, como los cambios...el hecho de venirse. Sino que lo sentí después. Entonces estuve como dos años dando vueltas, que no sabía qué hacer.... Bueno, adaptarse a la ciudad. Y empezar a encontrar vínculos. Comunicación (la carrera), yo no tengo hecho, de los 2 años que permanecí en esa institución...ningún amigo, ninguna relación. Nada. Entonces como que nunca me encontré en el espacio universitario. Y bueno, ya empecé a buscar otros espacios. ¡Porque si no, me iba a volver! Dije: si no empiezo a hacer algo, me vuelvo. Entonces empecé...yo siempre bailé, hice danza. Entonces caigo al ICA (Instituto de Culturas Aborígenes) por la Tecnicatura en Investigación Folklórica. Entonces cuando voy ahí...Bueno, el ICA, vos vas a ese lugar...y vos caes, te sirven un mate, te inscriben. Después empezamos a charlar. De dónde venía...Entonces, ponele...yo caí...El que me atiende me dice: “¿Y vos de dónde sos?” ¡De Serrezuela, de un lugar del norte de Córdoba! “¡Ay, pero yo conozco!” Viste cuando empiezan a tener ese vínculo, como que es re fuerte. Porque vos en la universidad vas a una computadora y te inscribís, es muy masivo, con los profesores...

La Licenciatura en Comunicación Social es una carrera masiva a la que concurren muchos estudiantes, es compleja la posibilidad de establecer vínculos particularmente en el ingreso. Mariela comenta que durante los dos años que permaneció en la facultad no pudo hacer ningún amigo ni construir ninguna relación. “Nunca me encontré en el espacio universitario”, expresa. Esto la obliga a considerar realizar estudios en otros espacios educativos, ante la alternativa de volverse a su pueblo. En el 2008 su interés por la danza

folklórica la acerca al ICA²², y el primer contacto que establece con el secretario técnico del instituto cuando llega a buscar información, incide de manera positiva. El administrativo la recibe de manera amable, le convida un mate, y la inscribe en la Tecnicatura en Investigación Folklórica. La charla amena y este intercambio le permiten pensar que aquí las cosas son diferentes, y decide que este será su nuevo lugar de estudio. También decide cursar el Profesorado de Antropología, del cual ya ha egresado en 2013. Expresa que esta elección por una carrera vinculada a la educación se relaciona con su militancia en el MCC, y con la necesidad de generar alguna transformación en el ámbito educativo.

Considera que durante ese primer tiempo en que convive en la misma casa con los demás estudiantes del PECU fue difícil para ella, pero a la vez el hecho de que estuvieran todos juntos le permitió sentirse contenida y no abandonar, más que la carrera, la decisión de realizar estudios superiores. El hecho de comenzar a estudiar en el ICA la pone en contacto con otros compañeros, con los que construye nuevos vínculos. Además de participar en el PECU, también formaba parte de las brigadas de escolarización del MoCaSe, a partir de las cuales conoce a otros estudiantes militantes. Estas coincidencias y algunas diferencias con los primeros compañeros del PECU la motivan a dejar la casa y residir con otras estudiantes con las que considera tener más sintonía para realizar una convivencia cotidiana.

Las diferencias que reconoce entre el ICA y su experiencia en la universidad son notables.

M: Y en el ICA a muchos de mis compañeros, ponele, de Historia, de Antropología somos menos porque en realidad, es como que eligen. Todos los de Historia, se van de la universidad al ICA porque no pueden, porque es muy difícil. Porque trabajan, sobre todo. El ICA lo que tiene es como cierta apertura a la gente que trabaja, entonces es como digamos, con los profes hay un contacto mucho más personal, como que la dinámica se va dando según cada alumno. El profe tiene en cuenta todo esto. Entonces los trabajos, los exponés, los vas discutiendo, es como que es diferente la dinámica. Y aparte que hay muchos profes jóvenes, muchos profes que dan las clases desde una perspectiva de la educación popular. Entonces es como mucho más interesante en ese sentido. Y Antropología, todos los que van, van por Antropología

²² Instituto de Culturas Aborígenes (ICA). Es un instituto superior no universitario de la provincia de Córdoba, con una propuesta pedagógica particular, desde la que realizan formación en diversas carreras tales como los profesorado de Educación Primaria, de Educación Secundaria en Antropología, de Educación Secundaria en Historia y de Música. También se dictan las tecnicaturas en Lengua y Cultura Aborigen y en Investigación Folklórica.

prácticamente²³. Que no son muchos. Pero los que van, van a esa carrera, no porque dejaron la universidad. Y aparte la línea que tiene es muy interesante, también. Los enfoques de la Antropología que se ven.

A pesar de estas decisiones y cambios que hicieron que Mariela se mudara a otra vivienda y ya no continuara conviviendo con sus compañeros iniciales del PECU, ella reconoce que este espacio le permitió sentirse contenida y le dio cierto propósito a la continuidad de sus estudios superiores, aunque se cambió de carrera y de institución educativa. Si bien a raíz de estos cambios dejaron de convivir, los integrantes de este grupo de la primera época del proyecto, mantuvieron cierto contacto entre ellos al menos por un tiempo.

- ***Germán: “La práctica también es eso, tratar de pensarte como un profesional. Salir al territorio a ver qué aprendiste”***

Germán viene a estudiar Arquitectura a la UNC en el año 2006. Es oriundo de El Medanito, un lugar ubicado en la región de Traslasierra. Actualmente tiene 32 años, es el mayor de tres hermanos, y sus dos hermanas menores también están estudiando en la UNC. Desde los 13 años participaba en el equipo de jóvenes en la organización UCATRAS, una de las centrales del MCC ubicada en la zona donde él vivía. La universidad aparece como posibilidad cuando en el año 2005 viaja con Mariela a la Universidad de La Plata para informarse sobre el PECU, que estaba recién gestándose. En ese momento existía a través de convenios firmados entre el MCC y las universidades de Luján y la Plata. Dentro del mismo Movimiento se analizó la posibilidad de acompañar a estos dos jóvenes, que inician sus estudios en el año 2006. Sus perspectivas coinciden con las apreciaciones de Claudio

²³ Mariela hace este comentario en su entrevista porque la creación de la Licenciatura en Antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC es reciente, la primera cohorte se abre en el año 2010. Por eso este profesorado del ICA resolvía en cierta forma la expectativa de estudios de muchos estudiantes que no se podían formar en esta carrera en Córdoba, salvo que optaran por hacerlo en otras universidades del país.

respecto de las dificultades que tienen los jóvenes del campo para concluir estudios de nivel secundario y mucho más para continuar estudiando en el nivel superior.

G: Lo que pasa es que había muchos (chicos) o que terminaban la secundaria y que no querían estudiar...

E: ¿Y qué hacían? ¿A qué se dedicaban?

G: Y, a actividades mismas del campo, pero es también por no conocer. Porque es como que ven a la universidad como algo muy lejano, es más, de hecho, terminar el secundario ya es como algo muy lejano que ellos lo ven, que no es que bueno ellos dicen "bueno, termino el secundario en dos años ", como que no tienen así una proyección de decir bueno algún día termino el secundario y pensar en la universidad, ni se piensa...

E: Si, sí, es lejano, por eso estoy tratando de entender cómo se produce tu elección, porque vos no la conocías a la universidad, pero estás estudiando...

G: Y bueno, viene por eso, porque lo conocí al Claudio y me contaba y bueno, no sé... Yo siempre, como que nunca dije "no, no quiero estudiar..."

E: ¿Te parecía importante?

G: Si, de hecho, los últimos años también, había un profe que también era del Movimiento Campesino y bueno, en una materia que daba él, como que así, siempre charlábamos, en algún momento de la clase decía, "bueno chicos, Uds. están en el último año, ¿Uds. qué van a hacer?" Y bueno, la mayoría decía como esto "bueno, yo no estudio más, voy a trabajar" o "bueno, yo tengo mi novia y ya me voy a juntar con ella"

E: Claro, si en algunos casos.

G: Y él como que siempre iba a tirar bueno, están estas posibilidades, están estas... Porque eso también, eso en la escuela casi que no se promociona eso, los profes van, dan clases y se vuelven a su casa.

Hizo sus estudios primarios en una escolita rural de la zona, y cursó su escuela secundaria en un CBU rural de orientación agrotécnica, el IPEM N°354 de Chancaní, en la que también estudiaron sus hermanas. Como la escuela le quedaba a más de 20 kilómetros de su casa viajaba los lunes en colectivo y recién retornaba a su hogar el viernes a la noche; durante la semana permanecía en el albergue de la escuela. En ocasión de una serie de reuniones realizadas en el marco del MCC lo conoce a Claudio, quién le cuenta su experiencia sobre la universidad. Recordemos que este último estaba estudiando desde el año 2003. Esa situación, y la intervención de un docente que tuvo en el último año del secundario, también integrante del Movimiento Campesino, le ayudaron a tomar la decisión de venirse a Córdoba a estudiar.

Esos años fueron muy complejos para su familia porque en el 2005 sufren un desalojo de la tierra en la que trabajaban y residían. Sin embargo, o quizás por eso mismo, sus padres siempre apoyaron esta decisión de venirse a estudiar a la ciudad. Su familia vivió durante los años 2006 y 2007 en una carpa, como una acción de resistencia ante esta expropiación, respaldada por las organizaciones de base del Movimiento Campesino. A sus hermanas más chicas y a sus padres les tocó vivir y padecer toda esta situación, mientras Germán iniciaba sus estudios aquí en Córdoba. Esto produjo un quiebre en la actitud de su familia para resistir al desalojo, y en estos dos años también hubo mucho desgaste en la misma central del Movimiento. Se presentaron muchas cuestiones legales y al final todo este problema no se resolvió favorablemente para su familia. Hubo otro desalojo de características más violentas, sus padres quedaron detenidos y finalmente perdieron las tierras. Actualmente viven y producen en la chacra de su abuelo, que es una parcela de tierra mucho más pequeña, lo que incidió en la economía familiar. Sin embargo, a él todo esto le dio más fuerza para continuar militando dentro del Movimiento Campesino.

En diciembre del 2005, estando en Carlos Paz con unos compañeros del colegio en viaje de egresados, decide venir a inscribirse en la carrera de Arquitectura de la UNC. La elige porque le gustaba mucho el diseño y el dibujo, tenía facilidad para todo eso. Él piensa que esta elección estuvo más motivada por cuestiones personales, que luego revisaría para la segunda carrera que decide seguir estudiando. En febrero del 2006 llega a la ciudad, y hace contacto con Claudio para vivir con él y otros estudiantes en la casa de Barrio Rosedal, que fue la primera vivienda donde se alojaron los estudiantes que vinieron en el marco del PECU a Córdoba.

G: En realidad cuando yo me vine, fue como... De hecho, me vine solo a inscribirme, no conocía...

E: ¿Te viniste solo? Qué valiente...

G: Estaba en, fue eso, el Claudio me contaba un poco, ponele de esto, de las inscripciones...

E: ¿Los chicos estaban acá? Claudio, por lo menos...

G: No, no había nadie...

E: Uhhh... ¿Y en qué tiempo te viniste?

G: Y fue en diciembre, viste, cuando hacés las pre-inscripciones...

E: Claro, es un lío...

G: Claro, yo estaba en Carlos Paz con unos amigos que eran casi compañeros del secundario, habíamos ido a pasar unos días ahí cuando terminamos (la escuela secundaria) y bueno, ahí agarré y me vine a Córdoba...

E: A inscribirte...

G: Así que bien, me inscribí y me volví así, pero igual era como raro y había venido muchas veces...

E: ¿Raro por qué? ¿Qué sentiste?

G: No, porque era no sé, algo nuevo, yo había venido muchas veces a Córdoba, a visitar al Claudio, bueno, mi abuela vive acá, tíos... Pero eso, era empezar una etapa nueva, entonces y bueno, después cuando vine, vine en febrero también... Y eso, empecé el ingreso.

E: Y era Arquitectura... Que es una carrera masiva, de ingreso masivo...

G: Sí, muy masivo, en ese año creo que se habían anotado 3.000 (ingresantes) e ingresaron 1.400.

E: ¿Y cómo te sentiste ahí? De venir de una escuela chiquitita acá a ese lugar lleno de gente...

G: Sí, no, pero igual eso, digamos como que, ponele en la facu, me pude adaptar como muy rápido, de hecho, en eso nunca tuve problema, de que me vaya mal, o problemas (...) Igual eso, con lo que me costó adaptarme fue con el ritmo de vida de la ciudad, así muy fuerte, de un lado para otro, digamos, cambiar los tiempos de comida...

El resto de los compañeros de la casa no se encontraban en la ciudad durante estos primeros meses, por lo que tuvo que permanecer solo durante casi todo su ingreso. Junto con los estudios también debe iniciar sus aprendizajes domésticos en la cocina y para manejarse en la ciudad. Pero son cuestiones que logra resolver favorablemente, me comenta que se pudo adaptar muy rápido a tomar colectivos, ir de un barrio a otro. ¿Qué sucede en los años posteriores con el cursado de esta carrera? Durante el 2006 y 2007 cursa el 1er y 2do año de Arquitectura. En 2008 no cursó ninguna materia y se fue a trabajar a Santiago del Estero, como parte de su militancia, a la Escuela de Agroecología ubicada en Quimilí. Estuvo trabajando alrededor de 5 meses, y comenzó a considerar que la carrera de Arquitectura le exigía mucho tiempo de estudio y de preparación de los trabajos prácticos. Eso le restaba tiempo para su participación en las actividades del Movimiento Campesino, que en algunos casos involucraban viajes hacia el interior de la provincia, para asistir a las reuniones de la organización. Y también empezó a ver que muchos contenidos y conocimientos no le iban a servir para aportar directamente al trabajo político que venía

desarrollando. En el año 2009 retorna a Córdoba y cursa hasta la mitad del 3er año de Arquitectura. Sus dudas respecto a la carrera y lo onerosa que ésta se había tornado por los materiales requeridos para los trabajos prácticos de diseño y presentación de maquetas, son cuestiones que inciden en su decisión de dejarla, y durante el 2010 no cursa ninguna materia. *“La fui dejando...y la dejé”*, me comenta. Mientras cursaba Arquitectura conoció algunos estudiantes que le hablaron de la Licenciatura en Geografía, así que se empezó a interiorizar más en el plan de estudios. Esta carrera le resultó interesante porque vio que en el Movimiento Campesino trabajaban con textos de un geógrafo brasileiro llamado Mançano Fernandes, mediante los cuales pudo hacerse la idea de cuál era el trabajo que hacía un geógrafo. Sobre todo, lo que a él le interesaba era comprender la construcción del territorio desde la dimensión social y política. En el 2011 comenzó a cursar esta nueva carrera y le gustó mucho. Su trayectoria formativa se orienta entonces hacia otro campo disciplinar, por lo que debe cambiar también de facultad ya que esta carrera se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). En este momento ha concluido con el cursado de todas las materias y logró avanzar significativamente con su proyecto de Práctica Profesional Supervisada (PPS), que está en el tramo final de las licenciaturas de la FFyH. Los estudiantes pueden egresar de las carreras de la facultad realizando una tesis final de grado o una PPS. La carrera de Geografía se crea en el año 2002, las primeras cohortes de egresados concluyeron la licenciatura a través de la presentación de una tesis de grado. La posibilidad de realizar una práctica profesional supervisada para egresar se genera en el año 2013; los estudiantes recién pueden comenzar a hacer estas primeras experiencias de práctica a partir de 2014. A esta altura del cursado de su carrera, Germán realiza una serie de movimientos muy interesantes que fortalecen la posibilidad de cursar el último tramo de la carrera. Aprovechando la invitación que le hace una profesora vinculada al MCC, se suma como ayudante alumno al equipo de investigación de Alejandra, una reconocida docente investigadora de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y del I.S.E.A²⁴, ambas dependencias de la UNC. Alejandra también fue madrina del PECU en los primeros años del

²⁴ Instituto Superior de Estudios Ambientales de la UNC (ISEA). Depende de la Secretaría de Ciencia y Técnica del Rectorado. Este instituto fue creado para promover políticas y acciones tangibles en el área del ambiente. En él se realizan actividades de formación, investigación y extensión universitaria.

proyecto. Esta participación en el equipo de investigación a Germán le significa un gran aporte a la hora de definir la temática de su práctica profesional, planteada en una articulación entre el MCC (mediante la UCAN) y la UNC a partir del trabajo de investigación y extensión que está desarrollando el equipo de Alejandra.

E: ¿Y cómo se llama el proyecto? ¿Qué es lo que hacen?

G: *Lo que pasa es que ella (Alejandra) coordina. Lo que yo estoy haciendo...Yo me sumo, porque ella tiene un equipo de investigación ahí en Ciencia y Técnica, y ahí trabajan muchísimas cosas. Tiene muchos becarios, también, trabajando. Y como yo estaba terminando la carrera me invitó a que vaya.*

E: ¿Qué tema trabaja ella?

G: *Yo estoy trabajando ahora...Ella trabaja el ordenamiento territorial. La parte de Sistemas de Información Geográficos. Entonces yo ahora estoy aprendiendo a usar un software, que usa ella, que se llama IDRISI²⁵; todo el trabajo es imagen satelital*

E: ¡Qué bueno!

G: *Voy a estar ahí uno o dos meses haciendo eso.*

E: Qué bien. ¿Y cómo viene eso? ¿Vienen del satélite las imágenes? (sonríe) ¡Te pregunto esto, porque desconozco totalmente cómo laburan!

G: *Y muchas las conseguimos de la CONAE (Comisión Nacional de Actividades Espaciales). Y después muchos otros tipos de satélites, que de las páginas las podés descargar.*

E: ¿Sobre qué territorio laburan?

G: *Sobre la parte de las Sierras Chicas.*

E: ¿Ahí están con el tema del agua, por ej.?

G: *Claro, sí, con el tema de las cuencas. Esa parte está trabajando ella.*

Germán comenta que, en su primer tiempo de trabajo en este equipo de investigación, aprende a utilizar una serie de programas informáticos que le permiten formarse en el campo del ordenamiento territorial, es la línea que desarrolla Alejandra dentro de su equipo. Hacia el año 2015 comienza a perfilar una idea más clara para desarrollar el proyecto de PPS, con el acompañamiento de Alejandra como directora. El cursado de esta licenciatura es particular porque tiene una currícula flexible, los estudiantes no tienen que cumplir con un plan de correlatividades estricto. Esto le facilitó a Germán la posibilidad de

²⁵ IDRISI Selva es un programa integrado de proceso de imágenes y Sistemas de Información Geográfica (SIG), desarrollado por Clark University, que provee de cerca de 300 módulos para el análisis y despliegue de información digital espacial.

avanzar con el cursado de materias de distintos años, y también el acompañamiento que recibió de muchos de sus profesores. En 2015 cursa el taller final de tesis, que le sirve también para comenzar a delinear su proyecto de práctica profesional. Sin embargo, no puede formalizar su presentación porque aún adeuda materias y debe tener el 100% de las materias aprobadas. En una de las últimas entrevistas se detiene a comentarme cómo le está dando forma a este proyecto, con el acompañamiento de Alejandra y de Hugo, otro reconocido docente investigador de la UNC, integrante del equipo, también vinculado con el MCC, quien se suma como codirector de la PPS.

E: Bueno, y contáme un poquito la idea... Algo me adelantaste, más o menos. ¿Qué temas querías laburar, qué propuestas?

G: *Ah sí... el lugar donde va a ser la práctica va a ser ahí en Mar Chiquita... en una reserva natural, como vamos a tomar toda el área de la reserva esa y la idea es hacer un práctico, plantear una propuesta de ordenamiento territorial.*

E: Ehmm... Me habías comentado otra cosa, me acuerdo, en abril. ¿Puede ser que tuvieras otra idea?

G: *No, esa misma, ya la tengo de hace mucho.*

E: En Mar Chiquita... ¿No era en Cerro Colorado que querías laburar algo?

G: *Es la misma comunidad. UCAN está en Cerro Colorado, tiene la sede ahí, en Sebastián Elcano que se llama. O sea, Gabriel vive en Cerro Colorado, que es el que contaba yo que siempre hablo con él (Es un integrante de la organización con quien hizo enlace para iniciar esta práctica)*

E: Ahí vos me comentabas eso.

G: *Claro, o sea, la institución que me toma como PPS es UCAN (Unión Campesina del Norte), el territorio es la reserva que está como a 100 km. Que ellos tienen comunidades ahí adentro.*

E: ¿Y más o menos qué idea tenés de laburar esto del ordenamiento territorial? Me empezaste a explicar algo a mí, porque no entiendo bien que es esto.

G: *Si, es generar como un plan de manejo. Sería para la reserva, aplicando ahora el criterio de la Ley de Bosques nacional. Porque la que está (a nivel) provincial, nosotros consideramos que no respeta ciertas cuestiones que plantea la nacional. Entonces vamos a aplicar la nacional, o sea, vamos a tomar los criterios. Hay unos criterios de sustentabilidad ambiental que tiene la ley en sus anexos, y la idea es esa, aplicar la ley esa. Y bueno, en la parte de la práctica, hacer la primera parte de mapeos colectivos.*

Con mucha paciencia ante mi desconocimiento sobre el tema, Germán me explica sobre el ordenamiento territorial participativo, y lo relaciona con una serie de temas asociados, entre los que está el proyecto de PPS que está pensando realizar. Me habla de la

trashumancia, como una práctica que se desarrolla desde hace mucho tiempo en las comunidades campesinas. La idea es rescatar esta práctica aportando un plan de manejo de los recursos a partir de una serie de conocimientos logrados en la universidad; también rescatar los saberes de las familias campesinas. Destaca mucho la idea de hacer un trabajo comunitario y participativo.

G: Hay algunas, la mayoría de las comunidades están dentro del área de la reserva y forman parte de la UCAN. Entonces mi idea es plantear el ordenamiento territorial más participativo. O sea, desde ese paradigma: participativo y comunitario. Porque hay muchos (paradigmas). Lo plantean muchos lugares, instituciones del estado, empresas; digamos el ordenamiento territorial de una manera muy técnica, y sin la participación por ahí de gente que vive en el territorio. Nosotros vamos a abordar eso, por eso hacemos los talleres para ver, digamos, primero eso, como era antes la dinámica de esa reserva natural, como está ahora. Y después cuando avancemos en los talleres, plantearles la propuesta, lo que quieren ellos, las mismas comunidades, digamos.

Escucho atentamente y advierto la interesante articulación de saberes y conocimientos que comienza a desplegarse a partir de la perspectiva de este estudiante. Y cómo se entran todas estas cuestiones con las problemáticas del Movimiento Campesino que ahora Germán analiza e intenta abordar desde la formación en la carrera de Geografía que está terminando de cursar en la UNC. Me parece atinado traer los planteos que nos brinda Sousa Santos (2007) en relación a esta noción de “ecología de saberes” que él propone para pensar la universidad pública desde la idea de pluridiversidad. Para el autor, esto implica pensar en prácticas de investigación y producción del conocimiento científico y tecnológico que dialoguen con los saberes legos y populares. La universidad, al situarse desde el paradigma de la ciencia occidental hegemónica, descalifica otras formas de producir saberes de muchos pueblos y comunidades que viven y trabajan bajo lógicas alternativas al capitalismo extractivista.

G: Claro, una propuesta de manejo para... O sea, la idea es rescatar esas prácticas de la trashumancia. Nosotros tenemos una hipótesis de lo que menos daña el ambiente, la idea es esa, digamos, de los talleres rescatar eso. Bueno y después viene

una parte de las prácticas que va a ser trabajo en imagen satelital, y con los sistemas de información geográfica sería.

E: Ehmm... Vos me hablas en difícil. Yo más o menos entendía que la trashumancia tenía que ver con el traslado, pero así bien específico no. ¿Es una práctica que, digamos, las familias que residen en esta zona la desarrollan desde muchos años atrás?

G: Claro, sí. (...) Desde siempre, digamos. Históricamente, se puede decir. Y la nueva dinámica que por ahí se está desarrollando en esa zona, o sea, grandes productores ganaderos, están como alambrando ciertos campos porque hay partes... Como son campos abiertos, parte de la laguna ha retrocedido mucho, entonces hay franjas que son campos comunitarios que los están usando las mismas familias. Entonces, al alambrar y meter muchas vacas en un mismo lugar, digamos, como que erosionan bastante el suelo, y vos los ves y nosotros los analizamos con las imágenes satelitales y se ven todas las franjas blancas del suelo desnudo, digamos, sin pasto y erosionado todo. O sea, están esas dos dinámicas ahora conviviendo, digamos. La parte de esa reproducción ganadera del campo cerrado y la trashumancia. Entonces, la idea de este plan de manejo es como ir aplicando los criterios de la ley, es decir, bueno... Generar como un protocolo de actividades permitidas por así decir, para la reserva. Porque la idea de la práctica mía va a terminar generando eso, un protocolo; y bueno, los mapas, todo el tema de los análisis. Y bueno, la UCAN después buscará algún mecanismo para institucionalizar eso. Mediante algún decreto, orden, ordenanza, lo que sea, esa es la idea.

Mientras lo escucho pienso el proceso que recorrió Germán en su trayectoria educativa. Me surge sola la pregunta en relación a las herramientas que le aportó la universidad para leer una problemática vinculada a la producción de las familias campesinas de la región donde él intenta trabajar, de la que inicialmente tuvo un conocimiento práctico por ser parte de una familia que vivió problemáticas similares. Conoce esta realidad por ser hijo de campesinos. Lave y Wenger (1991) nos aportan la noción de “aprendizaje situado” para referirse al carácter contextualizado del aprendizaje, que implica la participación del aprendiz en una “comunidad de práctica”, entendida como un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtienen los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. Los autores proponen una lectura del aprendizaje desde un abordaje sociocognitivo, porque esta posición supone que los docentes, los alumnos, y

otros actores participantes, aprenden y transforman sus contextos sociales mediante la interacción y cooperación entre ellos. Son tres los rasgos que definen una comunidad de práctica: pertenencia, participación y praxis. No se trata sólo de una didáctica diferente, o de otra manera de entender el trabajo en grupos; este proceso de aprendizaje implica sentirse parte de un grupo en términos de identidad y pertenencia, por su alcance social y comunitario. Este enfoque es acertado para comprender los procesos que Germán nos relata en relación a su experiencia construida en el campo, sobre ciertos saberes prácticos acerca del manejo de la tierra. Esto vale también para el resto de los estudiantes del PECU, todos han realizado la experiencia de acceder a estos saberes sobre la producción agropecuaria en el entorno familiar, luego en la escuela secundaria y en el contexto de la organización campesina. Volviendo a Germán: ¿Cómo comprende ahora, a partir de su paso por la universidad, lo que acontece en el campo?

E: ¿A vos la universidad te aportó herramientas para poder leer esta problemática? ¿O no fue novedoso para vos? Es como... la universidad te aportó otras herramientas, pero esto es como... para la gente que vive en estas comunidades no es nuevo.

G: Sí. Bah, en el tema herramientas lo que más me aportó la carrera de Geografía, es más este tema de las propuestas de gestión, digamos. Primero, de cómo tomar el territorio. Por ahí nosotros, ahí hay un eje de la materia que tengo que rendir, ponele, Epistemología. Tomamos el territorio, como conceptualmente y lo vemos desde distintos autores. Ese es uno, de cómo entender el territorio. Nosotros no es que, por ahí esa diferenciación que por ahí siempre hacemos con los arquitectos, lo tomamos solo como soporte de actividades. Sino que, es más, lo tomamos como una construcción social, digamos, al territorio. Entonces desde esa lógica por ahí es que... Y también como propuesta, que te contaba, de donde abordar estos ordenamientos territoriales. En realidad, son planes de gestión, planes de manejo, solo que es lo mismo. Son como sinónimos.

Tengo la oportunidad de encontrarme con Alejandra, porque ha sido parte del grupo de padrinos y madrinas que apoyaron al PECU en sus momentos iniciales. Mi interés también se orienta a indagar un poco más sobre el proceso formativo de Germán, ya que ella lo está acompañando. La docente me recibe amablemente en su box del ISEA, aunque está ocupada atendiendo la consulta de una estudiante. Allí también me encuentro con Germán,

que está trabajando con mapas satelitales en una computadora. Mientras espero, me muestra los mapas y me explica qué se ve en las imágenes de la región. Cuando se desocupa Alejandra me cuenta que a Germán lo conoce desde que ella era madrina del PECU, y por el trabajo que ella está haciendo desde hace años en el MCC, por el tema del ordenamiento territorial y la Ley de Bosques, que intenta preservar el bosque nativo en la provincia de Córdoba. Me comenta que al comienzo su respaldo fue económico, luego prestó su firma como garante para los contratos de alquiler que hicieron los estudiantes, y ahora los está acompañando de esta manera, más en sus procesos formativos; también se refiere a Claudio en su relato.

A: Bueno, yo soy su directora de su última parte del proceso de formación de la carrera. De la PPS y de la beca de extensión que él tiene. Y también lo he invitado y forma parte del proyecto de investigación que yo llevo adelante. Que son las bases para el ordenamiento territorial del Chaco Seco, con especial referencia a Mar Chiquita. Y ahí estamos trabajando con las comunidades de UCAN.

E: Si, me ha estado mostrando por ahí la dispersión que tienen las comunidades en el territorio.

A: Si. Y ahora tengo que hacer un viaje a campo. A mí me parece que con todo el trabajo que estamos haciendo, que ojalá que las cosas vayan bien como para que él pueda continuar trabajando juntos y formando un equipo de investigación, con beca de extensión. Como esto ya es muy complicado este año, porque él se tiene que mantener económicamente y la beca es tan poco. Bueno, ha sido más complicado particularmente este año. Pero más allá de eso, la idea es mantener la continuidad, y tengo muchas cosas por hacer. ¡En ese sentido, bien la construcción del trabajo juntos!

Alejandra recupera como muy valiosa la experiencia realizada por estos estudiantes en el marco del PECU. Ella considera que los jóvenes han podido permanecer en la universidad, que pudieron ir superando las múltiples dificultades que encontraron en Córdoba cuando se vinieron a estudiar. Considera que necesitan más respaldo en lo material, más contención en lo económico, para que puedan avanzar mejor en sus carreras. Las becas que perciben son magras, y no les alcanzan para subsistir. Germán ya no tiene beca de fondo único, que las solicitan en el marco del PECU, porque está en la fase final de su carrera. Ahora tiene una beca de extensión por la cual participa en el equipo de Alejandra.

E: ¿Estás trabajando sólo con Germán o hay más estudiantes?

A: *¿Estudiantes miembros del equipo? No, él es el único. No he incorporado a más estudiantes. Son profesionales los demás integrantes del equipo. Él es el único estudiante. ¡Pero bien! Este proceso es como un salto, una etapa previa, para después seguir en el ámbito de la universidad, en el ámbito de la investigación.*

E: Sí, cuando él me comentó que estaba trabajando con vos, no sé si vos te acordás, Germán. (me dirijo a él porque está presente en el mismo box de trabajo de Alejandra mientras hago la entrevista). Pero creo que te debo haber comentado que era importante el estar dentro de un equipo de investigación, o una cátedra, o de extensión, porque eso te impulsa mucho tu proceso formativo (Germán asiente desde lejos). Al menos nosotras que tenemos estudiantes en el equipo, yo veo que los chicos avanzan.

A: *Si, fluyen, directamente. Siempre no perdiendo de vista nuestra idea o ideales, como quien dice. Porque toda la construcción del ordenamiento territorial consideramos que debe ser participativo y comunitario. Y en esto de que la gente, las comunidades estén también, en esto de su proyecto a futuro. De qué es lo que quiere para su territorio. Más allá de lo que nosotros podamos hacer: tomar información de lo que es la situación ambiental, de dónde venimos desde el punto de vista ambiental, o cuál es la tendencia, cuáles son las situaciones y cómo han impactado en los distintos usos de la tierra, que a fin de cuentas le están impactando a la gente también en el territorio. Bueno, todo eso lo podemos estudiar nosotros a una escala que no está a nivel satelital. Y con herramientas que no están al acceso de las comunidades. Pero sí, la información que se va obteniendo les pueda ir dando respuestas o conocimiento de manera más accesible, distintas formas de que todos tengan ese conocimiento.*

En esta perspectiva de Alejandra vuelve a surgir esta idea de respetar los saberes de las comunidades campesinas, y de lograr que las familias productoras de estas regiones puedan participar en estos procesos de ordenamiento territorial. Y la universidad en ese sentido es un espacio que aporta conocimiento científico, lo que no invalida la apertura de sus técnicos y científicos a seguir aprendiendo y produciendo saberes con los miembros de estas comunidades. Porque al fin de cuentas realizan estas prácticas de siembra y preservación de la tierra desde hace miles de años. Sousa Santos (2007) dice que a la injusticia social en la que viven estas comunidades (campesinas), se le suma un estado de injusticia cognitiva. En su análisis acerca de la universidad en el siglo XXI, pone en tensión una serie de prácticas y posicionamientos políticos en relación a la producción de conocimiento científico en desmedro de otros saberes y conocimientos que la universidad desvaloriza, por no ser científicos precisamente. Se refiere a prácticas y saberes ancestrales de las comunidades

indígenas o campesinas, que quedan totalmente relegados por no ingresar en el circuito mercantil que propone la universidad actual, inscrita en un contexto neoliberal. Propone como alternativa la ecología de saberes, como una serie de prácticas que promueven la convivencia y el diálogo entre la diversidad de saberes. Esto posibilitaría la creación de comunidades epistémicas más amplias, en las que se pueda discutir y producir conocimiento en base al diálogo, tomando como referencia el conocimiento científico, como otros saberes prácticos, para que todos los grupos sociales puedan participar sin estar ubicados necesariamente en la posición de aprendices.

Tal vez esta práctica que viene desarrollando Germán, acompañado por Alejandra y Hugo, alojado en un equipo de investigación que realiza tareas extensionistas muy interesantes, sea una manera de reparar estos desencuentros e injusticias, de promover diálogo y encuentro allí donde históricamente hubo confrontación y destrucción de los pueblos y sus recursos ambientales.

En una de las últimas entrevistas le pregunto a Germán cómo se ve él en todo este proceso. Le doy opciones, inclusive. ¿Cómo estudiante o militante? Para mi sorpresa me responde: *“trato de pensar un proyecto como algo real, la práctica también es eso, tratar de pensarte como profesional. En lo que vos te formaste, y ver eso. Salir al territorio, a ver qué aprendiste”*. Yo no había considerado esa otra dimensión donde él se estaba ubicando: ya no se visualiza a sí mismo en esos dos roles, como estudiante o militante, está recorriendo otro camino, se está pensando como un profesional.

Estos tres relatos nos permiten problematizar y visibilizar algunas cuestiones referidas a la experiencia estudiantil universitaria y las trayectorias educativas que han realizado estos jóvenes. Sin embargo, el cierre sólo será provisorio aquí, a modo de retomar algunas pistas temáticas de lo que he expuesto. Ya que haré el cierre analítico en el próximo capítulo, donde presentaré otras cuestiones significativas de las experiencias y trayectorias educativas de las integrantes del PECU que vienen con posterioridad a esta primera época.

Uno de los aspectos a destacar es la fuerte impronta militante y política que se visibiliza en los posicionamientos y perspectivas de estos primeros estudiantes, quizá impregnada de la potente energía fundacional que tiene todo proyecto cuando nace. Fue su responsabilidad

instalar la idea del PECU, trabajar para consolidarlo, divulgarlo, e intentar que su vida cotidiana estudiantil fluyera dentro de las premisas políticas e ideológicas que le dieron marco a la decisión de venir a estudiar en la UNC. No todo fue posible, se produjeron desencuentros, diferencias, mudanzas. Pero ellos siguieron adelante; con cambio de carreras, con discontinuidades y demoras, con logros. Sin perder sus convicciones de aportar saberes, conocimiento y trabajo para producir cambios en un mundo social cruento y excluyente, un paradigma económico y productivo desde el cual sólo importan las ganancias. Estos jóvenes quieren construir alternativas de cambio desde lo colectivo, con participación de las comunidades, desde instancias de trabajo social que impliquen la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas cotidianas para poder cambiarlas. Hacen una apuesta fuerte por la educación, la participación ciudadana, en el MCC, en los barrios, en la universidad. En esos espacios por los que ahora transitan.

CAPÍTULO 3:

EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LAS ESTUDIANTES QUE LLEGAN LUEGO DE LA ETAPA FUNDACIONAL DEL PECU (2009-2016)

Tal como ya lo expuse anteriormente, en este capítulo retomo las líneas analíticas centrales que desarrollé en el capítulo anterior. Los aportes conceptuales presentados en él me permiten orientarme para comprender la experiencia y trayectoria educativa de las cuatro jóvenes que llegan con posterioridad a esta primera etapa fundacional del PECU. Me refiero a Marcela, Anabel, Magalí y Luciana, que vienen a estudiar a la UNC entre los años 2009 y 2016. En este capítulo presentaré sus testimonios, y continuaré revisando desde los conceptos de Terigi (2009) la noción de trayectorias educativas discontinuas o reales, como las denomina la autora. Aunque a pesar de eso, las estudiantes también lograron avances en el cursado de sus carreras universitarias.

- ***Marcela: “Tuve caídas y levantadas, ¡pero sigo!”***

Marcela es la segunda hermana de Germán y viene a estudiar a la UNC en el año 2009. Tiene 30 años, y como su hermano, proviene de El Medanito. Ese año inicia la carrera de Contador Público, pero actualmente está cursando la carrera de Administración de Empresas; me comenta que le gustaría orientarse hacia la administración de Recursos Humanos. En realidad, si bien todavía está cursando materias de 1ero y 2do año, está considerando que le gustaría avanzar con la segunda carrera, que no fue la que eligió inicialmente. Una de las cuestiones que me llama la atención en el testimonio de Marcela son las significativas dificultades que encuentra para vivir en la ciudad de Córdoba, y para estudiar su carrera

universitaria. En las distintas entrevistas que tuvimos, me fue comentando que en los primeros años le costó mucho “adaptarse” a la ciudad, y también permanecer en la Facultad de Ciencias Económicas, que tiene una matrícula masiva.

Durante el cursillo de ingreso se acercaba a algún compañero para entablar conversación, pero después no lograba volver a localizarlo. Me comenta que también le costó mucho integrarse en la convivencia con los otros estudiantes con los que vivió durante el primer tiempo cuando se vino a Córdoba. Lo hace en esta casa del Barrio Rosedal que Claudio denomina “CasaMBA”, donde residieron los primeros estudiantes del PECU. Allí comparte la casa con su hermano Germán, Claudio, Mariela y Anabel. Y también vivían otros estudiantes militantes del MBA. Durante los primeros años iba de la facultad a su casa y viceversa, le costaba salir y moverse por la ciudad a pesar de que aquí tenía muchos familiares que intentaban ayudarla para que pudiera instalarse en este nuevo espacio. Como la casa quedaba a unas diez cuadras de la ciudad universitaria, se movía a pie. Marcela extrañaba mucho a su familia durante el primer año de estudios, viajaba casi todos los meses al campo.

E: Vos venís de El Medanito. ¿Dónde está ubicada la zona?

M: Villa Dolores, al norte, como a 50 Km.

E: Y es una zona rural ¿O es un pueblito?

M: No, es campo campo. No tenemos luz, nada de esas cosas, todavía...

E: Comentáme eso que me decías al principio sobre la ciudad...

M: Y, no me gusta la ciudad, no me podía adaptar; al principio me tenía que volver todos los meses. Eso me complicó un poco con la facu. El ir y volver, no estar yendo a la facultad. Por eso, me atrasé mucho en la carrera.

E: ¿En el 2009 empezaste? ¿Cuántas veces viajaste? ¿Cómo fue ese primer año?

M: Y sí, yo creo que todos los meses me volvía. O dos veces por mes. Cuando podía, o cuando tenía plata para el boleto, me volvía. ¡Porque extrañaba mucho!

E: ¿Qué extrañabas?

M: O sea, no sé si extrañaba mucho a la familia, porque como yo hice un secundario en un internado...Me aturdía mucho la ciudad. Era como que necesitaba mucho la tranquilidad.

E: ¿Y dónde estabas viviendo en 2009?

M: En Barrio Rosedal, ahí estábamos viviendo. Y sí, por ahí como que me costaba relacionarme con los demás chicos de la facu, era como que no hacía amigos. Y entonces me sentía más sola y era peor...

Es interesante como la joven describe el paisaje, destacando que su familia vive en el “campo campo”, luego explica qué significa esta frase. Sin embargo, ella extraña la tranquilidad del lugar, la ciudad la aturde. Además de lidiar con estos inconvenientes de la vida urbana, me comenta que le cuesta mucho su carrera porque ella no tuvo formación previa en la escuela secundaria ya que, como sus hermanos, cursó en el CBU rural de Chancaní, que tenía orientación agrotécnica. Al comienzo no sabía si estudiar esta carrera en Villa Dolores en una extensión áulica universitaria, para no dejar el hogar familiar. Pero su hermano Germán terminó de convencerla planteándole que sería bueno que viniera a Córdoba en el marco del PECU, a convivir con otros jóvenes en situaciones similares. En la primera entrevista la joven relata lo siguiente:

M: Y sí, la carrera siempre me gustó (se refiere a Contador Público). Más allá de que me cuesta un montón, pero no la quiero dejar.

E: No la querés dejar. ¿Qué te cuesta? ¿Son difíciles las materias? ¿O la relación con los compañeros?

M: No, no, ahora ya tengo más compañeros, muchos amigos y eso. Me cuesta mucho la rama de la contabilidad porque yo como que en el secundario nada que ver con eso...

E: ¿Qué orientación tenías?

M: Y para Agronomía (...) Pero no, no, no me gustaba, entonces dije, bueno, lo voy a intentar más allá de que nunca vi contabilidad y ahora se me están facilitando las cosas. O sea, los compañeros que yo tengo sí han tenido esa orientación entonces como que me están dando una mano...

E: ¿Qué es lo que tenés cuando decís compañeros? ¿Es un grupo de estudio? ¿Chicos del mismo año que vos? ¿Chicos de otros años? ¿Chicos del centro de estudiantes?

M: No, o sea el año pasado me estuvieron ayudando unos chicos que eran de una agrupación, que los conocí por medio del Germán. Claro, ellos sí me dieron una mano en una materia que no podía sacar. Y ahora tengo compañeros del mismo curso que yo, o sea que venimos desde el año pasado cursando las mismas materias o sea que ya como que hemos hecho amistad y ya sí nos juntamos a estudiar, hacemos actividades juntos, como que eso me facilita más estudiar.

El apoyo de compañeros que la ayudan a estudiar, le explican algunos temas, es un recurso al que Marcela acude, y parece resultarle eficaz en una facultad masiva. Inicialmente los contacta a través de su hermano Germán, pero luego también ella logra armarse de un grupo de estudio que le facilita avanzar con las primeras materias. Le cuesta estudiar una

materia de primer año, que es Contabilidad I, y tiene correlatividad con otra similar. Después de varios intentos y algunas tutorías de sus compañeros, logra aprobarla. Durante el primer año se hace amiga de Melisa, pero luego esta joven se cambia de carrera, y Marcela debe continuar sola.

M: Claro, sí, sí. El primer año, me hice una amiga, que ella dejó después. Y todavía seguimos siendo amigas. Ella se cambió de carrera.

E: ¿Era de Córdoba?

M: Sí, sí, era de acá. Y bueno, con ella fue con la que más compartí ese año. Y al otro año, fue cuando ella dejó. ¡Y ya le conté que fue ese año que no hice nada! (ríe)

E: Sí, en el 2010, fue el año complicado...

M: ¡Muy depresivo fue! (ríe)

E: ¿A qué le llamás depresivo vos?

M: No sé, a que me frustraba todo. Me iba mal, y yo más me iba cayendo, diciendo no puede ser, me va todo mal, no me sale una bien, nunca voy a avanzar en la carrera, extraño a mis viejos. Eran un montón de cosas que yo me sentía para abajo, no quería salir, no conversaba con nadie...

Se van acumulando razones para revisar la decisión de continuar estudiando en la UNC, a Marcela se le complica avanzar en la carrera como ella esperó, dice que el año 2010 fue “depresivo”.

M: En el 2010. En el 2009, no lo llamé depresivo. Porque yo estaba como que voy a avanzar, me gusta la carrera. Pero en el 2010, es como que yo dije: en el 2009 me fue mal, no pude hacer ninguna materia, no puedo rendir, rendí y me fue mal...

E: En el 2009 cursaste, pero no te fue bien...

M: Claro, no me fue bien. En el 2010 fue cuando ya no hice ninguna materia, y fue cuando me volví a mi casa. En el 2011 ya volví (a Córdoba), y empecé con más fuerza. Pero sí, por ahí me agarra...Es que es complicado, no sé, yo lo veo así.

E: ¿Qué es complicado?

M: La misma ciudad es como que me está complicando estudiar.

Considera que la ciudad le dificulta estudiar. No le va bien en el cursado del primer año de Contador Público. No logra avanzar con nada, y se vuelve a su casa. Regresa en 2011 con mejores expectativas, y el impulso de su madre y Germán, que le plantean que es mejor que esté aquí en la ciudad, porque hay mejores oportunidades de trabajar o estudiar. Pero

estas idas y vueltas, marchas y contramarchas, le generan discontinuidades en el cursado de la carrera. Sin embargo, no pierde su optimismo ni el sentido de su proyecto de estudiar en la universidad:

M: Si, no, por eso digo. ¡Tampoco es que quiero salir corriendo de la ciudad! Dentro de todo, me he estado adaptando. Pero lo voy sobrellevando así.

E: ¿Y cómo te las arreglás para sobrellevarlo? ¿Cómo hacés?

M: Por eso le digo. Trato de pensar en la carrera, y concentrarme en recibirme, y no...más allá de que esté en un lugar que no me gusta. Trato de verle el lado positivo, de cuando me reciba ya voy a tener un título, voy a poder buscar un trabajo en otro lado. Si me voy ahora, no tengo nada. ¿Qué voy a hacer? (sonríe) Porque ahora un trabajo, si no es con un título, no vale de nada.

E: Si, podés tener un trabajo. Pero sí, es cierto, está buena tu idea de pelear un poco para sacar la carrera adelante.

M: Si, porque cuando yo vine acá a Córdoba, vine con un objetivo, y yo creo que lo quiero cumplir. No quiero que el hecho que no me guste la ciudad me haga de que deje la carrera, y me vuelva.

E: Si, muchos chicos se van, porque terminan sintiéndose incómodos, y demás. Y otros hacen como vos; la pelean, la pelean, y se reciben.

M: ¡Sí! Por eso hago de cuenta que, dejo de lado eso que no me gusta, y me centro en lo que sí me gusta.

En uno de los encuentros, cuando profundizamos un poco más sobre las dificultades que tiene para estudiar en la universidad, me comenta que logró sacar dos materias que le costaban mucho y le generaban trabas: Contabilidad II (de 2do.año) e Introducción a las Ciencias Sociales (de 1er.año), estaba muy contenta por eso. Sobre la segunda materia, menciona que el problema reside en la forma de plantear el contenido:

M: Es todo lectura, lectura, lectura...

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

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

“Yo voy más con los números”, me dice. Y reniega de estas materias donde tiene que estudiar contenidos y temas como capital social, economía social. Pero con la Contabilidad no le va mejor, logró aprobar Contabilidad I después de recursarla, luego también aprueba Contabilidad II, pero no puede sostener el cursado de Contabilidad III, se queda libre porque decide priorizar Introducción a las Ciencias Sociales, ya que le cuesta. Con las materias que no le gustan, dice que se pierde o se desengancha. ¿Cuáles son las cuestiones que provocan estas tensiones en su cursado?

E: ¿Y qué te pasa ahí? ¿Qué te pasa cuando decís que “me perdí” o “no me gusta”, que no le entendés al profe...? ¿Cómo te las ingeniás para eso, sobrellevando una materia que te cuesta o con la que te desenganchaste?

M: Sí, con esta que no entendí fue como que no le presté mucha atención. Era como que no la entendía y decía “no, bueno, le voy a prestar más atención a esta materia que es Sociales, que quería sacármela”, porque por ahí los horarios de consulta de Contabilidad III coincidían con las clases de Sociales, entonces por ahí como que no...

E: Claro, le diste bola a lo otro...

M: Sí, le di poca bola...

E: Bueno, lo que pasa es que a veces tenés que elegir, tenés que dar prioridad.

M: Así que bueno, el año que viene tengo que sacar las (materias) de primero: Matemática, que se acuerda que le conté que tenía esa materia que me trababa todo... Bueno, tengo para hacer las dos Matemáticas y de Economía que también son juntas correlativas con Matemática, que en total serían cuatro materias.

E: De 1er.año son ésas...

M: Claro...

En su cabeza traza complicados mapas de correlatividades, una especie de currículum personal del que nos habla Ortega (1996). El autor analiza la problemática de la deserción estudiantil en la UNC desde la perspectiva de las estrategias de evasión del conocimiento. Precisamente uno de los aspectos que identifica es que como los planes de estudio tienen sistemas de correlatividades relativamente flexibles, muchos estudiantes postergan el rendir materias como una ilusión de continuar estudiando en la universidad, porque esta postergación o el fracaso en los exámenes no les impide seguir cursando las materias subsiguientes, hasta que no pueden avanzar más y se produce un cuello de botella. De eso nos habla Marcela cuando se refiere a las “trabas” en relación con el cursado de algunas materias. Cursa y recursa materias de los primeros años hasta que logra sacarlas; parece

estar atrapada en una repetición constante de desencuentros. Según el autor, la acumulación de materias regularizadas y no rendidas, les permite a los estudiantes construir una fuga hacia delante en relación al compromiso con el conocimiento. El examen es un punto de inflexión ante las ambigüedades previas, las idas y vueltas, los atajos que recrean para permanecer en la universidad. Digo recrean, porque según Ortega se configuran antes, en la escuela secundaria. En la universidad pública, con las condiciones de cursado que proponen las carreras masivas, no desaparecen, se fortalecen. Le pregunto a Marcela cómo se arregla con las materias que le resultan complicadas:

E: ¿Y cómo te has venido arreglando con estas materias? ¿En dónde ves que tenés vos dificultad? No sé si eso vos lo ves en relación a otros compañeros o no, en relación a los profes... ¿Cómo vas resolviendo materias que son complicadas?

M: Y por ahí, por ejemplo, esta materia Sociales que la cursé mucho, digamos, cambió el profe cada tanto. Entonces sí por ahí al profesor este que la dio ahora yo le comprendí más que a todos los otros que tuve... Como que los otros no sé... No se centraban mucho en el tema, lo decían así rápido y decían "bueno acá está tal cosa y la pueden leer de tal libro, de tal autor", qué se yo... En cambio, este no, como que profundizaba más los temas entonces a ese le entendí más.

E: Ahí te engancharse más, porque les daba clases más claras...

M: Sí, a ese yo le entendía cuando hablaba porque por ahí hay otros que hablan mucho pero no dicen nada... No se les entiende. (...) Había profes que empezaban con un tema y terminaban hablando de cualquier otra cosa que nada que ver con lo que iban a tomar...

E: Claro y más en estas materias... Eso pasa.

M: Mmmm... Sí, no, a esta le seguí muy al pie los prácticos, que teníamos prácticos y también la consulta, entonces como que bueno la seguí mucho...

E: Bien, estuviste ahí trabajando... ¿Y cómo hacés en clases? ¿Tomás apuntes?

¿Cómo te organizás?

M: Sí, sí, tenemos la guía (de estudio) pero a veces me queda más si yo voy escuchando al profe y tomando nota. Yo escribo, escribo, escribo, tengo facilidad para ir escuchando y escribir.

Me comenta que tienen materias en las que los docentes les piden realizar trabajos prácticos grupales, y que a ella esa forma de estudio y evaluación le parece más conveniente que de manera individual, porque si tiene dudas puede consultar con los demás compañeros del grupo. En 2do. año cursan una materia que es Introducción a la

Administración, en donde al final tienen que elaborar un plan de negocios. Aquí ya estaba evaluando seguir estudiando la carrera de Administración de Empresas. Considera que es una carrera más interesante, porque el trabajo de un contador es más individual.

E: ¿Y cómo te ves ahí trabajando en Administración de Empresas?

M: Me gusta más porque digamos que el Contador es como un trabajo más individual, como que no es tanto en grupo como el de Administración, qué se yo... Si trabajás en una empresa tenés que hacer como un grupo, siempre hay más relación con la gente, más esas cosas... Entonces como que me gusta más eso.

E: Claro, está bueno, está bien... Y sí, la verdad es que a veces hay gente a la que le cuesta el trabajo, digamos, con el otro.

M: Sí, a mí también me costaba, ¿se acuerda que le contaba que yo era como que me costaba relacionarme? Pero me parece bueno eso, entonces como que digo, voy a seguir eso para superar ese miedo de estar en grupo... (risas)

A pesar de las marchas y contramarchas en su trayectoria estudiantil, me parece muy interesante detenerme a analizar algunas estrategias que Marcela despliega en relación a esta posibilidad de permanecer cursando materias en su carrera. Una de ellas remite a la elección de sus profesores, un tema que tiene restricciones en una carrera masiva. Sin embargo, ella se las ingenia para cursar con los docentes que son más accesibles con los alumnos y que explican mejor en sus clases. Claro que esta opción que implica una cierta “pedagogía alternativa” sólo es posible para quien tiene que pagar el costo de recurrir a materias:

E: ¿Y ustedes pueden rotar los turnos? ¿O te inscribís este año en la mañana y tenés que cursar ahí todas las materias?

M: Y, por ejemplo, si yo me inscribo en una de primero (se refiere al año de cursado) y en una de segundo, puedo hacer la de primero a la mañana y la de segundo a la tarde, pero si es todo de primero no, es todo en un solo turno.

E: Ah, un solo turno... ¿Y cuántos tienen? ¿Tres?

M: Sí, tres, mañana, tarde y noche.

E: Decime los horarios más o menos, porque no los tengo muy claros.

M: Y, de la mañana es de 7 o 7.30, depende si es práctico o teórico, hasta las 12.30 o 13 horas. Después el otro de 13 a 18, creo o 17.30. Y bueno, el otro después de 18 a 22 horas de la noche.

E: ¿Y vos en qué turno has cursado este año? Has hecho una materia de segundo y una de primero...

M: Claro, una a la mañana y otra a la tarde. Claro porque quería que me toque a la mañana el (profesor) de Sociales, me dijeron que este profe es el que explica bien; así que bueno, dije, me voy a anotar, a ver si me toca y justo me tocó ese profe...

E: Qué bien... ¿Pero es un profe que daba teóricos o hacías trabajos prácticos con él?

M: No, teóricos.

E: ¿Clases teórico-prácticas tienen?

M: Sí, sí... Y los prácticos los da otra profesora que también está, estaban buenos los prácticos. Ya tuve prácticos con los otros y eran como también así nomás, te decían algunas preguntas, o sea, no te explicaban cada pregunta, sino que te decían "esto, esto, esto" y vos no tenías tiempo ni de anotar qué te explicaban...

También conversamos sobre los exámenes de opción múltiple, que es la modalidad que adoptan las evaluaciones en las carreras masivas, y particularmente en las materias de los primeros años. Marcela me comenta que a ella no le resultan difíciles este tipo de exámenes, sino aquellos en donde tiene que desarrollar las respuestas. Con esta estudiante tuvimos varios encuentros durante el período de trabajo de campo en los que nos fuimos conociendo mejor y pudimos profundizar sobre los distintos temas que conversamos.

En este capítulo sólo expongo sus testimonios vinculados al cursado de materias en las dos carreras universitarias elegidas, porque desde ahí puedo reconstruir su trayectoria educativa. Pero sus entrevistas me aportaron valiosa información para comprender su experiencia en términos más amplios, porque si bien Marcela no pudo avanzar en el cursado como ella lo hubiera querido, considero que pudo realizar significativos aprendizajes sobre vivir en la ciudad, trabajar y mantenerse, relacionarse con otros actores sociales de la universidad y de la ciudad. Oportunamente iré presentando mi análisis en torno a estos temas en capítulos posteriores. Al cabo de 7 años de estar y permanecer en la carrera de Contador Público (al comienzo) y Administración de Empresas (posteriormente) Marcela no había podido hacer un avance significativo en su cursado; seguía estudiando materias de 1er y 2do año, que había cursado y recursado en distintos turnos y con diversos profesores.

A las dificultades que vive en la universidad que ya conocemos por su relato, se le suma la sobrecarga que le implica su jornada laboral de seis horas (es empleada en una pequeña despensa, trabaja de 15 a 21hs.) y la separación de su novio, que le restó energía para poder regularizar las materias que estaba cursando de 2do. año; se quedó libre en todas. En uno de los encuentros, me dice que no le ha ido muy bien durante ese año (2016). También señala que ha tenido “caídas y levantadas”, pero que aún sigue estudiando porque esta es una carrera que le gusta (se refiere a la segunda opción, Administración de Empresas).

Creo que el relato de Marcela nos propone una reflexión sobre esta idea de trayectorias y cronologías de aprendizaje regulares y lineales. Si bien aquí estamos analizando procesos discontinuos en las trayectorias de los estudiantes universitarios, que por otra parte por la relativa flexibilidad de los planes de estudio de algunas carreras no constituyen situaciones excepcionales, es importante aclarar que muchos docentes - sobre todo en las carreras más tradicionales – consideran desde sus prenociones que hay una única manera, homogénea y estereotipada, de ser estudiante universitario. Esta idea se sostiene en la voluntad y el esfuerzo por avanzar en la carrera, y cuando surgen algunas dificultades, en muchos de los casos, se atribuyen más a la falta de estudio por parte de los estudiantes, que a cuestiones de orden didáctico, vinculados a la propuesta de enseñanza de las materias.

Este es un testimonio paradigmático que nos interpela con relación a los sentidos que construimos en torno al “estudiante universitario regular”, al exitoso que logra rendir y avanzar en su carrera. Aquí estamos frente a una superviviente del sistema. Quizá Marcela no concluya nunca su carrera, posiblemente lo haga en su futuro, podría incluso reconvertir su proyecto original de estudiar en la universidad por otro proyecto de vida. Pero las aristas que emergen de su relato nos aportan muchos datos significativos para comprender las complejas tramas y experiencias que desarrollan innumerables estudiantes en esta universidad, que no son visibles porque permanecen ocultos y opacos bajo el peso de una matrícula estudiantil enorme, compuesta no sólo de números; las estadísticas tienen por detrás estas historias.

- **Anabel: “Ahora mi territorio también es la universidad”**

Anabel tiene 28 años y proviene de una región llamada El Duraznal, ubicada en el noroeste cordobés. Es una joven callada, que sorprende cuando habla por la contundencia de sus ideas y reflexiones. Cursó la escuela secundaria en una EFA²⁶ de Córdoba, ubicada en una localidad del noroeste cordobés. La orientación de los estudios es agropecuaria, y con régimen de alternancia: una semana los alumnos cursan y se alojan en el albergue, y en la otra vuelven con sus familias para trabajar con ellos en la producción familiar, transfiriendo los saberes aprendidos en la escuela. Sus padres viven y trabajan en la producción agropecuaria en un campo en El Duraznal: tienen huerta, crían cabritos y algunas vacas, hacen dulces caseros, arropes, producen miel, quesillos de cabra. Cuando los jóvenes estaban viviendo con su familia, les ayudaban en esta producción; las mujeres particularmente se ocupaban de la huerta, los quesos, los dulces, y de cuidar los cabritos. Anabel es la cuarta de siete hermanos: 3 varones y 4 mujeres. Junto con ella está su hermana Magalí, estudiando Ingeniería Agronómica en la universidad. Anabel ingresó a la carrera de Abogacía de la UNC en el año 2010 y todavía se mantiene estudiando allí. Cursa materias de 5to. y 6to. año, con cierta demora en el proceso ya que ha debido trabajar para mantenerse, aunque por ingresar mediante el PECU, contó con el apoyo de becas estudiantiles en el inicio de los estudios universitarios, becas de fondo único y becas de comedor. También con el aporte de los padrinos y madrinas del proyecto, que con el correr de los años fue disminuyendo y se volvió cada vez más escaso. En las entrevistas conversamos sobre muchos temas, y en relación con el cursado de la escuela secundaria, me comenta que su nivel era muy bajo para afrontar los estudios universitarios, por la cantidad de materiales que debía estudiar y el escaso manejo de técnicas de estudio. Señala que en la carrera que cursa los docentes “no son tan didácticos”, que hay que “leer libros y libros” y “tomar nota”.

²⁶ Escuela de la Familia Agrícola: escuela secundaria con internado de alternancia que educa a sus estudiantes en la Producción de Bienes y Servicios Agrícolas. En Córdoba hay dos instituciones, una ubicada en el departamento Colón y la otra en el departamento Cruz del Eje de la provincia de Córdoba.

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

Del cursado en su escuela secundaria, Anabel recupera algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje relacionados con la formación técnica agropecuaria, que ella podía poner en práctica cuando volvía a su casa, y trabajaba con su familia en la producción familiar. Precisamente aquí aparece otra dimensión de las trayectorias formativas. El aprendizaje realizado en esta escuela rural con régimen de alternancia está orientado a que los jóvenes puedan construir experiencias escolares, trascendiendo el ámbito de la escuela, en relación con sus familias y a la producción económica agropecuaria desarrollada en su comunidad.

E: ¿Y cómo es el régimen de la escuela esta, de la EFA? ¿Es el mismo régimen que en la ciudad?

A: Es el mismo régimen, salvo que tienen semanas de alternancia, y la semana que estamos en la escuela, tenemos todo el día clase, todo el día. Entonces en vez de tener todas las semanas hasta el mediodía de clase, son 8, 9 horas de cursado. Entonces como que se recupera la semana que no están...

E: ¿Y qué aprendiste ahí? ¿A trabajar la tierra, a cultivar?

A: Sí. Porque la escuela tiene una orientación agropecuaria. Y salís con un bachillerato, algo así. Y las materias de especialización son todas orientadas a la tierra, la producción. Porque la mayoría de los chicos que van ahí son del campo.

E: Claro, sí, es para que se labore ahí, en la región. ¿Y vos que aprendiste a hacer?

A: Yo aprendí más bien, todo lo que es la parte de las verduras. Teníamos una (materia) que era Producción Animal, pero la mayoría de las cosas las había aprendido en mi casa.

E: ¡Claro! ¡Te aburrías haciendo eso! (sonreímos)

A: Y todo lo que era la parte de cultivos y esas cosas, lo aprendí en la escuela. Como en mi casa es una zona seca, no hay agua para producir. Entonces es una producción muy chiquita. Ahora, desde que estamos organizados en el Movimiento Campesino, hemos tratado de sacar proyectos más de riego por goteo, cosa de no derrochar tanta agua, y por lo menos te mantienen las plantas vivas.

E: ¿Y qué tipo de plantas han sacado?

A: Y nosotras tenemos una huerta que es bastante grande, podemos producir alfalfa, maíz, todo lo que es verduras de verano, lechuga, tomate, zanahorias, esas cosas. Más en el invierno se complica mucho porque las precipitaciones son muy pocas, y el frío a la tierra la parte un montón. Y nosotros sacamos el agua de pozo balde, y como no hay lluvias, también les tenemos que dar a los animales. Nosotros también sacamos el agua potable de ahí. Tratamos de no producir verduras porque no alcanza el agua. Pero en el verano es como que tenemos más verduras. Y también tenemos 2 hectáreas de pencas.

Desde su adolescencia, Anabel milita en el Movimiento Campesino de Córdoba, en el área de Jóvenes de APENOC. Elige la carrera de Derecho “*por una convicción de estar organizada*”. Considera que una de las prioridades del Movimiento es tener abogados que defiendan la tierra. Esta militancia le permitió llegar a estudiar a Córdoba con acompañamiento de los compañeros del Movimiento Campesino y también de sus padres. Sin embargo, en el primer año de estudios comienzan a surgir algunas dificultades. Logra aprobar el curso de ingreso, pero no puede regularizar las materias del primer semestre de 1er. año, situación que le complica el cursado de las materias siguientes del segundo semestre, por el sistema de correlatividades. Consigue cursar sólo una materia de las tres que debía cursar. A pesar de estas circunstancias la joven relata que decidió no volverse a su casa y quedarse en la ciudad:

A: Pero no decidí volverme a mi casa. Me decidí quedarme por esto mismo, que yo tenía mucha traba de la inserción en la universidad y en la sociedad, en la ciudad. Entonces decidí quedarme a hacer ese proceso, para que este año no me pase lo mismo. Y nada...como que también en Abogacía estoy militando, en una organización estudiantil, entonces como que estoy viendo a la universidad y la facultad desde otro punto. Y eso me permitió insertarme más en la facultad, y ver a la carrera desde otro lado, de una parte más crítica. De no agarrarle ese rencor a los profesores porque son como son, sino decir: cómo hacemos para cambiar eso. Y también esto de militar, y de militar por todo, y para cambiar todo. Entonces ahora mi territorio también es la universidad. Entrar a militar en la organización estudiantil fue como también poderme insertar, y encontrar un lugar donde yo me sentía contenida, y era lo que yo quería hacer. Y este año, en las materias me va re bien. Estoy estudiando bien; son difíciles...

La joven se respalda mucho en su militancia, que le permite insertarse más en la facultad, y ver a la carrera desde un lugar más crítico. Si bien la militancia anterior se configura en el espacio del Movimiento Campesino, dice que *“ahora mi territorio es también la universidad”*. Comienza a militar entonces en una organización estudiantil de la Facultad de Derecho, lo que le permite insertarse en ese nuevo lugar y sentirse contenida. Esta decisión parece colaborar en forma positiva con el cursado de la carrera, ya que al año siguiente reconoce que, aunque las materias son difíciles, ella está estudiando mejor. Encuentra la fuerza y el sentido para continuar, en la influencia y acompañamiento de los compañeros del Movimiento Campesino:

A: (...) Yo decidí estudiar Abogacía por una cuestión de que en el Movimiento necesitan abogados, por todos los problemas de tierras, y la vulneración de los derechos ahí. Es muy fundamental tener abogados en el Movimiento, y a mí me gustaba mucho la carrera. Y como que en un principio cuando empecé la secundaria no tenía idea de estudiar en la universidad ni nada, pero por intermedio del Movimiento y del PECU, que es lo más fuerte acá, el sostén económico de dónde sacar la plata para estar en la ciudad, es como que surgió la idea de venir a estudiar a la universidad y estudiar Abogacía. Capaz que influyó mucho, que me dio mucha fuerza eso, para quedarme acá. De decir, vengo acá a recibirme, por más que sea difícil, yo sabía que era muy difícil. Bueno, tuve la suerte de que cuando vine, pude aprobar el ingreso. Después no pude regularizar las materias de 1er. Año. Pero cuando yo desaprobé las materias de 1er. año no podía hacer materias del 2do. cuatrimestre. Como que no quería estudiar más. Pero yo estuve participando mucho en instancias del Movimiento, y como que eso me dio fuerza para seguir estando acá.

En las entrevistas desarrolla en detalle la situación de cursado en varias materias; menciona cuáles son las *“materias filtro”*, cómo se organiza con compañeras para estudiar, aunque no siempre se puede presentar a los exámenes porque no llega a estudiar todos los contenidos, porque parte de su tiempo lo ocupa en trabajar. Desde hace varios años las becas que recibe de la UNC no alcanzan para cubrir los gastos que le implica vivir y estudiar en Córdoba.

E: ¿Y en qué se te complica? O sea, a ver, ¿hay alguna cosa que vos puedas decir “yo tendría que cambiar esto” o esto por esto que decís que los profes te mueven las fechas... o las elecciones...? No sé, alguna cuestión del afuera...

A: *No, generalmente yo creo que a los que les va bien en todas las materias primero y principal se ponen desde el primer día a estudiar. Que eso significa conseguir los materiales ahí nomás, llevar las clases al día, qué se yo, bueno esta materia que saqué yo al final muchos la preparan, la mayoría la prepara.*

Anabel hace referencia a las posibilidades que otros estudiantes tienen de avanzar con las materias porque se ponen a estudiar desde el primer día, ya que están dedicados sólo al estudio, no deben trabajar como ella. También señala que consiguen los materiales “*ahí nomás*”, porque pueden comprarlos, no como ella que depende de becas de apuntes que en su facultad son escasas, y sólo le cubren una materia. La otra opción es conseguirlos prestados. Inclusive también menciona que muchos logran aprobar las materias más complicadas porque “*las preparan*” en institutos privados dedicados a realizar apoyo docente a los estudiantes de carreras masivas como Medicina, Abogacía, Ingeniería, etc., pagando altos costos por estas instancias de acompañamiento pedagógico. En este fragmento ella hace referencia a una de esas materias, en la entrevista me comenta que está muy contenta porque logró aprobarla sin prepararla en uno de estos institutos privados, como la mayoría de sus compañeros. Pero esto sucede en una segunda instancia de cursado, ya que previamente la cursó y rindió, pero no la pudo aprobar.

Antes menciona que en la escuela secundaria no aprendió a manejar “*técnicas para estudiar*”, que según considera le hubieran sido de utilidad para hacer frente a las materias de 1er. año. Sin embargo, con el tiempo de cursado de la carrera, fue aprendiendo de otros compañeros al momento de preparar las materias para rendir. Actualmente está cursando materias de los últimos años de la carrera, considera que son más pesadas, pero ahora las encara con más “*experiencia*”.

E: ¿Las materias de los últimos años son más densas?

A: *Sí, son más pesadas, pero tengo como más facilidad ahora ya, como que ya aprendí a estudiar, a rendir...*

E: Contáme más, porque en una entrevista yo he trabajado eso que vos me contabas, que en la secundaria no les enseñaban técnicas de estudio y acá tampoco... ¿Cómo te fuiste arreglando?

A: *Y creo que fue una experiencia que tomé en el tiempo...*

E: Sí, pero alguien te tiene que haber tirado una idea, otros compañeros, profes, ¿cómo te las arreglaste?

A: *Y sí, lo que pasa es que generalmente diferentes materias tienen diferentes métodos, pero sí obviamente, compañeros con los que me ponía a estudiar y eso, veía cómo estudiaban ellos, y es como que fui incorporando varias cosas...*

E: ¿A qué le decís varias cosas?

A: *Por ejemplo, no sé, hay compañeros que estudian poco tiempo antes del parcial, pero hacen cuadros, qué se yo, hay otros que empiezan a estudiar desde el principio de las clases, llevan leído para las clases, qué se yo, tienen muchas metodologías diferentes, dependiendo de lo que les resulte más fácil. A mí creo que lo que me ayudó primero es entenderle (al profesor), que, por ejemplo, todo un libro no es todo importante, por más que sean un montón de hojas, por ejemplo, Derecho Romano tiene un libro así (simula con sus dedos el alto de hojas) y es importante mucho menos de la mitad...*

La joven señala que estos aprendizajes se conformaron a modo de “una experiencia que tomé en el tiempo”. Podemos analizar este fragmento de entrevista desde los planteos que hacen algunos autores presentados en el Capítulo N°1, donde me propuse hacer una reconstrucción teórica sobre la noción de experiencia. Considero que de este modo podremos comprender mejor los procesos de Anabel. Para Larrosa (2006) es “eso que nos pasa” y que nos transforma en el plano de la subjetividad. La experiencia no implica reproducir lo que estaba, para que ésta se produzca es necesario que acontezca algo nuevo y significativo. En el relato de Anabel esto se ve claramente. Su decisión de venir a estudiar a la UNC le cambia la vida, y sigue adelante, a pesar de que ella suponía que sería una experiencia muy difícil. Ella piensa que logró su experiencia a través del tiempo; aquí podemos recuperar lo que analiza Williams (Scott, 1991) en relación con la idea de experiencia como un conocimiento adquirido a partir de eventos del pasado, que implica también una particular clase de conciencia.

Aunque configurada en el plano subjetivo, la experiencia se adquiere o se produce a través del encuentro con la otredad, con un “otro” a partir del cual uno se ubica o es ubicado en la realidad social. Siguiendo los planteos de De Lauretis (Scott, 1991), a partir de aquí se

configuran como subjetivas relaciones materiales, económicas e interpersonales; para la autora la experiencia opera básicamente por medio de la diferenciación. Me interesa rescatar estos planteos o abordajes teóricos porque están considerando la construcción de subjetividades a partir de posicionamientos de clase. En la narrativa de Anabel esto aparece claramente. Estas prácticas estudiantiles que ensaya al comienzo, en las que fracasa, y que luego logra afianzar a medida que transcurre el tiempo, tuvieron un alto costo: perder la regularidad en algunas materias, retrasarse en el cursado, no poder rendir por no llegar a leer todos los temas.

E: ¿Y con qué pistas vos sabés eso? ¿Qué pistas te indican lo que sí es importante? (en relación a las materias que debe estudiar para rendir)

A: *No, yo aprendí eso después de rendir, por ejemplo, Derecho Romano. Pero qué se yo, muchas veces, algunas materias tienen el libro y tienen resúmenes que hace otra gente, que se venden...*

E: ¿Se consiguen donde compras los apuntes?

A: *Sí, que los profes obviamente no los avalan a esos resúmenes, pero yo aprendí que para aprender yo tengo que tener muchas fuentes. Entonces tengo el resumen, la ley, el libro que me complementa, las clases. Entonces eso me ayuda a estudiar y comprender un poco más la materia y no ponerme sólo con el libro que me dice el profe y leérmelo todo.*

E: Claro, claro, aprendiste que no era todo eso, está bien.

A: *Sí. O por ejemplo, tal chico me decía que tal resumen estaba bueno y cuando leía sólo el resumen tampoco me servía, porque era muy acotado el resumen y el libro muy largo, entonces era como que tenía que complementar de alguna forma las dos cosas. Y bueno, qué se yo, lo fui aprendiendo...*

Es interesante como la estudiante dice que aprendió que “*para aprender*” ella tiene que tomar diversas fuentes de referencia, entre las que menciona la lectura de los libros, las leyes, los resúmenes, la asistencia a las clases y los apuntes. No es necesario leer todo el libro, porque a partir de estas fuentes, ella puede identificar cuáles son los contenidos más importantes de la materia, y prepararlos para el examen.

En la perspectiva de Anabel sobre la universidad, es interesante advertir como se deslizan prenociones relacionadas con su clase social de origen. Recordemos que es integrante de una familia campesina que se dedica a la producción agropecuaria como actividad económica central, y que además forma parte de una de las comunidades del Movimiento

Campesino de Córdoba del noroeste provincial. Al relatar sobre las relaciones que establece con sus compañeros y profesores, reflexiona sobre este tema en clave de diferencia social.

A: El estudiante de Derecho viene de una clase social alta, y fomenta mucho la competencia. Y es como otra cultura la que tienen, también. Con respecto a la mía. Y entre ellos también, con respecto a los profesores. La mayoría de los profesores tienen una concepción del Derecho muy diferente. ¡La ven desde otro lado! (...) Pero la mayoría son como...muy moralistas. Y hablan sin conocerte, y sin saber qué te pasa a vos, de dónde venís, que problemas tenés. Y sos un tipo de estudiante, que vos sos un vago, tus padres te pagan todo, y vos estás acá, y tenés que estudiar y nada más. Concepciones así sobre todos los alumnos. Y los alumnos a veces lo reproducen. ¡Y son chupamedias del profe! Y no fomentan hablar con el compañero, y ver quiénes somos. Estamos prácticamente 3 meses, por lo menos, de clase...y no te conocés.

Anabel se reconoce en otro lugar social, sus padres no pueden pagarle los estudios, como a muchos de sus compañeros. Debe trabajar para poder estudiar, no se puede dedicar con exclusividad a los estudios. Se enoja porque sus compañeros son “chupamedias” de los profesores y reproducen estas concepciones. Nadie sabe cuáles son sus condiciones materiales de vida, ni quien es ella, no la conocen. En la entrevista también me cuenta que, aunque se enoja y se siente incómoda, hace esfuerzos para cursar Economía con un docente al que caracteriza como “liberal”. La cursa con él porque su propuesta es más fácil, entonces aguanta las clases porque es más sencillo cursar y promocionar con este docente la materia.

A: (...) Bueno, Economía a mí me gusta, pero mi profe es un “gorila”.

E: (Risas) No te gusta el profe...

A: No, es muy liberal, demasiado liberal... Entonces lo escucho al profe y es como que estoy soportando hasta que termine la hora porque no puedo tampoco intervenir mucho, porque primero que si ya intervenís con una idea diferente andá a saber cómo te va a tomar el profe... El profe ya es grande, entonces no sé si tiene mucha tolerancia a las opiniones diferentes, posiblemente no...

E: ¿Qué ha dicho que a vos te hace decir que es gorila? ¿Qué comentario pudo haber hecho?

A: Ama Estados Unidos, dice que la Economía tiene que si o si ser guiada por las reglas del mercado, que es libertad, y que los gobiernos que intervienen en la economía es para limitar esta libertad que tiene la economía, tan buena que es esta libertad, por el contenido positivo que tiene la palabra libertad (...) No importa que la gente se esté muriendo de hambre, entonces es como que ya no lo puedo escuchar... Y bueno, bardea mucho a Venezuela, mucho...

E: ¿Y ha habido discusiones entre tus compañeros y él? ¿O están todos calladitos?
A: *No, están todos callados, escuchando... Y nosotros estamos atrás diciendo, "oh, no puede ser tan gorila" Claro, pero igual, supuestamente el profe es como bastante fácil... Es como que de entre los profes de Economía, es el más fácil, entonces voy y la promociono, y ya fue... Encima es una materia que, no es que muchos profes son muy buenos en la materia...*
R: ¿Muy buenos qué quiere decir?
A: *Bueno, ideológicamente.*

Releyendo estos puntos de vista que pude documentar a partir de las conversaciones con Anabel, me quedo pensando en la relación entre la propuesta pedagógica, la clase social y posicionamiento político. Es una relación bastante compleja de abordar. Pero espero que al menos aquí podamos plantearnos algunas preguntas. Podríamos considerar que lo que ella plantea sobre las prácticas de estudio que pudo adquirir desde la propia experiencia y el tiempo de cursado en la facultad, está impregnado de sentidos que denotan la diferencia y la desigualdad social. A ella no se le escapa que en la propuesta pedagógica del docente de Economía se actualiza una cuestión ideológica a la que no adhiere. Pero debe ensayar distintas tácticas para poder permanecer en la materia, porque, aunque no está de acuerdo con la ideología de su profesor, es uno de los pocos que facilita la posibilidad de promocionarla. Es interesante observar cómo la joven fabrica distintos recursos al cursar y estudiar, como particulares invenciones cotidianas que se van desplegando en el tiempo y durante el dictado de las materias, para poder avanzar en los estudios.

De Certeau (2000) hace una distinción entre tácticas y estrategias, cuando analiza la relación que los consumidores tienen con ciertos dispositivos de producción cultural. Llama estrategias a aquellas prácticas que implican una estimación de las relaciones de fuerza en un campo social determinado. Les asigna a estas prácticas cierta racionalidad, así es este cálculo que hacen los sujetos en base a su voluntad y su poder generando un lugar propio; circunscribe aquí a las prácticas políticas, económicas o científicas. Cuando habla de tácticas, se refiere a prácticas que se sustentan en un cálculo menos racional, más intuitivo, que no permite capitalizar las ventajas obtenidas. El autor plantea que el débil juega con las ocasiones que se le presentan para tratar de sacar provecho. Es una práctica cotidiana que sintetiza un acto y una decisión para obtener un beneficio, una oportunidad, una ventaja.

Creo que podemos usar estos conceptos para entender estas prácticas de Anabel, algunas son tácticas inmediatas, intuitivas. Cuando se ubica en la universidad desde una posición militante, está situada en otro lugar, que implica comprender, conocer las injusticias, para cambiar eso.

E: ¿Cómo has vivido hasta acá el estudiar en tu facultad? Me refiero a estar, a permanecer...

A: *He sobrevivido... Y creo que muchas veces me ha pasado de querer dejar la carrera y la ciudad y todo por un montón de cuestiones... Porque no avanzaba en la carrera, porque era muy difícil, por la cuestión económica también, porque tenía que trabajar y los diferentes trabajos que tenía eran mucho tiempo y poca plata... Pero creo que la forma de superarlo era la condición de querer recibirme y encontrar el mecanismo para permanecer, qué se yo, militar, conocer gente que tenga más o menos la misma ideología, poder comprender y conocer las injusticias y las trabas de por qué no puedo avanzar como cualquier otro. Creo que me hace a que haya sobrevivido, al ser estudiante, porque si no... Yo creo que si no hubiera entendido a la facultad como la califico de que no tiene buena inclusión pero la universidad sí²⁷, y entender que son cosas diferentes. Sino es como que te embroncás con todo y no podés rescatar nada...*

En esta estudiante es notable la relevancia que adquiere en su trayectoria formativa la cuestión de la militancia en el Movimiento Campesino y en una agrupación estudiantil universitaria. Incide en los procesos y aprendizajes realizados en la escuela secundaria, porque militaba desde esa época en el área de Jóvenes de APENOC. Luego le permite tomar la decisión de estudiar una carrera universitaria, que se concreta porque recibe mucho respaldo de los compañeros del Movimiento, para que pudiera venir a la ciudad de Córdoba y permanecer aquí para estudiar. Esta militancia luego se vuelca hacia la universidad, porque ella piensa que también es un lugar donde puede trabajar para “*poder comprender y conocer las injusticias y las trabas de por qué no puedo avanzar como cualquier otro*”, y desde ese lugar poder generar transformaciones sociales y estudiantiles. Ahora es también “*su territorio*”.

²⁷ Anabel se refiere a los programas de becas y apoyo para la compra de apuntes, que se gestionan desde la Secretaría de Políticas Estudiantiles (SAE) de la Facultad de Derecho, las califica como insuficientes. Sin embargo, diferencia los programas de becas estudiantiles y otras acciones que se llevan adelante desde la SAE de la UNC a nivel central, mediante las cuales ella es beneficiaria de una beca.

- **Magalí: “El cursado se me hizo re pesado”**

Magalí tiene 26 años y vino a estudiar la carrera de Ingeniería Agronómica en 2013. Es hermana de Anabel, y cuando llega a Córdoba se instala a vivir con ella en un pequeño departamento donde además residen dos amigas. Comparte con su hermana un recorrido similar con relación a la escuela secundaria, también cursó en la misma EFA. En su testimonio me comenta muchas situaciones parecidas a las que he presentado en el relato anterior, vinculadas a la formación agrotécnica y a la residencia en la escuela albergue. Al ser unos años menor que Anabel, tiene las vivencias de la escuela secundaria más próximas, quizás por eso me brinda un relato en el que logra recuperar situaciones de esa época con bastantes detalles. La joven recuerda momentos relacionados a la escuela primaria, cómo se trasladaban con sus hermanos próximos en edad siendo niños, a estudiar en una escuela rural en la zona de El Duraznal. Recuerda escenas donde Anabel conducía el caballo, e iban también con su hermano Leandro a estudiar (es dos años mayor que ella). Luego también se sumó su mamá, al conseguir un trabajo como cocinera en otra escuela rural de la zona, en San Agustín; al ser varios ya se trasladaban en sulki. Sobre sus estudios en la escuela secundaria rememora la formación agrotécnica, que a posteriori tendrá alguna vinculación con la carrera universitaria que elige cursar.

E: ¿Cómo les planteaban la formación agrotécnica en la EFA?

M: *En la EFA vemos eso, pero en los últimos años; nos centramos más en la especialidad, que es la agropecuaria. Bueno, este año se agregó otro año, ahora son siete años (de cursado).*

E: ¿Vos cursaste los 7 años?

M: *No, yo no. ¡Yo zafé! Justo en ese año, cambió. Son 7 años, y en los últimos ves todo lo que es práctica. Todas materias de la especialidad.*

E: Y vos esa práctica la hiciste en el 6to., digamos.

M: *Si, hasta 6to. Yo salí con un título de bachiller. En cambio, el título que le van a agregar este año, ya es técnico agropecuario. Porque lo de este año, vendría a ser más práctica, más viajes, hacen pasantías.*

E: ¿Y qué hacen? ¿Cómo fue hacer tu práctica? Aunque vos no hayas sido técnica.

M: *Bueno, práctica es... Porque tenemos materias que se llaman Producción Animal, otra Fisiología de las Plantas. Entonces la práctica es, por ejemplo, en Fisiología y Anatomía Vegetal, es reconocer la planta, todas las características. También vemos*

los diferentes cultivos, todo lo que es maíz, trigo, garbanzo. Eso como cultivo extensivo. Después tenemos el vivero, que es donde hacíamos la huerta, almácigos, aromáticas.

E: ¿Y qué te gustaba de eso? ¿Te gustaba algo más que otra cosa?

M: Me gustaba todo, en realidad. Pero me gustaban más los animales. En la zona donde yo vivo, donde es árido, hay más animales; porque no podemos sembrar, más allá de tener huerta.

Me comenta que todos estos aprendizajes la entusiasman mucho porque logra articularlos con el trabajo y la producción familiar. Con su hermana más chica Delfina se dedicaban a cultivar la huerta familiar, y luego vendían esta producción a las familias vecinas, y esa ganancia quedaba para ellas. Cultivaban lechuga, zanahoria, perejil, tomate, acelga, achicoria, rabanito. Al parecer el trabajo en la unidad doméstica se diferencia de acuerdo al género: el padre vende la producción más importante y la traslada en una camioneta; también se ocupa de las vacas y de la venta de cabritos. A él le toca lidiar con los “cabriteros” (compradores ambulantes de cabritos), que pagan poco, por esta razón ya no les venden esta producción, y ahora lo hacen con el asesoramiento y acompañamiento del MCC. La madre y las mujeres más jóvenes de la familia, en cambio, se dedican a las tareas de la cría y cuidado de los cabritos. Me cuenta cómo su familia ingresa a APENOC en los primeros años en que se crea esta organización, que es la primera del MCC.

M: Bueno, nosotros nos sumamos, como familia, todos, en el 2001. Yo tenía 6 años.

E: ¿Por qué en ese año?

M: Bueno, es ahí donde recién se crea APENOC. Y bueno, entonces vinieron y hablaron qué querían armar, porque teníamos muchos problemas: de territorio, de caminos, agua, producción, salud. Y entonces, vinieron algunos técnicos, y algunos vecinos que ya se habían sumado, y empezaron a hablar. Nos contaron qué era APENOC. Y bueno, entonces mi papá decidió, y nosotros también, como familia. Y trabajábamos. Nosotros teníamos un grupo que se llamaba “Apenoquito”, por los chicos. Y bueno, hacíamos videos. Había muchos de la universidad que iban a filmar videos, hacíamos campamentos con las madres, en esa época, porque éramos chicos. Y hacíamos juegos, o sea, era más recreativo. Porque solamente nosotros íbamos a la escuela, y nada más. Y era para reunirnos entre todos, que éramos muchos.

Lo que me comenta sobre este espacio que ella denomina “Apenoquito” me parece muy interesante para analizar en relación a su trayectoria educativa. Porque no se trata de

pensar la formación exclusivamente en la escuela, sino esta otra línea de formación que es muy significativa para ella en esta etapa de la vida (no es la única estudiante que lo menciona en estos términos, solo que en su relato toma contornos más claros). Aquí comienza su formación social y política: como es niña aún, desde la organización plantean esta formación desde el juego, los campamentos con las madres, la participación en la producción de videos. Posteriormente esta formación continuaría en el Área de Jóvenes de APENOC. Habla de las Escuelas de la Formación, sobre las que se lamenta de no haber podido participar.

E: Me contaste que empezaste a hacer actividades en “Apenoquito”, pero bueno, ¡vos fuiste creciendo! ¿Apenoquito quedó chico? (sonríe)

M: ¡Sí, quedó chico! Y después como “Jóvenes”, que entré cuando ya fui más grande. Y ahí también seguimos haciendo para juntarnos, hacíamos campeonatos, hacíamos cine, íbamos a charlas de educación sexual, íbamos a campamentos. No solamente de la provincia, de APENOC, sino también del Movimiento y del MNCI²⁸. Que es donde se hacen campamentos de jóvenes, todos los años, con todas las organizaciones. (...) Es nacional. Se hacen campamentos de jóvenes, se hacen Escuelas de la Formación. Yo nunca pude ir a una escuela.

E: ¿No pudiste ir? ¿Por qué? ¿Qué hacen en las Escuelas de la Formación?

M: El campamento no es tan pesado, digamos, en los temas para hablar. Lo que hablamos ahí es el rol del joven, lo que pensamos, lo que nosotros queremos. En cambio, en la Escuela de la Formación, ya se habla de todo lo que es política. Qué pasó con las organizaciones, todo lo que es histórico, y cómo son las organizaciones en la sociedad.

E: ¿Y por qué decís que es pesado eso? ¿Tienen que estudiar, leer?

M: Sí, leen textos. Bueno, yo no pude ir. Pero mi hermana...

E: ¿Por qué no pudiste ir?

M: Se hacen en las vacaciones, y cuando yo era más chica, mi papá no me dejaba. Porque iba a ir sola; se hacen en otras provincias.

De todas maneras, si bien no pudo participar en estas “escuelas” y encuentros, leía los libros que sus hermanos mayores le traían cuando asistían a estos espacios. Leía y aprendía sobre el rol de las organizaciones sociales, lo que implica organizarse, los derechos de los jóvenes. Precisamente en estos entornos donde quedan entramados sus hermanos mayores,

²⁸ Movimiento Nacional Campesino Indígena, del cual el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) forma parte.

fundamentalmente Anabel, y otros actores vinculados al MCC, es que se va gestando su decisión de venir a estudiar Ingeniería Agronómica a la UNC:

E: Estando en este espacio de Jóvenes, militando en este espacio de APENOC, surge tu idea de venir a la universidad. ¿Te acordás de ese momento? ¿Cómo fue, con quién lo hablás?

M: Bueno, hay muchos técnicos, ingenieros agrónomos. Y como yo venía de una escuela en la que la orientación era agropecuaria, que vivía en el campo, entonces mi hermana Anabel se viene a vivir para Córdoba. Y yo hablando con un compañero ingeniero agrónomo, con el que tenía más confianza, me cuenta lo que era la universidad. Y bueno, ahí como que me fue convenciendo, digamos. Yo me fui convenciendo.

E: ¿No habías pensado en venir, no se te ocurría?

M: Sí, había pensado; yo quería venir, pero a estudiar Periodismo. Y después en los últimos años, cuando ya me tenía que decidir, decidí ser ingeniera agrónoma.

E: ¿No lo habías pensado, o no te convencía hacer Agronomía?

M: Sí lo había pensado, pero no me convencía mucho.

E: ¿Por qué no te convencía mucho?

M: El tema de unas materias, que son de los primeros años, que me costaban. O sea, en el secundario, a las materias de primer año (de Agronomía), no las veíamos mucho. Entonces eran como medio complicadas, y eso. Pero después leí el plan de estudios de todas las materias (en realidad se refiere a los programas), y en primer año, sí, podía ser complicado, pero después ya las materias eran más lindas. Y bueno, entonces me convencí.

A partir de esta decisión, todo se pone en movimiento. Se lo plantea a Anabel, y si bien los recursos familiares eran escasos, se postula y consigue una de las becas de ingresantes que otorga la UNC. También podía contar con el beneficio del aporte de los padrinos y madrinas del PECU al convivir con su hermana; con ese dinero y el de las becas de ambas logran cubrir el alquiler del departamento donde viven. Luego las dos amigas de su hermana se mudan a otro lugar, y ellas dos se quedan solas, pero más cómodas, porque el espacio del departamento era reducido. Esta situación impacta en los gastos, que ya no dividen entre cuatro, sino que tienen que afrontar entre ellas dos. Pero se las ingenian para continuar. Hacen contacto con el Área de Producción de APENOC, con “La dulcera”, y consiguen traer productos de producción campesina de la zona para comercializar en la ciudad. Es una venta que realizan a pequeña escala, a pedido; venden dulces, mermeladas, arrope de algarroba,

miel, zapallos en almíbar. También escabeches de pollo y vizcacha. Traen esta producción en el transporte interurbano, cuando van a visitar a su familia: *“todos los productos están en Serrezuela, en la sede (de Apenoc). Y nosotros los sacamos de ahí, y en bondi, cuando nos venimos, los traemos”*.

Ni bien llega a Córdoba, su hermana le ayuda a moverse en la ciudad y también en la UNC.

E: Contáme cómo fue ese primer tiempo en el que te viniste a estudiar Agronomía.

M: *Bueno, vine en el 2013. Todo febrero, hice el cursillo, el ingreso, que iba todos los días.*

E: ¿Estabas con Anabel?

M: *Si, estaba viviendo con ella, y con las otras chicas. Iba todos los días a la facu. Al principio me acompañaba ella, la Anabel, a inscribirme, a conocer la facultad. ¡Y el recorrido que tenía que hacer! (sonríe) ¡Porque no conocía nada! Y es una ciudad enorme. Y bueno, ella me acompañó en los primeros días. Iba, me dejaba (sonríe). ¡Parecía mi mamá! Y bueno, hasta que me grabé el camino, y siempre hacía el mismo. Y después me animaba a cambiarme de cuadras, para ir conociendo otras, pero no tanto, para no perderme.*

E: ¡Y además se te iba a hacer muy largo el camino!

M: *Si, sí.*

E: Pero siempre te moviste a pie. ¿Y la Anabel te acompañaba a pie, o se tomaba un cole?

M: *No, en taxi nos fuimos, fuimos una vez en colectivo. Quise ir en colectivo sola, no me gustó. Una vez casi me pierdo en el bondi.*

Como a la mayoría de los otros estudiantes, le cuesta moverse en esta ciudad que percibe como acelerada, grande y ruidosa. En otra entrevista, su hermana Anabel me comenta que Magalí se marea en los colectivos urbanos, así que prefiere trasladarse a pie hasta la ciudad universitaria donde cursa su carrera (camina más de 10 cuadras). Nos detenemos a conversar sobre su primer tiempo en la universidad:

E: Bueno, y empezaste a cursar. ¿Y qué te pasó ahí? ¡Porque no conocías a nadie! ¿Cómo fue?

M: *En el cursillo sí conocía, porque vine con dos compañeros de la secundaria. De la EFA, pero ellos no pudieron ingresar. Así que...*

E: ¿Por qué? ¿Qué les pasó?

M: No se acostumbraron, y no rindieron bien las materias. O sea, como que abandonaron. Porque yo tampoco rendí bien las materias, eran 3 materias.

E: ¿Les habían quedado materias del secundario?

M: No, no. Vinieron bien. De hecho, uno era el abanderado. (Ahora se refiere al cursillo). Bueno, son 3 materias, tenía 2 turnos: Biología, Química y Matemática. En el 1er. turno yo rendí bien Biología. Y a Matemática y Química, las rendí mal. Y bueno, ahí también ellos habían rendido, uno Matemática, les quedaron algunas materias, y ahí es cuando se volvieron. Yo no. Con todo lo que había hecho, me presenté al 2do. turno, y saqué las otras.

E: ¿Y cuál era la dificultad?

M: Matemática fue la primera que rendí, y lo que me costó mucho...O sea, no era tan difícil el parcial, porque al tener la beca de ingresantes, teníamos tutores: chicos que ya habían cursado, y que nos ayudaban. Hacíamos grupos de estudio, nos juntábamos todos los que teníamos becas en Agronomía, y hacíamos grupos de estudio. Pero, por los nervios, se me empezaron a olvidar cosas, estaba ahí, sola...

E: ¿Era escrito?

M: Si. Pero igual. Era mi primer examen, en una facultad. Y Biología fue la que más me gustó, es decir, la saqué bien. Y Química es la que me cuesta.

Me parece destacar que la joven recupera el acompañamiento que recibe de otros estudiantes más avanzados en calidad de tutores, por el hecho de ser una estudiante becada. Esto le facilita estudiar y comprender una materia difícil como Matemática. Pero sus dos compañeros de la EFA no pudieron aprobar las 3 materias del curso de ingreso, y se vuelven al campo. Aunque le cuesta, Magalí está decidida a continuar, aunque en ese primer año se pone a prueba esta decisión. En julio se vuelve a su casa, ya no quiere continuar estudiando, piensa que no aprobó una de las materias del cursillo de ingreso, ni siquiera se queda para averiguar los resultados. El balance no es positivo. Su madre intenta convencerla para que vuelva a la universidad, aunque ella tiene dudas.

M: Y bueno, ahí mi hermana me avisa que me fue bien (en Química). ¡Estaba re chocha! (sonríe) Bueno, ahí me vuelvo...porque las clases empiezan como en la segunda semana de marzo. Ahí me inscribí en todas las materias. El cursado se me hizo re pesado. Porque cursaba todos los días, varias materias. Y estaba acostumbrada a la profe de la secundaria. ¡Nada que ver!

E: Claro. ¿Y cuánto tiempo cursabas? ¿Medio día? (en la secundaria)

M: Si, y era más personal. En cambio, entramos acá en un aula con 40 alumnos, diferentes materias. Y ese cuatrimestre no me fue bien. Me quedé libre en todas.

E: ¿Te quedaste libre por faltas, o fuiste rindiendo, cursando?

M: Fui rindiendo, pero eran muchas materias. Eran 4 materias, y eran re pesadas, re complicados los parciales. Y bueno, ese año solamente promocioné una. Y a mitad del año, en las vacaciones, cuando me fui a casa, le dije a mi mamá que me quería volver. Porque no me había ido bien en la facultad, y no me acostumbraba a estar en la ciudad. A pesar de que estaba mi hermana, pero no era lo mismo que estar en la casa paterna, con los padres, y con la familia, que estar sola acá. Y mi mamá me dijo, bueno, me habló, me convenció, me dijo que vuelva, y que lo vuelva a intentar. Y bueno, en el 2do. cuatrimestre, como ya había promocionado una, por lo menos; y ya me había hecho más amigos, bueno, me fue más fácil. Me fui acostumbrando. ¡No del todo! (sonríe).

Aunque quiere creerlo, y así lo dice, Magalí sabe que no está del todo resuelta su situación en la carrera, ni tampoco se le facilitan las cosas en la ciudad. Su hermana Anabel la incorpora a su grupo de amigas y de militancia en una agrupación estudiantil, pero esta agrupación está en la Facultad de Derecho, no en la suya propia. Han armado un equipo de fútbol y la invitaron a sumarse a Magalí. Se juntan los fines de semana. También tienen idea de abrir otros espacios culturales como una murga y una banda. Su militancia en la universidad está mediada por su hermana, aún no se siente parte de esta institución, y hay muchas problemáticas que no logra comprender, hace poco tiempo que está estudiando. Sobre sus profesores de la facultad me comenta que tienen una idea formada sobre el estudiante y futuro egresado de Agronomía, en la que ella no encaja.

El “campo” para muchos de sus profesores no es el campo de donde ella proviene, el campo pobre y árido, donde hay que trabajar mucho para producir. El campo es el campo “sojero”, los estudiantes van a ser futuros administradores de tierras, y si en “4to. año no tienen una (camioneta) Hilux, ¡olvidáte!” Me deja pensando en los enormes contrastes entre estas realidades sociales y culturales, ¿Cómo hace Magalí para enfrentar cotidianamente estos prejuicios, estas posiciones ideológicas de clase que impregnan el trabajo docente? Hay otros profes “piolas”, a ellos puede contarles sobre su procedencia, su relación con el MCC, sus vivencias en el campo.

Resume su situación de cursado en la carrera de este modo:

M: En el 2014 cursé las materias del primer cuatrimestre que no pude aprobar (de 1er. año), esas las promocioné a todas. Porque ya las había visto, ya sabía cómo

eran. Y bueno, en el 2do. cuatrimestre también hice todas las de 1ero, y me queda una. Entonces, ahora, este año, cursé las de 2do. año, las que puedo hacer, porque esa tiene correlatividad. Y bueno, ahora el 22 de diciembre las voy a sacar (fines del 2015). ¡Por fin voy a terminar 1er. año! (sonríe)

E: Si, está bien. Porque se te empieza a anudar para adelante, después...

M: Si, sí. Y bueno, el año que viene voy a hacer 3ero. Y 2do. Lo que me queda de 2do. (es lo que planifica para 2016)

A pesar de las marchas y contramarchas en el cursado de los primeros años de Ingeniería Agronómica, Magalí ha ido creando distintas estrategias para poder permanecer estudiando en la facultad y viviendo en la ciudad de Córdoba con su hermana Anabel, quien ha sido un eslabón clave en esta historia. Particularmente en el plano del respaldo afectivo, en relación a la posibilidad de acompañarla en estos primeros tiempos viviendo en la ciudad y cursando en la institución universitaria, de poder integrarla a su grupo de amigas vinculadas a la universidad. Magalí transita esta etapa con ciertas garantías de acompañamiento ante lo incierto, que muchos otros jóvenes en condiciones similares deben enfrentar solos. Sin embargo, la experiencia universitaria que va desplegando en su facultad le resulta compleja, y decide cambiar de carrera.

En el 2018 inicia estudios en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología, que se cursa en un instituto de formación docente de la ciudad de Córdoba. Está más a gusto en esta carrera, se puede incorporar con mayor facilidad a la dinámica institucional, donde además participa políticamente como delegada del curso.

- ***Luciana: “Un cambio muy brusco. Pero ya me estoy adaptando”***

Luciana tiene 21 años, vino en el 2016 a Córdoba a estudiar desde un lugar llamado El Medanito, ubicado en una región de Traslasierra, en el “campo campo”, según su hermana Marcela, cuya historia ya fue presentada anteriormente. Se mueve con soltura, a pesar de que, al momento de conocernos, hace muy poco que está en la ciudad. Es la hermana menor de Germán y Marcela. Ha venido a estudiar la carrera de Psicología.

Nuestro primer encuentro se produce junto a su hermano Germán, ambos llegan hasta un box de la Facultad de Filosofía y Humanidades que me facilitaron para hacer la entrevista. En esa oportunidad Luciana no habla demasiado, se presenta y me comenta algunas cuestiones relacionadas con el ingreso. Como el resto de los estudiantes, tiene beca de ingresante y de comedor, y percibe los aportes de los padrinos del PECU junto a sus hermanos; este aporte va a un fondo común que abastece a los tres (de aquí cubren parte del alquiler).

Cuando hablamos sobre la escuela secundaria, también puede relatar con más claridad estos recuerdos, por su proximidad en el tiempo. Estudió en un CBUr²⁹ agrotécnico denominado IPEM N° 354³⁰ ubicado en la localidad de Chancaní . Allí cursó durante cinco años y medio, porque a 6to. año lo cursa hasta la mitad, para luego cambiarse a un CENMA³¹ que funcionaba en el mismo edificio escolar, pero por la noche. Esta decisión le implicó un cierto esfuerzo por rendir en calidad de libre una buena cantidad de materias, porque se trataba de otra modalidad de estudio con un diseño curricular diferente del que se propone en la escuela secundaria común. Pero sigue adelante porque esto le permitiría acortar el trayecto en el nivel medio; si continuaba en la escuela secundaria rural en la que había iniciado sus estudios, tendría que cursar hasta 7mo. año.

La joven comenta que los profesores, muchos de los cuáles ya la conocían, la ayudaron mucho, y pudo rendir 18 materias para hacer este cambio. Su escuela secundaria rural era de orientación agrotécnica, y se cambia a una escuela que tiene orientación en economía y gestión. Hago un comentario acerca del esfuerzo que hizo para concluir la escuela secundaria, diciendo: “Qué ganas que tenías de venirte para Córdoba!”, a lo que Luciana asiente. Me sorprende un poco que no tenga miedo de vivir en una ciudad grande, como su hermana Marcela. Ella esperaba ansiosa el momento de venirse a estudiar y vivir aquí con

²⁹ Ciclo Básico Unificado Rural; en 2010 en Córdoba se establece la obligatoriedad también para el Ciclo de Especialización, que abarca todo el nivel medio.

³⁰ Instituto Provincial de Educación Media; así se denominan en Córdoba las escuelas secundarias que pertenecen al ámbito de gestión pública estatal.

³¹ Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos, con una modalidad de cursado y currícula específica que se orienta a trabajar con jóvenes y adultos que quedaron fuera del sistema escolar, por la discontinuidad de sus trayectos escolares y su edad.

sus hermanos mayores. Su posición de hermana menor en este caso le da cierta ventaja en relación a una serie de situaciones y circunstancias que sus hermanos tuvieron que enfrentar y superar solos, al contar con información sobre cómo moverse en la ciudad y en la universidad.

E: Vos estabas haciendo un CBU rural, que tenía orientación agrotécnica. Y acá, cuando hiciste el CENMA ¿Cuál fue la orientación?

L: *Era de Economía. Porque las primeras, empecé a rendir materias normales, pero la última parte fue todo economía.*

E: Uy, ¿cómo hiciste? ¡Porque fue un cambio enorme!

L: *Claro, sí, fue un poco difícil. Porque a mí como no me gusta esa parte, así que me costó, esa parte como que me costaba bastante leerla, entenderla, resumir cosas.*

E: ¿Cursaste las 18 materias? ¿O rendiste algunas libres?

L: *Claro, fue más como que las rendí libres. Porque me comentaban que el CENMA era más como para personas que no tenían mucho conocimiento. Como que yo ya tenía algo, así que asistía solamente a rendir las materias, como diciendo libres. Y a la vez tenía que preparar un práctico, y lo entregaba a la hora que iba a hacer el examen. Hacía uno por semana, o a veces dos.*

Le propongo conversar sobre su cursado en el CBU rural de Chancaní, que es donde estuvo más tiempo. Y una de las cuestiones que surge en su relato es el tema de su estadía en un albergue durante la semana. En estas zonas rurales, por las distancias que deben recorrer, muchos jóvenes que deciden estudiar en la escuela secundaria, deben dejar temporalmente sus hogares durante la semana para concurrir a la escuela, a los que retornan los fines de semana. Luciana inicia esta experiencia de desapego familiar a los 12 años.

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

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

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

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

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

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

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

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

Si bien 20 km no es una distancia enorme, a ella se le complicaba viajar diariamente. Por lo que debió optar por quedarse a vivir durante la semana en un albergue que estaba próximo a la escuela. Esto también lo relatan sus hermanos mayores. Es importante recuperar esta cuestión para comprender la experiencia educativa que Luciana realiza en la escuela secundaria, porque la residencia fuera del hogar paterno le produce una situación de alejamiento de su entorno familiar siendo aún niña. Si bien en este capítulo no me explayaré al respecto, una de las dimensiones que me interesa analizar en la investigación que estoy desarrollando, se relaciona con la migración como parte de esta experiencia estudiantil universitaria. Digamos que migrar es la primera decisión de gran impacto que estos estudiantes deben tomar, para venir a vivir a la ciudad de Córdoba y poder estudiar en la UNC. Cuando comienzo a indagar sobre la experiencia en la escuela secundaria, surge en todos los relatos (salvo dos casos) que la mayoría de los jóvenes vivieron en una escuela albergue. Considero conveniente analizar esto, porque marca diferencias con relación a la mayoría de los estudiantes que viven con sus padres mientras cursan la escuela secundaria. Aquí cambian las reglas del juego, se produce una experiencia de socialización diferente, porque ya no conviven con la familia, sino que lo hacen con otros compañeros, y bajo la tutela de otros adultos que no son sus familiares (docentes, preceptores).

Me quedo pensando en cómo esas convivencias con los compañeros habrán incidido en sus procesos de estudio y en los vínculos sociales que se fueron tramando entre ellos. ¿Cómo y quiénes establecen regulaciones sobre estos espacios? Al parecer no fue demasiado conflictivo para Luciana, aunque fue difícil porque al principio extrañaba a su familia. ¿Cómo se forjan los vínculos entre compañeros de escuela, cuando a la convivencia escolar se le suma esta otra convivencia? La joven narra que se distribuían las tareas de limpieza del albergue, organizándose por grupos y días (Ligorria, 2018)³².

³² Sobre estas cuestiones pueden verse las producciones de Verónica Ligorria, quien en su tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH – UNC) se encuentra estudiando las experiencias formativas de jóvenes albergados en escuelas secundarias rurales.

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

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

E: ¿Iban caminando a la escuela, estaban cerca?

L: *Sí, sí, era un trayecto cortito. Y para la cena, antes teníamos que ir a cenar a la escuela, pero después la pusieron en el albergue.*

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

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

E: ¡Pero además de distintas edades!

L: *Claro, de primero a sexto año.*

E: ¿Y los más grandes no querían hacer lo que ellos querían? Así les marcaban a ustedes...

L: *¡Claro, sí! ¡Pero después cuando llegué yo a ese lugar, dije bueno, ahora me toca a mí! (sonreímos) Nos dividíamos (las tareas) La limpieza la hacíamos nosotros, había distintos grupos, y un día limpiábamos el baño, otro día le tocaba a la cocina, a las piezas...*

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

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

Esta no es la única diferencia relevante que experimenta Luciana en su escuela secundaria, en relación con muchos de sus compañeros universitarios. Ella estudia en una escuela que tiene orientación agrotécnica, y la formación está planteada para fortalecer los aprendizajes prácticos en relación con la cría de animales y cultivo de la tierra. Si bien en la entrevista me comenta que durante un tiempo no hacían nada vinculado a estos aprendizajes prácticos por la mala gestión de la directora, luego asume otro profesor la dirección de la escuela, y comienzan a adquirir máquinas para poder sembrar, criar animales, trabajar el campo.

E: Contáme cómo fue, hasta que cursaste continuados esos cinco años, y ese medio año del sexto. ¿Cómo fue esa escuela secundaria, dónde la cursaste?

L: *Bueno yo no me quedaba en mi pueblo, estaba de lunes a viernes en un albergue, y después de ahí iba a la escuela. El viernes volvía a mi casa, o sea, en mi casa estaba los fines de semana.*

E: ¿Cómo se llama la escuela a la que ibas? ¿Es la de Chancaní?

L: *Si, es un IPEM*

E: ¿Es un CBU rural?

L: *Claro, antes dependía... era como un anexo de otra escuela, pero después...*

E: *¿En la misma escuela tienen el albergue?*

L: *No, quedaba por ahí cerca. Al principio, cuando yo entré, teníamos una directora, y la escuela era agrotécnica. Pero como que no funcionaba lo agrotécnico, no hacíamos nada afuera... plantas, animales... además no era buena directora. Tuvo muchos problemas, muchas cosas. No me acuerdo si fue en 3er año o en 4to, la sacaron y entró otro profesor, y empezó a hacer cosas. Porque si no, nos iban a cambiar la modalidad, no sé si a turismo o a otra cosa, porque a la escuela venían y evaluaban, y había otra cosa entonces. Cuando cambió el director sí, empezamos a adquirir cosas, sembrábamos, empezamos a adquirir máquinas, cosas así, para de a poco ir haciendo... (la formación que requería la modalidad). Hasta que yo me vine creo que no, pero pensaban comprar un campo que estaba al lado de la escuela, para tener vacas, porque era muy chico el predio. Teníamos gallinas, conejos, chanchos, teníamos incubadora, así que criábamos ahí...*

Cuando releo su testimonio, me surge preguntarme acerca de la diferencia entre esa experiencia pasada, pero inmediata, y la que a continuación analizaremos a partir de lo que relata respecto de la universidad. ¿Cómo hace Luciana para encajar en mundos tan diferentes? La joven decide estudiar la carrera de Psicología, porque cursó la materia en 5to. año y le interesó mucho. En esa época también le gustaba la materia Filosofía, pero elige la primera como carrera universitaria porque le surgen dudas en relación a la salida laboral de la segunda disciplina. Psicología le parece que es una profesión más amplia, que tiene distintas áreas de ejercicio. Luego de conversar sobre estos aspectos, comenzamos a charlar acerca del complejo proceso del ingreso. La Licenciatura en Psicología de la UNC es también una carrera masiva.

E: *¿Son muchos estudiantes en la comisión?*

L: *En la comisión donde yo estaba sí, más de 30 personas*

E: *¿En qué horarios hacen los prácticos?*

L: *Este era de 8 a 10 de la mañana.*

E: *Sí, son muchos para el horario, porque en general en esos horarios no van tantos...*

L: *Sí, claro, no, somos bastantes en la comisión.*

E: *¿Y cuántos han sido los ingresantes este año, tenés alguna idea?*

L: *¿En la facultad? Fueron 3600 estudiantes que ingresaron, más o menos.*

E: *¿Y vos cómo te sentiste ahí, entre 3600 estudiantes? ¿Dónde tenían clase?*

L: *Me acuerdo que en el auditorio fue donde tuvimos la primera clase ¡Mucha gente éramos ese día! Y los días que seguían también. Porque ve que es grande ahí. Pero*

la gente salía hacia afuera, eran todos los banquitos, todos, todos, en el piso, y la gente por las dos puertas, en los costados, para afuera. ¡Yo miraba cómo algunos se asomaban, pero desde muy lejos! ¡Era mucha la gente!

E: ¿Pero tenían clases todos juntos?

L: *Claro, porque esos eran los teóricos del Curso de Nivelación. Bueno, se daban a la mañana, tarde y noche. Pero como yo iba a la mañana, la mayoría iba en esos horarios, por el tema del verano. Ya más tarde hacía demasiado calor, a la siesta supongo que iban unos pocos. Teníamos que ir unas 2 horas antes, porque si no, no había lugar, era mucha la cantidad de gente (sonríe)*

E: Te lo pregunto porque vos me contaste que venís de una escuela muy distinta. Sobre eso te quería también preguntar. Un poco acerca de cómo estás viviendo tu ingreso, esta situación horrible que te ha pasado... pero también te voy a preguntar por la escuela secundaria para comprender este cambio.

L: *Sí, un cambio muy brusco. Pero ya me estoy adaptando. O sea, yo no sabía, y pensaba: cómo me voy a ubicar en algo tan grande, con tanta gente, tantas aulas... Pensé que iba a ser más difícil, pero ahora ya no.*

E: ¿Qué quiere decir que te estás adaptando?

L: *Y como que ya me estoy ubicando bien...*

E: ¿En dónde?

L: *En la facultad, en todo, así, en las cosas, cada lugar donde están...*

E: ¿Con los profes?

L: *También.*

Este fragmento de entrevista que aquí expongo refleja lo que Luciana plantea sobre los inicios de sus estudios universitarios, que ella considera “un cambio muy brusco”. ¿Cómo podemos pensar estos tránsitos? De una escuela secundaria rural en la que convivía con 30 compañeros en un albergue, a aulas universitarias pobladas por más de 3.000 estudiantes anónimos. Al haber pasado los primeros tiempos del primer semestre, dice que ya se está “adaptando”. ¿Qué quiere decir con esto? Además, también convive con sus hermanos mayores, que colaboran mucho con ella, le dejan indicaciones para que aprenda a manejarse en la ciudad y en la universidad. A los pocos meses de realizar la entrevista junto a su hermano Germán, me vuelvo a contactar con ella para encontrarnos, justo el día que se había suscitado un problema muy serio con uno de los profesores de Introducción a la Psicología. Viene muy preocupada y angustiada a contarme lo que le ha sucedido.

E: Contáme qué problema has tenido en la facultad, ¿Qué te ha pasado?

L: *Resulta que el miércoles pasado yo tengo clase de Introducción a la Psicología y habíamos entregado un práctico, la primera parte (hizo este trabajo práctico con una compañera). Entonces el miércoles nos devolvían ese práctico. Y al comienzo de la clase dice el profesor que había un práctico como que habían hecho plagio. Y yo no lo había visto más. ¡Y bueno, nosotras ni nos imaginábamos que éramos nosotras, y cuando entrega el trabajo era el nuestro! Nos había escrito en la primera parte "iniciar un sumario" y no sé qué más, porque todo el trabajo es un plagio. ¡No lo podíamos creer nosotras! Porque nos quedamos así con una cara de confundidas... Y le dijimos: ¿pero por qué? ¿qué pasó? Y vino y nos dijo: pero si ustedes se ponen a buscar, todo esto, todo el marco teórico, está copiado. Entonces nosotras no nos dimos cuenta que... está bien, lo habíamos copiado, porque no sabíamos bien cómo se hacía. Y le dijimos, bueno profe, no nos dimos cuenta, no sabíamos que teníamos que citar autores. Pero también le quisimos explicar que habíamos puesto la bibliografía, no es que nos quisimos hacer las vivas. Y se enojó un poco y se fue. Entonces cuando se va, con mi amiga, le digo, volvamos a hablar porque encima nos ha puesto como que todo es un plagio, como que todo está mal...*

En su relato comenta que está muy enojada, humillada y dolorida con este profesor, porque no les dio la oportunidad de disculparse ni las dejó expresar lo que había sucedido. Inclusive les pidió que se retiren de la clase. Fueron a buscar respaldo a los compañeros del Centro de Estudiantes, presentaron una nota, pero el profesor se cerró en su posición, y finalmente las dejó libres en la materia.

E: ¿Y cómo estás vos con todo esto?

L: *¡Estamos muy mal! Como que al principio no pensábamos hacer nada nosotras, porque quedamos como muy shockeadas. Pero como nos amenazó, en un sentido...es decir, que sí seguíamos insistiendo nos iba a llevar a algo... Y después el otro chico (Se refiere a un compañero que salió a preguntarle cómo se sentía después del episodio que relato, cuando el profesor les pidió que se retiraran del curso) nos dijo: "no, hablen con alguien, porque no puede hacer esto un profesor". Porque fue como que...en un sentido, él se puso en su autoridad, por decir, soy un profesor y aquí las reglas las pongo yo, y van a hacer lo que yo diga. Pero él como que nos faltó el respeto, no lo hizo con respeto, y no nos dejó expresarnos, ni nada. Así que después cuando ya lo pensamos un poco más en frío, dijimos no podemos dejar las cosas así, porque es injusto lo que nos hizo.*

Le propongo seguir conversando sobre las otras materias que está cursando en su primer año de universidad. Pero el enojo es significativo, por lo que nos cuesta un poco dejar este

episodio atrás y continuar conversando sobre otras cosas. Es un episodio de alto impacto social y subjetivo, ya que el docente les pide a Luciana y su compañera que se retiren.

¿Qué cuestiones o sentidos se habrán desplegado desde la posición del profesor, que no pudo detenerse a escuchar a las dos estudiantes? O las escucha, pero se cierra en este lugar de “autoridad”, decide no flexibilizar su posición, y la consecuencia es que ambas estudiantes quedan libres en la materia.

En algunas carreras que realizan formación de profesiones vinculadas al ámbito de las Ciencias Sociales, se implementan cursos de comprensión lectora y escritura precisamente para salvar estas carencias de formación con las que muchos estudiantes llegan a cursar sus estudios universitarios. Recordemos el relato que nos hace Luciana sobre sus aprendizajes en la escuela secundaria (en su mayor parte agrotécnicos), para poder comprender este confuso episodio. Pero el docente no les otorgó el beneficio de la duda, consideró que el trabajo había sido un plagio, y se perdió una buena oportunidad de trabajar didácticamente sobre una situación relacionada con el complejo proceso de la comprensión lectora.

A raíz de estas tensiones que Luciana va desplegando mientras avanza en su relato, me detengo en un aspecto que me pareció importante focalizar, debido a que se trata de situaciones estresantes para los estudiantes, sobre todo cuando cursan carreras masivas. Le propongo hablar de las evaluaciones.

E: Bueno, la situación de ser evaluada por opción múltiple: ¿cómo lo viviste a eso? ¿Te habían evaluado alguna vez en la secundaria de esa manera?

L: *No, no me acuerdo bien, creo que alguna vez, pero muy poco. Pero me llevo bien con el múltiple choice. En cambio, la otra chica que tengo de amiga, ella dice que no, que le resulta mejor a desarrollar. O sea, tampoco es tan fácil, porque a veces lo hacen tan rebuscado que, si no estudias, no las podés saber. Pero yo lo veo como que, si estudiaste, si, te ayuda, te dan opciones y vos las respondes.*

E: ¿No tenés que desarrollar ninguna pregunta? ¿Sólo tenés que elegir la correcta? Hay algunas modalidades en las que te hacen además explicar por qué elegiste la opción...

L: *No, claro, eso sería para Verdadero o Falso, creo que para algunos prácticos lo hacen a eso. Pero los parciales son todos múltiple choice, marcar la que es correcta, nomás. Y ahora la mayoría los estamos haciendo en la compu.*

E: ¿En tu casa los hacés?

L: *No, no. Acá, en las aulas de Baterías B, donde hay computadoras.*

E: Ah ¿tienen que venir, entran a un horario?

L: Si, nos dan un horario, bueno, para Psicoestadística, que eran 10 (estudiantes), nos dieron 20 minutos. Y después para Escuelas (se refiere a la asignatura Escuelas, Sistemas y Corrientes de la Psicología Contemporánea), que eran 20 o 25 (estudiantes), nos dieron 30. ¡Y es como poco el tiempo! En Escuelas, eran muy largas las preguntas, las respuestas también. ¡Entonces vos las tenías que estar leyendo, no te daban los tiempos! Y como que lo hacían más estresado al parcial. Porque yo estaba mirando al lado, en el otro (parcial) por lo menos te daban más tiempo para estar pensando. Y te iba corriendo el tiempo, y te dice (se refiere a un mensaje que aparece en la pantalla de la computadora) que si se te acaba (el tiempo), el sistema se cierra. Y te dejan las preguntas que hiciste, nada más. Entonces cómo que no te dan otro tiempo...

E: ¡Qué feo eso!

L: ¡Sí, no nos gusta mucho! Pero dicen los profes, bueno, ahora ya todos estamos más actualizados, así que... En el otro tiene más tiempo para estar pensando. Encima tenemos que ir a hacer fila, algunos nos lo han hecho por apellido, y otros por comisión, y se hace enorme, pero enorme, la fila.

E: ¿Para qué, para que puedan entrar en orden?

L: Claro, de tal apellido a tal van a un horario, no hace falta que vayan todos al mismo horario. ¡Y se hace una fila enorme!

El complejo dispositivo de evaluación que nos describe Luciana, no parece amilanarla. Además de estudiar los contenidos de la materia, los estudiantes tienen que aprender a manejarse con el sistema de evaluación de opción múltiple, con las computadoras y los tiempos asignados para responder las preguntas, porque si el tiempo se acaba “el sistema se cierra” y no hay más oportunidades; sólo quedan las respuestas que fueron seleccionadas. Si a esta complejidad le agregamos una importante cantidad de estudiantes que debe hacer fila para rendir los exámenes, la experiencia de rendir un parcial en la facultad de Psicología adquiere tonos dramáticos.

A pesar de estos contratiempos, Luciana logra regularizar las materias de 1er. año, salvo la materia en la que el profesor la deja libre junto a otra compañera. Este relato me deja pensando en algunas cuestiones: ¿Cómo se pueden articular desde una lógica equitativa todas estas situaciones cotidianas de carreras universitarias masivas con las trayectorias educativas que miles de estudiantes comienzan a construir en los inicios de sus estudios superiores? Si “no te dan otro tiempo” ¿Cómo podemos generar más igualdad en las

oportunidades para algunos estudiantes que cursan y estudian bajo condiciones sociales vulnerables?

En el 2018 se cambia a otra carrera universitaria, orientada hacia otro campo disciplinar muy distinto: la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia, que se estudia en otra unidad académica, la Facultad de Ciencias Médicas. También es una carrera masiva por la cantidad de alumnos que componen la matrícula estudiantil.

En este último apartado del capítulo, me gustaría recuperar algunas cuestiones que fueron presentadas en este análisis. Me parece relevante considerar las trayectorias formativas de estos siete estudiantes a la luz de la noción de “trayectorias reales” que nos propone Terigi (2009). La autora plantea que la escuela se organiza sobre la prelación de aprendizajes que son monocrónicos y lineales. Los docentes, sin embargo, en su tarea cotidiana de enseñar, saben que se enfrentan a realidades e historias diversas. No todos los estudiantes saben lo mismo por el solo hecho de estar clasificados y ubicados en el mismo curso universitario. Esto es ideal para un trabajo docente ágil y eficaz, porque implica manejarse con una sola cronología; pero no es real. Algunos alumnos se podrán ajustar a los tiempos y ritmos esperados por el docente, o sortear las innumerables situaciones cotidianas presentadas en estos relatos, pero otros no. Se escabullen en estas ilusiones que genera la posibilidad de hacer un propio currículum personal, porque en algunas carreras los planes de materias correlativas son más flexibles que en otras. Si bien Terigi (2009) realiza estos planteos con relación a los niveles obligatorios de la escuela, nos sirven para problematizar lo que pasa en las aulas universitarias, donde estas homogeneidades curriculares que procura la enseñanza obligatoria no acontecen.

Me pregunto: ¿Los docentes universitarios proponen sus clases atendiendo a estas cuestiones de los aprendizajes estudiantiles? ¿Con qué criterios definen los recursos didácticos que despliegan en las aulas? ¿Hasta dónde podemos articular el trabajo académico y con la dimensión pedagógica y didáctica? Muchos docentes ni siquiera saben que trabajan con grupos de estudiantes que responden más a la lógica del pluricurso de muchas escuelas secundarias rurales, que a la lógica de cursos homogéneos. ¿Cuánto

conocen de los procesos de sus estudiantes? ¿Pueden acompañarlos? Estos estudiantes campesinos nos permiten comprender que vienen de mundos muy diferentes y distantes de la universidad. ¿Cuáles son los nexos invisibles que conectan estos abismos? ¿Un estudiante sólo se sostiene desde su deseo de estudiar? En esta tesis no pretendo dar respuestas sobre estas cuestiones, ya que el foco de mi análisis está planteado en otros interrogantes. Pero me parece importante al menos dejar planteadas estas preguntas, para establecer reflexiones sobre nuestras prácticas docentes cotidianas en la universidad.

También vale preguntarnos ¿Cuánto incide el impulso y acompañamiento que reciben de sus familias, de los padrinos del PECU y de los compañeros del Movimiento Campesino? ¿Cuáles son las tramas que los sostienen y soportan? En el territorio de la universidad, siempre se actualiza la disputa por posicionarse en espacios estudiantiles masivos y competitivos.

Estos jóvenes son parte de un colectivo que me pareció atinado denominar “los otros estudiantes”. No los mantienen sus padres, no se dedican exclusivamente a estudiar, hacen malabares con los escasos recursos materiales que tienen para llegar a fin de mes. Jóvenes campesinos que son la primera generación de la familia que llega a la universidad, estudian con becas (de ingreso, comedor, fondo único y apuntes en algunos casos), deben trabajar para solventar sus estudios, han tenido que migrar a la ciudad para concretar sus proyectos profesionales. Tienen que batallar con muchas situaciones complejas, extrañas, nuevas, difíciles; no la tienen fácil. Pero intentan revertir estas desigualdades sociales desde la militancia, la invención de creativas estrategias cotidianas para sobrevivir en la universidad y en la ciudad, de plantear disputas sobre el territorio universitario y urbano. Son siete relatos que nos ayudan a comprender las tramas que les permiten configurar su experiencia estudiantil universitaria, en la que se anclan procesos estudiantiles y sus trayectorias educativas previas y actuales, cuestión que me interesa destacar, para no caer en la idea de que los aprendizajes que realizan sólo son de carácter académico. Son más amplios, involucran sus vidas.

CAPÍTULO 4:

MIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE VIDA: “ACÁ Y “ALLÁ”, ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD

En este capítulo me centraré en analizar las experiencias estudiantiles universitarias de los jóvenes del PECU considerando algunos condicionamientos y situaciones de vida más o menos inéditas que enfrentan cuando deciden comenzar a estudiar distintas carreras universitarias en la UNC. Por sus condiciones sociales y de residencia, para poder concretar esta decisión, todos debieron migrar de sus respectivas comunidades a la ciudad.

Como ya se presentó anteriormente, son oriundos de localidades rurales de la región Noroeste de Córdoba, y de la región de Traslasierra. Aquí expondré una serie de interrogantes y reflexiones que fueron surgiendo en el transcurso del trabajo de campo, a partir de las entrevistas realizadas con ellos.

Considero interesante y de gran aporte para esta investigación problematizar las experiencias estudiantiles en la universidad desde algunos planteos y discusiones teóricas que van en la línea de las problemáticas de la interculturalidad. Me interesa analizar esto a partir de los que son marcados por los mismos estudiantes como contrastes, en relación con los cambios que supone la vida urbana y universitaria.

También me detendré a analizar la posición que asume la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en relación con el abordaje de la diversidad cultural y desigualdad social, mediante una serie de acciones y programas que se definieron a partir del año 2007³³ en relación a políticas de inclusión destinadas a alojar y acompañar a una población estudiantil que históricamente no había accedido a la educación superior.

³³ Las acciones y programas a los que hago referencia se iniciaron y desarrollaron en el período 2007-2016. El trabajo de campo realizado en la universidad coincide con algunos de estos años. Muchas de estas acciones estuvieron orientadas hacia la reivindicación de derechos humanos esenciales en el contexto de la universidad y la comunidad de la ciudad de Córdoba. Las políticas de inclusión que se implementaron durante este período de gestión académica, se gestaron desde estas concepciones políticas e ideológicas.

La universidad se convierte en un horizonte de posibilidad para numerosos jóvenes, a partir de programas de articulación con la escuela secundaria que se venían trabajando en la institución desde años anteriores. El grupo de estudiantes campesinos que se constituyen en los sujetos centrales de esta investigación, llegan a la universidad en el marco de esas políticas inclusivas que comienzan a perfilarse por entonces.

Interculturalidad, multiculturalismo, diversidad y desigualdad: ¿encuentro o confrontación de perspectivas?

Reflexionar sobre las *problemáticas de la interculturalidad* en el territorio de la universidad pública, implica poner en consideración una serie de cuestiones referidas a la perspectiva desde la cual se aborda el concepto de cultura, de diversidad cultural y desigualdad social. Aquí presentaré algunas conceptualizaciones para centrar y focalizar esta exposición, revisando algunas categorías analíticas.

En nuestra historia latinoamericana, podemos tomar los procesos de conquista y colonización europea - que implicaron formas específicas de alterización y subordinación cultural – como procesos clave para pensar cómo la diversidad deviene en desigualdad, no sólo se trató de diferencia (Maldonado, 2002).

Las corrientes antropológicas teóricas clásicas abordaron el concepto de cultura desde un enfoque esencialista y ahistórico; se pensó en la cultura en términos universales, como una entidad cerrada. De esta manera también se trasladó al ámbito del sentido común y la vida cotidiana de los sujetos: como un estado incorporado al individuo (hombre culto), como herencia social de tradiciones socialmente aprendidas y transmitidas de generación en generación, adquiridas como un legado que el individuo reproduce en forma pasiva. Este concepto no surgió de la nada, sino que detrás de él hubo múltiples discusiones que le dieron origen, en distintos momentos de la historia, ante problemáticas que iban sucediendo en el contexto social (Neufeld, 1998).

Después de la Segunda Guerra Mundial, se produce un viraje en relación al objeto de estudio. La antropología clásica estudiaba la cultura de los llamados pueblos primitivos,

pero a partir de este momento surgen otras líneas teóricas que comienzan a preguntarse por los cambios y transformaciones de estos pueblos, y localizan sus investigaciones en las denominadas sociedades complejas. Hacia los años 70 son relevantes los aportes que realizan las corrientes marxistas al considerar la relación entre la noción de cultura, clase social, reproducción social, procesos de hegemonía y subalternidad, poder y desigualdad, entre otros temas.

También son significativos los aportes desde la perspectiva semiótica de Geertz (2004), que considera a la cultura como una trama de significación, y al etnógrafo como alguien que debe interpretarla a partir de la descripción densa. En la actualidad se siguen planteando debates en torno a este complejo concepto, que podemos delimitar en relación a una serie de premisas fundamentales sobre las que muchos autores generan consenso. Se considera que la cultura implica la producción de sentidos que se crean mediante procesos de significación e interacción social, expresándose en instituciones y prácticas sociales. Estos sentidos están ligados a la experiencia y clase social de los sujetos, a las identificaciones sociales que se configuran en el tiempo y en el espacio, y si bien a veces contribuyen a reproducir el sistema social, también permiten comprenderlo y transformarlo. Ya no se piensa en la cultura como un estado, un todo homogéneo e integrado, acabado, un legado social que recibimos en forma pasiva. Se la piensa desde una concepción dinámica, la cultura se construye en relación, es acción social mediante la que se ponen en juego negociaciones de sentido, confrontaciones y disputas.

Esta perspectiva es interesante para pensar en la interculturalidad. Porque nos sitúa en el plano de las interacciones entre personas y colectivos, refiriéndonos específicamente a su copresencia en un mismo escenario de acción. El autor aclara que quiénes interactúan son las personas, no las culturas (Díaz de Rada, 2010). El autor remarca esta idea para argumentar que la cultura es una propiedad de la acción de las personas, es producida por ellas, pero no es una propiedad de las personas. Citando a Fredrik Barth, el autor español nos dice que la vida social se configura en esa tensión de la alteridad, mediante la cual la diversidad se conoce y reconoce en el contacto con los “otros”, en la interacción entre los diferentes. Podemos vivir y configurar un “nosotros” a partir de la experiencia de los

“otros”. La diversidad es una constante, y esto es lo que posibilita la comunicación entre los diferentes. Las acciones humanas concretas se configuran en el marco de esta diversidad. Desde esta idea de cultura como acción social se discute con el concepto de multiculturalismo, desde el que se tendió a pensar como una sumatoria de diferencias culturales. Las culturas no están acotadas en las fronteras de ningún grupo humano, no se las puede pensar de manera independiente unas de otras. Por eso la noción de interculturalidad refleja mejor estos planteos, porque supone comprender las relaciones sociales entre diferentes, incluso si son semejantes, si se identifican entre sí. Siguiendo los planteos de Díaz de Rada, el autor esclarece otras confusiones. La de representar la cultura a partir de la idea de territorio, o a través de las personas que circulan por él. La cultura no es un sitio de procedencia. Si se la piensa como acción, entonces hay que pensar en este concepto en relación al tiempo y el espacio. El autor también discute con la idea de pensar a las personas como diversas, en tanto son portadoras de una cultura unitaria; desde este enfoque las acciones sociales de cada persona serían congruentes con una única forma cultural. Propone considerar que las acciones de las personas son diversas al estar situadas en contextos diversos de interacción e interpretación. Lo relevante entonces es poder comprender la dinámica entre diferentes formas de acción social, en cada situación concreta.

Signorelli (1999) problematiza la cuestión de la diversidad a partir de sus estudios sobre Antropología Urbana, y la considera una producción, una construcción social que se da bajo determinadas circunstancias. En estos análisis, reflexiona sobre la diversidad a partir del encuentro de campesinos con ciudadanos (y viceversa), desde el cual se configuran una serie de clasificaciones cargadas de pre-juicios y desconocimiento sobre el otro. Los ciudadanos se perciben diferentes a los campesinos, y éstos diferentes de los primeros. Y aquí aparece entonces una pregunta sobre esa diferencia. La autora analiza entonces que esta diferencia parece ser una realidad relacional, nos percibimos diferentes en relación a alguien. Esta diversidad implica también una jerarquización de valores; no sólo son diferentes, sino que también son inferiores o peores. La autora se interroga si la diferencia existe en términos reales, o en tanto hay grupos que la hacen existir porque perciben y

tratan a otros como diferentes. Hay sujetos y grupos sociales que controlan las condiciones sociales, culturales y económicas de esa producción. Que están en posición y posibilidad de clasificar a los otros como diversos y tratarlos como tales. Considerando la relación histórica entre ciudadanos y campesinos desde estas percepciones de las diferencias como mejores/peores, inferiores/superiores, han sido las categorías de los ciudadanos las que han prevalecido hegemónicamente, en tanto la condición urbanizada se volvió el modelo de la civilización.

Me interesa destacar otra reflexión de esta autora. En contextos sociales específicos, algunos de los sujetos activos de esos contextos, producen a otros sujetos como “diversos” atendiendo a otros aspectos, no sólo y no siempre a sus características étnicas. Estos aspectos pueden traducirse en competencias, pertenencias, adscripciones, identificaciones, disponibilidad de recursos, que son demarcadores de los límites sociales por los cuales se construye esta perspectiva desvalorizada del otro social. No son categorías imaginarias; se dan dentro de un sistema de relaciones sociales. Se sostienen en supuestas características “objetivas”, en las que puede asentarse el juicio de la diversidad.

Para ampliar esta discusión en relación al concepto de interculturalidad, y entender cómo se producen estos procesos de delimitación y marcación de las diferencias, esta idea de Signorelli de pensar las diferencias como una realidad relacional, presento aquí los planteos de otro autor, que está considerando la cuestión de la identidad en esos términos. La noción de interculturalidad nos lleva a considerar cómo se configuran las identificaciones o adscripciones identitarias de los sujetos y los grupos humanos, en el marco de estos procesos de diferenciación. Cuhe (1999), se refiere a la construcción de la identidad como un proceso relacional y situacional, y habla de la autoidentidad y heteroidentidad para analizar el poder de nominación que unos grupos se atribuyen en relación a otros. Precisamente desde esta posición hegemónica que ocupan en las tramas socioculturales que van configurando entre sí.

La identidad como construcción social se da en un juego de oposiciones. Las luchas refieren a la imposición de categorías descalificadoras y degradantes, a partir de estas diferencias. También de la negación del origen étnico o social para no ser estigmatizados o

discriminados, por parte de los grupos subalternizados. El campo educativo es uno de los espacios privilegiados donde se disputan estos límites, desde el ámbito de las políticas y desde la interacción de los distintos actores institucionales.

Es interesante recuperar algunas discusiones acerca de cómo la noción de interculturalidad se constituye en un interesante analizador que surge a partir de la intersección entre la Antropología y la Educación, para comprender algunas problemáticas educativas que acontecen en el territorio de la escuela y de otras instituciones educativas, como es el caso de la universidad. Son numerosos los autores que han desarrollado investigaciones y aportes conceptuales en esta línea; aquí recupero sólo algunos, que me parecen relevantes para problematizar los interrogantes con los que estoy desarrollando esta investigación.

Achilli (2010) analiza los diferentes sentidos que se van configurando en relación a las propuestas de interculturalidad que se da en una experiencia concreta con migrantes indígenas tobas o Qom en la ciudad de Rosario, a partir del desplazamiento de numerosas familias. Estas familias llegan a Rosario desde sus comunidades de origen, ubicadas en Chaco y Formosa, buscando mejores oportunidades laborales y de subsistencia, en el contexto del modelo neoliberal que comienza a instalarse en la década de los 90 en nuestro país. En el marco de estas problemáticas, y ante la necesidad de enviar a sus niños a la escuela, la comunidad Qom solicita que se les imparta una educación que respete su cosmovisión y su lengua nativa, sus valores y perspectivas, que son diferentes de los conocimientos y prácticas que se enseñan en la escuela común. La investigadora logra documentar las múltiples discusiones, tensiones, disputas y acuerdos que surgen entre los miembros de las familias tobas y los docentes y directivos de la escuela a la que asisten los niños, en torno a la creación de una escuela intercultural bilingüe en Rosario. Para la autora, “la noción de interculturalidad no supone interacciones sociales de reciprocidades neutras y simétricas”. Desde esta mirada, las problemáticas de la interculturalidad no se asumen desde una posición sustancialista de las diferencias, como la simple coexistencia de actores y grupos diferentes. Esta perspectiva nos permite pensar en la configuración de la interculturalidad, y también de la identidad y la desigualdad, como procesos relacionales

que implican la construcción de otredad cultural. La interculturalidad se genera en el marco de múltiples tensiones, contradicciones, conflictos y luchas de sentidos, donde se despliegan diferentes intereses de los grupos sociales en el marco de sus propias condiciones sociohistóricas. Achilli (2010) vincula el tema de la construcción de alteridades con el tema de la configuración de identidades y etnicidades, entendiendo estas últimas como procesos dinámicos, dialécticos y no estáticos. Desde aquí se configura un “nosotros” que presupone un “otro” cultural y social, para el caso de la autora ese otro está planteado por las comunidades tobas en la ciudad de Rosario, atendiendo complejos movimientos, contradicciones y disputas de sentidos. Pensar estos procesos en tiempos de profunda desigualdad social, para la autora no es sólo un desafío conceptual, sino también ético.

En esta misma confluencia de enfoques teóricos, Diez (2013) nos ofrece una serie de reflexiones muy interesantes para considerar el tratamiento que se está haciendo actualmente acerca de la diversidad y su vinculación con la noción de cultura y educación. La escuela no permanece ajena a una serie de reconocimientos políticos que se dan en poblaciones o colectivos sociales históricamente invisibilizados. Así el respeto por la diversidad queda asociado a las nociones de multi o interculturalidad y también a una perspectiva de reconocimiento de derechos. Sin embargo, la presencia de niños y jóvenes considerados diversos por ser portadores de ciertas marcas étnicas de indianidad, extranjería y/o pobreza, tensionan algunos mandatos históricos que en nuestra escuela actual todavía permanecen vigentes. La experiencia escolar de estos niños y jóvenes que pertenecen a colectivos visibilizados desde esas marcas, quedan entramadas en los procesos de conformación del estado nacional, los conflictos territoriales y las particulares formaciones de alteridad, promoviendo estructuras de posibilidades y limitaciones en el acceso a la educación y a otros bienes culturales. La autora distingue dos categorías para considerar la idea de interculturalidad y esclarecer algunas conceptualizaciones.

La interculturalidad puede pensarse desde una categoría descriptiva, como una situación de hecho que se define a partir de las interacciones sociales entre diferentes agrupamientos

culturales y sociales. Pero también se puede pensar como categoría propositiva, en tanto proyecto, en el que se materializan acciones colectivas a través de acciones políticas, que, al intervenir sobre la realidad, están orientadas a producir algunos cambios. Es clave comprender que los procesos que atraviesan estas relaciones sociales se inscriben en determinados contextos socio históricos, que le dan su sentido. Precisamente aquí es necesario distinguir que no es lo mismo pensar la diversidad cultural desde un multiculturalismo que considera la convivencia armónica entre grupos culturales diferentes, a pensar en los procesos de interculturalidad como relaciones que se construyen en confrontación y disputa, donde se ponen en juego diversidad de prácticas y sentidos atravesados por múltiples intereses. Así, las perspectivas multi e interculturalistas han logrado instalarse en el contexto del debate estatal en tanto perspectiva de derechos. Cuando consideramos la interculturalidad en el campo educativo, hacemos referencia a cómo ciertas demarcaciones producen determinados sujetos sociales.

Los sujetos “diversos” se configuran desde la idea de ser reconocidos a partir de ciertos derechos diferenciales. Sin embargo, cuando pensamos en estos procesos a partir del poder y la lógica estatal podemos considerar que desde aquí se controlan y subalternizan las identidades en términos de diferencia, y se definen las coordenadas de la lucha y la disputa. La diversidad ingresa a la escuela argentina a partir de la llegada de numerosos grupos de niños, jóvenes y familias migrantes. Esto implica la puesta en marcha de una serie de programas de integración que se orientaron a las políticas educativas compensatorias del déficit, sosteniendo que de esta manera se ejerce el debido respeto que tal diversidad se merece. Estas políticas se han desarrollado de manera focalizada, y en muchos casos se han instalado como formas subordinadas de inclusión educativa. La autora abona la idea de considerar el concepto de *interculturalidad extendida*, para desarrollar un análisis crítico sobre los procesos de diferenciación cultural en la escuela. Ya no estaríamos hablando de procesos interculturales anclados exclusivamente en las diferencias étnicas, sino que estaríamos considerando que el otro de la escuela (los niños, los jóvenes y sus familias), son portadores de diferencias en tanto construyen identificaciones de género, políticas,

generacionales, de clase social. No pensamos en contextos monoculturales. De esta manera se podría promover la posibilidad de generar un conocimiento que visibilice aquellos aspectos culturales que fueron históricamente ignorados en los procesos formativos de muchos niños y jóvenes. Para comprender estos complejos procesos que involucran las múltiples relaciones entre grupos culturales y sociales diversos, es importante problematizar estas relaciones interculturales desde la idea de desigualdad y asimetría.

En el presente capítulo, el eje del análisis está situado en pensar la noción de interculturalidad desde los planteos y discusiones teóricas de los autores que arriba se exponen, haciendo foco en considerar las experiencias estudiantiles universitarias de los jóvenes campesinos, incluidas dentro de otra categoría teórica más abarcativa. Me refiero a las *experiencias interculturales de vida*. Rockwell (1997) considera que las culturas reales son heterogéneas. Para ella las formaciones sociales históricas no se han caracterizado por tener una cultura única y coherente. En la trayectoria histórica de cada nación los grupos humanos han construido formaciones culturales particulares, producto de encuentros y elaboraciones múltiples. Para la autora no hay una simple pluralidad de culturas yuxtapuestas, sino múltiples elementos culturales articulados desde un orden social. De esta manera ha sido posible repensar la noción de socialización; ya no la pensamos como un proceso de internalización que homogeneiza comportamientos, ni tampoco como una transmisión cultural lineal de una generación a otra. En estas reformulaciones, el sujeto es central en relación a las acciones que desarrolla en el contexto sociocultural. La experiencia intercultural de vida de la mayoría de los habitantes del mundo se configura en el contexto de estas formaciones históricas. La condición normal de la humanidad implica la interpenetración y el uso recíproco de los diversos recursos producidos en los entornos culturales.

Padawer y Diez (2015) recuperan esta idea de experiencia intercultural de vida para analizar la incidencia de los desplazamientos de niños indígenas y migrantes en Argentina en relación a sus identificaciones y adscripciones identitarias. Trabajan sobre dos casos, el de un niño indígena guaraní y un niño migrante de origen boliviano. En los desplazamientos de

ellos y sus familias los niños se integran en “comunidades de práctica” ligadas a la reproducción social, en las que adquieren saberes escolares, productivos y expresivos, que les permiten configurar sus experiencias interculturales de vida, entendiendo que la interculturalidad es una condición normal de cualquier trayectoria vital.

Todas las personas pertenecemos a comunidades de práctica (Wenger, 2001) a partir de las cuáles podemos realizar diversos aprendizajes y cambiar el curso de nuestras vidas. La participación social activa en estas comunidades, nos permite desarrollar aprendizajes significativos, mediante el compromiso con actividades y objetivos que en ellas se proponen, y en relación a otras personas que también participan. Desde esta óptica, se está considerando al aprendizaje como un hecho colectivo, y no sólo como un hecho individual, como en muchas ocasiones lo piensan y abordan las instituciones educativas. Por ello estamos considerando la conjunción de sujetos, comunidades e instituciones u organizaciones sociales: la familia, la escuela, la fábrica, la empresa, el club, entre otros espacios sociales. El autor plantea que cuando pensamos en la idea de aprendizaje, lo asociamos a lo que ocurre en las aulas. Pero él considera al aprendizaje desde un sentido más amplio, como parte integral de nuestras vidas.

Es interesante vincular estos planteos teóricos y los análisis de las investigadoras antes mencionadas (Padawer y Diez, 2015) y como explican el sentido de estos desplazamientos, con la investigación realizada en torno a los siete jóvenes del PECU que se desplazan desde el campo hacia la ciudad. Porque precisamente sus trayectorias vitales se ven atravesadas por nuevos sentidos, prácticas y perspectivas que adquieren en el entorno de la ciudad y de la Universidad Nacional de Córdoba. La decisión de migrar desde sus lugares de residencia familiar para venir a estudiar a la UNC los pone de cara a enfrentar una serie de situaciones que trascienden ampliamente el territorio de la universidad y de la formación profesional o académica exclusivamente. Los cambios involucran profundamente sus prácticas sociales y perspectivas sobre la vida cotidiana.

Analizando las diferencias sociales y culturales en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba

¿Cómo entender estas problemáticas desde una perspectiva intercultural en el escenario de la universidad? La Universidad Nacional de Córdoba es una institución pública con algunas características particulares, recordemos que en el año 2019 tuvo una matrícula estudiantil de 132.012 estudiantes, de la cual el 58% no eran oriundos de la ciudad de Córdoba, se habían desplazado o se desplazan regularmente para estudiar allí. Estos números nos ubican en un panorama inicial que alerta sobre la convergencia de estudiantes con trayectorias previas atravesadas por experiencias educativas en múltiples jurisdicciones y territorios.

La institución ofrece cursos de ingreso para todas sus carreras, llamados cursos de nivelación, que se realizan mediante el cursado y aprobación de una serie de módulos durante un mes o dos meses en el inicio de las carreras universitarias; formalmente esto no implica la selección de los estudiantes más “aptos”. Sin embargo, hay carreras que proponen ingresos más complicados que otros, y los estudiantes expresan en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, las dificultades para aprobar estos cursos. Un porcentaje significativo de ingresantes no logra rendir y aprobar el curso de nivelación de sus carreras durante el primer año de cursado. Esto no supone que quedan afuera de la universidad, porque tienen un período amplio para rendirlo, pero desde su punto de vista como estudiantes, precariza el particular momento del inicio de la vida estudiantil. Consideramos que la propuesta de la universidad los ubica en una posición de ajenidad y extrañeza, y no me refiero sólo a los estudiantes cuyas experiencias estoy presentando aquí. Así realizan su ingreso universitario un número considerable de jóvenes, con diversas incertidumbres: situaciones pendientes sobre la elección de la carrera, desconocimiento de saberes y contenidos que no aprendieron en la escuela secundaria, y desconocimiento de lo que los docentes de nivel superior esperan que ellos logren construir en relación a las disposiciones que deberían tener en tanto estudiantes universitarios. En ese sentido, es

interesante recuperar la idea de *interculturalidad extendida*, para reconocer que la población de ingresantes y estudiantes universitarios es compleja y heterogénea, además de ser masiva, considerando que la UNC está ubicada en segundo lugar en el país en términos de matrícula estudiantil universitaria, después de la UBA (Universidad de Buenos Aires). La masividad y heterogeneidad de las aulas universitarias nos obliga a considerar la dinámica de los intercambios que allí acontecen entre docentes, estudiantes, no docentes, y otros actores de la institución.

Como ya se expuso, nos resulta relevante comprenderlos a partir de la problematización de las relaciones sociales desde las posiciones de poder y asimetría que se dan en su interior. Los estudiantes provienen en gran número de otras provincias, del gran Córdoba y de localidades o ciudades del interior de la provincia. Si sólo pensamos que se trata de diversidades yuxtapuestas, no podremos comprender muchas prácticas estudiantiles y docentes que se vinculan con disputas de poder y relaciones de desigualdad, y afectan las decisiones de muchos jóvenes de permanecer en la universidad. Muchos eligen volver a sus lugares de origen, donde residen sus familias, porque la universidad y la ciudad de Córdoba son espacios por momentos hostiles y no logran permanecer en ellos.

Levinson (1991) se hacía una serie de preguntas acerca de por qué son escasas las etnografías sobre la universidad. Las plantea considerando la realidad de su universidad³⁴, donde muchas investigaciones etnográficas se han focalizado en los niveles anteriores: primario, secundario o preparatoria. El autor recupera la perspectiva que se construye a partir de la etnografía crítica de corte marxista sobre diferentes problemáticas educativas. Para él este enfoque es mucho más que una simple producción de conocimiento. Se constituye en un proyecto emancipador que devela el juego de posiciones e intereses de los distintos actores sociales involucrados en las tramas que se estudian. Tiene el potencial de producir cambios educativos a través de una mirada crítica y la transformación de las condiciones opresivas. El autor plantea que en Estados Unidos la mayoría de los

³⁴ B. Levinson es profesor en la Universidad de Carolina del Norte, ubicada en Chapel Hill, Estados Unidos.

investigadores realizan sus trabajos en forma individual o en equipos pequeños. Bajo esas condiciones, la universidad puede ser un lugar que intimida a cualquier etnógrafo, como lo hace con la población estudiantil. Con esto se refiere a que se trata de una institución con una estructura administrativa-burocrática muy compleja, una población de miles de alumnos y una zona de captación geográficamente dispersa (los estudiantes y sus familias de origen). El autor realiza una crítica cuando dice que muchos etnógrafos han sido contratados para estudiar el “otro” en la universidad, cuestión que les ha resultado problemática por ser ellos parte de estas estructuras administrativas, que se legitiman a través de sus prácticas. Por razones teóricas y metodológicas los etnógrafos se han ocupado menos de la universidad, y por contraste, pareciera que la universidad se encuentra por fuera de las contradicciones y disputas de poder que se logran identificar en las escuelas de otros niveles educativos a partir de la investigación etnográfica.

Si bien el artículo de Levinson tiene ya algunos años, me parecen muy interesantes las preguntas que expone para considerar un acercamiento etnográfico a la universidad. Recupero algunas que me resultan muy sugerentes. El autor propone considerar si la universidad es pública o privada, elitista o popular, cuál ha sido su perfil estudiantil histórico, si tiene una población masiva, si está orientada a la enseñanza o a la investigación, qué tipo de relaciones mantienen con el estado o con los partidos políticos, como es la relación que mantiene con los otros niveles educativos, si el índice de deserción es significativo, qué ofrece el currículum universitario, si hay subempleo entre los egresados; estas son algunas de las preguntas más relevantes que se plantea. También considera importante conocer cuál es la relación de los docentes con la administración, cuáles son las condiciones materiales para su trabajo, cómo interactúan profesores y estudiantes, etc. A partir de estas preguntas Levinson propone comprender y analizar la producción de distintas formas culturales que se entranan en las prácticas cotidianas universitarias vinculadas a una serie de categorías que organizan la experiencia social, tales como clase social, género, grupo étnico y edad.

Particularmente en el caso que nos ocupa, estos jóvenes campesinos han cursado estudios en una EFA (Escuela de la Familia Agraria), en un CBU rural de la localidad de Chancaní, en escuelas secundarias de Serrezuela y Villa de Soto. Como ya se presentó en capítulos anteriores, su formación en el nivel secundario estuvo centrada fundamentalmente en la preparación agrotécnica, técnica en construcción, bienes y servicios. Particularmente en su formación predominan los saberes teóricos y prácticos orientados a la producción agrícola en el campo, para que a futuro estuvieran en condiciones de realizar inserciones laborales en estos sectores agropecuarios. Pero ellos decidieron tomar otros rumbos, migrar hacia la ciudad para iniciar sus estudios universitarios. Algunas de las reflexiones y preguntas que esboza el autor antes mencionado son vigentes para analizar y comprender cómo estos jóvenes realizan su experiencia estudiantil universitaria en la UNC.

Inclusión estudiantil en la universidad de “la docta”³⁵: sentidos y transformaciones

Esta investigación busca comprender y analizar cómo se configura la experiencia estudiantil universitaria de siete estudiantes campesinos que vienen a Córdoba a estudiar distintas carreras. Ellos ingresan a la universidad en diferentes momentos, en el período comprendido entre los años 2003 y 2016.

Si bien la inclusión estudiantil no es el tema central de este trabajo, constituye un eje vertebrador que permite problematizar y comprender el sentido de estas experiencias que aquí presento. Por ello resulta importante ponerlas en relación con algunas definiciones políticas que se fueron delineando sobre las problemáticas estudiantiles en el período en que llegan a Córdoba.³⁶ En estos años comienzan a plantearse en la UNC una serie de

³⁵ La ciudad de Córdoba recibió este apodo debido a que su Universidad, fundada en 1613 por la Compañía de Jesús, fue durante más de dos siglos la única del país y una de las primeras de América. En ella se formaron innumerables personalidades reconocidas que tuvieron participación en diversos ámbitos de la política, la ciencia y la cultura nacional.

³⁶ El período dentro del cual realicé observaciones, registros y entrevistas en distintas áreas de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC está referido a los años 2012-2016. En estos años se plantearon líneas y acciones políticas similares para trabajar sobre el tema de la inclusión estudiantil, estableciendo continuidades en las políticas y acciones propuestas, a pesar de los cambios en los equipos de gestión de la administración central de la UNC.

acciones tendientes a incorporar a la universidad a estudiantes excluidos de la educación superior, cuyo perfil se distancia de los supuestos “estudiantes tradicionales”, por sus condiciones sociales y económicas. Muchos son la primera generación familiar que inicia estudios superiores, vienen de escuelas secundarias donde han recibido formación básica, y tienen el proyecto de transformarse en profesionales.

En este marco, realicé relevamientos en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la UNC para documentar información sobre estas políticas, y una serie de entrevistas con autoridades de la secretaría y trabajadoras sociales que estaban en la coordinación del programa de becas estudiantiles.

Durante el período 2007-2016 la Secretaría de Asuntos Estudiantiles se organizó a partir de dos Subsecretarías: a) La Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil: cuyo objetivo fue promover el acceso y la permanencia a la UNC de aquellos sectores o grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad y además, promover la inclusión y participación activa de los estudiantes en las actividades y espacios que ofrece la UNC, favoreciendo la construcción de su identidad como estudiante universitario. b) La Subsecretaría de Bienestar Estudiantil y Calidad de Vida: cuyo objetivo fue promover la salud y calidad de vida de los estudiantes de manera integral y proporcionar espacios de desarrollo de actividades saludables, especialmente en los ámbitos deportivo, recreativo y cultural. Dentro de la primera, se trabajaban una serie de líneas y programas, tales como la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad; la orientación vocacional a estudiantes; los derechos estudiantiles, casos sobre identidad de género, y el programa de becas estudiantiles. Actualmente la SAE ha tenido algunas transformaciones. Se han creado las direcciones de Inclusión Social, de Salud, de Nutrición y Servicios Alimentarios, de Deportes, de Transporte y Turismo. Algunos de estos programas se mantienen y se han creado otros nuevos. Sin embargo, como ya expresé oportunamente, el trabajo de campo se focalizó en períodos anteriores.

Elena fue integrante del equipo responsable de iniciar estas acciones políticas. En las entrevistas que hicimos recuerda con mucho detalle e historiza cuál fue el origen de la Dirección de Inclusión Social (2008), que posteriormente pasa a ser parte de la Subdirección de Inclusión Social y Ciudadanía Estudiantil (la cual se crea en el año 2010). Elena estuvo a cargo de la coordinación de los dos espacios institucionales. En estos primeros tiempos, son varios los sentidos que se discuten para dar lugar a las primeras acciones de “inclusión social” en relación a una población estudiantil que no era la tradicional. Por ese entonces se debaten varias denominaciones: ¿acción social, desarrollo social? Consideran que inclusión social era un concepto mucho más amplio, que expresaba mucho mejor lo que querían generar.

-E: “Pensar en una universidad que caminara hacia una universidad para todos, y que fuera un horizonte posible, sobre todo para aquellos que nunca la habían pensado como una posibilidad. Ese era el gran objetivo: hacer de la universidad una posibilidad. Convertirla en un horizonte posible, sobre todo para aquellos jóvenes que ni siquiera la universidad era el baile del comedor universitario”.

Los programas de becas estudiantiles

Entre las diversas líneas de acción que comienzan a desarrollarse desde la Dirección de Inclusión Social, destaca una que significó un cambio de perspectiva en relación a las becas. Hasta este momento, las becas que se asignaban eran para los estudiantes; ahora se propone considerar la situación de muchos postulantes (se inscriben para estas becas en octubre, cuando todavía son estudiantes de nivel secundario), que no habrían decidido ingresar a la universidad si no hubieran contado con el apoyo de una beca estudiantil. Realizan una modificación de la ordenanza de becas, que se trabaja políticamente durante varios meses, porque implicaba presentar en el Consejo Superior de la UNC una reforma muy sustancial del sistema de becas. El cambio básicamente consistió en no dar prioridad a los criterios académicos sobre los socioeconómicos. Quedó eliminado el requisito de no estar atrasado en la carrera para solicitar beca, por considerar que “quien necesita una beca

*seguramente está atrasado en su carrera; si pusimos requisitos de regularidad y asistencia a clase para la renovación de la beca, no para pedirla por primera vez”.*³⁷ El corte en el promedio de notas, se puso más abajo; uno de los problemas que vieron era que el promedio en facultades como la FAMA³⁸ o la FFyH³⁹, estaba por encima del 8.50, lo que suponía que los estudiantes tenían una sobre exigencia académica. El límite se trazó sobre 6 puntos, *“porque era imposible pedirle a alguien que venía a pedir una beca de 100 pesos, que tuviera un promedio de 8.50, era una ridiculez”.* La beca de excelencia académica quedó eliminada como tal, y se creó la beca de finalización de carrera, *“que tenía que ver no con un premio al buen promedio y a los buenos resultados académicos, sino con acompañar a los estudiantes para que pudieran terminar sus carreras”.* Desde la SAE se observó que muchas veces los estudiantes sostienen sus carreras hasta aquí, pero cuando llegan al final es cuando se les hace mucho más difícil. Diversas situaciones familiares, personales y laborales hacen que ese último tramo de la carrera sea complicado. También se suma la situación del no cursado, por lo que algunos estudiantes ya no reciben ayuda económica de sus padres, tienen que trabajar para terminar sus estudios. La beca para ingresantes, en lugar de ser una beca de 8 meses como son todas, es de 10 meses, y se empieza a cobrar en febrero.

-E: Porque si nosotros queremos que los chicos ingresen, chicos que no pueden ingresar de otra manera que no sea teniendo una beca, nosotros tenemos que becar desde el primer día que están. Porque no podemos pedirles que aguanten el cursillo para ver si acceden a una beca, para ver si se quedan.

Las transformaciones también se tradujeron en los montos; se fijó en 700 pesos (año 2008), durante 10 meses, para que los chicos pudieran mantenerse. También se trabajó con una lista de orden de mérito, por la movilidad de los estudiantes becarios, para que las becas no se perdieran.

-E: La primera vez que hicimos la selección de becarios ingresantes, seleccionamos a 100. Fue realmente sorprendente para nosotros que las características que tenían, eran: obviamente primera generación de universitarios, muchos de ellos con padres

³⁷ Ideas extraídas de la entrevista con Elena.

³⁸ Facultad de Matemáticas, Astronomía y Física de la UNC.

³⁹ Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

que ni siquiera habían terminado el secundario; estudiantes que vivían en barrios muy alejados de la ciudad de Córdoba, o en el interior de la provincia; muchos de ellos no tenían servicios en sus casas, no tenían agua corriente y no tenían gas natural, se calefaccionaban con garrafas; que sus casas no tenían piso, tenían contrapiso; esa era la situación. Eran chicos que habían hecho su escuela secundaria con becas de la provincia o de la nación, que todos eran beneficiarios de planes sociales, que todos asistían al PAICOR⁴⁰, y que efectivamente jamás se les hubiera cruzado por la cabeza ingresar a la universidad si no se hubieran enterado de que había becas. No era algo que estuviera en sus planes, estudiar.

Los becarios ingresantes solicitaron estas becas porque habían participado de alguna actividad anterior vinculada a la universidad: acciones de apoyo escolar, realizadas en “La Casita” de Villa Libertador⁴¹; en el Programa de Articulación Escuela Media-Universidad⁴²; actividades realizadas con estudiantes del Movimiento Campesino de Córdoba. La modificación del reglamento de becas fue aprobada por unanimidad en el Honorable Consejo Superior de la UNC, y se triplicó el presupuesto de becas de la universidad, de 1 millón a 3 millones de pesos, que les significó un margen importante para la gestión de todas las becas estudiantiles.

La idea inicial de los responsables de la gestión de la SAE en este momento no fue sólo becar a estos estudiantes, sino también acompañarlos, porque para estos jóvenes, para los cuáles la universidad no estaba consolidada como horizonte posible, se trata en palabras de los promotores del programa de un “*cambio cultural enorme*”. Estos acompañamientos se realizan mediante encuentros y talleres con los estudiantes, en los que se los orienta sobre

⁴⁰ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.C.O.R.) está destinado a atender en forma integral y sistemática las necesidades de las personas en edad escolar, a través de la asistencia alimentaria y al mejoramiento de los hábitos vinculados a una alimentación saludable. Quedan incluidos niños, jóvenes y adultos carenciados que asisten a establecimientos educativos de la provincia de Córdoba en los niveles inicial, primario, secundario, educación de adultos y educación especial.

⁴¹ EPAE (Equipo Profesional de Apoyo Escolar) que funciona en Villa Libertador, uno de los barrios periféricos más poblados de la zona sur de la ciudad de Córdoba. Realizan múltiples acciones de trabajo con la comunidad, las escuelas de la zona y otras instituciones educativas, entre ellas la UNC.

⁴² Este programa se inicia en 2003 con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En el 2005 tuve la oportunidad de participar en el proyecto realizando un relevamiento de información sobre 3 instituciones educativas de nivel medio ubicadas en barrios periféricos de la ciudad, para indagar acerca de diversas problemáticas estudiantiles, en particular si consideraban continuar estudiando en la universidad.

cómo utilizar los recursos de la universidad: bibliotecas, salas de estudio, gabinetes de computación, actividades deportivas y culturales, comedor universitario, servicios de salud estudiantil, etc. También se efectúa algún seguimiento sobre los procesos de estudio que van realizando en cada carrera, que varían según las particularidades de cursado de cada unidad académica de la UNC (turnos de cursado, horarios de laboratorio, y otras exigencias por el estilo).

Según lo señala Elena, la beca fundamentalmente funcionó como la posibilidad de poder tomar la decisión de estudiar en la universidad. En estas actividades previas que los futuros ingresantes habían realizado en la UNC, se incluía una visita a la ciudad universitaria, y un almuerzo en el comedor universitario. Uno de los temas que los ingresantes después relataban en el marco de los talleres de acompañamiento, era que haber ido al comedor universitario, o a la muestra de carreras de la universidad, o cuando fuera, les había hecho ver que *“eran iguales”*. El hecho de participar en estas actividades universitarias les había permitido pensar *“que se podían confundir con el resto de los estudiantes. Porque para ellos la universidad era para los chetos. Y ellos no podían venir, porque iban a ser diferentes”*.⁴³

Además de las becas para ingresantes, que las asignan a un centenar de jóvenes, la SAE también tiene becas de fondo único, para una cantidad mayor, que asciende a mil estudiantes. Estas prestaciones incluyen el comedor universitario, becas deportivas; las becas de apuntes se gestionan mediante cada una de las facultades. Son estudiantes que están cursando sus carreras, ya no son ingresantes, en general coincide que les dan continuidad en las becas. Las becas se otorgan tomando en cuenta una serie de aspectos vinculados a la situación socioeconómica de la familia; van desde \$500 hasta \$1.200. Desde la SAE también organizan viajes y eventos para generar espacios de encuentro entre los estudiantes.

Me parece relevante dejar planteados algunos interrogantes en relación a la promoción y surgimiento de estas políticas de inclusión en la UNC. ¿Cómo se piensa en la inclusión de estos estudiantes, que en alguna medida pueden definirse como los “otros”, en tanto no se

⁴³ Los fragmentos citados en cursiva que se exponen en este ítem de mi análisis, fueron extraídos de la entrevista realizada con Elena.

ajustan a la imagen naturalizada del estudiante de sectores sociales medios? Pensar en las experiencias que configuran los jóvenes, y en estas acciones de inclusión que se proponen desde la SAE en esta época, nos permite reflexionar sobre los múltiples sentidos de la diversidad cultural y/o desigualdad social que se materializan en la comunidad universitaria. De esta manera, nos preguntamos cómo resignifican los estudiantes del PECU estas acciones de inclusión, y cómo se articulan las expectativas de sostener trayectorias educativas largas con situaciones de subalternidad que los atraviesan.

Pensar desde esta perspectiva nos hace considerar las interacciones sociales y culturales, como entramados complejos, en los que los distintos grupos culturales tienen algo que aportar, con posibilidades de enriquecimiento mutuo en el intercambio de estas experiencias, no exento de tensiones y situaciones de desigualdad. El otro no está aparte. Todos tenemos, de acuerdo a las coyunturas históricas y sociales de nuestra vida, la circunstancia de ser otros para alguien. El “otro cultural”, motor y origen de la pregunta antropológica, es una buena ocasión para revisar la mirada que tenemos sobre lo que concebimos como “nuestra propia cultura”, para poder aceptar que ésta no se desintegra al establecer contacto con él. Es también una excelente oportunidad para desnaturalizar “verdades” o interpretaciones que a veces creemos definitivas; para poder cuestionar las propias concepciones dogmáticas que tenemos sobre los otros y también nosotros mismos.

Delineando las coordenadas de un encuentro a partir del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU)

Como ya expuse en la Introducción de esta tesis, la relación entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) se inicia al poco tiempo de la creación de APENOC⁴⁴ en el año 1999. Esta es una de las primeras organizaciones zonales del MCC, luego se crean la Unión

⁴⁴ La Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) se crea en 1999, es la primera de las organizaciones de base que conforman el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). Agrupa a 14 comunidades ubicadas en la región del noroeste cordobés, y está integrada por aproximadamente 350 familias campesinas de escasos recursos que viven y producen en esa zona.

de Campesinos de Traslasierra (UCATRAS), la Organización de Campesinos Unidos del Norte de Córdoba (OCUNC) y la Organización de Campesinos y Artesanos de Pampa de Achala (OCAPA). Juntas conforman, en noviembre de 2004, el MCC, cuyos ejes básicos son el reclamo por la tierra y el agua para producir y poder vivir. Estos dos recursos son la base de la vida campesina (Esteve, 2009). En estos años se inicia el vínculo con la UNC, fundamentalmente a partir de la implementación en estas comunidades de una serie de proyectos de investigación, extensión universitaria, y pasantías estudiantiles vivenciales.

En el año 2001 surge la idea de iniciar el *Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad* (PECU), y se concreta con una primera experiencia en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el que colaboran jóvenes campesinos del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil y estudiantes nucleados en la Federación Argentina de Estudiantes de Agronomía (FAEA). En 2003 se firma un convenio marco de cooperación entre la Universidad de Luján, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina (MoCaSE – VC), la FAEA y APENOC. Y posteriormente algunas organizaciones estudiantiles lo llevan a las Universidades de Río Cuarto, Córdoba y La Plata.

En este apartado vuelvo a recuperar el testimonio de Elena, que fue parte de la construcción de este recorrido para implementar acciones de formación conjunta entre el MCC y la UNC. Sus primeras participaciones fueron como integrante de la agrupación estudiantil “La Bisagra”⁴⁵, cuando era estudiante de la carrera de Filosofía en la FFyH. Y posteriormente, como parte del equipo de gestión que conformó la SAE en el período 2007-2013.

-E: Fue también una decisión política de la universidad, que el PECU estuviera en la universidad. Vos me decías recién que el Claudio cuando llega, que el PECU es posterior. Pero en realidad el PECU nace ahí, desde que llegó el Claudio. Porque desde la militancia estudiantil también nosotros veníamos acompañando al Movimiento Campesino y a otras organizaciones. Y era un desafío que un chango del Movimiento

⁴⁵ Es un movimiento de organizaciones estudiantiles independientes de distintas facultades de la UNC orientados hacia la construcción de un proyecto de universidad que participe en la transformación de una sociedad con más equidad y menos desigualdad, entendiendo a la educación como un derecho y herramienta de estos cambios. Las agrupaciones que hoy conforman La Bisagra son: *Ketzal* (Fac. de Cs. Médicas), *Asociación Libre* (Fac. de Psicología), *La Revuelta* (Fac. de Derecho), *Binómica* (Fac. de Cs. Económicas), *Dos Puntos* (Fac. de Filosofía y Humanidades), *Dos Puntos* (Fac. de Artes), *Tinkunaco* (Fac. de Cs. Sociales), *Arcilla* (Fac. de Ciencias de la Comunicación), *GURI* (Fac. de Matemáticas, Astronomía y Física), *Gradiente* (Fac. de Cs. Exactas, Físicas y Naturales) *La Bisagra de Lenguas* (Fac. de Lenguas) y *Enlace* (Fac. de Cs. Químicas)

Campeño viniera a estudiar acá, así como los estudiantes universitarios iban a hacer pasantías de invierno allá. Era todo un desafío cómo contener a este compañero, porque llegaba a Córdoba, quería estudiar en la universidad y no tenía un recurso. ¡Entonces era eso! Contenerlo, acompañarlo y admirar su tenacidad. Porque realmente no era nada sencillo. La universidad del año 2003 era bastante horrorosa. En términos de contención no era una universidad amigable. ¡Y era eso! Recursos sacados de la galera, un padrino que ponga unos mangos para pagar una casa, ayudar a vender los productos del Movimiento para ayudar a solventar la casa. Encontrar a algún otro compañero que pudiera alquilar con él, o que tuviera una pieza en la casa que alquilaba para que el compañero pudiera estar...

El enlace de llegada se hace con los estudiantes del Movimiento de Base de Agronomía (MBA), que ya venían trabajando con el MCC, y tenían vínculos previos. Claudio comienza a estudiar la carrera de Ingeniería Agronómica. Un buen número de integrantes de APENOC, los miembros fundadores según Elena, son egresados de la UNC: ingenieros agrónomos, trabajadores sociales, psicólogos, médicos, comunicadores. El vínculo es fundamentalmente político. Y en esos términos era muy importante poder sostener a los estudiantes campesinos en el espacio universitario.

En el año 2007, la agrupación que integra Elena gana las elecciones y accede de esta manera a la administración de las áreas centrales de gobierno de la UNC⁴⁶. Ya en ese entonces, la propuesta que se hace desde la agrupación “La Bisagra”, como parte de la plataforma de acciones a desarrollar en la línea de políticas estudiantiles, incluye la implementación del PECU como parte de la propuesta institucional. Recordemos el recorrido según las trayectorias estudiantiles de los primeros estudiantes del PECU. En 2003 llega Claudio, y en 2006 llegan Germán y Mariela. Con estos primeros estudiantes se comienzan a elaborar los lineamientos iniciales del proyecto, aunque el acuerdo de perspectivas y expectativas implicó mucho trabajo conjunto.

-E: Claro, nosotros habíamos estado trabajando con ellos ese proyecto, redactándolo con ellos. ¡Que además era muy difícil! Porque teníamos idiomas muy distintos. No es lo mismo presentar un proyecto siendo militante del Movimiento Campesino que

⁴⁶ Recordemos que Elena narra que ella se pone en contacto con el MCC y los primeros estudiantes del PECU cuando todavía era estudiante universitaria. En el 2007 espacio político “Cambio Universitario” gana las elecciones en la UNC, accediendo de este modo al Rectorado, al manejo y gestión en las áreas de administración central de la UNC. El correlato en el claustro estudiantil de esta coalición política conformada por docentes de diversas procedencias partidarias y perspectivas ideológicas es “La Bisagra”.

busca una inserción en la universidad, que presentar un proyecto institucional como gestión de la universidad. No es lo mismo, aunque no en términos de cosas que uno presenta, sino en cómo se presenta la propuesta, cómo se redacta, cómo se organiza, como se piensa. Fue todo un trabajo ponerse de acuerdo respecto a qué podía entrar. (No podemos) darles, poder garantizar una casa como institución. Pero si podés pensar proyectos para trabajar con la inclusión económica, académica, institucional (...) ¡Ellos querían una casa! No te puedo dar una casa como institución.

Elena se explaya un poco más en las dificultades de esos primeros momentos, en los que se estaba conversando sobre los alcances y posibilidades que se podrían plantear a partir del PECU. Menciona en la entrevista que quizá esto se debió a que su vínculo con los estudiantes comienza desde la militancia estudiantil, cuando todos eran estudiantes. Pero las situaciones cambiaron de manera relevante cuando pasa a formar parte como profesional del equipo a cargo de conducir políticamente la UNC en el período 2007-2013. Las prioridades para desarrollar acciones, los tiempos y las urgencias ya no coinciden.

-E: Entonces, bueno, fue todo un tema llegar a un acuerdo respecto a qué incluir. Porque además era esto. Esto no lo pongamos porque se puede resolver de otra manera, pero hagamos fuerte en esto. Nosotros ya en el proyecto que presentamos en el 2007 estaba el PECU, como propuesta para la Dirección de Inclusión Social. Nosotros ideamos la Dirección de Inclusión, ya estaba el PECU puesto ahí como eje de trabajo, cómo línea de trabajo, cómo incluir los estudiantes campesinos. ¡Y fue todo un trabajo! Porque además la propia lógica de la gestión que te come el tiempo, y su lógica de estudiantes campesinos con sus intermitencias en la universidad, con su intermitencia en el cursado, hacía que fuera muy difícil coordinar ese camino, cómo llegar al mejor puerto posible. Digo era muy difícil llegar a que los tiempos coincidieran. Por ahí vos estabas escribiendo re embalada un proyecto, y ellos desaparecían 6 meses. Y después cuando ellos aparecían con la urgencia, la urgencia de la gestión era otra porque estabas cerrando el programa de becas, qué sé yo. Y tenés que cerrar eso. Tuvimos muchas idas y vueltas.

Para poder ir canalizando todas estas discusiones que comienzan a surgir, desde el rectorado de la UNC se crea una comisión integrada por representantes de la secretaría Académica, de Extensión Universitaria, de Asuntos Estudiantiles y del Movimiento Campesino. La frecuencia de reuniones era mensual. La idea era ir generando acuerdos sobre las distintas demandas o situaciones que pudieran aparecer en esta comisión,

trabajar en estas instancias y organizar encuentros antes de firmar el convenio entre la UNC y el MCC, con un trayecto realizado institucionalmente. Elena relata que era necesario ordenar y canalizar las múltiples demandas que la gente del MCC le planteaba por entonces a la universidad, en tanto institución estatal. Solicitaban el uso de colectivos, becas para estudiantes campesinos, tutorías estudiantiles, una vivienda para que los jóvenes del PECU pudieran residir. Son interesantes sus reflexiones en torno a este tema.

-E: Bueno, era esta lógica, que era de como cambió en esos años la relación entre las organizaciones y las instituciones estatales. Era una relación de demanda, no de construcción conjunta. Fue difícil tanto para las instituciones estatales como para las organizaciones, transformar esa lógica de pedir y dar. ¡Para las instituciones estatales también era muy cómodo! Cuando venís y me pedís te doy, digamos. Cumpló mi deber. Pensar la cosa un poco más allá, es un desafío interesante también para el estado. Y para las organizaciones. Durante todo ese año 2010 se hizo todo un trabajo. ¿Cuáles son las necesidades? Proyectemos, veamos. ¿Qué se puede canalizar por Extensión? ¿Qué se canaliza por Académica? ¿Qué se canaliza por Asuntos Estudiantiles? ¿Qué se canaliza directamente por el Rectorado? (...) Y se le fue dando forma a una lógica de construcción que cuajó en el convenio, que finalmente se firma y se le da cierta institucionalidad.

El Convenio Marco de Colaboración entre la UNC y APENOC (MCC) se firma el 12 de abril de 2010, a través de la Resolución Rectoral Nº 537⁴⁷, con un recorrido previo de encuentros, acciones y discusiones de varios años. En él se deja constancia de *“Que es de interés de ambas partes promover el desarrollo rural de las áreas postergadas del norte y oeste de la Provincia de Córdoba, buscando favorecer la gestión conjunta de proyectos de investigación y desarrollo científico y tecnológico aplicados a los sectores y comunidades campesinas de la región, apoyando la capacitación y la asistencia técnica a las comunidades, en el marco de las funciones de educación, investigación y extensión de la Universidad”*.

Por lo tanto, ambas partes se comprometen a:

“-Elaborar y/o ejecutar conjuntamente proyectos de investigación, extensión y educación.

⁴⁷ La Resolución Rectoral Nº537/10 y la Resolución Nº 2835/10 pueden consultarse en el Digesto Electrónico de la UNC. http://www.digesto.unc.edu.ar/rectorado/rectorado/resolucion/537_2010/?searchterm=apenoc

-Fomentar el desarrollo de proyectos interinstitucionales que tengan que ver con el ordenamiento territorial, la soberanía alimentaria, educación, salud y acceso a derechos en comunidades campesinas.

-Facilitar el intercambio entre productores campesinos y sus organizaciones, estudiantes, docentes-investigadores-extensionistas, egresados y no docentes.”

El 14 de diciembre de 2010, mediante la Resolución Rectoral N° 2835, se resuelve ampliar la Resolución Rectoral N° 537/2010, aprobando la incorporación de las Asociaciones Civiles "El Maizal"; "El Mistol" y "Sabia Tierra" en la suscripción del convenio marco en idénticos términos a los que se firman anteriormente. Se mantiene la enunciación de las acciones conjuntas planteadas en la primera resolución.

Intercambios entre la UNC y el MCC: acciones de inclusión, entre la demanda y la colaboración conjunta.

En su testimonio, Elena reflexiona acerca de este vínculo complejo entre una institución educativa como la UNC (en tanto agencia estatal) y una organización como el MCC que en Córdoba recién se estaba conformando. Uno de los nudos problemáticos se planteó en torno a la residencia de los estudiantes del PECU y a las becas para estudiantes campesinos. Pero en el marco de la inclusión universitaria, era importante que los estudiantes y la organización pudieran comprender que no era tan simple generar políticas exclusivamente focalizadas sobre sus propias demandas y problemáticas. Que lo relevante era generar acciones inclusivas para toda la población estudiantil, ya que ellos no eran los únicos que estudiaban bajo condiciones sociales y económicas precarias y adversas.

-Elena: Modificamos el sistema de becas en el 2008, y ellos querían que aparecieran las becas de campesinos. Entonces hubo que explicarles, no, no van a aparecer las becas de campesinos, porque lo que estamos haciendo es transformar el sistema de becas para que los campesinos estén incluidos, no para que tengan becas especiales. ¡Porque la idea era esa! ¿Cómo transformamos esto? Porque las becas en la universidad hasta el año 2008, era muy difícil acceder, porque eran becas que tenían un criterio académico. Estaban bien en su momento. Pero después de la crisis del 2001 fue la diáspora en la universidad, y el sistema de becas ese salvó a muchos.

Bueno, ya en el año 2008, 2009, había que modificarlo. Poder transformar la institución también era un desafío, y por ahí no eran los tiempos que los PECU tenían. Esos tiempos eran los tiempos de sus trayectorias personales. Y la institución tiene un ritmo de transformación mucho más lento. ¡Muchísimo más lento!

-E: ¿Hubo conflictos o desacuerdos?

-Elena: No creo que haya habido desacuerdos grandes. Sí hubo conflictos en esto de esta lógica de ir remando, y parar un poco y decir, bueno, pará. Institucionalmente no es, vengo y golpeo la puerta, porque te conozco te pido, me das, y te doy.

Elena y también los siete estudiantes entrevistados narran en las entrevistas que el tema de la inclusión estudiantil es una meta compleja en una universidad masiva como la de Córdoba. Recordemos que esta universidad tiene 15 unidades académicas diferentes, y las políticas vinculadas a la inclusión estudiantil se plasman de manera diferencial en cada una, atendiendo a los reglamentos estudiantiles aprobados por los Consejos Directivos de cada facultad. Hay una minoría de facultades en las cuáles las condiciones de cursado y aprobación de las materias, haciendo un reconocimiento a los estudiantes trabajadores o con familia a cargo, son más flexibles. Pero en la mayoría no se reconocen estas condiciones que sin duda inciden en el cursado de las carreras.

Elena recuerda que ellos tenían que resolver desde la SAE del área central (rectorado), situaciones que competían a cada facultad, en relación con la comunicación de información que muchas veces los estudiantes solicitaban y nadie les daba una respuesta. Esta cuestión la hace extensiva a todos los estudiantes universitarios, y aclara que esto es particularmente difícil en los primeros años, porque complica más la supervivencia de muchos estudiantes que transitan extraviados por las aulas y oficinas universitarias, buscando que alguien les dé información o los oriente con sus dudas sobre la organización institucional.

En el marco de estas reflexiones, vuelve a recordar los momentos iniciales que gestaron el convenio entre la UNC y el MCC.

-E: En 2010 ya empezamos a juntarnos con todas las otras secretarías y a tratar de darle cierta formalidad al Movimiento Campesino. Que además también fue un vínculo que fue súper interesante. Porque empezó con la demanda de becas, casa, colectivos. Y terminó con los investigadores de la universidad yendo a ver los

proyectos que estaban haciendo con el INTI, de desarrollo de calefones solares. Fue re interesante el intercambio. Uno de los grandes desafíos fue ese pasar de esa lógica del estado que demanda, de la organización que demanda, a tratar de ver cómo hacemos para que sea algo que se construya y que se consolide. Y que no sea algo que dependa de quien está en cada lugar. Yo los conocía a los chicos de la militancia. Pero en mi lugar podría haber habido alguien que no los conociera, y las cosas tenían que seguir funcionando igual. Y eso es lo que nosotros estábamos tratando de hacerles entender. Que no es que nosotros no queremos. Es que queremos que esto se consolide, entonces es más lento. Y hay cosas que no se pueden.

Para la entrevistada en el 2003 este acercamiento del MCC a la UNC no contemplaba grandes expectativas, se trataba de ver cómo se resolvían los problemas más concretos desde la militancia. Pero posteriormente y con el correr de los años, esto fue cambiando.

-E: Como te digo, al principio, en el 2003, era cero expectativa. Era, a ver, cómo lo resolvemos desde la militancia. Después era, bueno, ahora que nos den todo; demanda, demanda, demanda. Y después también se fue acomodando, podemos construir juntos. Porque también el Movimiento tuvo una transformación, en esa etapa, en su vínculo con el estado, en todas las áreas. Con la Secretaría de Cultura Familiar, con el Ministerio de Industria, el INTI, con la propia universidad. Hubo ahí como un cambio de esta idea de organización que resiste, reclama, demanda y te corta la ruta, a una organización que construye con, para reivindicar las demandas del Movimiento. Hubo una transformación en el propio Movimiento y también en el estado. El cambio en la universidad tampoco se entiende si uno no entiende ese contexto. Yo creo que la deuda de la universidad es enorme.

Casi a modo de balance sobre el proceso vivido, Elena reflexiona sobre la importancia del trabajo realizado en este intercambio de saberes y experiencias, que enmarcaron la firma del convenio entre el MCC y la UNC.

-E: Yo fui estudiante cuando el Movimiento se conformó, he sido compañera de quienes lo fundaron, todos nacimos ahí en los 90. Y en la desolación más absoluta. Así que todo lo que se iba conformando, más o menos, íbamos coincidiendo y sosteniéndonos mutuamente. Porque no había de dónde agarrarse. De eso a pensar que la universidad es una opción, con todas las complicaciones que tiene... ¡Para mí es una transformación enorme!

El respaldo de “padrinos” y “madrinas” del PECU: aportes y acompañamiento para sostener el proyecto.

Gregorio es uno de los “padrinos” fundadores del PECU. Es docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Sitúa el surgimiento del PECU en una fuerte asociación con la iniciativa del proyecto de “comercio justo”, que se plantea dentro del MCC como una línea de acción política vinculada a la comercialización de la producción local. Comercio Justo es una iniciativa mundial, que pone en contacto directo a productores con consumidores, de distintos productos del mundo. Lo que permite un margen de ganancia mayor para el productor, porque se eliminan todos los canales intermediarios, y le permite al consumidor hacer una acción solidaria, no necesariamente comprar un producto más barato. A partir de estas acciones que se realizan en articulación con la universidad, emerge también la demanda de enviar a algunos de sus hijos a estudiar en la universidad, para después fortalecer los procesos políticos del mismo Movimiento Campesino.

-G: Y no sé a quién, porque yo soy uno de los primeros padrinos, pero no participé de la gestación de la idea... No sé a quién se le ocurre la idea: contactemos a profesores piolas, con los cuáles tenemos buena onda, porque nos han estado ayudando en el Comercio Justo, para que integren un proyecto de padrinazgo: de ayudar económicamente a esta gente, a estos chicos, a la par de establecer cierta contención social. Bueno, así surge el PECU.

El grupo de padrinos y madrinas se fue convocando y organizando de boca en boca, y si decidían la adhesión, cada uno ponía una suma mensual libre, sin compromiso de continuidad. Fueron inicialmente alrededor de diez o doce personas: técnicos, profesores, no docentes, vinculados al tema del Comercio Justo, que se estaba desarrollando como una línea de extensión desde la Facultad de Agronomía. Luego ingresan otras personas que no tienen relación laboral con la universidad. Como grupo de padrinos y madrinas, nunca se han reunido; y con los “ahijados”, también se han juntado pocas veces.

Para Gregorio, “el PECU está en baja y tendiendo a desaparecer”. Los motivos son muchos: hubo escasa renovación de estudiantes, algunos chicos abandonaron sus estudios, el MCC está apostando fuertemente a la creación de la Universidad Campesina en Santiago del

Estero. Por estas cuestiones, también hay padrinos que se están retirando del grupo, porque ven “*poca respuesta, y poca renovación de los ahijados*”.

Los chicos reconocen que el apoyo de los padrinos no se redujo sólo a lo material y económico, sino que también fue de carácter social, afectivo, y de contención para ellos. Al principio, habían venido realizando algunas reuniones, a comienzos y final de año, para encontrarse, conversar y compartir sus experiencias. Generalmente se reunían en la casa de Gregorio. Además, todos los meses los chicos van a verlos, para buscar el dinero que sirve como “aporte”. Decidieron hacerlo de esta manera, ante la alternativa de realizar el depósito en alguna cuenta bancaria, para no perder contacto entre ellos.

Los padrinos y madrinas han colaborado de múltiples maneras con el proyecto. Prestando sus recibos de sueldo para salir como garantes en los contratos de alquiler de las viviendas donde residen los estudiantes, y con aporte de dinero, fundamentalmente.

Para el caso de los docentes universitarios, también realizan tareas formativas de acompañamiento. Alejandra fue una de las madrinas del PECU, es docente e investigadora de la UNC y ha incorporado a Germán a su equipo de investigación y extensión, a la vez que lo dirige para que logre culminar con el tramo final de la licenciatura en Geografía. Esto fue oportunamente presentado en el Capítulo N° 2. Nos relata su experiencia y participación como madrina del PECU en los primeros tiempos:

-A: El aporte siempre, por una parte, para el grupo que se constituyó, he tratado de darle un aporte de especie económico. Y también, cuando pude, como fue rotativo, di mi firma para que pudieran alquilar una casa. También mi experiencia tuvo que ver con esto, porque con algunos tuve más afinidad. Con el Germán tuve más cercanía, con el Claudio. Bueno, y siempre fue, como además formo parte del Movimiento Campesino, yo también trabajo con el MCC, un poco estar cerca, en lo que necesitaran. Y yo como docente más bien me veo, en ese docente de Agronomía, de Ciencias Agropecuarias, en Ecología Agrícola. Pero también me vi como docente de formación, formadora, para cuando necesitó Germán en este proceso de terminar su carrera. Y si no también en muchos momentos, con Claudio, y con los otros chicos.

Alejandra realiza un acompañamiento como madrina en los momentos iniciales, cuando se hacían las entrevistas para asignar las becas estudiantiles, para que hubiera una política bien concreta hacia estos estudiantes campesinos. Ella considera que esta universidad es

receptora de muchos estudiantes que vienen desde lugares remotos de nuestro país, del norte y del sur, pero con más recursos. Y que esta institución debería dar mayores posibilidades a estudiantes con menos recursos, para garantizar el derecho y acceso a la educación superior. Desde el MCC ha venido trabajando en estas instancias de inclusión.

E: ¿Cómo pensás la inclusión en el marco de ese trabajo?

-A: *Y, como una parte de la sociedad con todos los derechos para poder acceder a la educación, y poder después formarse y volver a sus comunidades, a formar también en lo que se alcanzó a percibir acá. A aprender también, no sólo percibir. Tal vez también yo siempre he hecho como una crítica al respecto. Porque creo que en este momento hay una actualidad de conocimientos, una multitud de conocimientos, que no es solamente el conocimiento de la ciencia que nosotros conocemos. Pero bueno ese conocimiento de la ciencia también da apertura. Sobre todo, en lo que yo trabajo, que es en Ecología. Trabajo más lo sistémico, lo holístico. Entonces siempre para mí es enriquecedor esto de integrar todo lo que se pueda integrar en las distintas dimensiones de lo que hacemos. Y una de las orientaciones de lo que es el enfoque agroecológico es la integración social, es cultural. O sea, es respetar los saberes del otro, y del conocimiento de la naturaleza que viene directamente del campo. Porque también hay como un enriquecimiento mutuo. Creo que el aporte siempre es así.*

A pesar de las dificultades que fueron surgiendo en el recorrido de estos años, como docente y miembro del MCC ella considera que la experiencia de los estudiantes del PECU ha sido positiva.

-A: *(...) Pienso que lo más importante es que los chicos del PECU no han tenido dificultades de adaptarse; que han podido avanzar en sus carreras. ¡Eso es importante! Lo más valioso es eso. Más que mirarlo desde la universidad, lo tenés que mirar desde lo que ellos son. Y desde lo que ellos son, tuvieron muchas cosas en las que pudieron avanzar. Simplemente lo que haría falta es más respaldo, y nada más. Más contención económica, sobre todo. Y también dar oportunidades de formación. Porque no se dan todavía. Porque la mayoría de las escuelas campesinas que están allá (en las comunidades campesinas), están trabajando muy bien, muy fuertemente para la formación de los estudiantes.*

De todas maneras, Alejandra considera que sería injusta si dice que no existió acompañamiento desde la UNC. Pero lo piensa más en términos de equipos específicos de docentes e investigadores, que como una política instalada en una universidad pública de mucha tradición como la UNC, que tiene 400 años de historia. También reflexiona sobre las

apuestas del MCC hacia una universidad que esté en mayor sintonía con sus perspectivas de vida y producción, como es el caso de la Universidad Campesina. *“Para evitar ese salto tan abismal que existe. Porque finalmente las miradas que se tienen desde acá, desde cualquiera de las carreras, tienen un conocimiento aislado de la ruralidad, de lo rural, de los campesinos, de todo eso”*.

Si bien el acompañamiento de los padrinos y madrinas del PECU fue y sigue siendo un recurso importante para el sostenimiento y la continuidad del cursado de los estudiantes del proyecto, considero que es importante preguntarnos por esta modalidad, que se planteó en términos de aportes voluntarios. ¿Cuáles fueron las situaciones que no permitieron idear algún dispositivo institucional que regulara de manera más formal estas contribuciones? Desde la universidad se respaldó a los estudiantes por medio de la asignación de becas y tutorías. Quizá este modelo de padrinos y madrinas se consideró sólo al comienzo, como una instancia de rápida resolución, había que conseguir los recursos porque los estudiantes ya estaban en Córdoba y tenían que subsistir en la ciudad, como relata Elena. Sin embargo, esto perduró en el tiempo, el PECU no se pudo institucionalizar más allá de la firma de un convenio de colaboración entre el MCC y la UNC, y de las acciones que se presentan en esta investigación a partir de los relatos que presentan los diferentes informantes.

Podemos analizar la implementación del PECU dentro de una serie de programas de inclusión en el contexto de la educación superior, que se vienen realizando en el país como acciones afirmativas con la intención de garantizar la educación como derecho a diversos grupos sociales y culturales minoritarios. Si encuadramos este análisis desde la noción de interculturalidad, estos programas se han creado para promover la inclusión de jóvenes indígenas en algunas universidades públicas de Argentina. Desde el año 2004 múltiples experiencias se han desarrollado en las universidades e institutos de educación superior, principalmente en los últimos seis años.

Las propuestas educativas interculturales de formación técnica, profesional y académica desarrolladas en nuestro país se plantean según “modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas”, y toman forma concreta de la siguiente manera:

Programas de “inclusión de individuos” indígenas como estudiantes en IES “convencionales”; Colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones creados por IES “convencionales”; Colaboración intercultural en proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas; Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas; y Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior.

El primer programa institucionalizado en una universidad de nuestro país fue el de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), y surge mediante una práctica de extensión de la Facultad de Medicina hacia la comunidad huarpe. Este programa, que se sustenta en una línea de “acción afirmativa”, fue orientador de los programas que se crearon posteriormente. Entre las propuestas creadas se encuentran los Programas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Salta (UNSa), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

También se han gestado propuestas y algunas experiencias de educación alternativa desde los movimientos sociales e indígenas en los últimos años. El primer caso es el de la Universidad Popular Originaria ubicada en Mendoza e impulsada desde el pueblo mapuche; la Universidad Campesina Suri ubicada en la localidad de Ojo de Agua de la provincia de Santiago del Estero e impulsada por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase); y la recién creada Universidad del Monte, ubicada en Misión Chaqueña en la Provincia de Salta. Estas propuestas no tienen la intención de ser institucionalizadas como las universidades convencionales ya existentes en Argentina, sino que buscan sostener una propuesta alternativa de formación y producción de conocimiento científico.

Investigadoras como Czarny, Ossola y Paladino (2018) vienen realizando un seguimiento de estas experiencias de formación universitaria en Centroamérica y América del Sur, considerando tres líneas analíticas: sentidos de la escolaridad y de la profesionalización en educación superior para jóvenes indígenas; experiencias juveniles y apropiación del espacio

universitario, e interpelaciones a los jóvenes indígenas y tensiones por encuentros y desencuentros de prácticas y saberes.

En Latinoamérica, países como México, Perú, Colombia y Brasil, vienen desarrollando políticas específicas para resolver el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de pueblos originarios, en muchos casos de contextos campesinos, al menos desde los últimos treinta años. En Argentina esta población, a pesar del incremento en el auto reconocimiento indígena que muestra el censo de población, y de los reconocimientos estatales que siguieron al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994, se encuentra aún invisibilizada, frente a las persistentes formaciones nacionales de alteridad que consolidaron la identificación del país con un origen inmigrante europeo, blanco y occidental, en oposición con los pueblos originarios, colonizados, sometidos y excluidos. Por lo tanto, queda mucho por trabajar en relación a promover procesos de revisión de relatos y concientización de estas relaciones de subalternidad, en todos los niveles de la escolaridad obligatoria, y particularmente en la educación superior. Si partimos de un sentido amplio acerca del concepto de interculturalidad, que no quede sólo situado en las llamadas minorías étnicas que hoy conforman muchas de nuestras comunidades indígenas, podemos considerar en esta línea a los proyectos con estudiantes campesinos implementados en las universidades nacionales de La Plata, Luján y Río Cuarto.

Por otra parte, recordemos que el MCC participa como miembro del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), asumiendo las luchas y reivindicaciones que estos pueblos plantean desde ese lugar de invisibilización y subalternidad donde quedaron situados a partir de los intrincados caminos de nuestra historia como estado nacional, que desconoció y produjo estas desigualdades y diferencias.

Experiencias interculturales de vida. Encuentros, desencuentros y tensiones en el espacio urbano y universitario

Para abordar los cambios y transformaciones que viven estos estudiantes cuando deciden venir a estudiar una carrera a la UNC, y comprender las implicancias que acarrea el

desplazamiento desde sus lugares de origen hacia la ciudad, me detengo a presentar el relato de Marcela.

En capítulos anteriores, expuse distintos aspectos y situaciones vinculados a la experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU, considerando los recorridos realizados en términos de sus trayectorias educativas. Aquí me interesa recuperar la noción de *experiencias interculturales de vida*, para comprender que no sólo se trata de experiencias educativas y académicas.

Parto de entender lo educativo en un sentido amplio, todos realizan una serie de aprendizajes que trascienden la propuesta pedagógica de la universidad en sus múltiples facetas. Me detendré en distintas situaciones, episodios y vivencias que considero relevantes para entender la complejidad de estas experiencias estudiantiles, que no quedan circunscriptas sólo a los planes y programas de estudios, el cursado y aprobación de materias.

- **Relato de Marcela: “La misma ciudad es como que me está complicando estudiar”**

Marcela es una de las estudiantes que relata el desplazamiento para vivir en la ciudad de Córdoba y estudiar en la UNC, poniendo énfasis en las dificultades vividas. Lo plantea en varias entrevistas. Pero también deja entrever, que a pesar de todas estas dificultades que ella vive, ha ido realizando una serie de aprendizajes que han fortalecido su decisión de quedarse en la ciudad, para estudiar y trabajar.

En este relato, intentaré reconstruir distintas situaciones y episodios que ella ha ido destacando como relevantes, a lo largo del trabajo de campo en el que nos encontramos para conversar sobre estos temas.

- **Venir del “campo campo”**

En la primera entrevista, Marcela cuenta que de donde viene “*es campo campo, no tenemos luz, nada de esas cosas todavía*”, aunque estas condiciones después mejoran, cuando sus padres instalan paneles solares para obtener energía eléctrica.

-M: Y, no me gusta la ciudad, no me podía adaptar; al principio me tenía que volver todos los meses. Eso me complicó un poco con la facu. El ir y volver, no estar yendo a la facultad. Por eso, me atrasé mucho en la carrera. (...) Y sí, yo creo que todos los meses me volvía. O dos veces por mes. Cuando podía, o cuando tenía plata para el boleto, me volvía. ¡Porque extrañaba mucho!

E: ¿Qué extrañabas?

-M: O sea, no sé si extrañaba mucho a la familia, porque como yo hice un secundario en un internado...Me aturdía mucho la ciudad. Era como que necesitaba mucho la tranquilidad.

También me comenta que le costaba relacionarse mucho con sus compañeros de carrera.

Le propongo profundizar un poco más sobre esta cuestión.

-M: No me podía adaptar. La facultad que yo elegí es como... ¡mucha gente! (recordemos que se refiere a la Facultad de Ciencias Económicas) Entonces, es como que me costaba relacionarme. Y en sí, la ciudad también. Hay mucha gente, hay mucho ruido, a lo que yo vivía allá en el campo. Era como que me costaba mucho. Los primeros tiempos que yo estuve acá en Córdoba, estaba mucho en la casa. No salía, no me relacionaba, y eso no me ayudaba a que yo me pueda adaptar. ¡Pero bueno, después me fui adaptando!

El primer año de estudios no parece haber sido sencillo para Marcela. Ella cuenta que estuvo “depresiva” en ese primer tiempo.

-M: Yo me ponía a ver los libros, a ver si entendía algo, o a mirar tele, o por ahí dormía. Era como que, estaba, qué se yo... ¡depresiva! (ríe) Dormía! (...) No sé, no conversaba. En la casa vivían mi hermano y otro chico más, y una chica. Éramos 4 en la casa. Y bueno, como que ellos conversaban cosas de ellos, y yo no podía entrar en tema. Eso al mismo tiempo, me inhibía. Entonces yo me quedaba en mi pieza, o por ahí salía a hacerme un té. Y por ahí conversaba, como que ya no entraba en tema, y ya me alejaba. Sí, me costaba. Yo de por sí, siempre me costó mucho integrarme. (...) Me frustraba todo. Me iba mal, y yo más me iba cayendo, diciendo no puede ser, me va todo mal, no me sale una bien, nunca voy a avanzar en la carrera, extraño a mis viejos. Eran un montón de cosas que yo me sentía para abajo, no quería salir, no conversaba con nadie...

○ **Los desplazamientos en la ciudad**

Marcela relata con humor una serie de episodios que en su momento no vivió de la misma manera. Los recuerda en retrospectiva, ahora le parecen nimiedades, pero cuando

sucedieron parecían pequeños dramas cotidianos, como el desplazarse en transporte público (“los colectivos”) sinónimo de toda una experiencia urbana. En investigaciones anteriores esto fue trabajado a raíz de investigar las prácticas estudiantiles de un grupo de jóvenes que vinieron a estudiar a la UNC desde otras provincias (Mercado, 1999), como una “iniciación” en la vida urbana. Marcela inventa estrategias para ubicarse en la ciudad. Una amiga la espera en la parada de colectivo, busca referencias en las construcciones para saber dónde bajarse, le cuesta aprender el nombre de las calles porque son muchos, se confunde.

-M: El tema de tomar colectivos, jme costaba un montón! (ríe) Saber qué colectivo iba, a dónde tomarlo... (...) Pero en el primer año era como que: en qué parada me tenía que bajar, o hasta dónde me llevaba. Entonces tenía que andar preguntando. O por ahí me tomaba un colectivo equivocado, iy salía para cualquier lado! (ríe) (...) Por ahí como que daba vergüenza, eso de decir: ¡Oh, como no voy a saber qué colectivo tomar! ¡Entonces por ahí no preguntaba yo, me tomaba cualquiera! (ríe) Si, esas cosas, de uno que no sabe nada de eso, y a la vez le da vergüenza preguntar. (...) Por ahí mi hermano me decía: salí un poco, andá a visitar a la abuela, a la tía, para que te vas ambientando más a la ciudad (sic). Entonces ahí era cuando yo quería tomar un colectivo, y no sabía a dónde ir (ríe).

E: ¿Y cómo era eso de quedarse encerrada? ¿Qué hacías en tu casa? ¿De qué año estamos hablando?

-M: Y, en el primer año que vine, en el 2009.

E: ¿Cómo fue ese año?

-M: Y...era de la facultad a mi casa, iy de mi casa a la facultad! Era eso.

○ **Volverse al campo**

En el año 2010, considerando estos acontecimientos que relata, sumado a que no aprobó las materias cursadas, se vuelve a su casa, decide dejar sus estudios. Pero luego revisa esta decisión y en 2011 resuelve retomar los estudios. Asigna muchas de estas complicaciones a la vida en la ciudad, y decide intentar “sobrellevar y remar” estas dificultades. Piensa en la carrera, en recibirse, que cuando termine de estudiar va a tener un título, reevalúa la situación. “*Si me voy ahora, no tengo nada ¿Qué voy a hacer? Porque ahora un trabajo si*

no es con un título, no vale de nada". A medida que avanza nuestra conversación, le pregunto si cuando vuelve al campo, nota diferencias.

-M: Por ahí, qué se yo, extrañar la tele, o la compu. Cuando yo vine, ¡yo allá no usaba computadora nunca! Y tele, tenemos uno chiquito blanco y negro (...) Entonces como que cuando iba allá, extrañaba el tele, la compu. ¡Pero eso nada más! Otra cosa no. ¡Aliviada en los oídos de no sentir tanto ruido! (...) Porque decía yo, ¡uy qué silencio, me aturde el silencio! Porque es como que...llega la noche, no se escucha mucho ruido de nada.

El ruido, la prisa, el ritmo de la ciudad son temas que fueron surgiendo en todos los relatos. Los estudiantes que no viven en el centro de la ciudad, evitan acercarse por la zona, si no es estrictamente necesario. Las estudiantes que viven en barrios más céntricos, resignan tranquilidad para conseguir desplazarse mejor mientras asisten al cursado de diferentes materias, sin pagar transporte urbano ni perder tiempo en eso.

○ **Convivir con otros estudiantes**

Uno de los temas que surge en las entrevistas se refiere a las convivencias con otros estudiantes, una vez que dejan la casa de Barrio Rosedal, en la que inicialmente se alojaban todos los estudiantes del PECU. Se mudan a una casa ubicada a cuatro cuadras de la ciudad universitaria, y para morigerar los gastos de un alquiler y los servicios, comparten la vivienda con otros compañeros y compañeras. Cohabitan unos meses con dos hermanas, con quienes no tuvo una buena convivencia. Con una de ellas se suscitó una fuerte discusión. A pesar de que se originara en aparentes desacuerdos menores, según Marcela, "nos discriminó porque nosotros éramos del campo".

-M: Era una cosa que yo estaba viendo tele. Y ella puso la radio a todo volumen. Entonces yo le dije, bajá el volumen porque estoy viendo tele, yo estoy viendo tele primero. ¡Y empezó la discusión! No sé. Empezamos a tirar palabras y ahí fue cuando me dijo...Yo le dije: ¿Qué te crees vos? ¿quién sos vos? Y vos ¿Quién sos? ¡Si no tenés padres que te mantengan en la ciudad! (sonríe) Entonces ahí fue cuando rompieron la relación. Entonces yo le dije, ahí se metió la hermana. Porque yo me le fui a ella.

Entonces nos trató de separar. Yo le dije, sacála de acá. Ahí fue cuando decidieron mudarse. Pero venía mal. Yo la verdad, nunca le hice nada.

Al irse estas hermanas a vivir a otro lado, se les presenta otro problema: cubrir los gastos fijos mensuales. Así que tienen que buscar a otros compañeros para compartirlos. En esta ocasión son dos estudiantes varones, compañeros de militancia de Germán en “La Bisagra”. Aquí las cosas cambian, porque además de la casa, Marcela destaca que hay códigos y valores compartidos, y también prácticas, como las reuniones o actividades de militancia.

-M: Pero con estos chicos, no. Son respetuosos. Ellos, si por ahí tienen que hacer esas reuniones que hacen de La Bisagra. Por ahí me preguntan: che, Marce, ¿te molesta a vos que tengamos la reunión? ¿Tenés que estudiar? ¡Está más bueno eso!

E: Si, algo me comentó el Germán en una entrevista. Que hacían algunas reuniones ahí. Y que eso estaba bueno porque les permitía compartir más cosas. Y que eso fortalecía justamente la convivencia.

-M: Si, sí. Claro, claro. Entonces ellos como que pueden ver, que a mí me moleste. Como yo no estoy en eso. Yo no tengo drama en quedarme en las reuniones. Mientras no hagan demasiado quilombo...

E: ¿Son muchos cuando se juntan?

-M: No, qué se yo, veinte.

E: ¿La casa es grande?

-M: No es tan grande la casa. Se juntan así...no creo que más de veinte.

E: ¿Están mucho tiempo?

-M: No. Son dos horas, o tres horas.

E: ¿Se quedan después a comer?

-M: Si, por ahí después hacen comida; ellos me saben invitar a mí. Entonces como que... ¡No es que me dejan de un lado! ¡Está bueno eso! Compartir un rato.

○ **Militancia política y tensiones en su organización de base**

A pesar de que reconoce con agrado que los chicos del grupo político al que pertenece Germán la integran a sus actividades en las reuniones que hacen en su casa, la militancia estudiantil “no me llama mucho la atención”, dice Marcela. Menciona que su hermano está todo el tiempo con eso, y que a él no le cuesta estudiar. Como a ella “le cuesta” estudiar, necesita sentarse más horas, y las actividades de militancia le restan tiempo de estudio.

Pero más adelante, en otra entrevista, me relata algunas situaciones que provocan cierta tensión entre ella y los integrantes del MCC al momento de acompañar su decisión de estudiar en Córdoba.

-M: Si. La última reunión que tuvimos (con los compañeros del MCC), yo me enojé. Dije yo no participo más.

E: ¿Por??

-M: Porque dijeron que ellos no tenían tiempo para priorizar el PECU. Así que yo antes sí, yo participaba por eso, porque el Movimiento supuestamente iba a estar con nosotros. (...) Así que desde ahí le dije al Germán, yo nunca más hago nada. Por ahí tienen contacto por la miel. Se la consiguen allá (para que ellos la vendan acá en la ciudad). Pero el tema PECU, decían que no. (...) Básicamente fue lo que dijeron. Eso fue lo que quisieron explicar, como que ellos no tenían tiempo para priorizar el PECU, para ponerle cabeza, que tenían otras cosas más importantes. (...) Igual, cuando nosotros estábamos en la comunidad de donde nosotros somos, como que siempre chocábamos. Siempre querían que nos cambiáramos de carrera; a una carrera que les sirva a ellos. A mí siempre me rompían, que me cambie, porque qué se yo, que a ellos no le servía esta carrera...

E: ¿Y qué carreras les servían?

-M: Comunicación, Agronomía, cosas así. (...) Bueno, ¡pero a mí me gusta esto! ¿Por qué tengo que hacer algo que a mí no me gusta?

E: ¿Y ellos qué te decían?

-M: ¡Siempre chocábamos! (sonríe) Se enojaban. Y le decían al Germán. Le habían dicho a él que me convenza a mí, que me haga entender, ¡que tenía que cambiar de carrera! (sonríe) ¡A mí me daba una bronca! Le había dicho (a su hermano): ¡no vuelvo más!

Estas tensiones van surgiendo sobre la marcha del PECU y entre miembros activos y periféricos del mismo Movimiento Campesino, sobre la experiencia universitaria. Se producen desencuentros entre las elecciones profesionales realizadas, las trayectorias estudiantiles, las expectativas y demandas de los integrantes del MCC que permanecen en las comunidades de origen. Marcela lo vive como una intromisión en su privacidad, una imposición. Por otro lado, la gente del MCC plantea, mediante UCATRAS (la organización a la que ella pertenece), una dimensión política y colectiva sobre la educación superior y el Movimiento Campesino. Aquí entra en tensión la decisión individual de estudiar una carrera que a ella le gusta, con las demandas, necesidades o prioridades del Movimiento. Y estas tensiones no permiten generar un consenso.

E: Contáme sobre esa situación, me interesa. ¿Cómo la fuiste llevando adelante? Digamos, ante el pedido que te hacen de cambiar de carrera, o de estudiar. ¿Cómo fue inicialmente? Cuando dijiste yo voy a estudiar Ciencias Económicas (se inscribe en la carrera de Contador Público, pero durante el cursado decide cambiarse a Administración de Empresas)

-M: Por ej. Cuando yo estaba allá en el campo, yo participaba en (la comisión de) los Jóvenes. Entonces ahí ellos te decían. Por medio de ellos, vos te venías a estudiar a Córdoba. Pero por ej. Cuando el Germán se vino, ellos no lo apoyaban, entonces se vino solo, como Germán; no se vino como UCATRAS. El vino solo, hizo contacto con los chicos que vivían en la casa (de Barrio Rosedal). Cuando yo me vine, también. Yo no me vine a que ellos me ayudaran a vivir. Entonces eso les molestó a ellos. Que nosotros viniéramos solos, y nos quedáramos. Que no es que fracasamos yvolvimos de nuevo. (...) Y ya estábamos acá nosotros, y ellos quisieron venir a mandonearnos. A decir que nosotros somos de UCATRAS, que tenemos que volver una vez al mes, o dos veces al mes, volver a contarles a ellos que estamos haciendo nosotros, para saber de nosotros. ¡Un montón de cosas así!

La posición de Marcela no parece coincidir necesariamente con la de otros estudiantes, que estaban vinculados con APENOC. Sin embargo, es posible que los demás jóvenes decidieran estudiar carreras más orientadas a las demandas de la organización. Me refiero a que se inscribieron en carreras como Comunicación Social, Abogacía, Agronomía.

E: ¿Qué les tienen que contar?

-M: Sí. Porque ellos tienen que saber. Y bueno, y ahí vino el tema. Que fuimos a un par de reuniones, dos o tres. Que fue que nos plantearon todo esto. Que cambiáramos de carrera, que esas carreras no les servían a ellos (Germán inicialmente comenzó a estudiar Arquitectura), que cómo íbamos a hacer nosotros después de estudiar, para volver a devolverles a ellos todo lo que hicieron por nosotros.

E: Pero en términos materiales, ¿qué hacían? ¿Cuál era el respaldo que les daban? ¿Les daban la miel, les daban producción para vender?

-M: No, nosotros las cosas que traíamos, eran las que hacíamos en mi casa, con mi mamá. No es que las hacía UCATRAS. Entonces como que tampoco nos daban mucho aporte.

Es interesante cómo se desprende del testimonio de Marcela, la expectativa de las organizaciones de que los jóvenes vuelvan al campo para devolver los acompañamientos, o retribuir los respaldos que hacen los compañeros de la organización que permanecen en las

comunidades rurales. Ella lo vive como un conflicto. Pero este tema surgirá en otros relatos, que retomaré en el capítulo posterior para profundizar el análisis.

- **Vivir una situación de robo callejero**

En uno de nuestros encuentros, Marcela registra entre las cosas que la han sorprendido en la ciudad, que percibe como distantes a su vida en el campo, situaciones de inseguridad, que restringen o condicionan sus desplazamientos cotidianos.

-M: Y...no sé si es algo raro, o algo que sí me complica. Que es el tema de la delincuencia. Es como que eso es un tema que sí me complica. Que yo ando muy...No puedo salir en la noche. Bueno, desde que me robaron. (...) Yo siempre fui confianzuda. Yo siempre salía, y volvía, que se yo, a la una de la mañana, podía volver. Y siempre me decía el Germán, tené cuidado, que roban. Y bueno. Yo un día venía tranqui de la casa de mi tía, del centro, y tomé un colectivo y me bajé en la avenida, y bueno, iba entrando para el barrio. Y ahí fue cuando me encontré una moto, y me arrebató la cartera, y todo eso. ¡Me arrastró! Porque yo la llevaba cruzada así, como bandolera. Es como que me llevó arrastrando, y quedé muy traumada con eso (sonríe).

E: ¿Te lastimaste?

-M: Sí, acá en la rodilla. Me tuve que hacer una placa, porque la tenía toda hinchada. Y después de eso, quedé muy traumada. O sea, yo no puedo salir a la noche, como que me da...Se hace de noche, y yo ya no puedo salir. Entonces como que eso me complica un poco.

Me comenta que quedó muy asustada con esta situación, por lo que trata de no volver tarde cuando tiene que salir.

-M: No sabía si correr, gritar, llorar, quedarme. Y fue ahí en la esquina. Porque hay un colegio en la esquina. Y sabe haber un guardia, que sabe estar así; sabe hacer recorridos. Y justo había salido a hacer la vuelta él. Y cuando a mí me roban, yo voy para el lado de mi casa, él venía. Entonces le pedí a él si no tenía un teléfono para llamarlo a mi hermano. Porque me llevaron llave, todo. Entonces ahí él...No tenía crédito. Entonces me llevó hasta la estación (de venta de combustible), que estaba más allá, y me prestó plata para que yo lo llamara al Germán. Y justo estaba en la casa. ¡Casi se muere el Germán!

E: ¿Pero vos a cuánto estabas de tu casa?

-M: ¡A tres cuadras! Pero es como que me quedé tan traumada que quería quedarme ahí, que me vengán a buscar, porque no podía caminar (sonríe)

Reguillo (1997) nos propone considerar a la ciudad a partir de la experiencia de los actores que la habitan, que en contextos de crisis y cambios como los actuales, está connotada por la incertidumbre cotidiana. Analiza la gestión de la creencia en medio de estos contextos inciertos, y la incidencia de los medios de comunicación en estas configuraciones. Esta incertidumbre atraviesa las prácticas sociales de la ciudad y también las posibilidades de los usos y apropiación de sus espacios. Así, ante la angustia, desencantamiento y el miedo, la producción de relatos individuales y colectivos se presenta como una manera de generar interpretaciones compartidas sobre el mundo social. El relato les permite a los actores sociales poner de manifiesto la fragilidad y vulnerabilidad que experimentan. La memoria adquiere centralidad y permite desencadenar procesos reflexivos en torno a la ciudad, y también permite realizar una crítica al orden social imperante.

Estos relatos sobre la ciudad ordenan la relación con ella, permiten dibujar geografías simbólicas que muestran significaciones fragmentadas e interacciones a partir de los temores y las certezas compartidas. Los itinerarios y desplazamientos de los habitantes o ciudadanos son resignificados a partir de la experiencia de la ciudad, mediante la cual pueden transformarla en un espacio propio, padecerla, gozarla, dominarla.

En este mapa que se traza de la ciudad, el otro “amenazante y peligroso” juega un papel fundamental para definir fronteras sociales. Ante la inseguridad, el repliegue hacia el mundo privado aparece como la única solución. La autora habla de una construcción discursiva de la ciudad, para analizar las cuestiones que presenta. En el caso de Marcela, además, estar en el barrio, la proximidad a su casa cuando sufre el arrebato que le ocasiona un golpe, parece reforzar el distanciamiento simbólico entre el adentro y el afuera. *“En la noche me despertaba. Sobresaltada. Parecía que había sido un sueño”.*

En su análisis Reguillo dice que, entre los jóvenes universitarios, al hacer el relato de la ciudad en situación de interacción discursiva, ésta deja de ser lugar de habitación, con calles y plazas, con habitantes y servicios, y es “antropomorfizada”, se convierte en un actor capaz de “hacer cosas”. Marcela dice que más allá de que extrañe el campo, se siente que ya es

más de la ciudad. “Me integró la ciudad”, “la ciudad me está complicando mucho estudiar”, expresa. Narra que no se proyecta volviendo al campo, mucha gente se ha ido a vivir y trabajar a ciudades próximas, han vendido sus animales, o los dejan en los campos que antes eran abiertos, y ahora los están cerrando. Los nuevos poseedores. Esto ha sido consecuencia del avance de la frontera agropecuaria sobre las tierras en las que viven y producen las familias campesinas, que sólo las poseen de hecho, por estar residiendo y trabajando allí desde generaciones anteriores. Sus padres sufrieron esta expropiación, y debieron reconvertir su producción agropecuaria a menor escala. Este es uno de los nudos del conflicto por la posesión de la tierra, que da origen al surgimiento del Movimiento Campesino de Córdoba.

Marcela piensa estudiar, recibirse y conseguir un “buen trabajo”. Y no cree que eso suceda en el campo donde vive su familia. En la actualidad sus padres están en el campo, pero ella y sus dos hermanos (Germán y Luciana) están viviendo y estudiando en la ciudad de Córdoba.

○ Enfermarse lejos de casa

En una oportunidad me relata que se enfermó y fue a consultar a los médicos del programa PASoS (Plan de Asistencia Social Solidaria)⁴⁸. Las profesionales que la atienden deciden llevarla en taxi inmediatamente a la guardia del Hospital Clínicas, para que le hicieran análisis. Me cuenta que fue porque le dolía mucho la espalda y las cervicales, pero que ella generalmente no va a los médicos. Se sintió muy mal, pensó que tenía la presión sanguínea alta, se asustó y por eso fue a la consulta médica.

-M: Ya estaba con fiebre. Tenía 37º.5 cuando me tomaron ahí. Y bueno, no tenía nada en la garganta. Entonces decían...yo les conté que estuve como con náuseas. Entonces me dicen, ¡capaz que sea apendicitis! ¡Yo temblaba! (Sonríe) Tiemblo, yo,

⁴⁸ Es un programa solidario destinado a la prevención y atención médica para todos los estudiantes de la UNC. Incluye consultas de 50 especialidades médicas y odontológicas; internaciones y cirugías de mediana complejidad; y más de 250 prácticas o estudios. Los estudiantes pueden acceder gratis al Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología; Clínica Odontológica de la UNC; Hospital Nacional de Clínicas; y otros centros privados de alta complejidad.

con esas cosas: operaciones y eso. Entonces ahí me llevaron a la guardia, y me pidieron análisis de sangre y orina. Bueno, primero me revisó el médico. Me dice no, apendicitis no, porque es un dolor que... a mí me dolía solamente cuando me apretaba. Entonces dice, no, tiene que ser un dolor que es constante y que no lo aguantes. Entonces dice, puede ser infección urinaria, porque me dolía todo, así. Y bueno, así que me pidieron el análisis de sangre y de orina, y esperé ahí. No, me salió todo bien. Entonces me dice, es como una gastroenteritis virósica, o comí algo en mal estado. No sé, estuve yendo al comedor a comer. Así que no sé.

En esta escena se vuelve a revelar su vulnerabilidad. El malestar otra vez compromete su cuerpo. Me parece buena idea interrogar acerca de esta situación que vive aquí en la ciudad, en relación a cómo la hubiera vivido en el campo.

-M: ¿En el campo? Y en el campo, son remedios caseros. Algún té de yuyo, o que se yo, si tenía fiebre, no sé, me la bajaban con...mi mamá siempre hacía trapitos de agua con vinagre, cosas así. Tampoco salís corriendo. Más allá de que ya tenés que estar muy enfermo para que llamen alguna ambulancia, o qué se yo.

E: ¿No tienen ningún medio de transporte Uds.? ¿Alguna moto, o algún vehículo?

-M: No, no. Siempre llaman la ambulancia de Chancaní, el pueblo que está más cerca.

E: ¿A cuánto están de Chancaní?

-M: Y, 16 Km. Entonces, digamos...Sí, una cosa así como me pasó a mí, yo creo que sí, un té, y ya está! Antes, cuando nos enfermábamos así del estómago, lo que hay es eso.

Lo que me dice me deja pensando en las precarias condiciones en las que vive su familia, como muchas otras familias en la comunidad. Faltan medios de transporte y caminos para resolver emergencias sanitarias, los centros hospitalarios están a cierta distancia, no es sencillo ni frecuente llamar a la ambulancia. Pero junto con las situaciones de desigualdad, también se revelan sentidos de la salud y la enfermedad, prácticas de cuidado y formas de relación con el modelo médico hegemónico. Marcela minimiza su malestar, dice que antes nunca se enfermó como en esta ocasión, que su mamá le baja la fiebre con trapos húmedos. Y con cuidados amorosos que la curan y contienen.

○ **Trabajar y estudiar: los recursos son escasos**

A fines del 2014 Marcela me comenta que está considerando buscar trabajo porque el aporte que les hacen los padrinos no les alcanza para cubrir el alquiler, y la beca de Fondo

Único que tiene por la universidad se corta en diciembre y la vuelve a cobrar en mayo del próximo año. En este momento, piensa en conseguir trabajo de carácter transitorio o estacional, durante el período de vacaciones, porque cree que es más probable que consiga trabajar si lo solicita en estos términos: para cubrir a empleados que salen de vacaciones. Ha estado averiguando si puede hacer un currículum vitae para dejar en comercios de ropa, panaderías, cafeterías o heladerías.

-M: Si. El año pasado les pedimos (a los padrinos y madrinas) si íbamos a hacer una juntada para charlar eso, pero no se pudo. Entonces por mail les escribimos si nos podían adelantar (el aporte económico). Y la mayoría nos adelantó. Y llegamos, porque no era tanto. Pero ahora, no sé, capaz que tengamos que hacer algún trabajo, buscar algún trabajo, para ver si llegamos, en febrero...

E: En promedio ¿Qué aporte le hacen los padrinos? Cada padrino.

-M: Y...200 y 150 pesos, lo que están poniendo ahora. Menos no, ni más tampoco (sonríe). Y no llegamos. Antes sí, cubríamos el alquiler, pero ahora no. La beca se corta ahora en diciembre, ya es el último mes que nos depositan. Recién en mayo nos vuelve a salir de nuevo.

E: ¿Y cómo hacen en esos meses?

-M: Por eso, estamos pensando en trabajar ahora, en las vacaciones, que no tenés que rendir mucho. Yo...me queda una sola nomás para rendir en febrero, marzo.

La búsqueda de trabajo es algo que intentan evitar, porque los estudiantes saben que esto podría entorpecer el cursado de sus estudios. Por eso se consideró acompañarlos desde el PECU con el aporte económico de padrinos y madrinas, con las becas de Ingresantes y de Fondo Único, y mediante la venta de productos del MCC. Existía la preocupación por que dedicaran tiempo al trabajo que pudieran destinar a cursar y estudiar sus carreras. A partir de esta tensión entre estudiar y trabajar, surgen una serie de situaciones relacionadas con el respaldo que reciben de algunos padrinos y madrinas. Desde su perspectiva, no todos sostienen este respaldo de manera incondicional. Marcela siente que les ponen condiciones para realizar este aporte, algunos les han planteado que, si cursan cierta cantidad de materias por año, deberían aprobar la mitad para que continuaran haciendo ese aporte económico. Por otro lado, también comenta que no todos se involucran con ellos, no asisten a las reuniones, sólo aportan dinero. Sin embargo, hay otros padrinos y madrinas que se ubican en otra posición.

La misma condición del programa, sostenida fuertemente en el aporte económico voluntario de particulares, parece limitar la posibilidad de una regulación más uniforme de los aportes. Así, hay casos como el de Gregorio, uno de los padrinos fundadores, que les manifiesta que mientras ellos sigan estudiando, él los va a respaldar. Sin embargo, los gastos fijos aumentan, hay que pagar alquileres y servicios, moverse en la ciudad, y se vuelve necesario considerar la opción de estudiar y trabajar para resolver estas situaciones. Marcela sabe que realizar ambas actividades será un tema difícil, ya que tendrá que distribuir su tiempo en otras tareas que no están vinculadas sólo al cursado de su carrera. En el 2016 ve más comprometido el tiempo de cursado, acontecen otras cuestiones de la vida, como la separación de su novio, y el aumento de las horas que tiene que destinar a su trabajo, atendiendo un quiosco- despensa. Ya no se trata de un empleo estacional, es de carácter permanente y le insume gran parte de la jornada.

-M: Como una despensa es. Ahora que estoy más lejos es como que se me complica un poco. Una hora de viaje tengo. Vuelvo muerta ¡y no tengo ganas de agarrar los libros, a la noche!

E: ¿Qué horario hacés en el laburo?

-M: De 15 a 21hs. Porque me cambiaron el horario. ¡Pero ahora se hace de noche más tarde! (...) Llego a las 22 a mi casa, porque salgo a las 21 y tomo el bondi ahí nomás, tengo una hora de viaje.

En la entrevista hace referencia a que cuando comienza a trabajar en este negocio, ella vivía más cerca del lugar, el quiosco estaba ubicado en una zona céntrica muy transitada de la ciudad. Pero luego los dueños se mudan a un barrio y Marcela debe tomar colectivos para llegar. Antes se desplazaba caminando. Posteriormente ella y sus hermanos se mudan también a otro barrio, y la distancia se vuelve mayor. La carga horaria laboral es un elemento que incide en el cursado de las materias. En su mente organiza horarios, traza cronogramas posibles para poder realizar ambas tareas: estudiar y trabajar. También debe resolver la cuestión del almuerzo, recordemos que estos estudiantes tienen becas de comedor.

E: (Conversando sobre el comedor universitario) ¿Y a ustedes les queda bien? Porque las dos cursan en la ciudad universitaria, o sea que ir al comedor no se les complica, digamos. (me refiero a ella y a su hermana Luciana, que ha llegado recientemente a estudiar a la UNC)

-M: No, porque vamos a irnos a la mañana a la facultad, y ya ahí comemos y de ahí yo me voy a trabajar. ¡El año que viene va a ser como ir a dormir nomás a mi casa!

E: ¡Salís a la mañana y volvés a la noche! Vas a andar todo el día. Son muchas horas afuera, eso a veces cansa.

-M: Sí, voy a tratar de no hacer muchas materias, de hacer pocas, voy a tratar de ir sacando. Porque si no pierdo mucho tiempo. Porque si hago tres materias no puedo estudiar. Este año, por ejemplo, tuve en los dos semestres, en las tres materias me tocaron seguidos los parciales. Miércoles, jueves y viernes, los tres parciales. Entonces capaz que al primero lo puedas llegar a hacer, pero ya el segundo, y para el tercero ¡ya no te queda cabeza! ¡Se te confundió todo! Hiciste lo de los otros dos, ¡lo pusiste en el tercero! (sonríe)

Conversamos un poco más sobre las tareas que realiza en su espacio de trabajo. Le pregunto por qué continúa en este lugar si le queda tan lejos y le genera dificultades para trasladarse en la ciudad y para cursar materias.

-M: Y qué sé yo, tengo un poco de privilegios con el tema de la facultad. Ahí yo les digo, mira, tengo que rendir, y me dicen, bueno no vengas. O para irme por ahí al campo. ¡Y no me sale otro trabajo! Hemos buscado con mi tía y me consiguió uno posible en una panadería. ¡Pero tenés que trabajar de lunes a lunes y 8 horas! Entonces no me conviene. Porque yo que estudio, no me dan los tiempos. Acá por lo menos trabajo de lunes a viernes, son 6 horas, tengo esa flexibilidad de poder decirles voy a la mañana porque a la tarde tengo que rendir, y no tienen drama.

E: ¿Cuánto hace que estás trabajando ahí?

-M: y un año y cuatro meses. (...) Siempre me dicen, tenemos mucha confianza. Por ahí la otra vez se tuvieron que ir de viaje, y me dejaron a mí que yo abra, que cierre. No tienen drama, digamos como que he creado mucha confianza con ellos.

Por un lado, las condiciones parecen muy desfavorables porque implican trasladarse por la ciudad para llegar a los distintos puntos donde estudia, almuerza y trabaja. Pero también ha logrado construir con sus empleadores un vínculo de confianza, que ella valora mucho, porque supone acuerdos específicos sobre su condición de estudiante universitaria y migrante interna. Se ocupa de atender la venta de bebidas, golosinas, fiambres. Dice que no le costó aprender a usar la cortadora de fiambre y atender al público. En el marco de ese vínculo, pudo conseguir ciertas flexibilidades y consideraciones a la hora de rendir exámenes, o de viajar al campo para visitar a su familia.

- **Alquilar en la ciudad, despegarse del campo**

Se compara con sus dos hermanos, Germán y Luciana, que viven aquí con ella, recordemos que han venido a estudiar a la universidad también en el marco del PECU. Dice que a ellos no les costó venirse como a ella, particularmente se refiere a su hermana menor, que hace cerca de un año que está en Córdoba. También cree que a su mamá le costó más separarse de Luciana, porque es la más chica de los tres. *“Yo todavía no me despego. Todavía tengo una parte mía allá”*. Le pido precisiones, si se refiere a sus padres o al campo. *“Y, del campo. De mis viejos también, me gusta estar con ellos allá”*. Aunque acá está aprendiendo a moverse en la ciudad, después de varios años de vivir aquí, de extrañar mucho a su familia, todavía tiene una parte de ella *“allá”*.

E: ¿Seguís extrañando las cosas que hacías allá?

-M: ¡Sí!

E: *Esa vida sobre la que vos me has contado en las entrevistas anteriores. ¿Qué haces cuando volvés?*

-M: *Y, les ayudo.*

E: Y qué te gusta hacer? ¿No te has desacostumbrado a hacer las tareas del campo?

-M: *No. Con los cabritos, que se yo. O darle de comer a los animales, a las gallinas. O si hay que matar un pollo para hacer de comer...*

E: ¿Matas pollos?

-M: *(Sonreímos) ¡Sí!*

E: ¡Yo me muero! ¡Me muero antes que el pollo!

-M: *Mi hermana es así. Ella nunca mató un animal. Yo nunca maté un cabrito o una cabra, porque eso son animales más grandes. Pero un pollo sí.*

E: ¿Sabes sacarle las plumas? (sonríe)

-M: *(sonríe) ¡Sí! A mí me encanta eso de desplumarlo.*

Me comenta que se están por mudar a otra casa, ya que donde estuvieron viviendo con sus hermanos por más de tres años, les aumentan el alquiler, y consideran que la casa no está en buenas condiciones. Así que deciden dejar esta vivienda y emprenden la compleja tarea de buscar otra, entregar la que alquilaban y alquilar otra propiedad. Esto no es un tema sencillo de resolver, de eso se ocupaba Germán, su hermano mayor. El pagaba el alquiler, manejaba el dinero del aporte de los padrinos. Pero hace poco tiempo se fue a vivir con su

novia, y ahora ella y Luciana deben encarar por su cuenta la cuestión de encontrar un nuevo lugar donde residir. Antes, me cuenta los avatares de la entrega de la propiedad que dejan.

-M: (Se refiere a la casa) La queríamos entregar, iba el hombre de la inmobiliaria y nos decía no, le falta esto, acá está mal pintado, hay que pintarlo de nuevo. Así que de nuevo íbamos a la casa a terminar de arreglarla. Que limpiarle los marcos. Porque cuando nosotros fuimos, los marcos de las puertas, los roperos, todo estaba con pintura, así en los costaditos. ¡Nos quería hacer limpiar todo eso! ¡Era pintura re vieja y no salía nunca! Así que nosotros tratamos con una espátula y eso, y volver a pintar de nuevo. En el fondo, que estaba medio destruido, tuvimos que hacer una parte de revoque porque se había caído. Así que como tres veces la quisimos entregar, y no, porque le falta esto. ¡Así que cada vez que iba le encontraba algo! Y encima ya se nos pasaba el tiempo en que la teníamos que entregar, y nos quería cobrar un mes más.

Después de muchas idas y vueltas, y eventual consulta con un compañero abogado para saber cómo resolvían esta situación legalmente, el agente inmobiliario aceptó recibir la casa como estaba, pero ellos tuvieron que limpiar la pintura vieja y hacer la pintura nueva. Antes de hacer esta entrega, junto con su hermana, se ocupan de buscar otra casa por el mismo barrio donde vivían, por barrio Rosedal, para no irse muy lejos de la ciudad universitaria, pero no encontraron alquileres accesibles. Así que deciden mudarse a Alto Paraná, un barrio donde tienen familiares, y también su hermano Germán. A ella le tocó la parte más intensa de la búsqueda, porque además tenía que adecuar sus tiempos entre los exámenes finales de materias que estaba cursando, y el trabajo en la despensa.

-M: Tuve que buscar el alquiler, llamar, todo eso. Por ahí me cuesta un poco hablar, esas cosas. Contactar gente, ir a hablar. Decir, lo voy a ir a ver. Después del tema de hacer el contrato, todo eso.

E: ¿Pero vos sola te ocupaste? ¿Germán no te fue acompañando un poco?

-M: No, no. (...) Y después con mi mamá. Porque mi mamá tuvo que firmar, necesitaban a alguien con recibo de sueldo. Y mi mamá lo hizo con el... por suerte el chico fue bueno, y lo hizo con el (recibo) de la pensión. Así que mi mamá tuvo que firmar.

E: ¿Viste muchos departamentos antes?

-M: Sí. ¡Allá en Barrio Rosedal recorrimos un montón! Con mi hermana anduvimos ahí. Ella me acompañaba, no se ocupó mucho de llamar, contactar.

E: ¡Y sí! Es el primer año que está acá (sonríe)

-M: ¡Si, claro! (Sonríe) Entonces, le daba vergüenza, le decía, bueno, por lo menos manda mensajes, busca por el Facebook, ¡Ayúdame un poco! (sonríe) ¡Yo estaba estresada, mal!

E: Claro, lo que pasa es que vos también estabas trabajando.

-M: Claro, trabajaba, la facultad, que ya tenía los últimos exámenes. Y no encontramos alquiler, todo caro. Bueno, al final que conseguimos ese, ya de última. Dijimos ¡Ojalá que sea ese nuestro departamento! Que esté bueno. Es un poco chico, pero...

E: ¿Tiene un solo dormitorio?

-M: No, tiene 2 dormitorios. Lo que es chico en la cocina, es como una cocinita. Pero es cómodo.

Le ve los aspectos positivos al cambio. Dice que este departamento es más chico que la casa que dejaron, pero es más fresco, que es lindo. Sin embargo, este lugar está ubicado en un barrio a más de treinta cuadras de la ciudad universitaria, lo que le implica a ella y a su hermana tomar colectivos para trasladarse por la ciudad. En su caso, además de estudiar, el traslado involucra su espacio de trabajo, que está ubicado en otro barrio que queda distante de donde se instalan con Luciana.

Con la presentación del relato de Marcela, intento exponer y analizar las múltiples situaciones que ella, como muchos estudiantes que vienen a vivir a la ciudad de Córdoba para estudiar en la UNC, deben enfrentar cotidianamente. No todos trabajan, muchos residen en barrios cercanos a la ciudad universitaria, y reciben el apoyo económico de sus familias. En sus testimonios, los otros estudiantes del PECU también presentan, comentan y reflexionan sobre diversas situaciones de la vida diaria por las que han tenido que pasar en la ciudad y en la universidad. Todos alquilan viviendas y han vivido la situación de más de una mudanza; han tenido que resolver por sus medios y con algún apoyo de los padrinos y madrinas la cuestión de un nuevo alquiler; casi todos trabajan y estudian, y se han tenido que organizar para distribuir su tiempo y energía en ambas actividades. A casi todos parece agobiarles el ruido y ciertos ritmos de la ciudad; les ha costado inicialmente tomar colectivos para desplazarse por el espacio urbano, aunque han aprendido a ubicarse posteriormente; algunos evitan transitar por el microcentro a menos que sea estrictamente necesario; les preocupa la inseguridad, los arrebatos, los robos, situaciones que no vivieron

en el campo del cual provienen. Por eso me parece relevante comprender estas experiencias estudiantiles universitarias desde el concepto de experiencias interculturales de vida, como mencioné anteriormente. La cuestión no comienza ni se agota en la universidad. Traspasa otros espacios sociales, otras redes de relaciones sociales. Implica el despliegue de saberes y aprendizajes prácticos, involucra sentidos y perspectivas que permitan enlazar experiencias vividas que se entraman en la compleja dimensión de la vida cotidiana, atravesando y configurando la experiencia estudiantil de estos jóvenes.

Por otra parte, el relato de Marcela también nos permite advertir cómo las experiencias estudiantiles universitarias de los estudiantes del PECU - y de otros tantos estudiantes – se entretejen con las tramas de las políticas institucionales de la universidad que surgieron en la época en que vienen a estudiar a Córdoba. Precisamente son las que les permiten acceder a la universidad, en tanto se redefine el programa de becas estudiantiles, orientándolo hacia una población estudiantil que las necesitaría en términos de condiciones sociales y económicas.

Desde este relato podemos comprender algunas complejidades que involucran a las acciones de inclusión que se llevaron adelante, como así también los sentidos y voluntades políticas que se desplegaron para promover un acercamiento de trabajo colaborativo entre la UNC y el MCC en esos años. Los distintos enfoques de los autores citados, que debaten sobre la noción de interculturalidad, se constituyen en aportes relevantes para identificar las diferencias, disputas y consensos que se ponen en juego en los movimientos que realizan los actores y colectivos sociales aquí presentados. Las idas y vueltas, marchas y contramarchas, sentidos que se despliegan y que en ocasiones convergen para poder desarrollar acciones en común. Es un ejercicio analítico desafiante presentar toda esta complejidad a partir de relatos de vida, pero sin embargo considero que tienen el potencial de recuperar los puntos de vista de los sujetos sociales ante nociones tan amplias como las que aquí expongo de manera teórica.

Las perspectivas y prácticas estudiantiles que aquí se analizan, nos permiten trazar algunas coordenadas para problematizar y comprender como se configura la experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU. Que no es de carácter individual, se va configurando y transformando en el tiempo, en los contextos institucionales y culturales donde acontece.

CAPÍTULO 5:

MILITANCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. LA UNIVERSIDAD Y LA CIUDAD COMO “NUEVOS TERRITORIOS”

En este capítulo retomo el marco conceptual de análisis presentado en el anterior, y avanzo sobre las problemáticas de la interculturalidad, para pensar cómo la dinámica entre experiencias interculturales de vida y experiencia estudiantil universitaria, perfila a los estudiantes del PECU. Como ya expuse anteriormente, existe una dimensión política que atravesó el ingreso a la UNC, específicamente a través de la formalización y firma de un convenio de colaboración entre el Movimiento Campesino de Córdoba y la UNC en el año 2010. En este apartado me interesa profundizar el análisis sobre la militancia y participación política que estos jóvenes desarrollan en el MCC, que luego se despliega dentro de la UNC, en distintos barrios y espacios de la ciudad de Córdoba. Considero que esta dimensión de la experiencia estudiantil es significativa en tanto les permite realizar una construcción de sentido en sus historias de vida, que promueve la inserción en lo que denominan un “nuevo territorio” para la lucha política. Esto posibilita la continuidad de sus estudios universitarios, a pesar de los múltiples avatares que sufren, particularmente en los primeros años, algunos de los cuales ya fueron expuestos en capítulos anteriores. Por ello, aquí presentaré **tres relatos** que dan cuenta de procesos y prácticas de los estudiantes que militan en distintos espacios sociales y políticos, y permiten comprender algunas de las tramas de la vida cotidiana estudiantil.

La ciudad y la universidad como “nuevos territorios”

La noción de territorio ha sido estudiada desde diversas disciplinas, pero particularmente desde la geografía y también el urbanismo. Los jóvenes del PECU mencionan estas

cuestiones acerca de su estudio y trabajo en “nuevos territorios” en sus relatos. Estos puntos de vista nos acercan a un conjunto de categorías nativas que nos permiten problematizar algunos de los procesos y dinámicas sociales que se analizan en esta tesis. Estos estudiantes han realizado prácticas de militancia política en el territorio de las comunidades campesinas de las que son originarios. En esos contextos se han formado en una lógica de la organización social para enfrentar los conflictos que tuvieron que atravesar sus familias, algunos de los cuales aquí se exponen. Cuando se desplazan hacia la ciudad de Córdoba, para estudiar en la universidad, los estudiantes entrevistados hablan de “nuevos territorios”. Ya no se trata de una lucha localizada en las comunidades de influencia del MCC, sino que se amplía y extiende hacia otros espacios geográficos y sociales: la ciudad de Córdoba, la UNC.

Considerando cómo se articula la experiencia de organización colectiva con los desplazamientos territoriales, recuperamos conceptualizaciones de geógrafos y urbanistas que abordan la idea de territorio desde miradas críticas, problematizando la configuración del territorio en relación al capitalismo como contexto, y considerando la acumulación del capital, la productividad, el trabajo, la apropiación o desposesión de la tierra, desde las asimetrías entre los sectores dominantes y los subalternos. Es importante analizar cómo estos estudiantes resignifican la idea de territorio, porque desde ella pueden también darle un sentido a su experiencia estudiantil universitaria. Para ello tomo como referencia a tres geógrafos y urbanistas brasileños, ya que realizan aportes relevantes para esta investigación porque están conceptualizando la idea de territorio desde una perspectiva marxista, tienen experiencia de investigación relacionada con los movimientos sociales en Brasil, y analizan la idea de territorio en relación con la cultura, las interacciones humanas, las relaciones de producción y de poder que se configuran entre las clases sociales.

Porto Gonçalves (2001) por los años 70 y 80 participa acompañando e investigando distintas problemáticas relacionadas con las luchas sociales en Brasil, tomando aportes de la antropología y la investigación acción participativa. Considera al “territorio” como un lugar donde se construye una identidad y se enlazan las dimensiones de lo real, lo imaginario y lo simbólico. Estudioso de los procesos de globalización del capitalismo mundial, analiza cómo

se relaciona este proceso con los movimientos sociales, en particular el de los seringueiros⁴⁹ en la selva amazónica. Trabajando con estos campesinos, advierte que ellos no hablan sólo de la tierra, sino de territorio, establecen una diferencia en estas nociones. La construcción de territorialidad se da en confrontación con la cultura local y el mercado global. Para el autor el trabajo del geógrafo consiste en geo-grafiar territorios, lo que implica una fuerte vinculación entre la geografía, el territorio y la cultura. El territorio siempre es construido por los hombres, en base a una organización y a un orden, es una idea dinámica, por lo que el autor habla de la tríada territorio -territorialidad -territorialización. Tradicionalmente la idea de territorio ha estado vinculada a la base natural del estado, pero precisamente la pelea de los movimientos sociales pone en jaque esta noción y nos permite entender que hay múltiples territorialidades dentro del territorio nacional. En el territorio se conforman subjetividades e identidades colectivas, que rompen con la idea homogénea del mundo globalizado, proponiendo respeto por la diversidad y la diferencia. Aquí se ponen en juego formas de habitar y apropiarse del mundo y la naturaleza, formas de existencia y resistencia. Estos conceptos nos permiten comprender diversas situaciones y episodios de conflictos y confrontación que narran los estudiantes del PECU en las entrevistas. También cómo van forjando nuevas producciones de sentido en estos nuevos territorios, como ellos se refieren a la ciudad y la universidad.

Haesbaert (2011) analiza la idea de territorio a partir de sus estudios sobre los desplazamientos de un grupo de migrantes del sur de Brasil, los gauchos, que desarrollan lo que él llama redes regionales, las que no están sólo localizadas en esta región geográfica, sino que también se han extendido a Uruguay, Paraguay y Bolivia. A partir de estas investigaciones, comienza a cuestionar si se puede hablar de desterritorialización solamente. Para el autor la cuestión implica un proceso más complejo, ya que mientras se dejan territorios a partir de los desplazamientos, también se construyen nuevos territorios. Cuando hablamos de territorio lo podemos hacer según una perspectiva tradicional, desde

⁴⁹ Campesinos recolectores de seringa. La seringa es un árbol originario del Amazonas del que se extrae el látex, una goma elástica con la que después se fabrica el caucho.

la cual se puede pensar como recurso o abrigo para los grupos sociales subalternizados. Pero el autor propone considerarlo desde una perspectiva relacional, para dar cuenta de la complejidad de aspectos que se ponen en juego cuando se aborda esta noción desde las ciencias sociales. Así distingue las nociones de espacio y territorio, considerando que el primero es más amplio que el segundo. El espacio geográfico implica una apropiación o una dominación de la naturaleza, aunque ambas dimensiones no se puedan separar. El territorio sería una dimensión del espacio cuando se están considerando las relaciones de poder. Fundamentalmente se trata del poder del estado y en ese sentido hay que pensar en un “macroterritorio”, en relación a grandes estructuras políticas y económicas dominantes. Sin embargo, la escala macro no es la única que nos permite entender esta idea compleja sobre el territorio. El poder también se manifiesta a partir de diversas prácticas de resistencia, que surgen en las relaciones sociales. Desde esta concepción, el autor habla de “microterritorios”, para hacer referencia a las múltiples formas en que los hombres reconstruyen la idea de territorio.

El poder no se trata sólo de relaciones de imposición y control sobre el espacio, sino que implica también resistencia de los grupos subalternizados. Desde esta idea entiende el movimiento de desterritorialización y reterritorialización, considerando las relaciones de poder construidas en y con el espacio. Para el autor, los pueblos subalternizados se territorializan más por el movimiento de apropiación que de dominación. Por otra parte, también nos propone considerar la idea de territorialidad como más amplia que el concepto de territorio. De esta manera nos sugiere considerar la movilidad de los grupos humanos en perspectiva de redes o mallas que se van configurando en el tiempo y el espacio. A veces estos territorios están muy próximos, aunque no necesariamente interconectados, planteo que alude a las clases sociales.

Frente a esta complejidad nos propone la noción de “multiterritorialidad”, antes que la idea de desterritorialización, que supone precariedad y desposesión de los grupos subalternizados. De esta manera entiende la experiencia simultánea o sucesiva de diferentes territorios, como parte de los procesos globales que rigen en el mundo actualmente. Considera conveniente analizar estos temas desde la idea de territorios

alternativos en la globalización, para visualizar y comprender una efectiva apropiación de los espacios sociales por los grupos subalternizados. El autor considera también que, si estos grupos no se pudieran articular multiterritorialmente y en diferentes escalas, incluso a nivel mundial, se volvería difícil la posibilidad de afianzar el movimiento de resistencia ante la imposición hegemónica del poder de las clases dominantes. Estos planteos conceptuales nos ayudan a entender la categoría nativa que los estudiantes del PECU configuran en relación a estos nuevos espacios geográficos y sociales, la ciudad y la universidad. Ellos utilizan la noción de nuevos territorios, en sintonía con el análisis teórico que ofrece Haesbaert (2011). Para comprender las implicancias de los desplazamientos de estos jóvenes migrantes, es importante considerar estas escalas de las que nos habla el autor. No pierden sus anclajes territoriales anteriores, construyen e incorporan nuevos anclajes o pertenencias territoriales, ya que despliegan su experiencia de militancia en nuevos espacios.

Mançano Fernandes (2013) estudia desde 1980 el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin tierra (MST) en Brasil, así como otros programas relacionados con la Vía Campesina en diversos países. Propone trabajar la noción de “territorio”, que diferencia de la idea de espacio geográfico, para comprender diferentes sucesos relacionados con regiones en conflicto y problematizar estas nociones en el contexto de distintos movimientos socioterritoriales. Para el autor, la idea de espacio geográfico está estrechamente ligada a los objetos que circulan y relaciones sociales que en él acontecen, es una manera de comprender el continuo movimiento de la vida y la historia humana. El espacio geográfico precede al territorio, que es una construcción posterior, y está atravesada por las relaciones sociales que allí suceden. El territorio es una fragmentación del espacio, los humanos necesitamos configurarlo para desarrollar nuestra existencia. Para Mançano Fernandes (2013), no se trata de pensarlo sólo desde la idea de unidad geográfica o espacio de gobernancia, sino que nos propone considerarlo en sus diferentes acepciones, a partir de las relaciones de poder, desde el Estado, el capital o diferentes sujetos, instituciones y relaciones. Es interesante observar lo que plantea el autor acerca de la relación entre las políticas de desarrollo productivo, ya que para él quiénes las proponen e implementan

también definen una forma de organización del territorio. Cada organización y sujeto social construye su propia idea de territorio y sus mecanismos políticos para mantenerlo. También asume la idea de multiterritorialidad; así todos los territorios están ligados por la multidimensionalidad y las diferentes escalas geográficas. Por lo tanto, la acción política se desdobra en varios niveles: local, regional, nacional e internacional.

Estas disquisiciones epistémicas le permiten problematizar el conflicto entre el campesinado y el capital económico, ya que estos dos sectores no tienen idénticos usos y concepciones sobre el mismo territorio. Ambos plantean distintas formas de propiedad que disputan el territorio nacional desde diferentes modelos de desarrollo económico y productivo. Las empresas se instalan implantando un modelo de monocultivo a gran escala con trabajo asalariado; los campesinos intentan producir cultivos variados, en pequeña escala y desde el trabajo familiar. También se pueden considerar dos tipos de territorios: los materiales e inmateriales, que se forman en el espacio social. Para el segundo caso, es imprescindible comprender las relaciones sociales que lo producen. Así se puede considerar un territorio a las grandes extensiones de las empresas que instalan el agronegocio, y también a los espacios más reducidos de tierra donde las familias campesinas producen en pequeña escala. Desde esta óptica, atendiendo a los múltiples factores que se interrelacionan, un territorio es también una organización o institución social, un sindicato, una escuela, una universidad, una iglesia. La formación de este tipo de territorio se da en el marco de ciertas disputas de poder, y está atravesado por la acción política que se orienta a equilibrar las cargas y correlación de fuerzas.

Los aportes conceptuales del autor nos permiten seguir problematizando esta idea compleja que en este capítulo se presenta acerca de los nuevos territorios, en los que se despliega la experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU. La multidimensionalidad, las diferentes perspectivas según el posicionamiento social de los actores sociales, las relaciones de poder a partir de las cuales se produce la idea de territorio, son cuestiones que atraviesan las nuevas configuraciones de sentido que los estudiantes campesinos elaboran a partir de su experiencia social en la ciudad, en la universidad y en los diferentes espacios políticos en los que participan.

De las discusiones más importantes en torno a la noción de territorio y sus usos en la investigación sobre movimientos socioterritoriales, los tres autores presentados nos permiten interrogar e identificar algunos sentidos que aparecen en los dichos y posicionamientos de los estudiantes del PECU. A partir de sus relatos destacan que, si bien ya no están viviendo en el campo, proponen una lucha política para desmontar la desigualdad, que recupera las prácticas y experiencia organizativa en nuevos espacios de participación política de la ciudad de Córdoba y la UNC.

Movimientos sociales y educación: una apuesta por la transmisión y recreación cultural

Para comprender algunos sentidos y proyecciones de las experiencias estudiantiles universitarias que analizo en esta investigación, es relevante contextualizarlas en el marco del surgimiento del MCC en tanto un movimiento social de carácter popular. Para ello, recupero algunos aportes de investigaciones que han abordado estas temáticas en Latinoamérica y Argentina. Michi (2010) estudia el surgimiento de dos movimientos sociales latinoamericanos que disputan la hegemonía instalada por las políticas neoliberales de fines del siglo XX y principios del XXI. Se focaliza en explorar el surgimiento del mencionado Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y del MoCaSE - VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina) en Argentina. Le interesa fundamentalmente indagar acerca de la producción y reproducción cultural de estas organizaciones populares, que establecen disputa económica, política e ideológica con el orden establecido y el estado. También examina los procesos de transformación social que estas organizaciones encaran, desde la idea de proyectos alternativos, en donde la educación tiene un lugar predominante. ¿Cómo resignifican la categoría de “campesino” estos movimientos?

Me interesa destacar aquí lo que la autora propone con relación a la participación política. En los últimos años las acciones colectivas dentro de los movimientos campesinos se plantean como disputa y confrontación en el espacio público, y no quedan circunscriptas sólo al reclamo por las tierras, sino que también se origina confrontación por la soberanía

alimentaria y la preservación de la biodiversidad⁵⁰. Como planteo seguidamente en la presentación de los relatos, aparecen algunos sentidos que se orientan en esta dirección.

¿Cuál es el lugar que asume la educación en todos estos procesos? El trabajo de Michi (2010) es clave para comprender que la educación ocupa un lugar central en todos los procesos de resistencia, lucha y transformación que se originan en el contexto de estos movimientos sociales.

En una publicación posterior, Michi (2013) analiza particularmente los procesos de lucha y las experiencias educativas del MoCaSE-VC. Para comprender el surgimiento de este movimiento la autora toma en consideración tres dimensiones: la disputa social y política; los espacios de autogestión y autogobierno en los territorios; y la articulación con otras organizaciones populares para la disputa por la totalidad social. En relación a la primera dimensión, la lucha territorial del MoCaSE-VC es de resistencia a los intentos de expropiación de las tierras para su producción. Este problema suele ser el desencadenante de la decisión de unirse a la lucha campesina para muchas familias y comunidades. Esta experiencia ocupa un lugar fundante en la identidad campesina y la inscripción en el Movimiento. Participan familias campesinas, y también se suman actores políticos de sectores de clase media urbana, que provienen de otras organizaciones sociales, por lo que la lucha se plantea más allá de lo local.

Sobre la segunda dimensión, vinculada a los espacios de autogestión y autogobierno en los territorios, Michi (2013) analiza que este movimiento recrea formas de producción campesinas donde se destaca la producción familiar, las relaciones sociales comunitarias y

⁵⁰ Citamos como referencia al Frente de Lucha por la Soberanía Alimentaria Argentina (FLSAA). Este frente articula con las siguientes agrupaciones: Agrupación Visión Sostenible; Amigos de la Tierra Argentina; Asociación Argentina de Abogados Ambientalistas (AAdeAA); Barricada TV; Cátedra Libre de Soberanía Alimentaria (CALISA UNLP); Centro de Educación Agroecológico ASHPA; Colectivo Documental Semillas; Corriente de Organizaciones de Base (COB) La Brecha; Corriente Nacional Emancipación Sur (Proyecto Sur Pcia. de Bs. As); Corriente Unidad Sur (CUS); Centra de Trabajadores Argentinos (CTA); Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía; Espacio Chico Mendes; Frente Popular Darío Santillán-Corriente Nacional; Fundación Che Pibe; Grupo de Reflexión Rural (GRR); Marea Popular; Mishkila Alimentos; Movimiento Estudiantil Liberación UNLP; Movimiento Popular La Dignidad (MPLD); MPR Quebracho; Programa de Extensión “Por una nueva economía, humana y sustentable” de la Carrera de Comunicación Social (UNER); Proyecto Squatters; Red Tacurú; Buenos Aires para Todos en Unidad Popular; Usina Cultural del Sur Almagro y Pompeya. <http://flsaa.blogspot.com/>

la preservación del ambiente. De esta manera se propone un modelo de desarrollo que no es equivalente al hegemónico capitalista. Se intentan mejorar las condiciones de vida sin la necesidad de migrar hacia las ciudades ni caer en diversas formas de asistencialismo o clientelismo político. En sus territorios, las familias campesinas generan formas colectivas de autogobierno y autogestión, horizontales y participativas.

Sobre la tercera dimensión, donde se analiza la articulación con otras organizaciones populares, este movimiento se constituye como actor político en confrontación con el estado. El MoCaSE-VC está territorializado, por ello es importante que se incorporen otros actores y nuevos integrantes para afianzar la conformación de la organización. Tras la búsqueda de apoyo para sus luchas, gestan alianzas con otras organizaciones del campo popular a nivel nacional, latinoamericano e internacional. Para el MoCaSE-VC la educación tiene un lugar singular y de gran significación, porque articula dos cuestiones. Por un lado, la posibilidad de apropiarse de la historia y poder tomar decisiones políticas considerando las diferentes dimensiones de la organización. El otro alcance de la educación tiene que ver con la apropiación crítica del conocimiento legitimado. Existe una intencionalidad pedagógica que abona la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros, a través de los cuales se transmiten y producen saberes, formas de participación y representación en la organización, e intercambio con miembros de otras organizaciones populares.

Retomo parte de este marco interpretativo expuesto por Michi (2013), para trabajar con los relatos de los estudiantes del PECU, en función de esta dimensión educativa en términos amplios. La perspectiva pedagógica del movimiento está fuertemente influenciada por las ideas de Paulo Freire (2005) con relación al conocimiento como praxis transformadora colectiva, a partir del conocimiento y comprensión de la realidad por parte de los sujetos, poniendo en diálogo diferentes saberes y conocimientos, para poder problematizar las experiencias de acción social y política.

Se han gestado diversos proyectos educativos y pedagógicos que se apoyan en el dispositivo escolar para realizar una formación sistemática que fortalezca la acción política del movimiento campesino. Se encamina junto con el Movimiento Nacional Campesino

Indígena (MNCI) hacia la implementación de la Universidad Campesina. Desde hace algunos años están avanzando en la formación de técnicos en la Escuela de Agroecología de la localidad de Quimilí (Santiago del Estero), a la vez que se planifica la formación de maestros campesinos y técnicos en áreas de la comunicación.

La investigación de Michi me ofrece aportes analíticos para comprender procesos y sentidos que guardan bastante similitud con el surgimiento del Movimiento Campesino de Córdoba. Recordemos que su origen está vinculado al MoCaSE – VC, por lo que hay premisas y finalidades políticas que se comparten desde sus inicios.

He trabajado estas temáticas a modo de contexto interpretativo de las categorías y sentidos nativos, como clave de lectura de los relatos. En las historias de los jóvenes campesinos que se constituyeron en sujetos centrales de mi investigación, hay episodios donde ellos narran situaciones vinculadas a la expropiación de las tierras familiares, a las decisiones de militar en el MCC por esas razones, para estar organizados frente al poder del capital privado y del estado. También relatan la importancia que para ellos asume la educación en muchas instancias de sus vidas, al punto de que se constituye en un motor que les permite pensar en el proyecto de estudiar en la UNC para formarse como profesionales y fortalecer su participación política.

Sentidos locales sobre acción colectiva y educación en el MCC

En los relatos de los estudiantes del PECU la idea de articulación con nuevos territorios de lucha y participación política aparece configurando sus experiencias de militancia. Podemos leer estas prácticas a partir de las conceptualizaciones trabajadas al comienzo de este capítulo desde la perspectiva de la geografía política: multiterritorialidad, apropiación de nuevos territorios y espacios políticos, identidades campesinas que se van reconfigurando en estos nuevos contextos sociales. Cuando los estudiantes del PECU llegan a la ciudad de Córdoba se transforman en los nexos entre diversos actores y organizaciones sociales y políticas, que comienzan a emerger en el escenario de la ciudad y de la universidad, con los que comparten múltiples espacios de intercambio e interacción. La relación con el Estado

es una gran usina de tensiones y confrontaciones. Lo interpelan en relación al cumplimiento de derechos, y también en relación a la participación en la formulación de políticas sociales. El modelo económico productivo de fines del siglo XX, basado en la producción a gran escala y la explotación de la tierra para la siembra de grandes extensiones de soja, tiene un alto impacto en muchas regiones de la provincia de Córdoba. Una de las más afectadas es la región del noroeste, donde se encuentran asentados productores campesinos en condiciones de subordinación y desigualdad ante las empresas que avanzaban sobre la posesión de la tierra y el agua como recursos valiosos para el desarrollo productivo. En este contexto, suceden desalojos y las familias campesinas que los sufren deben aprender a resistir y a defender la tierra donde viven y trabajan desde generaciones pasadas. Así se va conformando APENOC (Asociación de Pequeños Productores del Noroeste Cordobés) como un actor colectivo y político en esta región, que luego será una de las primeras centrales del MCC.

Decándido (2010) realiza una investigación donde aborda cómo se fue generando la experiencia de participación política en esta organización, y cuáles fueron las significaciones y valoraciones que le dieron marco. Si bien este estudio no se hace extensivo a las otras centrales del MCC, es significativo para poder comprender las experiencias de militancia de los estudiantes del PECU, ya que cuatro de los siete estudiantes cuyas trayectorias educativas reconstruyo y analizo en esta investigación, iniciaron sus prácticas de participación política en esta organización. De acuerdo con Decándido, APENOC surge en el año 1999. Desde sus comienzos está influida por el proceso similar que se estaba dando en el MoCaSE – VC, debido a que hay actores políticos que participan en ambas organizaciones. En ese tiempo se estaban desarrollando en la región del noroeste cordobés, dos proyectos estatales relacionados al desarrollo de políticas productivas: el proyecto de “Desarrollo local” (Municipalidad de Serrezuela) y el Programa Social Agropecuario (de nivel nacional). Se puede considerar que estos proyectos permitieron generar diferentes formas de trabajo colectivo que posteriormente darían lugar a un nuevo proyecto organizativo y político. APENOC se orienta a reivindicar y defender los derechos de las familias campesinas del noroeste cordobés. No sólo aborda la cuestión desde una dimensión económica, sino que

se trabaja en diferentes niveles: productivo, social, político, cultural e institucional. Se plantea la transformación social general tratando de lograr mejores condiciones de vida de las poblaciones campesinas y mayor igualdad en la distribución del poder. La organización está conformada por 300 familias nucleadas en 14 comunidades de base, donde se toman decisiones mediante mecanismos democráticos de participación directa y por consenso.

Cada comunidad elige a sus delegados que representan al resto de los integrantes en espacios comunes a toda la organización. La comunidad de Paso Viejo está conformada por residentes externos a la región, que llegan allí por una opción militante y ya habían tenido alguna experiencia de militancia previa. La mayoría son profesionales o realizaron estudios de nivel superior.

Esto aparece mencionado en el relato de Claudio⁵¹. Cada comunidad realiza una reunión mensual y también existen reuniones de delegados dos veces al mes, donde se tratan y toman decisiones a nivel general de la organización. APENOC es parte de otras organizaciones con alcances territoriales más amplios: a nivel provincial el MCC (Movimiento Campesino de Córdoba), a nivel nacional el MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena), a nivel continental CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo), y a nivel internacional la VC (Vía Campesina).

Experiencias interculturales de vida y militancia política: sentidos que se tejen en clave de disputa “organizada”

Ya dijimos que adherimos a una noción de interculturalidad en sentido amplio y a la idea de experiencias interculturales de vida, como aquellas que viven todos los humanos, situados en contextos donde nunca es posible delimitar las culturas, ya que no tienen bordes acabados, sino que siempre están en interrelación dinámica. En el marco de intercambios entre elementos objetivados y repertorios culturales, de recreación de

⁵¹ Claudio es el primer integrante del grupo de estudiantes PECU que llega a la UNC en 2003. El relato sobre su trayectoria educativa fue presentado en el Capítulo N° 2 de la presente tesis.

sentidos, los actores sociales configuramos prácticas y experiencias individuales y colectivas que están atravesadas por significados que muchas veces están en confrontación y disputa. Recordemos que no estamos pensando en la diversidad cultural como simple superposición de diferencias, ni mucho menos en la coexistencia armónica de prácticas y significados sociales en el mismo contexto cultural. Así, para analizar y comprender las experiencias de militancia de los estudiantes del PECU en la ciudad y la universidad, consideré conveniente indagar sobre las experiencias de militancia y acción colectiva de los movimientos y organizaciones sociales donde ellas se originaron.

Esto me permite construir un contexto de interpretación para poder leer estas experiencias a la luz de los dichos de los estudiantes, las perspectivas e interpretaciones sobre la acción social y política que fueron surgiendo en los distintos relatos. Desde ellos es posible entrever que, si bien todas las experiencias que narran son distintas, tienen un inicio y trayectoria social diferente, en algunos aspectos convergen, particularmente en cómo visualizan la participación política y su potencial transformador, que despliegan en los que ahora son nuevos espacios o “territorios” de construcción política. ¿Cómo inciden sus prácticas, valores y significados en estos nuevos territorios de la ciudad y la universidad?

Gravano (2006) plantea que el surgimiento de la cultura se sostiene en el “principio de contradicción” por medio del cual el hombre contradice a la piedra y la transforma en herramienta, un producto cultural. De esta manera el hombre se configura también como ser histórico, planteando una contienda continua con lo dado, lo que recibe como legado cultural, desnaturalizando y generando ruptura con lo establecido. Para el autor, la cultura se compone por un conjunto de prácticas y significados que están en permanente recreación, mediante las cuáles los sujetos y grupos sociales asignan sentidos individuales y colectivos, a las acciones que realizan. Estas configuraciones de sentido no son procesos sencillos ni lineales, hay perspectivas más conservadoras sobre las producciones culturales, y otras que se orientan hacia el cambio y la transformación. Desde los conceptos gramscianos de hegemonía y dominación, el autor considera que algunos de estos sentidos son impuestos en función de la correlación de fuerzas de los distintos grupos sociales. En algunos casos son resistidos, mediante acciones de protesta y reclamo que implican el

control mediante el uso de la fuerza física (proceso de dominación). La imposición más sutil se da en un plano más simbólico, porque implica el consenso y aceptación de sentidos que inclusive no están en consonancia con los propios intereses de los grupos que los adoptan (proceso de hegemonía). Por ello el autor considera que es importante comprender esta compleja dinámica de producción cultural desde la idea de “arena de lucha”, ya que se da en procesos de heterogeneidad de sentidos, contradicciones, disputas, y juegos de poder para poder instalarlas.

Esta idea me parece interesante para pensar la experiencia estudiantil y militante de los estudiantes del PECU. Ellos vienen a la ciudad y a la universidad a estudiar las carreras elegidas, pero también a instalar disputas. Existe un saber previo sobre la lucha organizada que traen desde años anteriores, adquirida en las organizaciones de base del MCC a las que pertenecen, desde donde vinieron. Estas intervenciones en el espacio social de la universidad y de la ciudad, no son improvisadas. Tienen intencionalidad de cambio. Ya han vivido junto a sus familias situaciones de gran conflictividad social en sus territorios, algunas de ellas han llegado a dirimirse mediante situaciones legales que no favorecieron a su gente. Les quitaron las tierras, les iniciaron causas judiciales, *“le pintaron los dedos a mi mamá”* por sumarse a los reclamos, *“mis viejos vivieron dos años en una carpa”* como consecuencia de la expropiación de tierras, son las situaciones que los obligan a plantearse qué dirección tomar ante estas injusticias y episodios de dominación y violencia. En todos los casos hubo una participación previa en la organización en el área de Jóvenes, y en otros proyectos como la radio comunitaria. Aquí, en la ciudad y en la universidad, han realizado nuevos aprendizajes en torno a sus prácticas políticas. La militancia en una agrupación universitaria les permite comprender la lógica de funcionamiento de una institución vasta y compleja como la universidad, adquirir miradas críticas sobre la carrera que cursan, los contenidos que les enseñan, trabajar para el reconocimiento de derechos de los estudiantes que tienen difíciles condiciones de vida. La participación en otros espacios de la ciudad como barrios, toma de tierras y otras organizaciones del medio les da una perspectiva de las problemáticas sociales, que advierten parecidas a las del campo, en relación a la pobreza y vulnerabilidad social de la gente. Estudiar en la universidad les ha permitido adquirir otra

visión sobre algunas situaciones, les aporta una mirada crítica para comprender procesos sociales, educativos, económicos, políticos. Considero relevante identificar estas cuestiones a la hora de intentar comprender la experiencia estudiantil universitaria, porque cuando creyeron que no podían continuar, particularmente en los primeros años, estas prácticas y valores logrados en la militancia, les permitieron hacer un anclaje de sentido en estos nuevos territorios - la ciudad y la universidad - en tanto espacios en los que también se pueden proponer instancias de lucha política y transformación social.

- ***Claudio: “Creo que para mí el camino es ese. Tener conciencia para poder llegar a un lugar y poder enseñarle a otro que tiene todo su potencial”***

- **Inicios de su militancia en APENOC**

Como ya expuse anteriormente, Claudio es uno de los primeros estudiantes que vienen a estudiar a la UNC en el marco del PECU. A partir del relato de Elena⁵², pudimos conocer que el proyecto toma forma cuando se problematiza la necesidad de considerar algún dispositivo de acompañamiento de este estudiante, que en condiciones adversas decide iniciar sus estudios en esta universidad. En este relato se recupera la narrativa de aquellos sucesos y sentidos que Claudio construye sobre su militancia política en la ciudad y en la universidad. Algunos de los episodios que se retoman, ya fueron presentados en el análisis y presentación de su trayectoria educativa, porque lo educativo está estrechamente vinculado con lo político. Pero me parece conveniente recuperar algunos y plantear una relectura a partir del desarrollo conceptual desplegado en este capítulo. Recordemos que se inicia en la militancia política cuando APENOC se estaba creando. Se convierte en pionero en dos ocasiones, cuando surge la organización y posteriormente también con el PECU.

⁵² Elena fue parte de la creación del PECU cuando todavía era estudiante y militante universitaria. Luego se suma como profesional al equipo de gestión que asume la administración de la UNC en el período 2007-2013. Su relato sobre estos acontecimientos y su perspectiva acerca de las políticas de inclusión estudiantil, se presentan en el Capítulo N° 4 de la presente tesis.

-C: Bueno en el 2000, 2001, con todos esos problemas que había ahí, años complicados fueron esos. En eso nace APENOC. Se empezaron a organizar. Bueno, ya había desalojos en la zona. Y había changos que estudiaban Agronomía, estaban organizados, problematizados. Y fueron ahí y empezaron a organizar a los productores de la zona.

E: ¿Estaban laburando en esa época lo que fue después un trabajo extensionista sobre Comercio Justo? ¿O fue posterior?

-C: Fue posterior, porque había que sacar la producción que se estaba haciendo en el campo, y ver la forma de cómo contrarrestar lo que se estaba haciendo. Bueno, ahí fueron a ver porque entramos al Programa Social Agropecuario, que era un programa que venía de la nación y tenía productores. Fue lo que nos ayudó cómo a ingresar. Después es que se arma la organización. (...) Si, era antes, porque por medio de este programa siempre se hacían, o se hace la ayuda. Hay un técnico rural, y después vos te tenés que hacer cargo, vos le das la impronta que vos tenés, más allá de todo el margen que pone el programa o el estado. Uno puede trabajar con las otras aristas. Siempre hubo ayuda y siempre había que hacer un grupo de familias, de 12 o 13. En esos grupos participaba mi mamá. Y ella iba a las reuniones, participaba, te daban el alambre para hacer el gallinero. A veces te daban un subsidio.

Recordemos que en su investigación Decándido (2010) recupera como uno de los antecedentes de la creación de APENOC el Programa Social Agropecuario. A partir de su implementación, se comienzan a establecer vínculos con las familias de la comunidad. El programa estaba coordinado por técnicos rurales, que capacitaban y hacían un seguimiento de estos procesos. La idea era abastecer a la comunidad de recursos para realizar pequeños emprendimientos productivos, inclusive también con subsidios, y luego cada familia los desarrollaba como podía. En estos espacios participaba su mamá, es quien iba a las reuniones.

E: ¿Lo gestionaba APENOC?

-C: Sí, seguían con el programa y después lo gestionaba APENOC, digamos. Es decir, se fue buscando, cocinando entre todos los productores, generando proyectos. Porque el programa también tenía sus limitantes. No era que te daban mucha plata, es como ahora. Era para hacer pequeñas mejoras, pero en lugares más chicos. Y ahí, bajo este contexto, empieza todo esto. La crisis, todo eso. Y con la expansión de la frontera agropecuaria, empezaron... porque había gente que la estaban desalojando de su lugar. Ahí empezaron los problemas por esa zona, en el Noroeste de Córdoba. Desalojos, digamos. En esa mi mamá participaba. Y los técnicos que estaban en ese

momento, en nuestro grupo, fueron ahí, y salió la posibilidad de que se podía ir a estudiar a Luján, a la universidad de Luján. Hacer un recorrido por las organizaciones campesinas que había, que eran del MoCaSE. Y acá en Córdoba era APENOC, del Movimiento Campesino de Córdoba. Eso fue en el 2001, 2002, o 2003. Porque fue ahí cuando me invitan.

Claudio acompaña a su madre en estas instancias, y de esta manera se pone en contacto con ideas y personas que luego tendrían gran incidencia en su vida. Lo invitan a participar en estos espacios de discusión, ya que los problemas que estaban emergiendo requerían reunirse y organizarse para su resolución. Me refiero a la crisis social y económica del país, la expansión de la frontera agropecuaria y del agronegocio, que implicaron desalojos por la expropiación de tierras, desplazamiento de las familias por el territorio, la incidencia de estos hechos en las prácticas productivas familiares. De esta manera, Claudio se integra poco a poco a la organización, y comienza a aprender de qué se trata la participación política.

-C: Bueno antes de esto, me hablan y me intentan sumar al grupo de jóvenes. Así que como yo trabajaba en la alternancia, en el generador, fui a una reunión donde participé. Después fui a tres eventos más como joven. Mi intención era viajar a Brasil, que era el Foro Social Mundial. Bueno, y en eso...que se yo, uno ahí, en el campo, atrapado con todas esas cosas (sonríe). ¡Y vamos! Y salió y me vine. Fuimos y organizamos tal cosa, y salimos.

E: ¿Pero en ese momento estabas militando?

-C: No. Nada. La que estaba era mi mamá, por medio del programa éste, y del grupo (de familias). Yo después por parte de mi mamá llego a integrarme, digamos. Con el tiempo uno se empieza a dar cuenta de lo que estaba pasando. En ese momento no la tenía bien clara a la cosa. ¡Y así me fui integrando! Me fui integrando. Acá ya había participado en el Foro Social Mundial, ya conocía mucho más lo que era el país, fui a Brasil. Ahí conocí al MST de Brasil, conocí más la dinámica de la organización. Además, también a los chicos que andaban ahí, que eran los técnicos (...) Son todos los profesionales que trabajan en la organización, en general. Están radicados en la zona. Son trabajadores sociales, ingenieros agrónomos, psicólogos. Son el grupo de "técnicos", digamos.

E: ¿Están dentro de lo que es la organización?

-C: Sí, están dentro de la organización, dentro del Movimiento, son parte del Movimiento. Son militantes, son los que realmente motorizan, son los que están gestionando, compartiendo. Son los que hacen la mesa de reuniones. Es el grupo que está activo. Son los que tienen más contacto con todo lo exterior, digamos. Por las profesiones de cada uno.

En su investigación Decándido (2010) identifica distintos actores en relación a la acción política que se desarrolla dentro de APENOC. Cada grupo tiene distintos posicionamientos, reconocimientos e incidencia dentro de la trama organizacional. Distingue a los “campesinos”, los “militantes” y los “técnicos”. Muchos de los últimos son los miembros externos que se han radicado en la comunidad de Paso Viejo, recordemos que ya han forjado una trayectoria de militancia política en la universidad u otros espacios urbanos, porque provienen de la ciudad. Para Claudio son los que motorizan el proceso de participación política, proponen mesas de reuniones, son integrantes con una militancia activa en la organización. El contacto con ellos a Claudio le permite conocer otros espacios y dimensiones de participación política. Salir del aislamiento de la vida en el campo. Se suma a la organización y participa en encuentros del grupo de jóvenes, asiste a reuniones en la universidad de Luján porque ya comenzaban a discutir sobre la posibilidad de hacer estudios universitarios. Inclusive puede viajar al Foro Social Mundial que se desarrolló en Brasil, conocer las experiencias políticas del MST, y así comprende cada vez más la dinámica organizativa de su propia organización, que está surgiendo en esos años.

- **Desalojos y complicaciones legales**

Todos los estudiantes del PECU se incorporan en las centrales del MCC porque sus familias sufren algún incidente conflictivo en la comunidad, que involucra particularmente a la expropiación de las tierras mediante la figura del desalojo, que conlleva serias consecuencias legales porque se realiza mediante el uso de la fuerza policial. La mamá de Claudio se vio involucrada en estas situaciones.

-C: (En relación a los desalojos) Y eso fue medio traumático para aquellos que estaban en el momento, porque uno lo siente cuando le toca, realmente. Porque uno ve en todos lados la pobreza, pero no siente nada. Pero cuando te toca, sentís todo lo que es. Ahí fue bastante traumático, cómo nos tocó. Bueno, le tocó más a mi mamá. Quedó implicada en todos estos problemas porque hubo un intento de desalojo en el pueblo. Entonces queda en la justicia. Estaban imputados.

E: ¿La golpearon?

-C: No, no hubo problemas. No hubo violencia. Porque el campo quedaba para el otro lado de la ruta. Los animales iban hacia el otro lado, y había problemas con un candado en la puerta. Que, en esa mañana, cuando quieren poner el candado, se resistieron a no ponerlo, lo pusieron y después lo rompieron. Y bueno, se armó un lío, pero quedó ahí nomás. Y bueno, todo fue a la justicia, y ocho personas del pueblo quedaron imputadas. Tuvieron que andar en juicio, reclamar. Y luchar. Luchar, luchar, hasta que se ganó, digamos. No quedaron culpables, todo bien. Se reconoció que era un derecho de todos.

En este caso a pesar de que su madre y otros vecinos quedaron imputados por ejercer esa resistencia, se pudo reconocer que era un derecho de todos el poder usar esas tierras para producir. Sin embargo, estos cambios no fueron inmediatos, pasaron años para que se resolviera el conflicto.

E: ¿Pero cuánto tiempo llevó ese reconocimiento?

-C: Y un montón. Eso fue un poco más adelante, 2006, 2007. Pasaron varios años. No tengo bien las fechas, tampoco. Pero fue un tema tenso, digamos. Sobre todo por los vecinos también. Ahí hay cosas que están difíciles. O a mí por lo menos me cuesta ver. De entender lo que es de uno y es de todos. Y que no es de nadie. Y de aprovecharse de eso, y que vos aprovechas también eso. Es medio difícil de ver en la comunidad. Lo hemos charlado a ese tema. ¡Que no es fácil! También tiene que haber una intención tuya de sentirte dueño, propietario también. Es lo difícil que tiene la gente cuando viven cosas en que no se sienten dueños. Porque están en el lugar, viven, lo usan. Bueno, lo dicen en Brasil, esto de que la tierra es social. No va a ser tuya para siempre. Sino que pasa por ese momento en que vos estás ahí, el día de mañana vendrá otro. Qué son cosas que a veces... Es el problema que hay en toda esa zona. Hay acá también. Hay lugares que son terrenos que no tienen escrituras fijas, son todas del estado, y no están con la forma de cómo vendérselas a alguien. No hay nadie, son escrituras viejísimas. Y eso es como sacarle a la gente que se instaló en esos lugares, que antes era común, que no había nada, que no llegaba nada. Hicieron eso propio también, ellos se instalaron.

En estos párrafos Claudio despliega un conjunto de saberes, así como de posicionamientos sobre la posesión de la tierra, la reforma agraria, la producción comunitaria. Sus palabras nos aproximan a conocimientos que no solo se aprenden de libros y de la enseñanza escolar, tampoco solo de la transmisión de la experiencia ajena. Sus relatos dan cuenta de aquello que conoce porque, además, es parte de la experiencia vivida, le ha “*puesto el cuerpo al*

conflicto”, y ha viajado para conocer cómo viven y trabajan otros campesinos en la región y en otro país. Considera que no es fácil que la gente vea estas cuestiones de otra manera que no sea sólo desde la propiedad privada. Instalar una perspectiva de trabajo comunitario y problematización sobre la desigualdad, aparece como una de las premisas de APENOC.

- **Contar la realidad del campo**

Cuando Claudio llega a Córdoba, en el campo estaban sucediendo una serie de eventos muy críticos, por lo que políticamente se consideró importante que él fuera un interlocutor aquí en la ciudad, que pudiera divulgarlos. Esta difusión se planteó dentro de ciertas pautas organizativas que contemplaban charlas en la facultad y la universidad, en congresos, en jornadas técnicas.

-C: Bueno, y en eso yo, con esto que venía por el proyecto PECU, acá en la universidad, es decir en la Facultad de Agronomía, en el grupo estudiantil de la MBA, tenía jornadas, tenía un congreso, que era el congreso de la FAEA. Y hacía dos jornadas al año. La del primer cuatrimestre era más técnica, la del segundo cuatrimestre era más política. ¡De todas participaba yo y en todas era disertante! (sonríe) ¡En todas te hacían hablar! (...) ¡Tenías que contar tu realidad! La realidad que está viviendo el campo hoy.

E: Y si, eras un interlocutor, para eso justamente.

-C: Y contar los problemas de los desalojos que estaba sufriendo la gente. ¡Contar tu realidad! No tenía que inventar nada. Contá eso, nosotros queremos escuchar eso. Y nos ponían a nosotros... ¡bamos yo, la Pao, éramos como cuatro del PECU, qué íbamos siempre a contar la realidad.

E: ¿Y esas charlas eran en la universidad?

-C: Sí, ¡en la universidad eran!

E: ¿Con todas las organizaciones de los estudiantes?

-C: Sí, ¡con todo el congreso! O los que iban a las jornadas técnicas, o de tal cosa, íbamos y estábamos ahí. Era enfrentarse a 50 personas, 100 personas, 150, ¡a las cuales no sabes cómo explicarles tu vida! ¡O por qué estás cómo estás! (sonríe) Y de paso darle una orientación más política a todo eso.

De esta manera comienza a formarse en estas cuestiones, debe aprender a hablar y enfrentar auditorios importantes, disertar en jornadas técnicas, asistir a distintos programas de radio que respaldaban la lucha campesina aquí en la ciudad. Era “*andar*,

andar y contar, contar, contar". Así se refiere Claudio a esa primera etapa de difusión de las problemáticas del campo, y también del PECU, que estaba emergiendo.

- **Quiebre con La Bisagra, separación del PECU**

A los avatares cotidianos que se presentaron relacionados con situaciones prácticas de la vida diaria (convivir con otros compañeros, cursar y rendir materias en la facultad, desplazarse por una ciudad desconocida, ajustar sus gastos para que los recursos alcancen), se añaden diferencias políticas que surgen entre el MCC y la agrupación estudiantil del MBA, dentro de la cual milita. La diferencia se plantea en el escenario de la lucha estudiantil en la universidad, pero luego trasciende a las instancias más amplias del movimiento social, permitiendo visibilizar que no compartían concepciones más profundas sobre la transformación de las instituciones sociales. El MBA se separa de La Bisagra, y Claudio se ve confrontado ante la necesidad de elegir un grupo, un posicionamiento ante estas diferencias. Esto trae consecuencias también en su participación dentro del PECU.

-C: Bueno, y en eso me separo, no recibo más los beneficios (se refiere al aporte de los padrinos del PECU), porque... A todo esto, veníamos con el Movimiento entre la tensión de que no había recursos. Tuve un problema en el cual realmente no se terminó de aclarar del todo, porque fue como un vacío...

E: ¿Con qué movimiento?

-C: Con el Movimiento Campesino de Córdoba. Había por supuesto, una tensión política entre ellos. La cual, no sé, afectaba al proyecto. Después ahí se separa, digamos. Porque en ese momento está el quiebre político, sale el MBA de La Bisagra, en el 2008, 2009. Creo que en ese marco yo me retiro, me desprendo del proyecto. Porque quedaba gran parte de los chicos que eran parte de La Bisagra, parte estaba en lo institucional. Y como todos los compañeros del MBA quedaron para el otro lado, decido ir para el lado de los compañeros de Agronomía. Pero no sé si fue una decisión política, no sé cómo fue. (...) Bueno, ¡no sé! Porque me fui para el lado de los compañeros que eran de Agronomía, con los que te ves cotidianamente en el pasillo. Porque bien de fondo, no sé si fue netamente político el tema.

E: Yo creo que los vínculos están atravesados por lo político y económico. Pero a veces uno no lo percibe, cree que tiene que ver con los afectos, que se yo. Como vos lo contás, le das ese marco.

-C: Sí, sí. Seguro que fue ahí, porque fue en ese quiebre, cuando sale la organización de La Bisagra. Y ese fue el hecho político que marcó, digamos.

Elige seguir haciendo militancia política con sus compañeros del MBA, los sigue en su separación de La Bisagra. Los argumentos que esgrime se relacionan con las diferencias a la hora de realizar el trabajo político en las organizaciones e instituciones. La Bisagra en esos años acompaña a la agrupación política que gana las elecciones en el rectorado de la UNC y de ese modo se constituye en una fuerza oficialista, accediendo a las instancias centrales del gobierno de la universidad. Algunos de sus integrantes asumen funciones políticas dentro de la nueva gestión, por eso Claudio dice que eran más “institucionalistas”.

-C: (...) Y ahí estábamos en el 2008. Yo creo que no era muy consciente yo, pero hubo un quiebre más político también a nivel nacional, estábamos transitando otra cosa. Porque nosotros, la diferencia con La Bisagra, cuando partimos en su momento, porque no se respetaban los acuerdos, eran más institucionalistas, no se veían las cuestiones de los movimientos sociales, de la gente del campo. Y todas esas cosas nos hicieron partir, nos hicieron ver. Todo eso también influyó en cómo se piensan a los técnicos en cada territorio, qué es lo que hace cada técnico.

E: ¿Y qué quiere decir que eran más institucionalistas?

-C: Y más se daba en el hecho de querer cambiar a la institución por adentro que desde afuera. Tratar de decir vamos a incorporarnos, que la vamos a cambiar desde adentro. Y no cambiar nada.

E: ¿A qué institución te referís?

-C: ¡A todas!

E: Ah, pensé que me hablabas de la universidad.

-C: ¡Y en la universidad también! Porque muchos de los compañeros fueron secretarios, subsecretarios. Nosotros pusimos con La Bisagra el secretario de Asuntos Estudiantiles. De lo cual dijimos no vamos a tratar de meter a toda la organización a cambiar la estructura, porque no la vas a cambiar, porque necesitas un montón de tiempo. Y fue un debate muy arduo y lindo. En eso era ver qué es lo que ibas a hacer con el sueldo, las formas, qué historia. Cosas que no terminamos nunca de cerrar.

E: ¿Y qué cambió por afuera? Que era donde estaban ubicados Uds.

C: Lo que pasa es que por afuera era intentar que todo, la familia, el lugar, la permanencia, la educación, la forma en que vos estabas preparado en la universidad. Era el debate de si la universidad sí o la universidad no. La lógica que tiene la universidad para enseñarte. También era saber quién era la gente que puede acceder...

Este conflicto de intereses y de perspectivas derivan en las decisiones políticas que Claudio comenta. Aunque no me detenga en ellas, fue interesante conocer algunas de las disputas

que fueron surgiendo dentro de las agrupaciones estudiantiles, y cómo esas divergencias influyeron en campos más amplios de la militancia, como el mismo MCC. Las tensiones se plantean en relación a cómo se conciben y emprenden los cambios. Las trayectorias de participación política no eran similares, algunos estudiantes como él estaban más próximos a las problemáticas del campo por haberlas vivido como nativos de estos contextos rurales. Otros jóvenes las conocían por su experiencia de pasantías, trabajo como técnicos rurales y trabajo político en las comunidades campesinas. Y otros estaban más situados en la universidad para pensar y desplegar la lucha política.

- **Devolución al MCC, narrar su experiencia de estudiar**

Claudio comenta que le ha quedado pendiente acercarse a APENOC a realizar una devolución sobre cómo se le está dando esta experiencia de estudiar en la ciudad. Lo plantea como un compromiso con la organización y sobre todo con los jóvenes del campo.

-C: (En relación a la devolución) Por lo menos a la organización campesina en la cual se genera, se gestiona o se hace el marco por el cual... Para decir, bueno, va a estudiar y vuelve. Para después contar la experiencia, volver a decir qué fue de esta experiencia. Qué fue de los compañeros, que fuimos los que salimos del campo a estudiar. Y volvimos. Ponele, esto que estamos charlando ahora. De cómo nos afectaron las relaciones sociales, la plata, las cosas, el éxodo. Lo que te demora para poder estudiar, todo lo que implica. Porque en esto también era más o menos referenciado...Es decir, cómo hacen los compañeros que estudian en el MST en Brasil. Porque ellos tienen otra forma, otras características, tienen otro respaldo también, son una organización de muchos años en el territorio. Cosa que te dejaban es poder hacer, por lo menos, una devolución de la experiencia. Y después ver como englobarlo en los otros marcos más grandes, o en otras próximas experiencias de los que vayan a salir en el futuro de acá. De poder. Más allá de que como te digo, está la Universidad Campesina, de poder ver esa forma, de cómo sostener a los compañeros, de poder tener realmente las condiciones básicas.

E: ¿Y pensás hacerlo a eso? ¿Lo tenés como algo pendiente?

-C: Lo tengo pendiente. Lo tengo que hacer, lo tengo que hacer. (...) Hay que ver, si quiero aportar a la forma, es sentarme a hablar. Yo el día de mañana voy a volver al campo a laburar con la organización.

E: ¿Vas a volver?

-C: Si, así que en algún momento se tiene que dar.

Czarny, Ossola y Paladino (2018) analizan esta cuestión de regresar a la comunidad como algo que aparece en los relatos de la experiencia de jóvenes indígenas que están estudiando en universidades convencionales de nuestro país. En esos casos, aparece cierto mandato, y un compromiso político que estos jóvenes han asumido cuando deciden partir hacia la ciudad. Volviendo a Claudio, el joven parece sostener esa idea de aportar algo a la comunidad poniendo en juego los nuevos saberes y experiencias adquiridas en otros contextos sociales y políticos. A partir de algunas etnografías realizadas en torno a estas temáticas, las autoras plantean que en muchos casos el retorno no es de carácter físico, sino de orden simbólico, emocional o afectivo. Se trata de reconocer cierta pertenencia a la comunidad y el apoyo recibido para poder partir a la ciudad. Este intercambio es una manera de contribuir con una transformación política más amplia. Sin embargo, este mandato se vive bajo cierta tensión, porque ese retorno es complejo, dada la diversidad de tareas que emprenden en la ciudad y la universidad.

Claudio también hace mención a lo que él ha conocido en relación a las experiencias educativas del MST de Brasil. Ellos desarrollan la acción política con un fuerte sustento en las dimensiones de la educación y la cultura, como instancias que permiten formar cuadros militantes y generar la transformación social. Volver a las comunidades a comunicar la experiencia de haber estado en la ciudad estudiando en la universidad, alcanza desde esta perspectiva, una gran importancia, porque se configura en parte de un intercambio que enriquece la cuestión relacional y dialéctica desde la que se desarrollan los proyectos educativos. Estos proyectos se plantean desde el paradigma de educación popular de Paulo Freire (2005), mediante el cual se piensa que el conocimiento es liberador en tanto les permite a los sujetos sociales tener conciencia de la desigualdad y opresión para poder transformar sus condiciones de vida. Por ello la comunicación o “devolución” de la experiencia de estudiar en la universidad es importante para Claudio, un compromiso ético y político en relación con sus compañeros campesinos.

- **Militancia barrial, percepciones sobre la pobreza y el trabajo político**

Los tres estudiantes cuyos relatos presento en este capítulo, desarrollan su acción política y militancia en diversos espacios sociales de la ciudad. No se quedan circunscriptos solamente al territorio de la universidad. Consideran que pueden reivindicar banderas de la lucha campesina también en los barrios de la ciudad de Córdoba. En este sentido de ampliación de la disputa, Claudio decide participar en Patria Grande⁵³ junto con sus compañeros del MBA. Desde esa agrupación, colabora llevando alimentos a varios merenderos que están ubicados en barrios periféricos de la ciudad.

C: Estoy con Patria Grande. Vengo a la facultad y me cruzo con los compañeros. Es una militancia distinta, son dos espacios distintos. La forma en la cual uno va y se relaciona con las personas. Creo que por ahí yo me quedé con una idea que tengo que ir ampliando en los barrios, ver cómo se hace la transformación en general hacia algunos problemas. Poder decir trabajar sobre el tema, más allá de que uno va y lleva los alimentos. Cómo es para que se puedan seguir consiguiendo los alimentos, si le corresponde ese alimento, el derecho a tener esas cosas. Trabajar más la liberación de las personas en general. A eso no lo he visto; sí se trabaja en torno a la liberación de la persona en sí y saber que le corresponde su derecho y poder reclamarlo, pedirlo y sentirlo de esa forma. Me cuesta porque también Córdoba, las ciudades son territorios amplios para trabajar, son muy difíciles.

En esta referencia sobre la ciudad, aparece la noción de territorio. No se trata solo de una observación sobre el espacio físico. Él se refiere a la ciudad en tanto territorio para trabajar la transformación social, para trabajar sobre el reconocimiento de derechos, sobre el acceso a los alimentos, tiene cierta preocupación sobre la posibilidad de generar la “liberación de las personas”. El trabajo político es más complejo.

⁵³ “Patria Grande” es un movimiento político y social nacido de la unidad de múltiples y variadas experiencias de militancia territorial, estudiantil, sindical, feminista y cultural que florecieron en nuestro país en los últimos 20 años. Se define como una organización de izquierda popular, anticapitalista, antiimperialista, internacionalista y feminista, que inscribe en sus banderas y consignas la lucha por un socialismo para el siglo XXI, de carácter democrático. Asume como estrategia la lucha por un gobierno popular en la Argentina, basado en la movilización de los trabajadores y trabajadoras y la construcción del poder popular. (Fragmentos extraídos del *Manifiesto Fundacional*)

https://patriagrande.org.ar/wp-content/uploads/2016/09/completo_manifiesto.pdf

E: Contáme sobre la ciudad. ¿qué percepción tienes sobre la ciudad de Córdoba? Desde toda tu experiencia de haber venido a vivir a la ciudad, pero también desde el laburo que haces más territorial ahora.

-C: Es difícil decir trabajar ahí. ¡Es difícil verlo! Ver como un chico puede llegar a transformar su vida su forma de mirar y poder avanzar. No estás todos los días en contacto diario. Está en su realidad, en su barrio y con su problema. Y tiene información a cada rato. Cuesta contenerlo en torno a la problemática que tiene. Es difícil poder trabajar en un lugar donde uno no puede visualizar ni controlar el entorno. El caso de las necesidades sociales primero, después salir de su lugar, ir y volver, es difícil de entender eso. Salir de su condición para llegar a otro lado, y vuelve, cambia, va cambiando, está y no está. Ese es un problema, que se puede escapar rápido, también. Es difícil que yo lo vea. Hay trabajos que se han hecho, que estamos trabajando con el grupo de chicos. Se nota en algunas familias, en algunos chicos. No sé, si el barrio es muy grande, por lo menos en una calle, en una cuadra, hay como una referencia de que la organización sí ayuda, está, y hay convencimiento. Después cuesta el entorno, ya sabemos Córdoba lo difícil que es para organizar el movimiento social, porque están todos separados. Cada uno con sus intereses, su forma de hacer política en el territorio. Creo que también ahí no es fácil Córdoba como trabaja. Nosotros lo que tratamos de discutir es esto, tratar de sacar el puntero político, que la gente por lo menos se comprometa más, que sepa, y que pueda transformar ella su realidad. Por lo menos es así como lo veo.

Estos territorios requieren estrategias políticas que permitan mayor incidencia. Menciona la figura del puntero político, que hace su trabajo en el barrio, como una figura de disputa sobre el sentido de las prácticas de la militancia. Lo concibe como un sujeto complejo y hasta antitético, asociado al clientelismo político, que contraría los ideales emancipatorios que menciona Claudio. Según sus dichos, el trabajo político que se intenta instalar y sostener, va en la dirección contraria. Argumenta que es necesario que los vecinos comprendan su situación de opresión para que puedan transformarla.

E: ¿Cómo era esa Córdoba que viviste en los primeros tiempos y qué Córdoba se te fue apareciendo a medida que vos estuviste viviendo los años que estás viviendo acá?

-C: Y es raro. Porque yo estoy en un ambiente que es el universitario, no es que estaba en un barrio. Después tenía compañeros con los que compartía, que teníamos necesidades, pero no es que sufríamos todas las necesidades. Vivía en un ambiente universitario. Yo siempre me moví en el centro, tampoco es que estaba en el medio

de los barrios. Lo que fui viendo, fui notando, entendiendo, es que los barrios están cada vez más duros. La pobreza en general la fui observando más, digamos. En los primeros tiempos me parece que no la veía, no la notaba.

E: ¿Ves continuidades con la realidad de la gente del campo? ¿O las entendés diferentes a esas pobrezas?

-C: Habría que verlo. Pero para mí que deben ser medio iguales. Porque no pueden acceder a lo que le corresponde. Por lo menos tener la posibilidad de llegar a la plaza, digamos. Están siendo controlados, expulsados, y no tienen los beneficios o el recurso para poder llegar. El centro es para algunos y no para todos. Pasa que a veces es por desconocimiento o es por plata, y en si lo que falta es información. O la posibilidad de saber que pueden transitar libres por todos lados.

Claudio viene del campo, y ha vivido situaciones de precariedad y conflicto social en ese contexto. Esto le permite definir una forma de concebir esas realidades en los barrios donde ahora trabaja, que va construyendo en enlace entre lo vivido y las nuevas experiencias que enfrenta. Tiene una percepción sobre la relación entre algunos barrios de la periferia, a veces estigmatizados como marginales, que puede construir a partir de su militancia política en la organización campesina, en las agrupaciones políticas universitarias y en la militancia barrial. Desde esas percepciones reflexiona sobre la pobreza, la inclusión y la exclusión social, los derechos ciudadanos, sobre los que fundamenta la importancia de la formación a partir de la acción política y el trabajo barrial. Su discurso reivindica el trabajo de base, que supone llegar a un lugar, poder organizar y transformar a las personas, socializar herramientas de la educación para que puedan tomar conciencia de todo su potencial.

- ***Germán: “La palabra campesino no limita que vos puedas construir en la ciudad”***

Germán inicia su militancia en el MCC en el área de Jóvenes a sus trece años. Recordemos que la central donde lo hace, por su área de influencia y dónde él y su familia residían, es UCATRAS. Conoció el PECU a través de Claudio, que fue el primer estudiante en venir a Córdoba, participando junto con Mariela en las reuniones ampliadas que se hacían en las universidades de Luján, La Plata y Río Cuarto, donde el proyecto tuvo mayor institucionalización que acá. Ambos iban a ser los próximos jóvenes que se vendrían a

estudiar a la UNC en el marco del proyecto. Toman al PECU *“como una herramienta que a nosotros nos permitía poder estar estudiando, en grupo”*, como él mismo manifiesta en una de las primeras entrevistas que mantuvimos. Ya conocemos los hechos que tuvieron lugar en relación a la firma del convenio entre la UNC y el MCC, y cuáles fueron las dificultades que impidieron su avance y fortalecimiento. Germán reflexiona sobre estos aspectos, acordando con los criterios que Elena expone en el capítulo anterior.

-G: Nosotros no éramos los únicos, bueno, nosotros militamos en el Movimiento Campesino y sí, como que la universidad no podía aprobar un proyecto que sólo sea para militantes del Movimiento Campesino porque hay un montón de otros sectores que también tienen las mismas problemáticas que nosotros y tal vez no militan en ningún lado.

Comenta que el PECU no fue impulsado con mayor fuerza desde el mismo MCC, por *“una cuestión más estructural del proyecto”*. Los jóvenes lo conocen porque viajan a encuentros interprovinciales, y desde allí plantean el interés de venir en el marco de este proyecto. Germán considera que estos fueron algunos motivos por los que no se impulsó demasiado.

-G: Y yo creo que es también por una cuestión más estructural del proyecto, porque que se yo, vos ahora vas y lo promocionás y tal vez tengas veinte jóvenes. Pero ¿cómo te sostenés con eso? Entonces es como difícil esa parte también (...) Porque digo, bueno no lo pongamos al PECU en el plano económico, pero siempre terminás rayando ahí, porque bueno vos decís, quiero que vengan veinte jóvenes, pero también dependés de los fondos.

También menciona el tema de las prioridades. El MCC las tiene planteadas en relación a otras problemáticas políticas más urgentes, y para el caso de la escolaridad, la prioridad está dada en concluir con los niveles obligatorios, más que pensar en realizar estudios universitarios.

- **Elección de la carrera y militancia en el MCC**

Recordemos que inicialmente viene a estudiar Arquitectura en la FAUD⁵⁴, elige esta carrera porque le *“gustaba la parte del dibujo y del diseño”*, tenía facilidad para trabajar en esas áreas. Deja los estudios de Arquitectura en tercer año, porque le resulta una carrera onerosa y complicada de cursar, le demanda mucho tiempo.

-G: (...) Me gustaba mucho la parte de diseño, ponele, o la parte del dibujo, esa parte, como que tenía más facilidad para eso, entonces... Y aparte creo que también por no conocer otra gama de carreras, como que uno siempre elije, como que a todos les pasa lo mismo al principio, que siempre ven las carreras que estudia la mayoría, digamos.

Relata que fue dejando esta carrera *“de a poco”*. Había muchas cosas que sentía que no le iban a aportar a su militancia en el MCC. Le llevaba mucho tiempo cursar esta carrera por los trabajos que debía entregar, no podía hacer otras actividades. A eso se sumó el costo de los materiales, y en 2010 resuelve dejar de estudiar Arquitectura. En 2011 considera hacer otra carrera, la Licenciatura en Geografía en la FFyH⁵⁵, fundamentando esta decisión en su importante contribución para la militancia. En el Movimiento Campesino trabajaban con textos de *“un geógrafo brasileiro”*, y le interesó la idea de construcción en el territorio, de *“cómo entender la parte más social”*. Se refiere a textos y análisis del autor Mançano Fernandes, cuyas ideas expuse en puntos anteriores. Germán reflexiona y dice que, desde su segunda carrera, Geografía, se ve con mayor posibilidad de proyectarse dentro del MCC. La idea que él tenía sobre la geografía como disciplina está más relacionada con la que se estudia en la escuela secundaria, que hasta el momento asociaba con conocimientos más descriptivos o estadísticos. Relata que se inscribe en la carrera, empieza a cursar las materias y comienza a descubrir la geografía desde otras ramas y perspectivas.

⁵⁴ Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño – UNC.

⁵⁵ Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

-G: Si, bueno, mientras estudiaba Arquitectura como que siempre iba y volvía (al campo), digamos, casi todos los fines de semana me iba a alguna actividad (de militancia). Y después eso como que dejé, cuando empecé a estudiar ya Geografía, bueno, como que me alejé un poco y le dediqué mucho tiempo a la carrera.

E: ¿Por qué hiciste eso?

-G: No sé, por tiempo más que todo. Y aparte como era una carrera nueva tenía que leer mucho más, bueno, como te contaba, Arquitectura era pesada, era cara y me llevaba mucho tiempo. Pero no me costaba mucho... Era más práctica. Los apuntes eran manuales prácticos, y bueno, entonces... Pero empecé a estudiar Geografía, una carrera de Humanidades, ya como que tenía que sentarme a leer mucho, digamos.

Identifica diferencias en las propuestas de formación académica de ambas carreras. De acuerdo a su relato, esto tiene cierta consecuencia en el tiempo que le estaba dedicando a su actividad de militancia en el MCC. Si bien no realiza una participación muy orgánica, colabora en actividades puntuales que se van planteando como líneas de acción política desde el MCC.

○ **Desalojo de la tierra, el quiebre de los padres**

En nuestros encuentros conversamos sobre la repercusión que tuvo la decisión de venir a estudiar a Córdoba en su familia, considerando que era el hijo mayor, y que su desplazamiento podría tener implicancias importantes en la producción familiar. Estudiar suponía dejar el campo y migrar a la ciudad. En un contexto de mucha precariedad para la reproducción familiar, Germán cuenta que recibió respaldo.

-G: (...) En 2005 mi familia fue desalojada del campo y en ese tiempo, ponele, los desalojaron en el 2005 y todo el 2006 y 2007 estuvieron viviendo en una carpa como de resistencia, frente al campo. Entonces como que sí, como que también no estaba eso de "bueno, te quedás...". Entonces yo creo que mi familia, si yo me iba, iba a tratar de apoyar todo eso, digamos como una salida, qué se yo, yo lo viví siempre de esa forma...

E: ¿Tus viejos son militantes del Movimiento?

-G: Ahora no militan, en ese tiempo sí, militaba mi vieja, pero después fue como un quiebre muy grande digamos, bueno, vivir ese proceso.

El proceso de expropiación de las tierras fue un proceso complejo, con consecuencias legales, laborales y subjetivas importantes para esta familia. Porque la sufren en forma violenta, al resistir el desalojo quedan detenidos por la policía. Sólo pueden acreditar la posesión de las tierras en términos de derecho consuetudinario, ya que trabajan y viven en ellas desde generaciones anteriores. La extensión que pierden es de 700 hectáreas, que les permitía dedicarse a la producción agropecuaria, y también a la cría de animales (cabras y vacas). A pesar de esta lucha y resistencia, el conflicto no se resuelve en forma favorable para los padres de Germán.

-G: Pasa que es distinto, bah, como que en mi familia es como que lo ven ahora como que eso no tuvo fuerza para seguir. ¡Y a mí como que me pasó al revés! A mí me dieron como más ganas de seguir militando en el Movimiento, seguir aportando.

E: ¿Por qué se desinfló con el Movimiento? ¿Quién fue... tu papá, tu mamá?

-G: Los dos... Y lo que pasa es que también fue como, bueno esos dos años, fue como mucho desgaste también de la misma central (se refiere a UCATRAS). Porque era apostar a eso y bueno, después, se presentaron muchas cuestiones legales para ver qué se hacía durante esos dos años. Y al final no pasó nada, hubo otro desalojo y ellos estuvieron detenidos también. Y bueno, ahí ya no se pudo hacer más nada, digamos.

Después de estos episodios, los padres se ven forzados a mudarse, van a vivir y trabajar en una parcela de tierra de una hectárea, propiedad del abuelo de Germán, donde apenas pueden desarrollar las actividades agropecuarias que realizaban antes. Crían cabras a menor escala y cultivan lo que pueden. Los dos están pensionados, su mamá además cuida a su abuelo, con lo que genera un pequeño ingreso complementario. Es pertinente recuperar de sus relatos lo que este joven estudiante plantea en relación a lo vivido por su familia y sus efectos sobre la participación política. Mientras los padres “*se desinflan*”, él profundiza su apuesta por la militancia en el MCC.

- **Militancia barrial en Córdoba**

En los encuentros con Germán le pregunto en qué espacios realiza su militancia, dentro y fuera de la universidad. Me ha comentado que es parte de la agrupación estudiantil que ha ganado el Centro de Estudiantes de la FFyH, me interesa conocer cómo se articula esta participación de los estudiantes con el trabajo en otras organizaciones.

E: Comentame cómo es tu militancia. Sé que están con el Centro (de Estudiantes), en la agrupación que ganó el Centro. ¿Qué proyección tiene esa militancia en otros espacios?

-G: *Y, es como que es muy distinto. Yo casi que no lo articulo, a lo que puedo hacer en el Centro, o lo que pueda hacer en el Movimiento. Igual que en el Movimiento, no es que voy sólo al barrio, sino que son actividades puntuales. O viajo al campo, a la UCAN⁵⁶, que te había dicho que viajaba a una parte de Cerro Colorado, o alguna actividad más barrial, digamos. Que sería algún trabajo comunitario, alguna actividad muy puntual.*

E: ¿Eso en qué zona?

-G: *En Pueyrredón. Y en las dos zonas (campo y ciudad) son así; no es que yo tengo una militancia más orgánica, por así decirlo.*

E: ¿Con qué tendría que ser orgánico? ¿En relación al Movimiento Campesino?

-G: *No, digo de formar parte en una organización donde vos sos...o sea, participás en la toma de decisiones. Como que yo participo, en este momento, de actividades puntuales. No es que participo de la reunión de delegados, de la reunión provincial. Entonces a eso me refiero.*

Germán llega a la UNC por medio de otra central del MCC, que está ubicada en la región rural donde vive su familia, llamada UCATRAS⁵⁷. Al comienzo de sus estudios está más vinculado a esta organización, pero en el transcurrir de esos primeros años y por una serie de actividades militantes, esta se va diluyendo. Germán queda con mayor relación con otra organización que es la Unión Campesina del Norte (UCAN). Desde ella se proyecta realizando su práctica profesional para egresar de la carrera de Geografía, como presenté en capítulos anteriores. Me cuenta que es parte de una comisión barrial que se está ocupando de acompañar a un grupo de familias migrantes que viven en una “toma de

⁵⁶ Unión Campesina del Norte. Es una de las seis centrales u organizaciones que componen el MCC.

⁵⁷ Unión de Campesinos de Traslasierra. Una de las seis centrales del MCC.

tierras” en una zona periférica de la ciudad. Son tres barrios que están integrados en una central, en la UCAN.

E: ¿Es un barrio, son tres secciones?

-G: *Sí, sí. Ampliación Pueyrredón es donde está más fuerte, digamos, es donde está la sede, todo eso. Y la mayoría son todos compañeros que son de Perú, de Bolivia; que fueron campesinos y se vinieron. La mayoría son compañeros que estaban en el campo y se han ido a la ciudad. (...) Y los ejes más fuertes que se laburan ahí, es el tema este de la soberanía alimentaria. Primero la producción de alimentos, y después el tema del consumo, cómo hacer para mejorar, digamos, el tema de qué comes, y después de dónde sacas lo que comes y como haces para autoabastecerte. También se trabaja una parte de producción, porque también vos podés producir en la ciudad.*

E: ¿En las quintas? Por la extensión de la tierra.

-G: *Claro, eso sería una parte. Y la otra parte que se trabaja también, es como una futura vuelta al campo. Entonces trabajas eso del autoabastecimiento en la ciudad, y después también se trabajan las dos cosas.*

Me comenta que estas tierras se han tomado a “un privado”, que se realizaron acuerdos, pero aún tienen problemas con la conexión de los servicios de agua y luz. De las tres secciones de Barrio Pueyrredón, sólo una es la que está más urbanizada. Las otras presentan problemáticas de mayor desposesión, que supone un desafío complejo para trabajar con esa población, particularmente con los jóvenes.

○ **Militancia en la universidad**

En 2014 su agrupación política “Dos puntos La Bisagra” gana el Centro de Estudiantes de la FFyH, y esto nos posibilita conversar sobre su práctica de militancia en la universidad.

E: ¿Y cómo es ahí? (me refiero al Centro de Estudiantes) Contáme cómo es el día a día ahí, qué trabajo hacés...

-G: *Igual es como que está descentralizado el Centro. Cada escuela se hace cargo de cuestiones específicas de cada carrera, y después hay partes más, que se centralizan varias cuestiones. La fotocopiadora, las becas. Aunque yo estoy en la parte más específica de mi carrera. ¡Por los tiempos, también!*

E: ¿Por qué? Comentáme eso de los tiempos. ¿Cómo estás con los tiempos?

-G: *Y, ¡a full! Estudiando. Y pasa que...para dedicarle el cien por ciento a una militancia estudiantil es como que tenés que tener mucho tiempo. No es como que es una militancia más barrial, ni una militancia de otro tipo. Porque lo estudiantil, los procesos son, los ciclos son muy rápidos, digamos. Tenés elecciones en junio del*

Centro de Estudiantes y Consejo (Directivo de la facultad), en setiembre tenés de vuelta en la Escuela, ¡y así digamos! Y ya tenés junio de vuelta. Y es como que si vos querés mantener un proceso que vas acumulando políticamente, tenés que estar mucho tiempo.

E: Claro, con disponibilidad para todo eso.

-G: *¡Sí! Entonces como que yo también en este momento estoy priorizando esto, la carrera. Ya me quedan las últimas materias.*

Son interesantes las reflexiones que realiza sobre las prácticas de militancia en los diferentes espacios en los que participa, y las diferencias que puede identificar entre la militancia en los espacios universitarios y en los espacios barriales. Al estar cursando materias de los últimos años, prioriza avanzar con su carrera. Considera que, para generar y acumular poder político, el tiempo es una variable clave; se requiere participación intensiva. *“Los ciclos son muy rápidos”*, una característica que ya ha advertido en relación a su vivencia del tiempo y los ritmos de la ciudad. Le pido que profundice sobre cómo se armó la agrupación en la cual milita, y que tipo de participación o actividades realiza él.

E: ¿Y con el tema del Centro? Cómo es. ¿Uds. son un frente?

-G: *Si, un frente, sí. Igual la estrategia del frente como que la fuimos pensando, y en cada organización que conforma el frente, hay como alguien. Por ej. “Dos Puntos” es la organización que siempre existió. A nivel facultad.*

E: ¿Es “La Bisagra”?

-G: *Sí. Y nosotros decidimos, como “Dos Puntos” (La Bisagra), armar espacios por escuela, digamos. Pero esos espacios, en realidad, somos nosotros mismos.*

E: Claro. Pero tienen distintos nombres.

-G: *Claro, porque era una estrategia de cómo después armar un frente. Porque en realidad, era difícil que se sumen compañeros a trabajar algo, nucleados a nivel facultad. Pero era más fácil si vos le llevabas una propuesta de la carrera. Sumáte porque estamos trabajando un proyecto de Práctica; es distinto que le digas sumáte a hacer algo a nivel facultad.*

Desde este frente estudiantil⁵⁸, organizan una mesa de conducción del Centro de Estudiantes, donde participan delegados por cada carrera de la FFyH, que llevan las

⁵⁸ En 2014 se conforma “Estudiantes al Frente”, integrado por las siguientes agrupaciones estudiantiles: Antropología Colectiva, La otra Historia, Dos Puntos La Bisagra, Participación y Acción en Geografía, Estudiantes por la Escuela de Filosofía, La Jauretche Filo y Modelo para Armar.

discusiones a sus carreras, y esta mesa coordina todo este trabajo político. El objetivo de esta estrategia política fue hacer participar a una cantidad de estudiantes que muchas veces quedaban afuera de la posibilidad de votar. Y al integrar todos estos votos en un frente, eso después se vuelve ventaja numérica. A partir de la conformación de este frente político estudiantil se propone la descentralización del Centro de Estudiantes de la FFyH, para poder llegar a conocer la realidad de todas las carreras de la facultad y lograr mayor incidencia política en las problemáticas cotidianas y particulares de cada carrera. La facultad está organizada institucionalmente en 6 escuelas (Archivología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras e Historia) y dos departamentos (Geografía y Antropología), en total se dictan 8 licenciaturas, 4 profesorados y dos tecnicaturas. Según lo aclara Germán, la idea desde este frente estudiantil es poder establecer vínculos permanentes entre los consejeros de carreras y consejeros directivos, para poder promover acciones políticas orientadas a pensar la facultad desde una perspectiva global y articulada, convergiendo en el Centro de Estudiantes.

- **Identidad campesina: “Vos te sentís parte de la tierra”**

Nuestras conversaciones suceden abordando diferentes temáticas que refieren a cuestiones prácticas y cotidianas, son narrativas sobre episodios que acontecen en la vida diaria. A veces, emergen sentidos reflexivos y políticos sobre estas prácticas y situaciones, que invitan a profundizar el diálogo. En una de ellas, Germán aborda el tema de la identidad campesina. Y de esta manera se mete en una de las complejas dimensiones que en el campo político y académico se discute en relación al concepto de interculturalidad. ¿Qué implica la autoadcripción como campesino? ¿Dónde se asume, para quién, en qué contexto histórico y cultural se plantea esta identificación-diferenciación? Considerando este testimonio, podríamos decir que Germán realiza una adscripción identitaria, que se construye en el marco del Movimiento Campesino.

-G: Como que también desde el Movimiento como movimiento, entendemos que el conocimiento universitario, que se puede generar en las universidades, es muy valioso y sí hace falta. Por esto que también yo te contaba. El Movimiento Campesino

es un movimiento social, más allá de que se llame “movimiento campesino”. Pero que exista la palabra “campesino” no limita que vos puedas construir en la ciudad. De hecho, hay montones de centrales que tienen construcción en la ciudad, acá en Córdoba. También hay experiencia de que el movimiento campesino existe en Córdoba, digamos, en un barrio. (...) El Movimiento Campesino labura todo ese tema de rescatar eso, digamos. Porque hay muchas partes que estamos trabajando como Movimiento Campesino, pero esa identidad del campesino, ya sea cordobés, santiagueño, salteño... como que está muy perdida.

Grimson (2010) señala que históricamente el concepto antropológico de identidad se configuró a partir de las relaciones y fronteras interétnicas. En el campo de las ciencias antropológicas los aportes conceptuales clásicos han considerado una vinculación entre las nociones de identidad y cultura. Muchas veces se las ha usado como sinónimos, superpuestas, contribuyendo de ese modo a sustancializar estos términos, que más que realidades estáticas y cerradas, se refieren a complejos y dinámicos procesos sociales que implican las relaciones humanas. Para ello el autor propone preguntarnos cuáles son y por dónde se desplazan las fronteras de la cultura y de la identidad, para advertir que raras veces estas demarcaciones coinciden objetivamente. Introduce otra idea, la de nación, y también la vincula con cultura e identidad. Advierte, sin embargo, que las ciencias sociales tendieron durante mucho tiempo a concebir la cultura y la nación, como homogéneas. Nos sugiere considerar que no siempre hay una articulación entre las nociones de territorio, cultura e identidad. El autor intenta desnaturalizar los abordajes que se han realizado sobre estas nociones desde la antropología clásica y posmoderna, que han esencializado estas correspondencias.

El mundo actual es muy complejo y dinámico, las fronteras geográficas y simbólicas son porosas, no es posible demarcarlas taxativamente. Debido a los desplazamientos migratorios los grupos humanos están en constante interrelación, lo que incide en las clasificaciones que unos hacen sobre otros, y también en los sentimientos de pertenencia que forjan en relación a diferentes colectivos sociales. Estos conceptos nos permiten analizar los dichos de Germán. La palabra “campesino” no está restringida sólo al campo, también se pueden construir luchas, disputas y reivindicaciones sociales en otros territorios: los urbanos, los barrios, la universidad. Por otra parte, es una categoría de carácter político,

tiene anclaje en las luchas del Movimiento Campesino, en las maneras de comprender la vida, el trabajo, la familia, la comunidad.

E: ¿A que le llamás vos identidad?

-G: ¡Y, el tema es ese! Que vos realmente vivas en el campo y que no necesites, ni salir a trabajar, ni tener otro tipo de trabajo que no sea producir para el autoconsumo y venta de excedente. Y después, cómo tomaban el tema de la tierra. Creo que viene la parte más cultural, que siempre entra, porque hay como mucho. Estas muy apegado a todo lo que es la tierra. Entonces hay mucho arraigo, en ese sentido. (...) Vos te sentís parte de la tierra. No es que la tomas desde afuera, digamos. Vos sos parte, tanto de ahí como un árbol, como los animales que criás, que también usan la tierra.

En los primeros años Germán vivencia la ciudad como “*un choque muy fuerte*”, “*un cambio de vida*” que describe como muy acelerado, con ritmos, horarios, ruidos, circuitos que evita “*salvo que sea estrictamente necesario*” (como el microcentro de la ciudad). Retomando los planteos de Grimson (2010), todos los seres humanos pertenecemos a diferentes colectivos sociales y generamos a partir de ellos, maneras de clasificar a los demás. La noción de cultura tiene que ver con nuestras experiencias y prácticas sociales, los significados que les asignamos, nuestras creencias. En cambio, cuando hablamos de identidad nos referimos a nuestros sentimientos de pertenencia a un colectivo. Germán nos cuenta que el campesino tiene mucho arraigo a la tierra, no es que sólo la toma, es parte de la tierra, como los árboles y animales que están allí. No se trata de palabras simplemente, sino de clasificaciones que connotan una historia social, cultural y política incorporada en el sentido común.

El autor (Grimson, 2010) dice que antes de pensar en la identidad como algo acabado y estático, tendríamos que hablar de una “*caja de herramientas identitarias*” que los sujetos vamos configurando y manipulando según los contextos históricos donde éstas se despliegan. Piensa que es más conveniente considerar este asunto desde la idea de categorías de identificación más que de identidades. Los miembros de un colectivo se pueden identificar a sí mismos, y diferenciarse de los otros. La producción de categorías y clasificaciones humanas, permite que circulen y se disputen diversos sentidos, desigualdades y jerarquías. Estas circulaciones y desplazamientos no están anclados en

lugares geográficos, son territorios de diferencia, de conflicto. Y allí nos encontramos con la complejidad del concepto de cultura, atendiendo a su heterogeneidad, conflictividad e historicidad. En el caso de Germán, él se dice campesino en la ciudad, en la universidad, en los barrios donde milita, porque lo hace desde esa autoadscripción y pertenencia al colectivo de los campesinos organizados.

German construye su participación y militancia en el MCC también en la ciudad, peleando y reivindicando sus luchas políticas. Se identifica como campesino, sintiéndose parte de estas comunidades que han sufrido la expropiación de sus tierras y el avasallamiento de sus derechos a trabajar y vivir en ellas. Se diferencia de otros colectivos sociales; lo hace particularmente en relación a la militancia en la universidad. Es uno de los pocos estudiantes del Centro de Estudiantes que logra generar nexos entre estas prácticas de militancia, no se queda participando exclusivamente en el ámbito de la universidad. Porque también es parte de otros espacios de organización política, como el MCC, movimiento que tiene centrales en la ciudad de Córdoba.

- ***Anabel: “Cualquier ámbito donde estemos, es un territorio fértil para poder plantar esa semilla de la transformación”***

Anabel elige la carrera de Abogacía, *“por una convicción de estar organizada”*. Las prioridades del MCC están situadas en la lucha por las tierras, por lo tanto, ella creyó que sería importante ser una abogada que pueda defender esas luchas. A pesar de que en el primer año de estudios no logra avanzar con las materias, decide quedarse para hacer el proceso de aprender a vivir en una ciudad como Córdoba y estudiar en la UNC. Lo logra mediante su participación en una agrupación estudiantil de la facultad, *“La Revuelta en La Bisagra”*. Desde esta participación e inserción política, considera que ahora *“la universidad es también mi territorio”*. Conversamos sobre sus inicios como militante del MCC, que se remontan a sus años adolescentes:

-A: Empecé a militar en el Movimiento Campesino de Córdoba desde mi adolescencia hasta que me vine acá a Córdoba. Por la lejanía y por no estar ya viviendo en el campo se complicaba la militancia orgánica y cotidiana. Me vengo acá a Córdoba en el marco del grupo PECU. El grupo PECU era más una militancia de subsistencia del estudiante campesino en Córdoba.

E: ¿Cómo empezaste a militar en APENOC?

-A: Nosotros con mi familia somos una de las primeras familias que se organiza dentro de lo que es la central de APENOC, y esta es la primera central que le da origen al Movimiento Campesino en Córdoba. Mis papás empezaron a militar en la comunidad, y empezaron a tener una lógica de organización, porque antes no tenían una matriz de estar organizados, digamos, en Argentina. Y esto también tiene que ver con una construcción del individualismo y del individuo. De que yo sigo con mi esfuerzo, que en el medio no me ayuda nadie, si estoy sola es mejor y soy exitosa. ¡Todo eso! Entonces contrarrestar eso con una lógica colectiva de organización, y más en el territorio que es el campo, que no hay luz, no tenemos transporte público, hay una ausencia total del estado, ¡solamente aparece cuando tenés que votar! (ríe). Creo que es fundamental poder contar con el otro. Porque si no, no te escuchan, no te ven y te olvidan, también. Porque con el proceso productivo de Argentina y del capitalismo, el consumo y todo eso, todo tiende a que la forma de producción campesina familiar desaparezca. Entonces la herramienta que es la organización es fundamental. Nosotros en ese momento éramos chicos. Empieza en el 1999, 2000. Fue un hachazo muy grande a todo lo que es el campo. Ahí fue uno de los auges de la revolución verde, tener la mercancía de la tierra para poder sembrar soja y productos de exportación. Entonces ahí también se agudizó lo que eran los desalojos. Si bien el desalojo existió desde que existe Argentina, siguieron con un claro objetivo. Entonces nosotros empezamos a tener un pensamiento crítico. Pensábamos que se lo debíamos a nuestros viejos.

Anabel tiene seis hermanos de diferentes edades, todos trabajaron o trabajan en la producción agropecuaria familiar. Algunos dejaron el hogar paterno para trabajar en ciudades vecinas o estudiar, como es su caso. Es interesante el lugar que les asigna a sus padres como impulsores de sus primeros aprendizajes en la participación política dentro del MCC. Por otro lado, aparece la idea de retribuir a sus padres lo que ellos hacían por sus hijos, aceptando este convite a la participación política. Siendo una estudiante de la escuela secundaria, Anabel participa inicialmente en el área de Jóvenes. De esta manera se empieza a configurar una trayectoria de militancia que se fortalece con el correr del tiempo, y en los diferentes espacios institucionales donde ella la despliega.

E: ¿Dónde empezaste a militar?

-A: En el grupo de Jóvenes. Porque en la comunidad si bien en las reuniones que tienen todos los meses, que son de padres y madres de familia, se empezó a cuestionar el hecho de poder trabajar con los adolescentes, con los jóvenes, con los niños, con las mujeres. Entonces ahí empieza mi militancia, digamos. He participado en un montón de campamentos de jóvenes, de las Escuelas de la Formación, en formación política también. Eso también se lo debemos a nuestros viejos, porque nosotros teníamos muchos vecinos y amigos que no participaban porque no los dejaban ir, porque eran chicos, porque tenían miedo. O porque simplemente pensaban que eso era ir a perder el tiempo. Porque también hay militantes y hay gente que participa dentro de la misma comunidad, pero por algún beneficio personal. Porque estar organizados también significa que puedas acceder a la campaña del maíz, ser beneficiario de tal proyecto, que hace a un pensamiento económico de la familia. Que no me parece mal, me parece que es uno de los mejores logros que puedan tener ahí en la organización. Porque también el fin es ese, digamos. Que se pueda vivir mejor. Pero bueno, se llegaba hasta ahí nomás. Lo conseguíamos, y hasta ahí nomás. No se podía leer algo más allá que lo cotidiano. Nuestros padres también nos invitaban a que participemos, que vayamos, eso también ayudó a que nosotros seamos lo que somos ahora.

La joven entiende que las mejoras de los emprendimientos económicos y productivos, son un logro de la organización, aunque estos objetivos le parecen de alcance limitado, cuando se puede trabajar para avanzar hacia una transformación más amplia, de otro orden, que involucra la subjetividad de las personas, y también genera cambios en su entorno. El planteo de Anabel, nos recuerda otros aportes de la investigación de Decándido (2010). Los referentes empíricos de su investigación le permiten analizar las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva de APENOC en torno a cuatro categorías centrales: lectura de la realidad, nosotros, oponentes y acción colectiva. La lectura de la realidad que las familias campesinas realizan sobre su situación económica y social, se produce desde la idea de injusticia, lo que implica una desnaturalización de las propias condiciones de vida. Esto se conecta con una dimensión de la vulneración de los derechos, que son significaciones más recientes aportadas por los miembros externos que vienen de la ciudad.

Me interesa recuperara la categoría del “nosotros campesino”, que es un aspecto central de la citada investigación, porque le permite comprender los significados en torno a los cuales las familias campesinas configuran un grupo social que comparte una realidad y

problemáticas similares. Este nosotros no es una cuestión discursiva, comparten experiencias de explotación, condiciones sociales y luchas sociales desde las que disputan con el poder, para transformar estas condiciones de existencia. Se reconocen como campesinos organizados que disputan contra la hegemonía del modelo productivo neoliberal. Sin embargo, muchos de los campesinos que pertenecen a la organización no han tenido experiencias previas de participación política, salvo los integrantes de la comunidad de Paso Viejo.

Como alternativa al trabajo y producción individual, se propone una estrategia colectiva para el manejo de la tierra, por oposición a la idea de propiedad privada; en este sentido se considera el uso comunitario de tierras para pastoreo y usufructo de los recursos del monte. Dentro de APENOC se valoran en forma significativa los procesos de transmisión y formación pedagógica de sus miembros. La educación atraviesa diversas facetas y dimensiones de esta organización campesina, la transmisión pedagógica se produce de manera diversa, mediante campamentos de jóvenes, Escuelas de la Formación, participación en foros, reuniones y actividades de diversa índole, como bien recuerda Anabel en su relato. También han desarrollado experiencias en relación a la escolaridad primaria y secundaria en la región. Algunas de estas cuestiones se han expuesto en los relatos de los estudiantes del PECU que fueron presentados en capítulos anteriores. En este relato vuelven a surgir, particularmente desde la referencia a las prácticas previas de participación en el área de Jóvenes dentro de la organización. Esto es común en la experiencia de todos los jóvenes del PECU; se inician en la participación política siendo niños, como cuenta Luciana, o siendo adolescentes.

- **Militancia estudiantil universitaria**

Al llegar a Córdoba en el marco del PECU se pone en contacto con una agrupación estudiantil de la Facultad de Derecho, “La Revuelta en La Bisagra”. Refiere que en esta agrupación encontró también un grupo de contención que era muy importante en ese primer año del ingreso universitario, para no abandonar los estudios. Anabel fue desplegando un pensamiento crítico sobre problemáticas sociales en el MCC, que se

continúa conformando una mirada crítica sobre la educación, la universidad, su carrera, la vida en la ciudad.

-A: Cuando me vengo conozco también la organización estudiantil en la facultad de Derecho, la Revuelta en la Bisagra. Y empiezo a militar ahí, en la militancia estudiantil. Y ahí aprendí un montón de cosas. Encontré un grupo de contención, encontré a mucha gente buena dentro de la facultad de Derecho. Yo tenía un pensamiento crítico, pero tuve la construcción de un pensamiento crítico de lo que es la educación, de la Universidad, de los mismos contenidos de la facultad, el mismo contenido de la carrera. ¡Porque los profesores no te dan ese contenido en las clases! (...) Ahí la organización está dividida por áreas de trabajo y yo trabajaba en el área de Extensión, que trabajaba y articulaba con el Movimiento Campesino en otros territorios fuera de la universidad. En un momento trabajaba en las pasantías en el Movimiento Campesino de Córdoba, que todavía se hacen. En los trabajos comunitarios, que íbamos estudiantes de la universidad a trabajar en el Movimiento Campesino, a dar una mano por ejemplo si había algún corte de ruta o algún conflicto, íbamos a dar un apoyo.

La participación que hace no está planteada sólo en su facultad, tiene alcances de carácter regional, ya que estas articulaciones con el MCC se producen desde distintas agrupaciones estudiantiles, que pertenecen a diferentes facultades, y se nuclean en La Bisagra. Con el tiempo, las condiciones económicas se hacen más adversas, comienza a trabajar, y esto le restringe la disponibilidad de tiempo para la militancia. Deja de realizar una participación más orgánica, y se suma a colaborar en actividades más específicas.

-A: (...) Capaz que el que no militó cree que es fácil, pero no. Mientras más te haces cargo de actividades, más reuniones. Tenés la reunión de los lunes para organizar la semana. Tenés las reuniones de la misma área de trabajo en la organización de la facultad. Tenés las reuniones de trabajo en la regional. Después tenés reuniones para afuera con otros actores. O si tenés actividades en distintos niveles. ¡Entonces era todos los días actividad militante! Era difícil sostener eso y más si sos la encargada de eso. Hay algunos espacios en donde no podés faltar porque si faltas no se discute eso. No se discute la temática que está llevando a cabo.

En la agrupación estudiantil realizan un plenario interno, donde ella logra plantear estas dificultades y limitaciones, exponer cómo le estaban afectando en el cursado de su carrera. Concentraba mucha responsabilidad sobre algunas tareas, porque coordinaba varios

espacios. Sus compañeros consideran que esta situación era perjudicial para ella, y que era conveniente que otros estudiantes tomaran su lugar para que Anabel pudiera avanzar con su carrera. Posteriormente se aboca a cursar y rendir materias, y su militancia se focaliza en algunas actividades más puntuales como la participación en marchas, en actividades relacionadas al Movimiento de Mujeres, entre otras.

○ Militancia en el Movimiento de Mujeres

En la ciudad de Córdoba y mediante una de las madrinas del PECU que es parte de una organización vinculada al Movimiento de Mujeres, se pone en contacto con “Católicas por el Derecho a Decidir”. Desde allí comienza a militar por la defensa de los derechos de las mujeres por una vida sexual y reproductiva sin violencia ni discriminación, y por la legalización del aborto en Argentina.

E: ¿Cuándo empezás a participar en esa organización?

-A: *Con Católicas (por el Derecho a Decidir)⁵⁹ yo empecé en el 2015. Estuve haciendo unas pasantías ahí. Y me empapé un poco más de lo que es el derecho al aborto.*

E: ¿Qué es Católicas? Explícame

-A: *Católicas es una asociación civil que tiene varios años ya, está en otras provincias también y también articulan a nivel internacional. Es una organización que trabaja por el derecho al aborto, por la legalización del aborto. Una organización que intenta tener incidencia política y dar formación también en otros sectores y en otras organizaciones sociales. Por ejemplo, publica libros y esas cosas. Siempre están en algunas negociaciones con diputados. Por ejemplo, ahora cuando se debatió el proyecto en la legislatura, ellos estuvieron llevando eso. Y siempre convidando esto a lo que es el Movimiento de Mujeres. También participé en los Encuentros Nacionales de Mujeres, fui al encuentro que hubo en La Plata, eso fue en 2016. (...) Yo no estoy teniendo ahora una militancia orgánica en ningún espacio, ¡pero si mi vida es militante! Siempre voy a las marchas, estoy muy cerca de lo que es La Revuelta también, o de actividades de mujeres. Y ahora estoy trabajando con Mora (amiga y compañera de estudio en Derecho) dentro de Católicas, y ella también es parte, así que siempre me convida a todas esas movidas. Pero yo como que ahora estoy en esto de que también sigo trabajando y estudiando y queriéndome recibir, quiero sacar todas las materias que se pueda. Porque creo que a la hora de la militancia o de aportar a la transformación, es mejor hacerlo con un título. ¡Y más si*

⁵⁹ Para mayor información sobre esta organización, se puede consultar en su sitio web: <http://catolicas.org.ar/>

es un título de abogada! Que aporta mucho más que si me sigo atrasando. Y bueno, también la decisión personal de ya querer recibirme.

Si bien la militancia es algo que la apasiona, entiende que, si destina demasiado tiempo a todas las actividades que las agrupaciones políticas y organizaciones sociales le demandan, no podrá avanzar con sus estudios, y eso es una prioridad para ella. También visualiza con agudeza que no es lo mismo realizar una colaboración como estudiante, que como una profesional que entiende y puede operar con las leyes. Considera que es más eficaz su aporte, en términos de generar alguna transformación, con un título, que sin él. La militancia en esta agrupación feminista le permite construir y resignificar sus perspectivas en relación a la lucha política, porque a partir de ella se amplían sus reivindicaciones en relación a otros colectivos sociales, como el de las mujeres y sus derechos.

- **Militancia orgánica, militancia cotidiana**

Hablando sobre estas actividades relacionadas con la militancia política, ella hace una distinción entre la militancia orgánica, y otro tipo de militancia, que es la que desarrolla actualmente, porque se mantiene al margen de una estructura organizativa en lo político, ya sea en el MCC, en la universidad y en la organización feminista. En sus relatos, comparte ejemplos con los que intenta esclarecer sus ideas. Lo piensa particularmente en relación a las problemáticas de las violencias de género, que se presentan de manera recurrente en la dimensión de la vida cotidiana.

E: ¿Qué es hacer militancia para vos? Eso que vos me decís, mi vida es eso.

-A: *Para mí hay una diferencia en lo que es hacer militancia orgánica dentro de una organización y de responder a una estructura orgánica. Yo desde que existe el Movimiento Campesino en Córdoba tengo una trayectoria en eso. En ese sentido, para mí, en vivir la vida de alguna manera en que siempre va a estar en mí el querer transformar algo que para mí es injusto. Por ejemplo, si hay una discusión familiar, o alguien hace algo, un comentario machista o violento. El intervenir y dar una opinión, no solamente pensar: Ah, ¡no! porque sos una loca, o no tenés sentido del humor, o lo que sea. Es darle un contenido teórico a lo que está sucediendo para que esa otra persona se sienta interpelada por la situación y pueda reflexionar en lo que está haciendo.*

Anabel se representa a sí misma haciendo intervenciones en situaciones e interacciones cotidianas, en discusiones familiares, como una forma de generar algún cambio sobre prácticas de violencia que no se pueden advertir porque están naturalizadas. Considera que es importante interpelar al otro, para darle la posibilidad de reflexionar sobre estas prácticas. Considera que es importante hacer lecturas teóricas, para que las personas sepan qué está sucediendo. Ese es un lugar que le asigna al conocimiento, como potencial transformador de lo social. Anabel siempre va a *“querer transformar algo que para mí es injusto”*, una imagen de sí misma que expresa en la entrevista. Le pregunto acerca de su perspectiva sobre estas formas de hacer militancia en los distintos espacios en los que ella participa, particularmente por la distinción que hace entre la militancia orgánica y otra, más cotidiana, que asume como una posición política ante la vida.

La noción de experiencia que hemos explorado aparece como un recurso clave para el análisis. Anabel está atravesada en su subjetividad y perspectivas de la vida, por estos posicionamientos políticos, donde destaca el sentido de la justicia como algo a alcanzar o a conquistar en los diferentes espacios por los que transita. Con claridad afirma: *“mi vida es militante”*. Situaciones de opresión y vulnerabilidad vividas en el pasado por ella y su familia han dejado huellas en su biografía. Lo privado de su vida se articula con lo público, porque es allí donde ella pretende generar transformaciones. Su trayectoria de militancia, que se inicia cuando era una adolescente en la escuela secundaria en el área de Jóvenes de APENOC, siguió construyéndose con nuevos sentidos. Al llegar a la ciudad de Córdoba, y a la UNC, ha tenido que lidiar también con situaciones de injusticia y desigualdad en estos nuevos territorios de disputa que ahora intenta conquistar.

-A: Tengo más definida lo que es la militancia orgánica. Porque es ir a reuniones, planificar con otras personas más sistemáticamente, estar a cargo de algunas actividades, que no tengan necesariamente que ver con la profesión o con lo que cada uno tenga, sino con otras cosas. Por ejemplo, pertenecer a un grupo de la copa de leche. Puede tener alguna estructura orgánica de alguna forma, pero también puede ser no militancia, digamos. Puede ser algún trabajo voluntario. Yo creo que la militancia también tiene ese aporte de un pensamiento crítico político. Porque se puede definir a alguien que hace militancia más sistemática y orgánicamente, que alguien que pertenece a una religión y a ese no lo llamamos militante, tal vez. A lo

que yo me refiero con la palabra militante es poder ponerle a las cosas que pasan cotidianamente un pensamiento crítico, pero también político.

Considera que hay actividades que, si bien son transformadoras, orientadas a trabajar sobre la desigualdad social, a veces no se las puede plantear como actividades militantes. Para ella hay un plus, un sentido que va más allá de lo cotidiano, como ya lo planteó en relación al MCC, acerca de las mejoras económicas de las comunidades campesinas. Ese plus está dado por el despliegue de “*un pensamiento crítico y político*”. Profundizamos en torno a sus militancias, en un ejercicio reflexivo que introduce otras cuestiones, como la correlación de fuerzas en los grupos políticos, las limitaciones de prácticas militantes que no son orgánicas, el pensamiento político propio.

-A: Yo creo que a la hora de estar en una organización como en cualquier grupo hay correlaciones de fuerza, disputa de poder y de ideas. Que no necesariamente está mal. Yo creo que eso también construye cosas. Y poder construir con el otro siempre tendrá un buen fruto, digamos. Pero también de alguna forma es limitado, es limitado al grupo y también a la temática que se destine. Si es en la universidad, vamos a tener necesariamente más incidencia dentro de la universidad o la facultad. O si es en el territorio del barrio en la parte de deporte, capaz que tenés militancia sólo en eso. Por ahí vos tenés otras libertades que no necesariamente... Ah, no, porque vos pensás así porque perteneces a tal organización. Sino que es porque estoy constituida así y mi pensamiento ideológico es así. A mí me encanta tener una militancia orgánica, compartir con otras personas y poder construir. Y creo que cuando lo he hecho, me ha aportado mucho lo que es la organización. En general la universidad nos hace tener otras vivencias, y tener otro modo de vida, al mismo grupo que más o menos viene del mismo lado. Es lo que de alguna forma nos retroalimenta, ellos a mí y yo a ellos. Hay algunas cosas que no se entienden sino las vivís. Por ejemplo, la vida campesina, no te la puedo explicar o si te la explico no la vas a entender. O con una situación de violencia de género, no la vas a entender si no la viviste. Entonces tener un militante que haya tenido diferentes vivencias me parece que hace un producto mucho más enriquecedor.

Anabel reconoce que, si bien es complejo enfrentar el tema de la disputa de poder en el marco de una organización política, considera que es importante poder construir con otras personas, a pesar de las confrontaciones. Sin embargo, compara los alcances de una militancia orgánica, y piensa que queda más referenciada a los objetivos políticos de la

organización. Está reflexionando sobre su experiencia, y al mismo tiempo está construyendo, sin nombrarla, una definición compleja.

Como concepto vertebrador del análisis, recupero la forma en que la estudiante asocia la militancia a la posibilidad de enlazar sus diferentes vivencias, en la participación política. Como militante que ha vivido la experiencia de la vida campesina, como mujer que ha sufrido discriminación y desigualdad en los entornos donde se mueve y participa socialmente. Es interesante lo que plantea la estudiante en su relato para problematizar su experiencia estudiantil y militante, recuperando algunas conceptualizaciones presentadas en capítulos anteriores⁶⁰.

Me parece relevante preguntarnos cómo Anabel se constituye como sujeto social, y se referencia en estos colectivos sociales, a partir de la idea de diferenciación social (Scott; 1991). Es decir ¿Desde qué sentidos se define como mujer, campesina y estudiante? Ella advierte que ubicarse en estos colectivos implica pensarse en situación de subalternidad frente a otros grupos sociales. Y por eso disputa, para lograr igualdad en el reconocimiento de sus derechos. Resulta importante también considerar las conceptualizaciones que establecen relación entre la experiencia y clase social (Thompson; 2012), y tienen en cuenta en el análisis las relaciones sociales de producción y de agencia. Desde las teorías críticas, la experiencia se tiene que problematizar y comprender en términos de conciencia de clase y de acciones de resistencia. La militancia de Anabel, como la de los otros estudiantes del PECU que realizan participación política en diversos espacios sociales y estudiantiles, está configurada por estos sentidos de lucha política para lograr mayor justicia social.

○ **Otros territorios de lucha y transformación política**

En una de las entrevistas realizadas, Anabel había hablado sobre considerar a la universidad como un “*nuevo territorio*”. Esa idea le permite asignar un sentido a su decisión de quedarse en la ciudad y continuar estudiando, a pesar de que en el primer año no logra avanzar con las materias. Le comento mi interés por volver a conversar sobre ello, porque en buena

⁶⁰ Estas conceptualizaciones y discusiones sobre la noción de experiencia se trabajan con mayor desarrollo y profundidad en el Capítulo N°1 de esta tesis.

medida me aportó nuevas preguntas para entender su militancia en articulación con la experiencia estudiantil en esta universidad.

-A: En relación a eso que dije que la universidad es mi “nuevo territorio”, yo creo que en cualquier ámbito donde estemos, es un territorio fértil para poder plantar esa semilla de la transformación. Entonces si estás en la universidad, si estás como profesor en un colegio, si estás como alumno en un colegio, o si estás haciendo de enfermero, o lo que sea, es poder impregnar de ese pensamiento crítico y poder transformar algo que está naturalizado que sea injusto. Eso me parece que es ser militante. Por más que yo ahora no esté orgánicamente en una organización, respondiendo a una estructura. Me parece que no hace falta eso para hacer militancia.

En el caso de Anabel, encontramos una militancia que puede definirse como “anclada” en los espacios estudiantiles de su facultad, sin embargo, desde allí se proyecta trabajando en articulaciones con el MCC, con la organización “Católicas por el Derecho a Decidir”. Es interesante comprender cómo se configura la experiencia estudiantil y de militancia de Anabel, pensando en las tramas de sentidos compartidos y en pugna que se promueven, disputan y construyen entre los diversos actores sociales involucrados.

En el último período de estudios, avanzando hacia el cursado del último año de la carrera, se proyecta desde esa militancia también en el campo profesional. Me comenta que está muy entusiasmada colaborando en un caso de violencia obstétrica que su amiga Mora, quien ya es abogada, está investigando para después representar a las personas afectadas⁶¹. Estas colaboraciones le permiten hacer prácticas como futura abogada, que valora como oportunidades para realizar aprendizajes sobre el ejercicio del derecho a nivel profesional.

Me cuenta que se trata de representar a una pareja de padres que enfrentaron la dolorosa situación de la muerte de su hijo recién nacido en una clínica privada de la ciudad de

⁶¹ El caso al que se refiere Anabel fue la primera denuncia por violencia obstétrica que se presentó en 2019 en la ciudad de Córdoba. Para mayor ampliación, consultar <https://latinta.com.ar/2019/10/primera-denuncia-violencia-obstetrica-cordoba/>

Córdoba. Entienden que en el caso hubo situaciones que se pueden inscribir dentro de una problemática de violencia obstétrica, por el maltrato recibido de parte de los médicos y de los enfermeros, y por irregularidades de la institución. Con su compañera, sumado al acompañamiento de otra abogada de mayor experiencia, están trabajando sobre este caso.

-A: (...) Los chicos que vinieron a hablar con nosotros por este conflicto también son militantes. Y creo que ellos visualizaron que había sucedido eso por ser militantes. Porque yo creo que hay muchas mujeres que pasan por esa situación de la violencia obstétrica y no la pueden configurar como tal. Porque es tan sutil y está tan naturalizada y están en un momento de tal vulneración, que capaz que te querés olvidar de eso y disfrutar de otras cosas, y no haces nada para que eso cambie. Creo que si no hay gente que quiera exponer su propia vivencia al servicio de la sociedad, si eso no sale a la luz, los médicos no se van a formar, no van a hacer una autocrítica de lo que están haciendo, los enfermeros tampoco, las clínicas no van a hacer un mejor servicio. Y el servicio de salud es muy importante para la vida humana. ¡Entonces debería ser humano! No solamente un servicio.

Con argumentos que se van imbricando, vuelve a ofrecer una mirada sobre lo que define como “*militancias cotidianas*”. De esta manera deja entrever la compleja trama de sentidos que se tejen en torno a muchas prácticas sociales frecuentes que las mujeres han/hemos naturalizado como normales o aceptables. Leídas en clave de vulneración de derechos, desnudan sentidos de sometimiento y opresión que en muchos casos las mismas mujeres no identifican como tales, según Anabel.

-A: Esto que te digo creo que tiene que ver con que yo elegí la carrera que elegí por eso también. Que uno de los primeros casos que voy a llevar con mi compañera Mora sea así, hace a lo que yo vine a hacer acá a Córdoba. Recibirme para eso. Si bien también entiendo que cualquier profesional que se recibe también intenta vivir de su profesión, creo que también nosotros como profesionales o como personas que hemos podido acceder a lo que es la universidad y tener un título, me parece que le deberíamos devolver de alguna forma a la sociedad lo que se aportó. Porque yo estoy estudiando en una universidad pública que la pagan todos los ciudadanos. Y que haya abogados que cobren solamente para tener la herramienta esa, me parece injusto también.

En esta pelea por lo que define como una transformación de las injusticias, encuentra nuevos sentidos para seguir hacia adelante, para avanzar en el cursado de la etapa final de su carrera. Para ella el caso en el que se involucra, se relaciona con lo que vino a hacer aquí, en esta ciudad o universidad, que considera sus nuevos territorios de lucha. Por otro lado, como ya encontramos en otros relatos, se juega un compromiso social por devolver algo a la sociedad, a los ciudadanos que aportaron para que ella pudiera estudiar en una universidad pública.

Militancia estudiantil universitaria y acción transformadora

En un artículo que fue publicado inicialmente en el año 2002, pero que aún mantiene su vigencia, Krotsch (2014) reflexiona acerca de la ausencia de investigaciones específicas sobre la problemática de los estudiantes universitarios. Si bien en las últimas décadas se abrieron importantes líneas de investigación sobre la universidad como campo interdisciplinario, no abundan los trabajos orientados a indagar y reflexionar acerca de los movimientos estudiantiles. El autor se pregunta si esta ausencia se debe a que han dejado de existir, o a que ya no inciden como en épocas anteriores en diversos espacios políticos y sociales. Desde ya que se trata de una forma retórica de plantear este análisis, porque el sociólogo considera que los estudiantes universitarios han tenido una participación significativa en diferentes episodios y eventos históricos en Europa, en el Sudeste Asiático, en África y América Latina. A través de sus acciones, han resistido a reformas universitarias burocráticas, han contribuido a remover gobiernos, han sufrido fuertes represiones, por lo que no podemos pensar que el movimiento estudiantil haya tenido escasa participación en los procesos políticos de cada región, o haya dejado de existir. Por el contrario, han sido un actor social fundamental, aunque el estudio de las políticas públicas no los considere en su análisis. En este artículo, escrito hace más de una década, el autor se pregunta cuál es el poder que actualmente tienen y ejercen los estudiantes en el campo universitario, en un contexto de crisis institucional como el que vive la universidad pública.

Advierte que, en los últimos años, los estudiantes no han tenido el protagonismo que supieron tener en las décadas de los años 60 y 70, particularmente. La participación estudiantil estaba imbuida de fuertes ideales de liberación política y cultural, y además mantenía una gran articulación con otros movimientos sociales y sindicales que emergían en los contextos locales de cada región. Debido a los procesos de transformación acontecidos en las décadas mencionadas en la universidad actual conviven, no sin tensiones, la cultura de élite y la cultura de masas, cuestiones que en esta tesis se han problematizado a partir de los relatos que se presentan.

Para Krotsch (2014) la crisis de la universidad está vinculada al crecimiento cuantitativo y al fuerte desfinanciamiento que ha sufrido, a la pérdida de confianza en las ideas de integración regional y progreso, que acontecen en un contexto de pérdida del estado de bienestar. El estudiante actual tiene una fuerte implicación con la cultura juvenil, y para el autor, está quizá menos identificado con la cultura de la institución universitaria, ya que ésta no tiene la capacidad de configurar subjetividades a partir de sus normas y valores. La condición de estudiante se juega de manera parcial a la hora de definir sentidos de pertenencia e identidad, por el debilitamiento de una cultura particularmente universitaria⁶². Para poder comprender los complejos procesos que acontecen en la universidad, para el autor es importante analizar y atender aquellas cuestiones y problemáticas que se producen en su base.

Considero que los relatos de los tres estudiantes que presento en este capítulo, expresan en varios sentidos algunas de estas problemáticas que el autor analiza. Ellos llegan a la universidad con trayectorias de militancia construidas en el contexto del Movimiento

⁶² Si bien recupero los aportes analíticos de Krotsch porque es un referente considerando sus diversos escritos en relación al tema de los movimientos estudiantiles, quiero aclarar que guardamos cierta distancia respecto a sus consideraciones acerca de la cultura juvenil como aquella que está asociada a ciertas edades, y a la cultura universitaria como una producción específica y acotada a la institución universitaria. Pensamos en las culturas como entremezcladas, en diálogo permanente, heterogéneas. En ese sentido, acordamos con Rockwell (2018) cuando cuestiona la supuesta homogeneidad de la cultura escolar, que transmite un modelo cultural uniforme, frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que encontramos en las escuelas reales. Esto vale también para el caso de la institución universitaria.

Campesino de Córdoba, y en la universidad sus luchas iniciales se reconvierten en otras más específicas de los nuevos territorios que habitan.

En los primeros años del siglo XX, Gramsci (2011, pp. 19 a 20) se refiere a la acción política de una manera inusualmente vigente, considerando el avasallante avance del neoliberalismo en nuestra época. Con cierta licencia poética, me permito recuperar un fragmento del teórico y militante italiano, no tanto para enfatizar una apropiación idealista, sino para destacar el lugar inspirador de la acción política como fundamento de las experiencias polivalentes de vida:

Odio a los indiferentes. Creo que “vivir significa tomar partido”. No pueden existir quienes sean solamente hombres, extraños a la ciudad. Quien realmente vive no puede no ser ciudadano, no tomar partido. La indiferencia es apatía, es parasitismo, es cobardía, no es vida. Por eso odio a los indiferentes.

(...) La indiferencia opera con fuerza en la historia. Opera pasivamente, pero opera. Es la fatalidad, aquello con lo que no se puede contar, lo que altera los programas, lo que trastorna los planes mejor elaborados, es la materia bruta que se rebela contra la inteligencia y la estrangula. Lo que sucede, el mal que se abate sobre todos, el posible bien que un acto heroico (de valor universal) puede generar no es tanto debido a la iniciativa de los pocos que trabajan como a la indiferencia, al absentismo de los muchos. Lo que ocurre no ocurre tanto porque algunas personas quieren que eso ocurra, sino porque la masa de los hombres abdica de su voluntad, deja hacer, deja que se aten los nudos que luego sólo la espada puede cortar, deja promulgar leyes que después sólo la revuelta podrá derogar, dejar subir al poder a los hombres que luego sólo un motín podrá derrocar. (...)

Para finalizar este capítulo, quisiera destacar que estos tres relatos presentados constituyen sólo un recorte de todos los testimonios que recopilé sobre la militancia política de los estudiantes del PECU. Los elegí porque consideré relevante exponer lo que logré documentar sobre sus prácticas militantes, por la articulación que estos estudiantes producen en múltiples espacios y organizaciones sociales, y por la convicción con que definen sus posicionamientos políticos. Los siete estudiantes del PECU han tenido experiencias previas de participación política, particularmente en el Área de Jóvenes de las organizaciones del MCC, y en proyectos o programas ligadas a estas acciones colectivas.

Las historias de este grupo de estudiantes nos muestran que han participado en el espacio de las centrales del MCC desde niños o adolescentes, y cuando llegan “acá”, a la ciudad de Córdoba y la UNC, se vinculan con espacios de participación universitarios, realizando colaboraciones más indirectas con el Movimiento Campesino. Si bien estas tres trayectorias de participación política convergen en varios aspectos, ellos no despliegan las mismas militancias en estos nuevos territorios de la UNC y la ciudad. Claudio decide continuar militando junto a su agrupación original de la carrera de Agronomía (MBA) y desde allí se proyecta realizando otra participación política orientada hacia el trabajo barrial. Anabel realiza una militancia más orgánica en la facultad de Derecho y la agrupación política a la que pertenece, pero como esto le genera dificultades para avanzar en su carrera lo plantea a sus compañeros y continúa haciendo una militancia más informal, menos orgánica, aunque no por eso con menor compromiso social. Desde allí desde se proyecta hacia diversos espacios, como la militancia en el movimiento de mujeres. Germán realiza una militancia situada en su facultad, pero desde allí intenta conjugar acciones en relación a su participación en el MCC. Por ello acompaña el trabajo que el movimiento realiza en una toma de tierras en la ciudad, y posteriormente inicia una práctica profesional supervisada (PPS) con una central del MCC. Desde este proyecto de práctica profesional, intenta acompañar a las comunidades campesinas de la central UCAN para que puedan realizar ordenamiento territorial y mejorar la producción de las tierras que habitan.

En la ciudad y en la universidad, las prácticas de participación política de estos jóvenes asumen nuevos significados, que se construyen a través de la militancia que realizan en sus facultades, carreras, agrupaciones estudiantiles y organizaciones sociales. Pero todos ellos también aportan a la institución universitaria otros sentidos desde los que disputan procesos de transformación social con relación al acceso a la universidad y a la educación superior como un derecho, para una generación de jóvenes que llega por primera vez a la universidad desde comunidades campesinas de la provincia de Córdoba. Estas luchas les permiten crear sentidos para permanecer estudiando en una universidad compleja y segmentada. Para cambiarla. Para “*poder transformar algo que está naturalizado que sea injusto*”, como plantea Anabel.

CONCLUSIONES:

ENSAYANDO UN CIERRE PARA NUEVAS APERTURAS

El proceso de investigación y la escritura de esta tesis se orientó a analizar cómo construyen su experiencia estudiantil universitaria un grupo de estudiantes migrantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta problemática se abordó desde el enfoque socioantropológico o etnográfico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005), ya que me propuse documentar prácticas y lógicas que las orientan, reconstruir sentidos sobre la educación superior de estos estudiantes, intentando comprenderlos de manera situada, en el contexto epocal de las últimas décadas de la universidad pública, y particularmente considerando el contexto institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.

En este trabajo consideré relevante recuperar el concepto semiótico de cultura de Geertz (2003), quien la entiende como urdimbre de significaciones que se interpretan en un contexto. Desde aquí podemos analizar la experiencia de los estudiantes entramada en un contexto cultural e institucional más amplio, el de la UNC y la ciudad de Córdoba. También consideramos procesos y transformaciones que acontecieron en las últimas décadas en la universidad pública, en particular (Carli, 2012; Krotsch, 2014), así como en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Ubicados en esta perspectiva, fue importante poder hacer una descripción densa y analítica de esta experiencia, de los sentidos y prácticas que la conforman.

El trabajo de campo se orientó a documentar y analizar prácticas y significados, recuperando las interpretaciones de primer orden (de sentido común) que realizan los nativos de sus propias acciones. Aquí me refiero a los siete estudiantes campesinos migrantes cuya experiencia estudiantil universitaria documenté a lo largo de seis años,

intentando comprender y analizar los procesos de construcción social de esta experiencia estudiantil, y las tramas sociales y culturales que la atravesaron.

La etnografía, como enfoque, estudia a “los otros”, aunque esto implique una revisión también del “nosotros” (Rockwell, 2009). El etnógrafo es una especie de cronista que releva, describe e interpreta aquellos sentidos y saberes, que por su familiaridad están ocultos, son menos visibles o invisibilizados, y no han sido documentados. La mirada producida desde la investigación etnográfica, queda plasmada en documentos públicos que pueden ser consultados y debatidos con posterioridad. Esto supone la centralidad del investigador como sujeto social, en todos los procesos que investiga. Está inmerso e implicado allí, en esos hilos que teje en el marco de relaciones sociales con los otros, porque para acceder a los significados de la acción social, debe conocer e involucrarse con los sujetos que desde múltiples tramas de la vida su cotidiana, hablan de sus experiencias. De esta manera le resulta posible la construcción de conocimiento local, documentando y recuperando la visión de quienes informan a través de sus discursos y prácticas. El método por el cual se accede a esta densidad de significados es centralmente la relación social con los informantes.

En esta investigación intenté abordar desde categorías nativas y analíticas, la producción de la diferenciación entre “nosotros” y los “otros”, ya que los estudiantes campesinos con quienes trabajé estaban ubicados en posiciones alterizadas. Desde la ajenidad y subalternidad disputaron otros lugares, para poder apropiarse de la propuesta educativa universitaria a partir de sus recorridos y prácticas estudiantiles dentro de la institución. Hice foco en múltiples situaciones y episodios cotidianos que ellos me fueron relatando en el transcurso de esta investigación. Busqué luego vincular estas experiencias estudiantiles con contextos históricos y sociales más amplios, para generar un marco interpretativo de estas prácticas sociales cotidianas.

Los interrogantes que permitieron desplegar esta exploración

Los interrogantes fueron varios y difíciles de abordar. Con relación a cómo se va construyendo esta experiencia estudiantil universitaria, consideré relevante indagar distintas dimensiones que a mi criterio se podían identificar como significativas, si bien la complejidad de esta noción no se agota en el análisis que presento.

Me interesó indagar acerca de los procesos mediante los cuales se construye la experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes campesinos en la UNC, considerando sentidos y prácticas que ellos despliegan en su vida cotidiana en la ciudad de Córdoba y en la UNC. ¿Cómo juegan sus condiciones sociales de origen en estas decisiones de estudiar en la universidad, y en la apropiación de la propuesta universitaria?

Consideré relevante explorar la relación entre experiencia estudiantil universitaria y las trayectorias educativas más largas que fueron conformando en la escuela secundaria y la universidad. Indagué la vinculación entre esta experiencia estudiantil y la militancia política en la universidad. ¿Qué tramas, encuentros y tensiones se pueden identificar entre la universidad y las organizaciones campesinas de Córdoba con relación al trabajo político? Algunas de estas preguntas fueron esbozadas en el inicio de esta investigación, otras fueron surgiendo a partir de la información que logré obtener durante el desarrollo del trabajo de campo.

Las dimensiones que se fueron desplegando para comprender la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU, son diversas y complejas, por ello fue necesario demarcarlas y explicitarlas. Me centré en tres dimensiones de esta experiencia: la trayectoria educativa de los estudiantes del PECU; las significativas transformaciones de su vida cotidiana que implicó la decisión de estudiar en la ciudad de Córdoba y en la universidad viniendo del campo; y la militancia política en la ciudad y en la universidad.

Los “otros” estudiantes. Voces que hablan de desigualdad social, pero también de lucha

Para esta investigación, el referente central del estudio y análisis de la *experiencia estudiantil universitaria*, fue un grupo de jóvenes que ingresaron a la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del *Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU)*. Todos pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), espacio en el que militaron cuando cursaron su escuela secundaria, e inclusive antes, cuando aún eran niños. Sus familias están radicadas en las regiones de Traslasierra y del Noroeste cordobés, son integrantes del MCC y pertenecen a unidades domésticas campesinas de las regiones mencionadas. Con mucho esfuerzo las familias han impulsado y sostienen la posibilidad de que estos jóvenes ingresen y continúen estudiando en la universidad.

Una primera reflexión de cierre nos obliga a dejar bien planteada una nueva pregunta: ¿cuál es el sentido de la apuesta social que realizan estas familias? En alguna medida los procesos analizados dejan entrever que estas familias campesinas están apostando a la gestación de una generación de sucesores, que acceda a la universidad, que tenga trayectorias educativas diversificadas, y transite por niveles educativos a los que las generaciones anteriores no accedieron. Podemos conjeturar que aquí se ponen en juego estrategias de reproducción familiar que se orientan a mejorar las condiciones de existencia familiar, enviando a los hijos a estudiar en la universidad. En los relatos de los jóvenes surge el apoyo que reciben de los padres. Cuando algunos/as de los/as estudiantes desisten de su proyecto profesional y vuelven al campo, les insisten para que retomen los estudios universitarios, incluso a pesar de las importantes dificultades con las que los sobrellevan. Estas cuestiones quedan pendientes de ser consideradas en próximas investigaciones. Algunas de las temáticas que aquí presento nos permiten identificar ciertas relaciones para seguir avanzando en esta línea.

Estos jóvenes campesinos vinieron desde localidades distantes de la ciudad de Córdoba. Consideré oportuno recuperar la noción de alteridad, para pensar desde la otredad, la disputas que los jóvenes sostienen con las construcciones hegemónicas de *estudiante universitario*. Como tantos otros, ellos están lejos de ser los elegidos del sistema (Bourdieu y Passeron, 2009), se apartan de las representaciones idealizadas de juventud que tiene en su horizonte histórico la universidad como proyecto. Estos estudiantes campesinos son la primera generación de sus familias en realizar estudios universitarios. Los primeros en llegar a la universidad. Transitan los primeros años en la institución universitaria con una sensación de extrañeza asociada a experimentar el ingreso a un espacio deseado y valorado, pero históricamente excluyente. Esto no es exclusivo de ellos. Muchos otros estudiantes viven este tránsito de manera similar, con independencia de la condición campesina de sus familias. Consideré oportuno reconstruir esas experiencias estudiantiles de “otredad”, como “sobrevivientes” del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2009), pero atendiendo a la especificidad de sus recorridos y sus historias, los obstáculos y oportunidades. Pudieron acceder a la universidad porque se postularon y obtuvieron diferentes becas que la UNC ofrece, ampliando el esquema de oportunidades. Por los escasos montos que reciben, también multiplicaron las estrategias de supervivencia económica combinando empleos y opciones habitacionales diversas.

En esta investigación, el objeto de estudio se delimitó a partir de la comprensión y análisis de la experiencia estudiantil universitaria de estos jóvenes campesinos en la UNC. Por ello fue conveniente recurrir a la opción metodológica de los relatos de vida (Berteaux, 1980), como una *vía regia* para recuperar el punto de vista de estos estudiantes migrantes campesinos. Este recurso metodológico, inscripto en el enfoque biográfico me permitió acceder y trabajar la información, a partir del testimonio de los estudiantes que se constituyeron en los sujetos de esta investigación. Las biografías y los relatos de vida son géneros narrativos (Sautu, 2004) que se utilizan en el ámbito de la sociología y antropología para realizar la investigación empírica de campo, junto con otro tipo de documentos. Así es posible reconstruir experiencias personales en las que se conectan perspectivas

individuales con las del grupo de procedencia. Esto nos permitió conciliar la investigación con la reflexión, a partir de la constante revisión de los marcos conceptuales desde los cuáles interpretamos la información, y la elaboración de nuevas hipótesis, que para el caso de esta investigación resultó complejo, pero así también muy productivo.

A partir de este enfoque pude documentar y analizar *relatos de experiencia*, para comprender el contexto más amplio de relaciones sociales donde éstas acontecen. Mediante el proceso de relevamiento de campo, pude documentar diversos puntos de vista, que me permitieron contornear categorías analíticas para pensar en las historias de estos estudiantes campesinos. Estas categorías se delinearon considerando los problemas de sus familias campesinas para vivir, producir y permanecer en las tierras expropiadas; los avatares de cursar en escuelas secundarias rurales y vivir en albergues; el proceso de cursado de sus carreras; las dificultades que encontraron para poder permanecer estudiando en la UNC con recursos escasos, elaborando estrategias cotidianas para continuar; las confrontaciones políticas que les permitieron plantear disputas con sectores hegemónicos de la universidad para cambiar lo que ellos interpretan como situaciones de injusticia.

Los sujetos centrales de esta investigación son siete jóvenes miembros de familias campesinas, que vienen a estudiar a la UNC entre 2003 y 2016. Proviene de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) y se desplazan hacia la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Ciencias Económicas, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad). Los jóvenes puntualmente pertenecen a APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba), a UCATRAS (Unión Campesina de Traslasierra) y a UCAN (Unión Campesina del Norte); todas estas organizaciones son parte del MCC (Movimiento Campesino de Córdoba).

El PECU se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. En 2003 llega Claudio a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. Aún se encuentra cursando y rindiendo materias de tercer y cuarto año de esta carrera. En 2006 vienen dos estudiantes más, procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra. Mariela se inscribe en la Licenciatura en Comunicación Social, estudió durante dos años y luego se cambia al Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes, carrera de la cual egresó hace unos años. Germán estudió Arquitectura hasta tercer año, momento en que la discontinúa por resultarle costosa. Luego se cambia a la Licenciatura en Geografía, de la que está próximo a egresar. En 2009 llega Marcela a estudiar la carrera de Contador Público, luego define seguir estudiando la Licenciatura en Administración de Empresas, todavía cursa materias de los primeros años. En 2010 Anabel viene a estudiar Abogacía, ha cursado un tramo significativo de la carrera, y está muy cerca de concluirla. En 2013 llega Magalí a estudiar Agronomía, cursa materias de primer y segundo año, y luego se cambia al Profesorado de Biología del IES Simón Bolívar, por fuera de la UNC. Luciana es la última que llega en 2016, viene a estudiar la Licenciatura en Psicología, y cursa materias de primer año; en 2018 se cambia a la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia.

También realicé entrevistas con los denominados “padrinos” y “madrinas” del proyecto PECU, particularmente docentes de la UNC, que me brindaron su perspectiva sobre el origen y la historia del proyecto. Ya que estos jóvenes migrantes campesinos llegaron a la universidad mediante un programa de becas, fue importante indagar aspectos vinculados a estas acciones, en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la universidad. Entrevisté a docentes que fueron funcionarios y autoridades de la secretaría en el momento de creación de estos programas de becas, y a las asistentes sociales responsables de coordinarlos. Como instancia de campo complementaria y para obtener información del contexto institucional, realicé registros de campo en talleres estudiantiles organizados por la SAE, elecciones para conformar centros estudiantiles, aulas universitarias, y el comedor universitario.

La experiencia estudiantil universitaria de los estudiantes del PECU: un analizador que entrama subjetividades, historias de vida, contextos históricos y sociales

La noción de *experiencia estudiantil universitaria* fue analizada y problematizada desde el aporte teórico de una serie de autores, con diversos posicionamientos epistemológicos y ubicados en diferentes contextos históricos y sociales. Así supuse importante presentar las distintas miradas y planteos teóricos de estos autores, que no coinciden entre sí, sino que más bien presentan interesantes discusiones y contrapuntos sobre esta noción teórica. Estimé relevante considerar que la experiencia supone una transformación subjetiva que deja huellas en el sujeto social que la transita, quien por otra parte no es pasivo (Dewey, 2000)). Abordarla a partir del relato de los estudiantes del PECU implicó pensar que hay una relación entre lenguaje y experiencia (Jay, 2009; Benjamin, 2001; Agamben, 2004), que surge a partir del encuentro con la otredad. Es un concepto de carácter relacional y para comprenderla es importante atender a los diferentes contextos sociales e históricos dentro de los que acontece. Es impredecible, escapa a nuestro control, a partir de ella nuestra subjetividad es interpelada y se transforma. Supone un pasaje, un tránsito, un padecimiento (Larrosa, 2006). La experiencia está relacionada con la clase social de pertenencia, desde la que se configura la conciencia social y la identidad de clase (Thompson, 2012). Implica un proceso de diferenciación, a partir del cual ubicamos o demarcamos las coordenadas del otro social, y también nos ubican (Scott, 2001).

Podemos considerar la noción de experiencia en relación con los procesos de producción y apropiación de los recursos culturales (Rockwell, 2005), que se dan a partir de confrontación y disputa con los sentidos que se producen desde los sectores hegemónicos dominantes. Para comprender la idea de experiencia, considero la educación en un sentido amplio, sin reducirla a los aspectos formales, institucionales o curriculares. Atañe a las trayectorias sociales y vitales (Bourdieu, 2010; Cragolino, 2006) de los sujetos que la transitan y le asignan múltiples sentidos.

En los relatos que presento en esta tesis, se pueden rastrear algunas de estas conceptualizaciones para comprender la densidad y complejidad de esta noción. También

a partir de ella mi propósito fue explorar las complejas e intrincadas tramas que se van construyendo con relación a las subjetividades e identidades de los estudiantes del PECU (Grimson, 2010), tomando como referencia a la universidad como institución educativa, y al MCC como organización política que le dan marco de producción de sentido e interpretación.

Experiencia estudiantil universitaria y trayectorias educativas reales. Algunas pistas para comprender las complejidades de estudiar y permanecer en la universidad

Una de las dimensiones analíticas que aquí presento articula la noción de experiencia con la de *trayectoria educativa*. En esta línea me interesó diferenciar la idea de trayectoria *teórica* de la *real* tomando la conceptualización de Terigi (2009), para poder comprender los procesos y recorridos de los estudiantes que fueron los sujetos de esta investigación. De ese modo recuperé sus perspectivas y narrativas acerca del cursado en el nivel secundario en escuelas rurales de la provincia de Córdoba, y el estudio en las diferentes carreras que eligen cuando llegan a la universidad. En los relatos pude presentar cómo estas trayectorias educativas se van constituyendo a partir de cursar el secundario en escuelas rurales donde recibieron formación técnica agropecuaria en la mayoría de los casos, y vivieron la experiencia de dejar el hogar para residir en albergues (Ligorria, 2018). Estudiar en ese nivel implicaba desplazarse hacia la escuela, que estaba distante. Aun siendo niños, debieron migrar, dejar temporariamente el hogar materno/paterno para poder estudiar. Aquí se marca el inicio de la experiencia que asocian al desapego, y nosotros al extrañamiento. Experiencia que volverán a vivir cuando deciden estudiar en la UNC.

Ya en la universidad, en los relatos podemos identificar diversos procesos, situaciones, logros y dificultades que se les van presentando de manera singular, considerando entre otras cosas, las carreras que estudian. Las facultades donde las cursan son unidades académicas heterogéneas, y tienen propuestas pedagógicas diferentes, según los planes de estudio de las carreras, las propuestas didácticas de los docentes, la masividad de la matrícula estudiantil que condiciona el trabajo que desarrollan los docentes en las aulas. El

proceso de estudio y cursado de las carreras de cada estudiante, adquirió singularidades de acuerdo con las facultades y carreras donde lo fueron realizando.

Germán pudo avanzar en una carrera como la Licenciatura en Geografía porque según su relato, tenía un plan de estudios flexible con relación a las correlatividades, la cantidad de estudiantes no era excesiva y por eso tuvieron un acompañamiento sostenido de los docentes, con quienes tenían vínculos de proximidad. En las carreras masivas, tales como Agronomía, Abogacía y Ciencias Económicas, los acompañamientos eran esporádicos, los hacían algunos docentes, y también estudiantes avanzados. A Claudio, Anabel y Pamela les resultó difícil avanzar, porque las tutorías eran posibles sólo con algunos pocos docentes, en horarios alternativos al cursado de las materias. En estas carreras de matrícula masiva los estudiantes recurrieron de manera frecuente varias materias, hasta que lograron aprobarlas. Esto es uno de los aspectos que incide en la conformación de trayectorias educativas más discontinuas y prolongadas.

En estos relatos también pude advertir la fuerte impronta del Movimiento Campesino de Córdoba con relación a una serie de saberes y aprendizajes, vinculados a la participación política, que también impregnaban de sentidos a las experiencias realizadas en la escuela. Estos saberes y conocimientos fueron aprendidos, apropiados y resignificados en el entorno de las organizaciones campesinas de base en las que participaron siendo niños y adolescentes, junto a sus familias.

En esta tesis expuse aspectos analíticos que dan cuenta de la complejidad de estos procesos de estudio, para desmontar la idea de trayectorias que se desarrollan en forma lineal y unidireccional. Por ello, hablo de trayectorias educativas en un sentido amplio, para plantear que no sólo estoy considerando trayectorias escolares. Muchas cuestiones que estos jóvenes relatan trascienden el ámbito exclusivo de la escuela y de la educación formal, aunque los involucran. Me refiero a los procesos de formación política que realizaron en el marco de las organizaciones de base del MCC, a sus saberes y prácticas de agrocultivo que desarrollaron en las unidades familiares a las que pertenecen, o a otro tipo de actividades

como la participación en espacios de difusión de las acciones del movimiento, como radios comunitarias.

De los siete jóvenes entrevistados, cinco aún continúan estudiando en la universidad con diferentes grados de avance en las carreras que eligieron. Las otras dos estudiantes decidieron reorientar su proyecto de estudio hacia otros espacios de educación superior. Una culminó una carrera de profesorado en Antropología, la otra se encuentra cursando el profesorado en Ciencias Biológicas. Pensar las marchas y contramarchas de estos procesos de estudio que narran los jóvenes del PECU, nos permite entender aspectos significativos de su experiencia estudiantil en el plano pedagógico y educativo, sin reducir la mirada a los aspectos individuales e institucionales.

Las dificultades que estos estudiantes fueron sorteando para poder permanecer en la universidad, a pesar de las distancias educativas y sociales que tuvieron que afrontar cuando llegan a ella, nos arrojan pistas para pensar y problematizar muchas prácticas docentes y estudiantiles que en ella acontecen en lo cotidiano. Sus perspectivas sobre los docentes, las exigencias académicas, el cursado de las carreras, la relación con sus compañeros de estudio, el acceso a los textos y materiales para estudiar, la posibilidad de apropiarse de una propuesta educativa que implica muchas horas dedicadas al estudio y la lectura, interpelan nuestras ideas acerca de la inclusión social y educativa en la universidad. En este sentido, considero que incluir no implica sólo proponer un ingreso universitario abierto e irrestricto, en términos formales. Además, es importante que la universidad promueva y multiplique la creación de dispositivos institucionales para fortalecer el acompañamiento de estudiantes con trayectorias educativas de características similares a las que aquí presento (talleres de lectura y escritura, tutorías, talleres para el uso de recursos informáticos, etc.). Incluir implica recibir a poblaciones diversas, sin dudas es una arista relevante de esta cuestión. Pero también involucra alojar a estos estudiantes para que puedan permanecer en la universidad, y egresar de las carreras que eligen como proyecto profesional.

Migrar del campo a la ciudad: vivir “acá” resignificando el “allá”. La interculturalidad como enfoque analítico para comprender estas experiencias

La vida cotidiana de los jóvenes del PECU se vio atravesada por profundos cambios a partir de la decisión que debieron tomar para venir a estudiar las carreras elegidas a la ciudad de Córdoba. En las entrevistas destacan grandes contrastes entre la vida en el campo y en los espacios urbanos que ahora habitan. Estas transformaciones fueron conformando las experiencias estudiantiles universitarias de los estudiantes, y también configurando cambios en sus perspectivas y subjetividades.

Consideré importante analizar estos procesos a la luz del concepto de *interculturalidad* en un sentido amplio. Por eso expuse una serie de discusiones y planteos teóricos recuperando los aportes de diversos autores que me permitieron reflexionar sobre las problemáticas de la interculturalidad, en relación con los conceptos de diversidad cultural, desigualdad social, identidad social, alteridad y otredad cultural (Cucho, 1999; Maldonado, 2002; Diez, 2004; Grimson, 2010; Díaz de Rada, 2010; Achilli, 2010).

Así entendemos a la interculturalidad como un complejo proceso relacional que se despliega cuando diferentes grupos humanos se ponen en contacto y a partir de allí comienzan a producir diferenciación (Rockwell, 1997; Signorelli, 1999; Achilli, 2010; Diez, 2013). Se genera en el marco de múltiples disputas, tensiones, contradicciones y luchas de sentido, bajo determinadas condiciones socio históricas. Estamos situados en pensar estos procesos interculturales desde un sentido amplio, considerando la noción de *interculturalidad extendida* (Diez, 2013), que se aparta del uso que se le ha dado, a partir de la etnicidad como criterio de demarcación de la diferencia.

Las experiencias de vida de los sujetos humanos son interculturales, porque nos movemos en ámbitos heterogéneos de la vida cotidiana, donde los distintos repertorios culturales e identitarios son apropiados y resignificados bajo específicas condiciones de interacción social, que involucran la edad, el género, la clase social entre otras tantas identificaciones y adscripciones que podamos construir (Diez, 2018). Por ello en mi análisis recupero la idea de interculturalidad extendida, ya que desde esta noción pude analizar y problematizar las experiencias estudiantiles cotidianas que los estudiantes fueron presentando en sus relatos.

En estos análisis diferencié interculturalidad de multiculturalismo, para poder analizar relaciones sociales que se constituyen en confrontación y disputa, no sólo como simple yuxtaposición y coexistencia armónica de diferencias. En este trabajo pude presentar diversos episodios que fueron narrados por estos jóvenes campesinos que nos orientan a pensar en estas confrontaciones de prácticas y sentidos, tomando como referencia las diversas fronteras materiales y simbólicas que traspasan, situadas entre el campo y la ciudad, “acá y allá”, como ellos relataban. Mundos diversos que se enlazan por los recorridos que ellos realizan en estos territorios.

Propuse analizar las experiencias estudiantiles universitarias de los jóvenes del PECU desde la idea de *experiencias interculturales de vida* (Rockwell, 1997; Diez y Padawer, 2015) asociadas a comunidades de práctica (Wenger, 2001), considerando que los sentidos construidos en estos entornos sociales y culturales atraviesan cualquier trayectoria de vida. En el caso de los estudiantes del PECU, el desplazamiento del campo hacia la ciudad para estudiar tuvo significativas implicancias y cambios en sus trayectorias sociales y vitales.

Los primeros estudiantes que llegan (Claudio, Germán y Mariela) narran que venir a vivir a la ciudad de Córdoba les implicó una serie de aprendizajes que tuvieron que hacer con

relación a los desplazamientos por el espacio urbano y en la ciudad universitaria. Casi todos se extraviaban, evitaban trasladarse hacia el microcentro de la ciudad, o tomar colectivos, salvo cuando no quedara otra opción. De a poco y con ayuda de los compañeros con quienes convivían y que los precedieron en la llegada a Córdoba, fueron perdiendo el temor a desorientarse, y lograron adquirir ciertas destrezas para moverse en estos espacios. Otros temas que surgieron en varios relatos se relacionan con el ruido y la prisa. Los estudiantes se referían a esta ciudad como ruidosa, vertiginosa, un lugar donde todo el mundo va apurado. A partir de estos nuevos sentidos y transformaciones de su vida cotidiana, resignificaban el campo como un lugar más calmo y tranquilo. Quizá desde el extrañamiento y la nostalgia. Para muchos de ellos, el campo fue un lugar donde sus familias padecieron situaciones de expropiación de sus tierras en el marco de gran conflictividad social. Cuando llegan las estudiantes del segundo período (Marcela, Anabel, Magalí y Luciana), sus primeros compañeros del PECU habían logrado realizar aprendizajes cotidianos para moverse en la ciudad y en la universidad, que pudieron compartir y transmitir para que la inserción en estos nuevos espacios no fuera tan dificultosa.

Como ya lo mencioné antes, en este análisis me refiero a los procesos educativos en un sentido amplio, que trascienden la propuesta educativa que hace la misma universidad, porque involucran profundamente la vida de los sujetos. En los relatos se pueden apreciar múltiples formas mediante las que enfrentan la experiencia de vivir en la ciudad con el objetivo de estudiar una carrera universitaria. Me refiero a los desplazamientos dentro de la misma ciudad, a la inseguridad frente a los arrebatos en la calle, a trabajar y estudiar para poder solventar los estudios, a las convivencias entre ellos o con otros compañeros. Todos se transforman en experiencias de aprendizajes y saberes que atraviesan y transforman sus propias subjetividades.

Éstos no son los únicos estudiantes expuestos al desplazamiento para poder concretar su proyecto de estudiar una carrera universitaria. En la UNC son muchos los jóvenes que, como

ellos, llegan a esta institución desde lugares distantes de la provincia de Córdoba, o inclusive de localidades del interior de esta provincia. La migración, entendida como una experiencia intercultural de vida, moldea las subjetividades de estos jóvenes. Migrar implica el traslado hacia otra ciudad, otros lugares, el encuentro con nuevos otros. Supone moverse entre fronteras materiales y simbólicas, que afrontan mediante cambios en la vida cotidiana. A partir de estos, enfrentan la experiencia del extrañamiento, y la reconstrucción de una nueva vida en los espacios urbanos y universitarios.

La universidad y la ciudad como “nuevos territorios” de lucha política

En los relatos que se presentan en este trabajo, surgen categorías nativas interesantes para analizar la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU en clave de experiencias interculturales de vida, que se configuran desde diversas prácticas de confrontación en distintos espacios de participación política. Me refiero a disputas que se dan en diferentes espacios de política estudiantil (centros estudiantiles, consejos de facultad), en agrupaciones estudiantiles, en los barrios de la ciudad de Córdoba, en organizaciones políticas más amplias, en el movimiento feminista.

Sus trayectorias educativas estuvieron atravesadas por sentidos de militancia, participación política y transformación social, que construyen siendo aún niños y jóvenes en las organizaciones del MCC a las que pertenecen. A partir de las entrevistas realizadas con ellos, surge la idea de considerar a la ciudad y la universidad como *nuevos territorios de lucha política*. Por ello fue importante recuperar algunas conceptualizaciones sobre la noción de *territorio* que proponen geógrafos y urbanistas, problematizándola en el contexto del capitalismo global actual (Porto Gonçalves, 2001; Haesbaert, 2011; Mançano Fernández, 2013). A partir de considerar las relaciones de poder entre sectores dominantes y subalternos, cuestionan cómo entender la productividad, el trabajo, la apropiación o desposesión de la tierra. Estos aportes teóricos nos permitieron considerar la noción de territorio desde una mirada relacional y dinámica, que podemos articular con los procesos de interculturalidad.

Para comprender esta compleja idea de territorio, fue importante reconstruir los sentidos y prácticas que se configuran a partir de la lucha política que instalan los movimientos sociales, tales como el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina (Michi, 2010; 2013) y el Movimiento Campesino de Córdoba (Decándido, 2010). Esto me permitió comprender cómo las historias de vida de los estudiantes del PECU fueron impregnadas de estos sentidos de confrontación y participación política, a partir de la militancia que inician a través de sus familias campesinas, cuando muchas de ellas sufren la expropiación de la tierra donde vivían y producían. A partir de sus relatos, podemos conocer cómo fueron estos procesos de formación política en lo que refiere a su participación en el MCC, mediante su incorporación en el Área de Jóvenes. En los relatos de Claudio, Germán y Anabel, los tres jóvenes que construyen una trayectoria de participación política más sistemática y orgánica en el movimiento, podemos rastrear problemáticas comunes en relación a la pelea por las tierras de sus familias, cuando surgen conflictos legales por la tenencia de las tierras donde ellas vivían y producían desde generaciones anteriores. Eso da pie para que estas familias campesinas decidan ser parte del MCC, con la idea de defender sus derechos a la posesión de estas tierras, para poder seguir viviendo, trabajando y produciendo en ellas.

Para el caso de estas trayectorias de militancia juvenil, la participación política no quedó acotada al Movimiento Campesino ni a acciones de participación política locales. Me refiero a acciones de resistencia que surgieron cuando fue necesario acompañar a otras familias de las comunidades campesinas ante los mismos problemas, o denunciar y difundir por los medios situaciones de conflictos y vulneración de derechos debido a la expropiación de estas tierras. A partir de actividades de extensión, investigación, voluntariados y pasantías universitarias previas a la firma del Convenio de Colaboración entre la UNC y el MCC, se produjo un encuentro entre diversos actores sociales, que permitió desplegar una serie de vinculaciones a partir de disputas de sentido político y acuerdos de trabajo conjunto. Por un lado, se planteaban los intereses del MCC orientados a trabajar con la UNC para

fortalecer la lucha política en sus territorios, y por el otro la institución universitaria que entendía estas luchas desde una perspectiva política pero también formativa y académica.

La educación y la transmisión del conocimiento fueron cuestiones centrales para vehicular estas convergencias. Como parte de esas tramas, los jóvenes campesinos que vienen a estudiar a la UNC lograron visualizar a la universidad como un horizonte y un proyecto posible, aun cuando las acciones políticas del MCC estaban centradas en atender otras prioridades tales como la salud, la producción en la unidad familiar, la defensa de las tierras, la supervivencia económica y la escolaridad en los niveles que abarca la obligatoriedad.

Analizando sus propias trayectorias, podemos ver que cada estudiante se apropió de manera singular de la apuesta política del MCC, y la puso en relación con la búsqueda de formación universitaria con proyección de futuro y continuidad de las acciones políticas que se gestaron en el territorio de las comunidades campesinas. Los jóvenes pusieron en discusión las carreras que podrían estudiar en la UNC con otros integrantes del MCC, atendiendo a los intereses y prioridades políticas del movimiento. Las carreras que desde el movimiento se consideraban más apropiadas para promover y fortalecer la lucha política estaban relacionadas a los conflictos sociales que en esa época estaban sucediendo en relación con la expropiación de las tierras para producir y al avance de la frontera agropecuaria. Por ello se consideró que Agronomía (carrera que estudian Claudio y Magalí) sería una carrera apropiada, también Comunicación Social (Mariela) y Abogacía (Anabel).

Estos acuerdos y respaldos en relación con la elección de las carreras no sucedieron exentos de tensiones. En dos de estas trayectorias educativas pudimos ver que no hubo este respaldo inicial desde la central a la que pertenecían estos jóvenes. Me refiero a Germán que viene a estudiar Arquitectura, aunque después se cambia a la carrera de Geografía, y a su hermana Marcela que decide estudiar Ciencias Económicas. Pese a ello, ambos resuelven

venir a estudiar a la UNC de todas maneras. Aunque más adelante este desacuerdo se revierte, es importante comprender que aquí también hubo disputa de sentidos. La convergencia de los intereses individuales que involucraron la biografía particular de estos estudiantes, y los intereses y objetivos políticos del MCC se dio en el marco de una trama compleja donde se anudaron diferencias, aspectos subjetivos, familiares y contextuales.

Analizar la problemática que expongo considerando estas confrontaciones de sentido acerca de la participación política, entendida como acciones que se van desplegando en múltiples y diversos territorios, nos permite comprender parte de su complejidad. Si bien esto no fue documentado de manera intensiva a partir del testimonio de integrantes del MCC, podemos saber a partir de los relatos de los estudiantes campesinos, de sus padrinos y madrinas del PECU, que el MCC hizo una apuesta significativa por la formación en la universidad pública. Aunque luego no promovió la llegada de más cantidad de estudiantes a la UNC. ¿Qué sucedió para que no se renovara ni fortaleciera esta apuesta por la universidad? A partir de la investigación pudimos dar cuenta de algunas transformaciones, un proceso que implicó cambiar el eje de la sistemática demanda a la universidad para conseguir mayores recursos a los estudiantes, para ir hacia la construcción de acciones de trabajo conjunto. En esta línea, la tesis nos brinda aportes analíticos para pensar la vinculación entre estado y movimientos sociales, aunque desde luego que hay que profundizar este abordaje.

Por otra parte, esta tesis se ha centrado en visibilizar la experiencia de la migración a la ciudad para iniciar sus estudios universitarios, como parte de una movilidad asociada a cambios en la vida cotidiana de los jóvenes. La ciudad fue vivida como un espacio que proponía nuevas tramas y relaciones de desigualdad. En los relatos de los estudiantes que desplegaron prácticas de militancia más continuas y sistemáticas, la participación política inicial en el MCC les permitió recrear nuevos sentidos en relación con sus luchas históricas, una vez situados en la ciudad y en la universidad. Así narran y comentan perspectivas que

nos permiten comprender cómo son sus prácticas de militancia estudiantil en las distintas facultades donde cursan, y de militancia política en diversos barrios de la ciudad de Córdoba. También prácticas en una organización vinculada al movimiento de mujeres, en defensa de sus derechos por una vida sexual sin violencia ni discriminación, y por la legalización del aborto en Argentina.

Las dificultades que vivieron durante los primeros años de estancia en la ciudad de Córdoba, fueron procesadas junto con estos *nuevos sentidos de participación política* que logran construir habitando la universidad pública y la ciudad de Córdoba. Si bien no están en el campo, siguen levantando las banderas del MCC en tanto movimiento social que disputa con los sectores hegemónicos dominantes buscando mayor justicia y equidad. A partir de los relatos presentados en esta tesis, podemos ver que en estos nuevos espacios proponen otras luchas, involucramientos que definen como intentos de sembrar la “semilla de la transformación”. Situados en los espacios que les ofrecen la universidad y la ciudad, algunos trabajan en barrios marginados de la ciudad, por el acceso a la educación, salud y soberanía alimentaria. Desde sus prácticas políticas cotidianas, se implican y participan en acciones mediante las que confrontan por el derecho a la educación de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social, disputan el acceso a la universidad a las clases más privilegiadas, y se suman a una multiplicidad de causas que pelean contra formas naturalizadas de discriminación y exclusión social.

Una de las problemáticas que cruzan los procesos y experiencias que aquí he presentado, refiere a la *migración*. Cuando pensamos en ella la entendemos como la partida del lugar de origen o de residencia permanente, con las implicancias que esto conlleva con relación a los quiebres del mundo social de los que se van. A partir de los relatos aquí presentados, podemos pensar en los desplazamientos de los estudiantes campesinos, considerando también otros sentidos. Podemos pensar en la migración como *retorno a las comunidades campesinas*, para colaborar con ellas, para aportar conocimientos a partir de la experiencia

formativa en la universidad, para generar transformaciones sociales y participar políticamente en las luchas campesinas contra el poder del capitalismo global y transnacional. Esto se puede entrever en los relatos de los jóvenes militantes. En uno de los casos, el estudiante está realizando su Práctica Profesional Supervisada en una de las centrales del MCC, trabajando con las comunidades campesinas que pertenecen a esta central. Es interesante el proceso que Germán realiza, porque en esta experiencia educativa de grado que está en su fase final, se vincula con acciones de investigación y extensión universitaria que realiza el equipo de su directora de la práctica. Germán es un estudiante que pertenece al MCC, llega a la UNC en el marco del PECU, y posteriormente se orienta a explorar y proponer una intervención profesional como futuro geógrafo en una de las centrales del MCC.

Sin idealizar, podemos decir que la idea de retorno también emerge como un deseo de volver a compartir con los miembros de las comunidades y familias campesinas que les dieron respaldo en la decisión de estudiar en la universidad, posibilitando la llegada a Córdoba y el ingreso a la universidad. En el caso de Claudio, el joven entiende el hecho de contar su experiencia universitaria ante las familias campesinas, como una contribución en el plano del conocimiento y la reflexión.

La inclusión estudiantil universitaria desde la mirada intercultural

La inclusión estudiantil universitaria fue una problemática que surgió durante el desarrollo de esta investigación. Aunque no fue el tema principal, el programa cuyo origen y despliegue fui documentando -el PECU- se gestó como un proyecto de inclusión. A medida que iba avanzando en la investigación, esta cuestión se transformó en significativa para desanudar y analizar los procesos y contextos que me daban la posibilidad de comprender la experiencia estudiantil universitaria de los siete estudiantes campesinos que fueron parte de esta investigación.

Así, consideré relevante destacar una serie de acciones vinculadas a las políticas estudiantiles que se gestaron en el período 2007-2013, mediante las cuales este grupo de jóvenes acceden y permanecen en la universidad pública. Me refiero a las transformaciones que se realizaron en los distintos programas de becas y tutorías a estudiantes que la universidad ofrecía en estos años. También a la firma de un Convenio Marco de Colaboración entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba. Este convenio logró formalizar una serie de acciones que ya se venían desarrollando en forma conjunta, y les permitió a estos jóvenes permanecer en la universidad: constituyó un hito histórico en la UNC.

Para poder concretar la firma de este convenio de colaboración, el acercamiento de estos actores institucionales y políticos implicó el diálogo e intercambio de perspectivas muy disímiles en relación con el sentido de la educación superior, la investigación, la extensión universitaria, la asistencia técnica. Hubo tensiones, disputas, convergencias y transformaciones. El PECU se constituye precisamente en un espacio de contención, apoyo y acompañamiento a los primeros estudiantes campesinos, que llegaron a la UNC con muchas expectativas, pero también con importantes condicionantes. Esta es una línea de indagación que considero relevante continuar desarrollando en investigaciones posteriores. En este sentido, nos queda pendiente profundizar la investigación en relación a las acciones, programas y políticas de inclusión estudiantil de la UNC, considerando la dimensión social y pedagógica de la inclusión. En los años que documentó, período en el que emergen y se gestan las acciones políticas que le dan marco de surgimiento al PECU, se confrontan distintos sentidos respecto a esta problemática.

La UNC es una universidad masiva y compleja, recibe a miles de jóvenes que aún sin ser del campo viven estas experiencias estudiantiles, como experiencias interculturales. Desde luego que sus 15 facultades no mantienen una posición similar respecto a estas políticas de contención e inclusión de sus estudiantes. Indagar acerca de las discusiones políticas y

acciones concretas que fueron dándose en torno a los diferentes regímenes académicos estudiantiles que cada una de ellas propone, fue un tema que excedió a esta investigación. Sin embargo, la misma permitió dejar planteada la inquietud, para continuar explorando los sentidos sobre la inclusión estudiantil que se van perfilando en la UNC.

Un aporte significativo de esta tesis remite a lo que pude documentar y analizar en relación al acercamiento entre actores políticos de la UNC y del Movimiento Campesino de Córdoba. A partir del análisis de la experiencia estudiantil universitaria de los jóvenes del PECU, pude reconstruir los complejos entramados que enmarcaron la firma del mencionado Convenio de Colaboración que se concretó entre ellos, a pesar de las discusiones, disputas de sentido y tensiones respecto de las expectativas y apuestas de cada sector participante. El análisis de las trayectorias educativas de estos estudiantes, me permitió comprender la relevancia de mostrar la complejidad de estas tramas, las disputas, la diversidad de sentidos que fueron surgiendo. También es un aporte para comprender la importancia política que tuvo este encuentro de carácter intercultural, plasmado en la firma de un convenio, pero también en múltiples acciones de trabajo político cotidiano que le dieron posibilidad de existencia.

Por otra parte, estimo relevante profundizar las indagaciones sobre las prácticas docentes que acontecen en las aulas universitarias, para analizar cómo conciben los docentes la inclusión estudiantil, desde las propuestas de cátedra y el dictado de clases. A partir de algunas observaciones y registros en aulas universitarias masivas de materias del primer año de estudio (en las carreras de Abogacía y Ciencias Económicas) pude documentar algunas situaciones que nos permiten preguntarnos sobre el vínculo pedagógico que establecen los docentes con una cantidad excesiva de estudiantes, que al estar recién llegados a la universidad, todavía no entienden la lógica de la propuesta educativa universitaria, se quedan callados, no consultan sus dudas, y se vuelven a sus casas a estudiar de libros o documentos de cátedra que tampoco saben cómo abordar para poder apropiarse de los contenidos curriculares.

Un tema que parece estar ausente, al menos a partir de los relatos, es la existencia de un trabajo pedagógico (con proyección política) regular y continuado, que permita acompañar el ingreso y permanencia de los estudiantes en situación más vulnerable. Nos referimos a una iniciativa orientada a aquellos que llegan con una formación básica de su escuela secundaria, de modo tal que puedan apropiarse de los contenidos de las materias, generar aprendizajes significativos, para poder avanzar en el cursado de sus carreras. En esta investigación pudimos documentar las diversas estrategias que estos estudiantes campesinos van elaborando sobre la marcha, a partir de los “saberes” que van adquiriendo en relación a cómo comportarse con los profesores, dónde conseguir los materiales de estudio, con qué compañeros pueden reunirse para estudiar, quiénes pueden ayudar a resolver las dudas que quedaron pendientes, cómo sostenerse estudiando mediante las tutorías que realizan algunos docentes y a veces compañeros que están más adelantados en sus estudios.

Son muchos los aspectos que quedan abiertos en torno a la pregunta sobre ¿cómo aborda la universidad la cuestión de la desigualdad social de los jóvenes que llegan a estudiar en ella, provenientes de sectores populares y poblaciones campesinas? Ya mencioné que podemos comprender esta compleja problemática considerando las políticas estudiantiles de las áreas centrales del Rectorado universitario implementadas a través de la Secretaría Académica y Secretaría de Asuntos Estudiantiles. El PECU se gestó en estos ámbitos. Pero también es importante ahondar la mirada en relación a lo que acontece en cada facultad, y más ambicioso aún, en las diversas aulas universitarias. La mayoría de ellas son aulas masivas, en las que los docentes muy difícilmente lleguen a conocer a todos sus estudiantes, y establecer con ellos vínculos de trabajo pedagógico sostenidos.

El acceso a la educación como derecho: democratizar la universidad

Algunas de las cuestiones que aquí se exponen, son insoslayables a la hora de pensar en el acceso a la educación superior como un derecho social. Eso implica trabajo institucional, político y pedagógico. Nuestra sociedad conoce sobre derechos humanos y sociales,

laborales, estudiantiles, sexuales y reproductivos. Tenemos episodios de nuestra historia reciente que nos interpelaron a punto de tener que gestarlos, reflexionar sobre ellos y reivindicarlos. Es una cuestión que se propone y se enseña en los niveles obligatorios de la escuela argentina como un tema transversal. También en la universidad se trabaja a partir de la SAE, en los cursos de ingreso, en talleres específicos sobre la problemática de los derechos humanos, y particularmente aquellos que están vinculados a la construcción de ciudadanía estudiantil.

Destaco estas acciones para considerar el fortalecimiento de los procesos democratizadores de la universidad pública. Se trata de una institución que en décadas anteriores se posicionó en el contexto social y cultural, a partir de procesos de formación y producción de conocimiento científico más orientados a la resolución de problemas colectivos, que a la mercantilización de estas producciones en un contexto de globalización capitalista (Souza Santos, 2011). La universidad generalmente con financiamientos insuficientes se enfrenta a estas contradicciones: generar recursos para ser autosustentable, o investigar y producir conocimiento como un bien público.

Este financiamiento supone una decisión de carácter política del Estado, orienta la trama institucional y las acciones programáticas en relación a lo que se espera sobre la formación de las futuras generaciones de profesionales, de su aporte en la construcción de un proyecto nacional. La democratización implica incorporar, acompañar y sostener a grupos sociales que han sido históricamente excluidos de la institución universitaria. En este sentido, considero que el Convenio de Colaboración entre la UNC y el MCC, el PECU y la experiencia estudiantil universitaria de estos jóvenes campesinos en la UNC, son oportunidades para reflexionar sobre el lugar y el sentido social de la universidad pública en el contexto del capitalismo neoliberal. Es posible reconocer el potencial transformador de las acciones de articulación aquí documentadas, que se realizaron a partir del trabajo colaborativo y recíproco con diversas organizaciones y movimientos sociales de nuestro contexto nacional y latinoamericano.

Aunque se han ido formulando e instalando algunas preguntas por el acceso y permanencia de sectores sociales que históricamente han estado menos representados en la matrícula estudiantil de la universidad, aun parecen insuficientes. Destaco el valor que tienen las historias y relatos de vida que aquí confluyen, para aguijonear nuestro saber de sentido común construido sobre la universidad. La universidad como institución tiene capacidad para construir una hegemonía alternativa, promover el diálogo y la ecología de saberes, generar un conocimiento pluridiverso (Sousa Santos, 2011), resistir ante los embates del capitalismo neoliberal transnacional, para transformar las condiciones de producción del conocimiento científico y la formación de profesionales que trabajen por un proyecto de país menos desigual. Y quizá, mediante mucho trabajo político conjunto y compartido entre diferentes actores educativos y sectores u organizaciones sociales, sea posible transformar algunas estructuras institucionales y los vínculos que en ella acontecen, para volver a la universidad un lugar más accesible y habitable.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde editor.
- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Traducción de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Anuario Estadístico 2018*. Secretaria General. Área de Estadística e Indicadores Institucionales. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202018%20WEB.pdf>
- Augé, M. (1993). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (2001). "El narrador" [1936] En Benjamin, W. (2001) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Trad. de Roberto Blatt. Madrid: Taurus Ediciones.
- Berteaux, D. (2011). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En *Acta Sociológica N°56: Enfoque biográfico y narrativa en el análisis de lo social. Sustento teórico y razones prácticas*. México: Revista digital de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

-Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Briones, C. (2008) (Comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

-Cáceres, D.M.; Soto, G; Ferrer, G.; Silvetti, F. y Bisio, C. (2010). "La expansión de la agricultura industrial en Argentina Central. Su impacto en las estrategias campesinas". En *Cuadernos Des. Rural*.7. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.

-Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

-Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Cragolino, E. (2001). *Educación y Estrategias de Reproducción Social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. Tesis de doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

-Cragolino, E. (2006). "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 28, N°1. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

-Cragolino, E. (2017). "Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina". En *Educ. Soc.* V. 38, N° 140. Pp 671-688. Jul-set. Campinas: Facultad de Educación.

-Cucho, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

-Czarny, G. Ossola, M. y Paladino, M. (2018). "Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización". En *Revista Antropología Andina. Muhunchik – Jathasa*. Vol.N°5, N°1. Perú: Universidad Nacional del Altiplano.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Decándido, E. (2010). *Lo simbólico, lo político y lo social. Su confluencia en las significaciones y valoraciones sobre la experiencia colectiva en APENOC*. Tesis inédita de Licenciatura en Sociología. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. (Novena Edición). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dietz, G. y Zuany Mendoza, R. "Prólogo: ¿Interculturalizando la educación superior?". En *Trace* [En línea], 53 | 2008, Puesto en línea el 30 junio 2008, consultado el 03 enero 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trace/374>
- Diez, M. L. y Padawer, A. (2015) "Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. En *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*. Vol. XXXIII, Nº 35. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Diez, M.L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En *Cuadernos de Antropología Social Nº 19*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Diez, M.L. (2013). "Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático". En *Revista Docencia Nº51*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Diez, M.L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en el área de Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2952/uba_ffyl_t_2015_903868.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

-Elbirt, A. (2014). "Educación / comunicación popular en el MST (Brasil)". En *Tramas/Maepova*. Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino). Vol.2, Nº2. Salta: Universidad Nacional de Salta.

-*Estadísticas de la educación 2018*. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e información Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba.

-Esteve, M. (2009). "Tierra y agua para poder producir y vivir: El Movimiento Campesino Cordobés". En *Revista Theomai. Estudios Sobre sociedad y desarrollo*. Nº 20. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

<http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO20/11ArtEsteve.pdf>

-Freire, F. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

-Geertz, C. (2003.) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

-Goffman, E. (1992). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

-Gramsci, A. (2011). *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Editorial Planeta.

-Gravano, A. (2008). "La cultura como concepto central de la Antropología". En Chiriguini, M.C. *Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

-Grimson, A. (2010). "Culture and Identity: two different notions", in: *Social Identities*, vol. 16, nº 1, January.

-Guiddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.

-Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. México: Ediciones Siglo XXI.

-Heller, A. (1982). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

-Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

-Krotsch, P. (2014). "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿Han muerto los movimientos estudiantiles?" En Carli, S. (comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Larrosa, J. (2006). "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". En *Estudios Filosóficos*. Vol.55, Nº160. España: Instituto Superior de Filosofía.

-Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia". En *Aloma. Revista de Psicología*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

-Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

-Levinson, B. (1991). "Para una etnografía de los estudiantes universitarios". *Universidad Futura* 2. Nº 6-7. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

-Levinson, B., Foley, D. y Holland, D.C. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.

-Ligorria, V. (2007). "El Ciclo Básico Unificado Rural en el norte de Córdoba: ¿Alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria?". En Cragnolino, E. (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

-Ligorria, V. (2014). *Experiencias formativas de jóvenes rurales en una escuela secundaria con albergue mixto de la provincia de Córdoba*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Tesis en etapa de finalización.

-Ligorria, V. (2018). *Juventud rural en Córdoba: notas para pensar los sentidos de hacer la secundaria en una escuela con albergue mixto*. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes en Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.

-Maldonado, M (2002). "Diversidad y Desigualdad: desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo". En Revista *Páginas*. N° 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

-Malinowski, B. (1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Ediciones Península.

-Mançano Fernández, B. (2013). "Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural". En *Novedades en población*. N° 17. Universidad de La Habana. Cuba: CEDEM Editorial. <http://www.cedem.uh.cu/revista>

-Mato, D. (2009). "Interculturalidad e inclusión en las universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje". En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Pablo Gentili [et.al.] Comp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

-Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

-Mato, D. (coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

-Mercado, R. (1999). *Un análisis sobre el ingreso a la universidad como un aporte para pensar la deserción estudiantil*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. UNC.

-Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Colección Orlando Fals Borda. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

-Michi, N. (2013). "Producción de cultura y procesos educativos. Una aproximación a la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero en la Vía Campesina, Argentina". En *Educere Et Educare. Revista de Educação*. Vol. 8, Nº15. Campus de Cascavel. Brasil: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

-Padawer, A, Greco, J. Rodríguez Celín, L. (2013). "Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Nº 33. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/136/showToc>

-Paladino M., Ossola, M. Castro Freitas A., Rosso, L. (2015). "Pueblos Indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/presentacion8.pdf>

-Peralta, M., Fernández, N. y Bompadre, J.M. (Comps.) (2018). *La Universidad Popular de Movimientos Sociales (UPMS). Talleres de traducción intercultural en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

-Porto Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos Sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Ed. Siglo XXI.

-Reguillo, R. (1997). "El oráculo en la ciudad: creencias, prácticas y geografías simbólicas. ¿Una agenda comunicativa?". En *Diálogos de la Comunicación*. Nº49. Perú: FELAFACS.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/169099>

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

-Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

-Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Ed. Pomares.

-Rockwell, E. (2018). "Cómo observar la reproducción en el aula". En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (Comps) Buenos Aires: CLACSO.

-Rockwell, E. (2018). "La dinámica cultural de la escuela". En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (Comps) Buenos Aires: CLACSO.

-Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Ed. Amelia Álvarez. Infancia y Aprendizaje.

-Sansón C., Fontaine M., Vélez Funes C., Fondacaro E., Martínez M. (2011). *Una propuesta alternativa de educación en contextos rurales*. Ponencia presentada en el V Congreso de Extensión: "Compromisos de la Universidad Pública en los actuales escenarios". Universidad Nacional de Córdoba.

-Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

-Scott, J. W. (1991). "The Evidence of Experience." *Critical Inquiry*, Vol. 17, Nº 4. Pp. 773-797.

-Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. España: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana.

-*Síntesis Estadística 2019*. Secretaría General. Área de Estadísticas e Indicadores Institucionales. Universidad Nacional de Córdoba.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/S%C3%ADntesis%20Estad%C3%ADstica%202019.pdf>

-Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

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

-Thompson, E.P. y Carazo, J. (2012). *Folklore, antropología e historia social*. Source: Historia Social, Nº 3 (Winter, 1989), pp. 81-102 - Valencia: Fundación Instituto de Historia Social. URL: <http://www.jstor.org/stable/40340532>

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

ANEXOS

DOCUMENTO DE BASE DEL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CORDOBA



MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA “Tierra, Trabajo y Justicia”



Movimiento Nacional Campesino Indígena

(MNCI-Vía Campesina)

Movimiento Campesino de Córdoba

(MCC)

El Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI-Vía Campesina) está conformado por organizaciones de base de nueve provincias donde confluyen 20.000 familias rurales. Una de ellas es el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), una organización de tercer grado integrada por 7 Organizaciones Zonales (centrales) de segundo grado que a su vez se conforman por 60 Organizaciones de Base o Comunidades de Base.

El MCC desarrolla su actividad organizativa en las zonas Norte y Oeste de la provincia de Córdoba.

Las organizaciones que conforman el MCC articulan y aúnan esfuerzos en la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de vida y el reconocimiento de derechos de las 1.500 familias campesinas que participan directamente de alguna de las organizaciones de base que la integran y las más de 1.000 familias del territorio que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales que la organización promueve en las distintas comunidades. Todo esto en el marco de una relación estrecha con la tierra que es habitada y defendida para permitir el estilo de vida campesina.

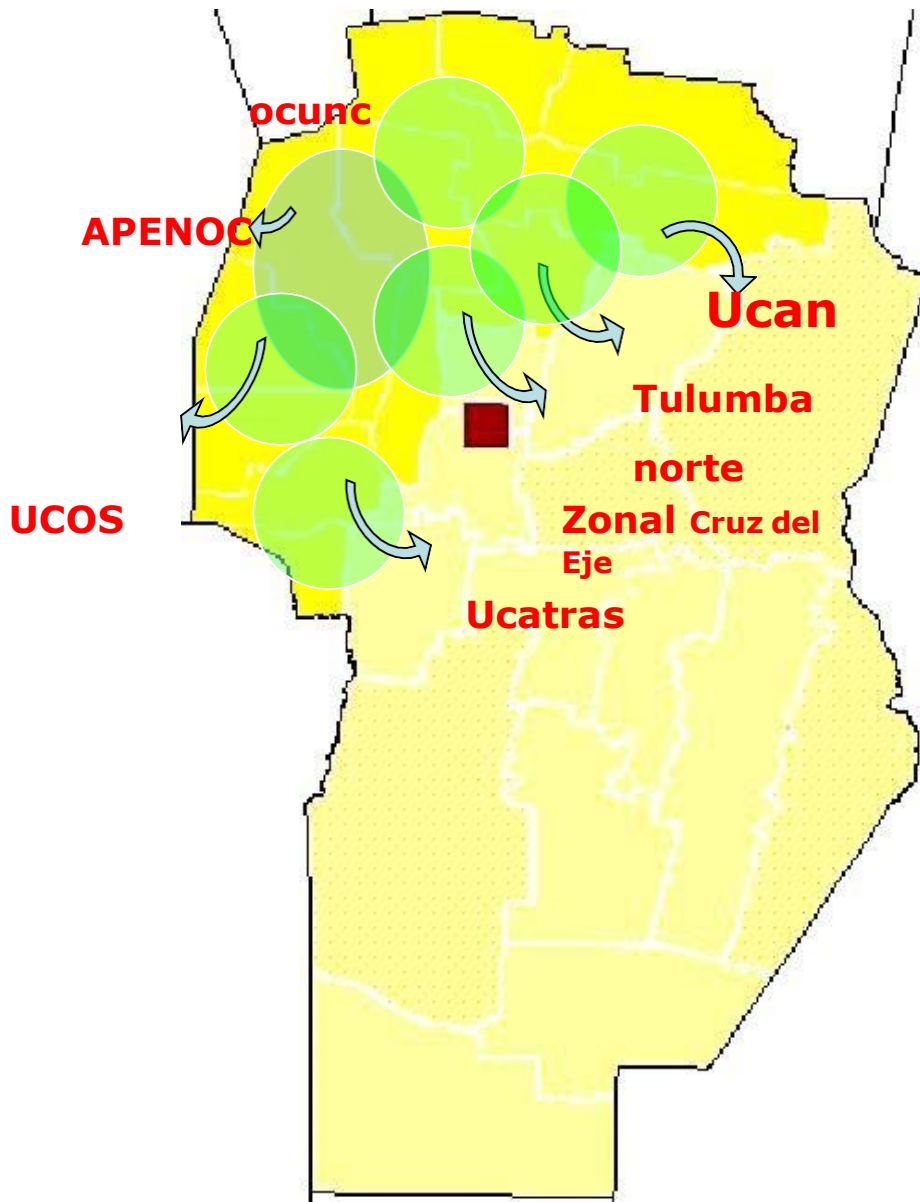
La organización tiende a la horizontalidad en toda su estructura, funcionamiento y mecanismo de decisión. En cada Organización Zonal las familias de las Comunidades de Base se reúnen periódicamente, según las necesidades (en general en forma mensual). Cada Comunidad envía delegados que participan en reuniones mensuales, acercando la discusión de la Comunidad, debatiendo y consensuando las actividades a seguir.

Mensualmente se realizan reuniones delegativas de carácter provincial con delegados de todas las Organizaciones Zonales en donde se trabaja por Áreas y se discuten acciones y estrategias colectivas. Así mismo nos reunimos trimestralmente de manera nacional. Las **Áreas del MCC / MNCI** son las siguientes:

- ☒ Territorio (Tierra, Agua, Medio ambiente)
- ☒ Producción y Comercialización
- ☒ Niños y Jóvenes
- ☒ Salud Comunitaria
- ☒ Formación y Educación

Las siete centrales del MCC se encuentran en los siguientes territorios:

CENTRAL	NOMBRES de las COMUNIDADES	TERRITORIO (diámetro de superf. aprox.)	Departamento
APENOC	14 comunidades: Paso Viejo, Pichanas, Campanas, Río Seco, Las Abras, Cañada Larga, Agua de Ramón, El Sur, El Chacho, Cachiyuyo, los Escalones, San Roque, El Duraznal, La Batea	100 km	Cruz del Eje Y Minas
OCUNC	8 comunidades: La Concepción, La Libertad, El Puestito, Las Toscas y Los Cadillos, Mansilla, El Tuscal y La Isla de San Antonio	120 km	Ischilín
ZONAL CRUZ DEL EJE	4 Comunidades: San Antonio, San Pedro, Palo Parado, El Abra	50 km	Cruz del Eje
UCATRAS	6 comunidades: Las Oscuras, La Cortadera, Las Oscuras, El Quemado, Los Quebrachitos, Sauce Arriba	90 km	San Alberto y Pocho
TULUMBA NORTE	8 comunidades: Las Juntas, La Cañada, Socavones, La Toma, La Aguadita, Yosoro, Corral de Barranca, Las Viznagas	75kms	Tulumba
UCOS	9 comunidades: La Higuera, Rara Fortuna, El Huayco, La Mesilla, Las Cañadas, Cruz de Caña, Tres Árboles, Rumihuasi, Bellavista	100 km	Cruz del Eje Y Minas
UCAN	10 comunidades: Campo Grande, La Penca y, El Mojón, La Encrucijada, Las Maravillas, Puesto de Castro, La Isla Larga, Los Pozos, Los Eucaliptus, Isla Verde y Los Remansitos	130km	Río Seco y Sobremonte



Proyecto de Estudiantes Campesinos en la UNC

La siguiente propuesta surge de la necesidad de **garantizar la formación de nivel superior universitario** a un sector social tradicionalmente imposibilitado del acceso y la permanencia en instituciones de nivel superior: **jóvenes y adultos procedentes del ámbito rural en condiciones de vulnerabilidad social y educativa.**

Fundamentación

El sector campesino indígena ha estado históricamente imposibilitado al acceso y permanencia a la Educación Superior. En la Argentina, según los datos aportados por el Censo 2001, casi 450.000 adolescentes de 14 a 17 años se encuentran fuera del Sistema Educativo y solo el 8% de los jóvenes termina sus estudios universitarios. A su vez, de éstos solo un porcentaje ínfimo corresponde a jóvenes y adultos procedentes del ámbito rural.

Los problemas centrales de estos jóvenes campesinos son de tipo económico, cultural y académico. Existe una brecha muy grande entre la formación que ofrece la Escuela Media Rural y la necesaria para ingresar y permanecer en la Universidad. La Escuela Media Rural se encuentra última en las prioridades del Sistema Educativo actual, convirtiéndola en formación de baja calidad. Las escuelas suelen caracterizarse por la escasez de recursos y por propuestas educativas que ignoran la realidad de las familias campesinas ya que no incluyen en sus planes actividades y conocimientos vinculados a la zona rural. La Escuela Media está ausente en el campo y no se encuentra al alcance de todos los jóvenes que deben trasladarse a los pueblos cercanos. Esto obstaculiza aún más el acceso a la educación media, si se tienen en cuenta las distancias, el ineficaz sistema de transporte y el deterioro de los caminos.

Sumado a esto, se encuentra la temprana inserción en la actividad laboral extrapredial que es otro causante de altos índices de deserción. Cabe mencionar aquí también que los jóvenes habitantes de estas zonas, tienen escasas posibilidades de inserción laboral y capacitación en oficios. Por esto mismo, los trabajos disponibles son actividades rurales o de construcción, sin calificación y mal pagas.

Por otro lado, para dar una idea general acerca de las condiciones de vida de esta población, podemos decir que se trata de trabajadores de la tierra que no poseen salarios fijos, generalmente son beneficiarios de programas sociales o se vinculan al trabajo informal, con condiciones de trabajo precario y sin cobertura social. Si bien trabajan la tierra, no pueden vivir de ella, los ingresos no son suficientes para satisfacer las necesidades básicas. El 71 % del total de familias campesinas se podrían considerar como familias

pobres, al situarse su ingreso por debajo de la Línea de Pobreza⁶³. La zona donde habitan se caracteriza por la ausencia de servicios de agua, energía eléctrica, gas, comunicaciones, transporte.

El agua es un recurso crítico. Las precipitaciones se concentran en verano, esto determina que en invierno escaseen el agua y la comida de los animales y que las condiciones se tornen especialmente duras para los pobladores por la falta de infraestructura para la obtención de agua potable. Tanto el riego, como el consumo animal y familiar están supeditados a molinos cuya instalación es costosa, o pozos para los que tienen que comprar el agua a un camión cisterna para el consumo humano y se proveen del agua de lluvia que almacenan en represas para el consumo animal.

En cuanto a la salud, se presentan dificultades para acceder a los servicios básicos. Los caminos en estado deteriorado imposibilitan dar respuestas a emergencias, ya que no existen (o no funcionan) dispensarios ni postas sanitarias fuera de las zonas más pobladas, por lo tanto, este sistema de salud margina a los pobladores que no cuentan con recursos para trasladarse.

Después de lo expuesto, puede concluirse que la Educación Superior no es considerada como un derecho que los jóvenes tengan posibilidad de ejercer. Hay condiciones previas en sus trayectorias educativas y condiciones materiales de vida que transforman el derecho a la educación en un simple enunciado. También hay otros problemas más cotidianos como la falta de un lenguaje común con los docentes y con otros estudiantes universitarios. A su vez, los planes y contenidos de las distintas carreras no dialogan con otros saberes, realidades, necesidades y demandas. En definitiva, no están pensados para la zona rural. En el camino de democratización de la educación superior iniciado en nuestra universidad es necesario seguir profundizando en las líneas de acción que apuntan a garantizar la efectiva inclusión y permanencia de los estudiantes desde la complejidad antes expresada.

Estudiantes Campesinos en la Universidad

El Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), iniciado por APENOC (organización del Movimiento Campesino de Córdoba)⁶⁴, MoCaSE-Vía Campesina

⁶³ de Dios, Rubén; Williams, Jorge " Sistemas productivos y organización campesina. El caso de Los Juríes " en Sistemas Productivos Campesinos en Santiago del Estero. Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la UNSE. Barco Editó. Córdoba. 1998.

⁶⁴ El Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) es una organización de tercer grado integrada por 6 Organizaciones Zonales de segundo grado que a su vez se conforman por 60 Organizaciones de Base ó Comunidades de Base y desarrolla

(Movimiento Campesino de Santiago del Estero en la Vía Campesina) y FAEA (Federación de Argentina de Estudiantes de Agronomía), tiene por objetivo **propender al desarrollo rural a través de posibilitar el acceso a la Educación Superior a miembros de organizaciones del medio.**

La posibilidad de ingreso y permanencia de jóvenes campesinos en la Universidad abre un camino conjunto de transformación en dos sentidos: la aprehensión de herramientas cognitivas para el desarrollo económico y social de estas organizaciones rurales (aun cuando el título todavía no haya sido alcanzado) y el aporte que estos jóvenes realizan a la Universidad respecto de su propia realidad. Entonces, es un proyecto integrador y vinculante que apuesta a construir colectivamente nuevas formas de pensar lo social, la educación y el medio rural.

Los vínculos que ya existen entre la UNC y las organizaciones campesinas hacen posible que se piense en la real inclusión de pequeños productores en la Universidad y, por otro lado, en la realización de experiencias de estudiantes de zonas urbanas en zonas marginadas, de modo tal que estos se enfrenten a realidades que el Sistema Educativo no siempre expresa cabalmente.

Además de la apuesta a la inclusión educativa y social de estos jóvenes, se entiende que apostar a construir un vínculo sólido con las organizaciones que responden a demandas sociales urgentes, tiene que ver con una determinada concepción de la educación. La educación como bien público y que aporte a la transformación social. Es por esto, que se apunta a trabajar con organizaciones y no con individuos, con la intención de que los conocimientos que adquieran estos jóvenes campesinos sean comunicados a sus comunidades y organizaciones.

Entonces, el programa apunta a sostener una permanente ida y vuelta entre la Universidad y las organizaciones campesinas que exceda lo estrictamente asistencial, considerando que no sólo es una forma de democratización del conocimiento sino también una forma de problematizar la producción del conocimiento que realiza la Universidad.

su actividad organizativa en las zonas Norte y Oeste de la provincia de Córdoba. Las organizaciones que conforman el MCC articulan y aúnan esfuerzos en la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de vida y el reconocimiento de derechos de las 1.000 familias que participan directamente de alguna de las organizaciones de base que la integran y las más de 1.500 familias que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales que la organización promueve en las distintas comunidades. En cada Organización Zonal las familias de las Comunidades de Base se reúnen periódicamente, según las necesidades. De cada Comunidad existen delegados que participan en reuniones mensuales, acercando la discusión de la Comunidad, debatiendo y consensuando las actividades a seguir. Bimestralmente se realizan reuniones delegativas de carácter provincial con delegados de todas las Organizaciones Zonales en donde se trabaja por Áreas y se discuten acciones y estrategias colectivas. Las áreas de trabajo del MCC son: Territorio (Tierra, Agua, Medio ambiente), Salud Comunitaria, Formación y Educación, Producción y Comercialización y Jóvenes.

Antecedentes del Proyecto

En 2001 nace el PECU, con una primera experiencia en Río IV con jóvenes campesinos del MST (Movimiento Sin Tierra) de Brasil en conjunto con la FAEA. En 2003, luego de que algunos estudiantes se encontraran estudiando con el aporte de padrinos y madrinan, el MoCaSE-VC, FAEA y APENOC firman un convenio con la Universidad de Lujan⁶⁵ y más tarde organizaciones estudiantiles lo llevan a las Universidades de Río IV, Córdoba y La Plata.⁶⁶

En la UNC, desde el 2002 que han venido a estudiar jóvenes campesinos pertenecientes a las organizaciones campesinas de las localidades de Serrezuela, Chacho Peñaloza, El Medanito, Sebastián Elcano y de la provincia de Santiago del Estero entre otros. Algunos de ellos se cambiaron de carrera luego de un año. Por dificultades vinculadas a la adaptación a la ciudad, a los grandes cambios y al desarraigo, algunos se volvieron a su lugar de origen. La estrategia para sostenerse económicamente fue con padrinos y madrinan⁶⁷. En 2004, por no alcanzar los requisitos académicos solicitados, no se obtiene beca. Los que permanecieron en Córdoba, en 2006 se fueron a vivir todos juntos.

En resumen, hoy se encuentran cinco jóvenes estudiando en Córdoba. Tres de ellos, en la Universidad Nacional de Córdoba. Una de ellas con Beca de Ingresante y otro con Beca de Fondo Único. Además, el proyecto se sostiene a través del aporte económico de madrinan y padrinos, mecanismo que más allá de la enorme voluntad que manifiesta, resulta inestable y es insuficiente para sostener los gastos básicos de estos estudiantes. Por otro lado, de la manera en la que viene desarrollándose esta experiencia se hace muy dificultoso pensar en las posibilidades de ampliar esta posibilidad a otros estudiantes que puedan venir a la ciudad de Córdoba a estudiar en la Universidad.

Como se sabe, los estudiantes que vienen del interior no sólo tienen los gastos directamente vinculados al cursado de sus carreras, como apuntes, libros, fotocopias, materiales, almuerzo y cospeles. Además, deben sostener su vida cotidiana en la ciudad, a la que se trasladaron para estudiar. Esto es, deben pagar alimentación, servicios y alquiler

⁶⁵ Universidad Nacional de Lujan: Convenio marco de cooperación entre la Universidad nacional de Luján, Asociación de Productores del noroeste de Córdoba y C.E.N.E.P. – Asociación para la Promoción del Desarrollo Rural. Desde al año 2003. Disposición. N° 006/03

⁶⁶ Universidad Nacional de La Plata: Proyecto de Jóvenes de Organizaciones Rurales en la Universidad. Desde el año 2005. Res. N°

⁶⁷ Los padrinos y madrinan son personas (universitarias y no universitarias) que conociendo el proyecto y habiéndose sensibilizado con sus objetivos, deciden hacer un aporte económico principalmente, pero también acompañando a los estudiantes campesinos en su proceso.

de una vivienda, lo cual se ha complicado en los últimos años debido a la suba en los precios de los alquileres (a pesar de que los estudiantes campesinos comparten la vivienda entre varios, como una estrategia de supervivencia). De esta manera, los gastos cotidianos, se van resolviendo con el aporte de los padrinos, con las becas a las que algunos de los estudiantes han podido acceder y con el escaso o nulo aporte de las familias de los estudiantes; el asunto de mayor importancia y con mayores dificultades de resolver sigue siendo el acceso a una vivienda digna.

Por otra parte, y a partir de la discusión con ellos y con las organizaciones campesinas, surgen otro tipo de necesidades que exceden la cuestión económica, vinculadas a las dificultades de inserción en la vida universitaria, dificultades académicas y de nuevos vínculos y relaciones que tienen que ver con la vida en la ciudad: *“la ciudad te agobia, la gente se relaciona de manera distinta, el ritmo de vida es otro”*.

Los estudiantes han encontrado a su llegada a Córdoba grandes distancias entre ellos y el resto de personas con las que han ido interactuando debido a las maneras de hablar, los ritmos de las conversaciones y hasta el lenguaje corporal. La organización de su vida cotidiana, sus costumbres y consumos culturales hacen que les cueste acostumbrarse y sentirse parte en la dinámica ciudadina. Además, la lógica de funcionamiento del espacio universitario es absolutamente distinta no solo respecto del Nivel Medio en general, si no más aun del ámbito rural. Todo esto, sumado a la formación insuficiente y de baja calidad que estos jóvenes vienen recibiendo hace que el cursado, el estudio, la preparación de exámenes y la vida universitaria en general presente una diversidad de obstáculos que los estudiantes campesinos no están pudiendo resolver de manera individual.

Antecedentes en el vínculo

Las organizaciones del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) vienen realizando numerosas actividades en conjunto con la Universidad Nacional de Córdoba, con el objeto de acercar la realidad campesina al proceso de formación de los futuros profesionales. El vínculo entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba cuenta con una importante trayectoria que da cuenta de la capacidad que desde diferentes instancias ha habido para plantear demandas y en la que desde distintas instancias se ha tratado de aportar a su resolución.

Ya sea a través de organizaciones estudiantiles, o de actividades académicas, de investigación o de extensión, los docentes, estudiantes y egresados junto a las organizaciones del campo vienen construyendo una historia conjunta que hace posible pensar la posibilidad de institucionalizar esta iniciativa. Esta trayectoria conjunta se

cristaliza en las prácticas de diferentes actores de esta Universidad que consideran necesario aportar su especificidad al proceso vinculado a la organización de los campesinos de Córdoba.

Actividades Académicas:

- Cátedra de Ecología Agrícola - Facultad de Cs. Agropecuarias –
- Cátedra de Extensión Rural - Facultad de Cs. Agropecuarias –
- Observación de los Sistemas Agropecuarios – Facultad de Cs. Agropecuarias –
- Proyecto de Desarrollo Local de la Pedanía Pichanas - Cátedras de: Extensión Rural, Administración Rural, Espacios Verdes - Facultad de Ciencias Agropecuarias - Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC–
- Cátedra de Trabajo Social Comunitario - Prácticas Pre Profesionales - Escuela de Trabajo Social - Desde 2004
- Seminario Bimensual “Trabajo Social y Ámbito Rural” – Escuela de Trabajo Social – Desde 2005
- Cátedra de Taller III y Producción Audiovisual – Video Encuentro de Jóvenes Campesinos –Escuela de Ciencias de la Información –
- Modulo Optativo Enfoque Socioterritorial de la Salud – Ketzal – LA BISAGRA. FCM. DESDE 2009.

Actividades de Extensión:

- ***Programa de Becas y Subsidios a Proyectos de Extensión***⁶⁸
- Capacitación de la radio en la San Cayetano y los intercambios con Radio Revés de la ECI – Año 2003
- Programa “Movimiento Campesino – Indígena” – Secretaría de Extensión – Escuela de Trabajo Social – Desde 2009
- Programa Espacio Rural – Secretaría de Extensión Universitaria – Desde 2007
 - *Proyecto Escuela Secundaria Campesina*: La propuesta fue elaborada por el **Movimiento Campesino de Córdoba** con el asesoramiento de equipos docentes y de investigación de Programa de Investigaciones Educación Rural y Educación Básica

⁶⁸ Ver anexo N° 1

de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFYH dirigido por Dr. Elisa Cragnolini y la **Escuela de Trabajo Social** (Cátedra de Abordaje Familiar).⁶⁹

- Jornada en la UNC sobre la *Ley Nacional de Bosques*
- *Sistema de Formación de Promotores de Salud Campesinos*: coordinando con el Programa Instituciones Sociales y Salud (SEU)
- Apoyo para las actividades *Red de Comercio Justo* del Movimiento Campesino de Córdoba

Actividades estudiantiles:

- Jornadas Interdisciplinarias de Trabajo Comunitario en el MCC - Desde 2002
- *Pasantías*⁷⁰ en organizaciones campesinas del MCC - Desde 2001
- Reconstrucción de la memoria histórica de las comunidades del MCC - 2004
- Participación de las organizaciones campesinas en instancias tales como: jornadas de reflexión, actividades de extensión, foros temáticos, talleres de formación, encuentros de intercambio - Desde 2001

A partir de estos antecedentes y fundamentos, se plantean los siguientes **OBJETIVOS:**

⁶⁹ Estas actividades de acompañamiento y asesoramiento se vinculan con:

a) Procesos de investigación desarrollados por el Equipo de investigadores del Programa del CIFYH y acreditados por distintas agencias evaluadoras y financiadoras: a) **Proyecto** "Condiciones sociales para el acceso y apropiación de la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos en contextos de pobreza" . Agencia Córdoba Ciencia Res 1210/2007- Convocatoria 2006 a Subsidios trianuales. Período: octubre 2007- setiembre 2010 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- Res69/08-Período 2008-2009 y b) Línea de Trabajo "La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable" del Proyecto "Bases para el ordenamiento territorial comunitario" - dirigido por la Dra Alicia Barchuk. - FONCYT- PICTO'S 2005 - UNC Res. 142/07 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica)

b) Acciones del Programa de Extensión "Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en Espacios sociales Urbanos y Rurales". Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. (Resol. Decanal 205/2005).

⁷⁰ Las pasantías son instancias vivenciales en las que los estudiantes conviven con familias campesinas, generándose espacios de intercambio de ideas y experiencias.

- Garantizar la inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba de jóvenes pertenecientes a las organizaciones campesinas nucleadas en el Movimiento Campesino de Córdoba, a través de aportes económicos, acompañamiento institucional y apoyo académico.
- Favorecer la constitución de redes de contención académica y social que estimulen su integración a la vida universitaria.
- Fortalecer la vinculación entre la UNC y las organizaciones campesinas del MCC.

Apoyo Económico:

Los estudiantes que participan del programa pueden solicitar beca en el sistema vigente de la UNC. Si bien los requisitos se han flexibilizado (entendiendo que las condiciones socio – económicas desfavorables interfieren en un buen desempeño académico), los estudiantes campesinos, presentan algunas dificultades particulares en el desarrollo de sus carreras de grado que merecen ser atendidas con especial atención.

En este sentido, se propone considerar a estos estudiantes como parte de un **“Grupo Prioritario”**:

Serán parte de dicho grupo prioritario aquellos que:

1) Provenzan de comunidades rurales de la región extra pampeana con características como las que se describen a continuación.

“unidades familiares de producción y consumo, que, bajo cualquier forma de tenencia de la tierra, producen para autoabastecimiento y para el mercado en condiciones de escasez de recursos naturales, predominio del trabajo familiar, aislamiento y escaso poder de negociación; y que en el largo plazo no obtienen beneficios económicos que les permitan una capitalización, una mejora en el nivel de vida familiar, o generar empleo permanente durante todo el año”.⁷¹

2) Pertenezcan a alguna de las 7 Organizaciones del Movimiento Campesino de Córdoba

Tener en cuenta particularidades a la hora de presentar **documentación** vinculadas a la poca o nula formalización de la condición de la vivienda, la actividad productiva o el empleo.

⁷¹ Rubén de Dios: *“Políticas activas de desarrollo sustentable para la pequeña producción agropecuaria en Argentina”*
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Santiago del Estero - 1998

Tutorías/acompañamiento:

Ya que las dificultades en el orden de lo simbólico respecto de estos estudiantes presentan muchas dimensiones, la propuesta para dar respuesta a dichas situaciones están relacionadas con dos aspectos centrales:

- Aquel vinculado a las necesidades de contención frente a la sensación de soledad; de orientación en torno a cómo funcionan algunos servicios y/o instituciones en la ciudad y la universidad; de acceso a la información sobre trámites, reglamentos que rigen la vida académica, recursos disponibles; posibilidades de participación dentro de la universidad pero que exceden el ámbito netamente académico; acompañamiento con el que puedan contar a la hora de expresar inquietudes, problemas concretos o llevar adelante propuestas.
- Aquel aspecto relacionado con la escasez de herramientas para afrontar el estudio de materiales de lectura en cantidades y niveles de dificultad altos; la necesidad de recibir apoyo para aprender acerca de algunos contenidos específicos; las dificultades para afrontar instancias de evaluación escritas u orales.

ENTREVISTA CON CLAUDIO

Fecha: 20/2/17

Lugar: CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS - UNC

Hora: 17hs.

E: En esta entrevista quería profundizar sobre tu escuela primaria. En la entrevista anterior me comentaste que era una escuela plurigrado. Y me hablas de las trabas que tenías. ¿A qué te referías con eso?

C: ¿Trabas en qué sentido sería? ¿Primario, secundario, terciario?

E: Y vos me hablas de la escuela primaria y me contaste que estabas cursando varios grados. Supongo que te referías al plurigrado.

C: Si, 1ero, 2do, 3ero en un grado, 4to y 5to en otro. No, era 5to y 6to y 7mo en un grado, 3ero y 4to en otro, después 1ero y 2do en el otro.

E: ¿En qué escuela hiciste esto?

C: Eso fue en El Chacho, en la escuela Vicente Peñaloza, que era una escuela rural.

E: La escuela primaria casi todos la han hecho en escuelas rurales.

E: Si. Los chicos Pérez y los Flores. En cambio, Mariela la hizo en una escuela que está en el pueblo de ella, en Serrezuela.

E: ¿Habría sido una escuela rural?

C: Y más o menos porque está ahí en el límite, tiene 2500 o 2000 habitantes. Pero tiene estructura de pueblo. Que por la lógica creo que se maneja como escuela rural, nada más que hay más docentes por la zona.

E: En este momento estoy trabajando lo que llamo las trayectorias educativas de Uds. Y las llamo educativas o formativas y no escolares porque cuando llegan a la universidad ya eso no es escuela. Estoy tratando de entender cómo cursaron la primaria, y cómo cursaron la secundaria. Vos me contaste que tu escuela no era rural, y era graduada. Las rurales son pluricurso. Porque ese es un formato muy particular. Como vos me hablaste de trabas, pensé que también te estabas refiriendo a la escuela secundaria.

E: Si, no sé. Hice mi escuela primaria y después me fui a cursar a una escuela técnica, que estaba todo el día. A la mañana cursaba y a la tarde, taller.

E: Pero además hiciste otro cambio también ahí...

C: Sí, me fui de chico y estuve interno. Estuve 3 años, y al año siguiente se fue mi hermano. Y ahí estuve estudiando toda la cuestión para técnico mecánico. En la cual nosotros estamos preparados para analizar todo el montaje de empresas, todos esos temas. Todo eso hice yo en la secundaria. Y cuando yo elijo, elijo Agronomía, una carrera más natural. En eso la formación que yo tenía no tenía nada que ver con la biología, con eso. Yo creo que ahí empieza una de las primeras trabas o complicaciones para insertarme acá en la universidad. Retomar de vuelta y empezar a estudiar de vuelta todo el ingreso de acá, en la facultad.

E: ¿Y qué materias eran?

C: Sí, fue loco también. Porque en la facultad yo tenía el ingreso con biología, química y matemática. De las cuales aprobé química, biología, y no matemática.

E: ¡Que si habías tenido en la secundaria!

C: Claro que sí, había tenido todo. Y después, a lo último, apruebo y quedo. Y ahí empecé a cursar. Bueno eso fue en el ingreso. Y después de ahí, arrancar. A todo esto, yo venía embalado porque por la crisis de allá, del lugar, no cobraba. También algo de parte de la organización (se refiere al MCC), de venir con las ganas de estar estudiando. Yo vengo, me sumo y me quedo y arranco acá. Y a todo esto era una experiencia nueva, sin conocer mucho. Lo único que tenía certeramente, lo único que sabía era que estaba rodeado de compañeros y de gente que me ayudaba.

E: ¿Y para estudiar cómo te fuiste arreglando? ¿Cómo fuiste resolviendo esta diferencia? De venir de una escuela técnica, saltar de una carrera más orientada al agro...

C: Sí. En eso, casi que no lo planificaba mucho. No es que tenía la carrera dice esto, tenés que hacer esto. Porque encima yo no me inscribí, me inscribió otro compañero de acá. Yo no sabía cuánto era la trayectoria de la carrera, no lo tenía planificado, digamos.

E: ¿No estudiaste el plan de estudios?

C: No estudié el plan de estudios, no sabía de muchas cosas. Yo sabía que venía y estaba, y la idea era tratar de ayudarme. Y en esos años también, venía a difundir también la problemática de la educación rural. Fueron años en donde mandábamos (gente del movimiento) a lugares, a congresos. También fueron años en los cuales fue muy fuerte el desplazamiento de la frontera agropecuaria, se desplaza la gente del campo.

E: Contáme un poquito más sobre eso, porque es un tema que vos manejas.

C: Porque por medio de la educación... Es decir, nosotros teníamos problemas en el campo. Yo venía del sector y sabía, estaba influenciado por todos los problemas. Llego acá y la idea era difundir como también estaban pasando estas cuestiones en el campo, de las que nadie se enteraba. Y era una cuestión estructural, lógica, en la que por desconocimiento...

E: ¿Cuáles eran esos problemas? Porque en la entrevista anterior algo aparece, pero ampliame.

C: Para mí lo que más tiene que haber sido creo que era contar como se avasallaban los derechos de las personas, de cómo se las atropellaba en su lugar, y no se las reconocía cómo estaban. Y después también el hecho de poca información. Creo que esto también pasa por la preparación de la gente en el lugar. Primero eso, la falta de información. Y después la falta de apropiación de su lugar, bueno, de la forma de vivir que tiene la gente. Hay de todo un poco digamos. Se mezcla lo educativo con la forma de vivir, la filosofía...

E: ¡Y sí, lo cultural!

C: ¡Exactamente! Es decir, esto no es mío, o hay otra forma. Lo que pasa es que como uno vive en campos abiertos, en campos en que realmente saben que no son dueños, o son dueños por poseer nomás el campo. Y hay otra relación, digamos. Porque también su capacidad de crecer el capital, porque no pasan más allá de lo que tienen. Y a mí en esos años me tocó venir acá, insertarme, cambiar mi vida, hacer un montón de cosas y empezar a conocer y viajar. Y en todos lados, exponer una realidad que estábamos viviendo. Que no era tan sólo ahí en la zona sino en toda la región que era el norte de Córdoba.

E: ¿Esto era puntualmente con las tierras? ¿Sobre la producción en esas tierras?

C: Era más el desplazamiento de la gente del lugar. No de la producción en sí, sino como la gente ha sido sacada de su lugar para poner otras cosas ahí.

E: Porque el desplazamiento aparece también como una preocupación de los jóvenes que se van. Ese era también otro tema para conversar. Pero vos me hablas del desplazamiento, te referías a que la gente es desplazada obligadamente.

C: ¡Sí era eso! Sacarlos de un lugar, sacarte de tu campo en donde vos vivís. ¡Te tenías que ir! Una de dos: te ibas más hacia dentro, campo adentro. O te ibas afuera.

E: ¿Y cómo sería eso?

C: Venir a la ciudad, lugares más o menos grandes. A Cruz del Eje, Córdoba, o a algún pueblito grande como Soto, Serrezuela.

E: ¡Pero eso hace que la gente cambia mucho su forma de vida!

C: ¡Y cambia la vida, totalmente!

E: ¿Y a qué se dedicaron algunas familias que vos sepas?

C: Los que se vienen acá a Córdoba se dedican a la construcción. Y en los pueblos más cercanos, también a construir o ser peón de chacra. Hacer lo que saben hacer, pero para otros. O el que pudo y compró alguna chacrita ahí cerca del pueblo, hizo eso. Empezó a sembrar, lo que sabe hacer, pero en una porción de tierra mucho más chica.

E: Este tema ha surgido en algunas entrevistas anteriores. Familias que estaban trabajando y produciendo en una extensión de muchas hectáreas, 700 has, y después tuvieron que trabajar en 2 hectáreas. ¿Y cómo afecta eso?

C: ¡Sí, y lo que pasa es que sí! el problema que tiene la zona, es que como son tierras fiscales, que no están realmente bien loteadas, son campos que siguen abiertos. Si vos tenías animales, criabas por ejemplo 30 vacas, y dependiendo del lugar necesitas mucho espacio. Y ahí era el campo abierto, y andaban los animales por dónde querían. Y de eso a pasar a tener una porción más reducida, tenés que ver bien la cantidad de animales, porque no les podés dar de comer, se te mueren de hambre.

E: ¿Para los cabritos eso es malo?

C: ¡Y para los cabritos peor! Porque necesitan mucha más extensión, caminan mucho más. Una cabra promedio hoy camina 45 kilómetros por día. Y el alambre, cuando se fueron comprando los campos o loteando, o apropiándose también algunos de esos campos, esos alambres iban cerrando los lugares por los que andaban los animales. Y en algunos lugares cuando pasaban te los mataban, o no te dejaban entrar a sacarlos, y se los apropiaban. Ese problema pasó mucho acá en Las Oscuras, o en Cortaderas, y ahí a los compañeros les cerraron el campo, no les dejaban pasar los animales, tuvieron que disminuir la cantidad de cabras, y se las mataban. La cabra es muy difícil de controlar porque es un animal que anda “ramoneando”, es decir, mordiendo acá, mordiendo allá. No es como la oveja que va hacia abajo.

E: Bueno, y de esa realidad que estaba sufriendo cambios y transformaciones, vos hablabas en Córdoba. Esa fue tu primera experiencia en la universidad. Me acuerdo que me contabas que iban a la radio...

C: Sí, todo eso me tocó hacer acá. Congresos, eventos, todo lo que haiga en Agronomía: charlas, jornadas productivas, congresos. Todo lo relacionado con Agronomía me llamaban para hablar, no tan sólo a mí, sino a todos los compañeros.

E: ¿A los otros chicos del PECU?

C: Claro. Estaba la Pao Escudero, ella era del MOCASE. (No recuerda bien quiénes eran los compañeros de esa época)

E: ¿Cómo vinculas esa realidad con la educación? Porque arrancas tu relato de hoy por ahí.

C: Digamos que los compañeros todos estudiaban, y todos estaban organizados en lo que hoy es la agrupación el MBA. La que me ayuda a ingresar a mí se llama Ana López. Es la que me ayuda para el cursillo con matemática.

E: Hay otra cosa que vos me decís en la entrevista, que me pareció muy interesante como vos lo decís, y me gustaría profundizarlo un poquito. Vos me decís algo así como que el

problema no era llegar a la universidad, sino que el problema era llegar a la escuela secundaria. ¿A qué te referís con eso?

C: Lo que pasa es que cuando yo cursaba había una sola secundaria allá. Había dos. Una en Serrezuela que no tenía internado, y ésta en Soto en la que sí había internado. Inclusive creo que por eso me mandaron a Soto. Yo vivía a 45 km de Serrezuela y a 100 kilómetros de Soto. A pesar de que estaba más cerca... Pero como tenía que alquilar, era un poco más complicado y me iba a Soto. Después con el tiempo se hizo una EFA, una Escuela de la Familia Agrícola, que sí tenía albergue, y ahí iba a mi hermana más chica.

E: ¿Qué quiere decir llegar a la escuela secundaria? ¿En qué sentido me lo decís?

C: Para mí era poder cursar. Poder insertarte. Porque en su momento todos los compañeros tienen su realidad, más allá de que después tengan que venir a Serrezuela, todos los que han estudiado en la escuela secundaria de Serrezuela, o irse a Tuclame o irse a Soto. Casi todos los compañeros que trabajan ahí, que están en medios rurales, todos hacen escuela de alternancia en la EFA. Hacen alternancia, una semana sí y una semana no. Eso también ayuda a que los chicos puedan estar una semana en el colegio y una semana en su casa.

E: Claro, el tema es que es un recurso que la familia pierde. Si lo pensás como mano de obra para la producción. Es como que un joven o un chico se vaya a la escuela, que se vaya al internado, se complica un poco.

E: Sí, para mí sí. Pasa por ese lado. Tiene que transitar esa parte de la vida, o hacerla de esa forma. Aquí los que pueden o los que tengan ganas. Y mucho de eso influye para la primaria.

E: ¿Por qué?

C: Porque eso va a hacer que los docentes que están en el lugar, de cómo te motiven, de cómo te preparen en la primaria...

E: ¿Vos tenés ese recuerdo? ¿Eso pasó con vos?

C: Yo no lo tengo así porque para mí fue distinto en ese momento, como a mí me prepararon, digamos. Porque yo ahora lo veo con otros docentes. Yo tuve con tres maestras que eran de ahí del pueblo, que eran del Chacho. Y no había feriados, no había nada, es decir que todos los días iban y daban clases. Más allá de como ellas estaban preparadas...

E: ¿Te quedaba lejos la escuela?

C: No, cerca. En el mismo pueblo, pero cerca, digamos.

E: Porque la hermana de Anabel me cuenta que iban a caballo la escuela. A ellos les quedaba un poquito más lejos.

C: La Marce, y la hermana de ella, también iban a caballo. Nosotros cuando estábamos ahí con el problema del desalojo de ellos, a la hermanita la llevábamos a la escuela, la acompañábamos hasta la escuela.

E: ¿Uds. estuvieron ahí para acompañar a la familia?

C: ¡Sí, yo estuve como 7 días!

E: ¿Qué pasó? Debe haber sido muy complicado.

C: Sí fue algo muy grave, muy complicado para ellos. El desalojo fue muy violento. Para la más chiquita... He visto que ahora ha empezado a cursar...

E: Sí, empezó Psicología. ¡Se quería venir! Está fascinada con la ciudad.

C: Sí para escaparse de su realidad, digamos.

E: Hizo un CENMA, trató de acelerar la cosa para no hacer un año más en la escuela técnica. Se anticipó para poder venirse acá. Me contaron que los papás habían estado 2 años en una carpa, que por eso se habían desinflado mucho con participar del MCC. No me contaron mucho más.

C: Y si, la sumada de ellos a la organización fue rara, digamos. Porque ellos tenían... Estaban cuidando un campo que eran muchas hectáreas, en las cuales ellos tenían sus animales también ahí. Y su vida pasaba por ahí. Lo que pasa es que nunca le pagaron todo el tiempo que estuvo. Es decir, fueron y quedaron ahí, y quedaron y quedaron. Y el hombre cuidaba, cuidaba y cuidaba, y nadie venía y le pagaba nada.

E: ¿Pero él vivía de la producción?

C: Exactamente. Y a ellos los agarra el conflicto muy avanzado. Los abogados que tenían no les habían hecho los trámites, cuando recurren a la organización ya todos los trámites estaban vencidos. Y lo que quedaba era resistir y ver la forma de cómo se podía llegar a conseguir algo.

E: ¿Qué era resistir?

C: Estar en el lugar, permanecer...

E: ¿Con los compañeros de la organización?

C: Si, más ellos, la familia. Porque eran ellos los que iban a ser desplazados, otros estaban mal como para sentir que todos sus derechos han sido vulnerados, y que ellos puedan quedarse con algo de su lugar, que era su vida, toda su vida pasaba ahí. Ahí fue cuando nosotros... Toda la parte de la organización, junto con los abogados, empezamos a tratar el tema, y ver y decir bueno esto ya ésta, y ver cómo podemos hacer para conseguir algo. En eso la que estaba más convencida de todo era la madre. No tanto el padre. Más allá que el

padre acompañaba y sabía por todo lo que estaba pasando. Pero la madre era la que más gana le ponía, más empeño.

E: ¿A la participación en la organización?

C: Sí, a la participación en la organización. De estar ahí y entender la situación que estaban viviendo. Bueno, y en eso se estuvo mucho tiempo. Y el proceso de desalojo también lo dilataron un montón. Estuvieron como 50 días más o menos, entre ver que hacer. Y bueno el desalojo fue muy violento. Porque hubo un momento en que hubo menos gente en el lugar, llegaron y los sacaron, digamos. Creo que la señora se había ido a Villa Dolores, habían quedado los chicos solos (...) Los sacaron a ellos de los pelos, les sacaron todas las cosas, voltearon todas las cosas adentro del rancho. Fue un quilombo.

E: ¿Qué chicos estaban? Porque Germán ya estaba acá, Marcela debe haber estado en la escuela...

C: Yo sé que parte de la familia estaba en la casa.

E: ¡Y habrá estado Luciana, que era chiquita! Marcela viene acá en el 2009, y esto habrá sido en el 2005, por lo que reconstruimos en la entrevista.

C: Sí yo sé que era chiquita la nena. Más allá de que los chicos no hayan estado, también los ha afectado.

E: Si. ¿Cómo no los va a afectar? Yo no le he preguntado mucho, pero con los datos que me dieron, ya entendí que había sido complicado.

C: Por eso también creo... que esto los ha marcado, sobre todo a Germán. Y siempre ha sido, o es el experimento para ver lo que produce esta sociedad, digamos.

E: Pero además es el referente de sus hermanas.

C: ¡Y sí, porque es el más grande también!

E: Se ha ocupado mucho de acompañarlas.

C: Y si, es el que realmente las va a trayendo, las va sacando de ese lugar que para él es malo.

E: Ahora se han separado, ya no viven juntos. No sé si vos sabías...

C: No, no sabía. Sé que Germán estaba trabajando con un emprendimiento...

E: Si, con los tíos, como eso que vos decías, un emprendimiento en construcción. Pero ahora se ha ido a vivir con la novia.

C: ¡No sabía!

E: Eso me lo contó Marcela en diciembre. Y ella con Luciana se han ido a vivir cerca, no viven lejos. Se han ido ellas dos solas.

C: ¡Mirá! ¿Y en la casa no quedó nadie?

E: Y a la casa la han dejado, porque dicen que se les estaba viniendo abajo. Y que les exigían a ellos que se ocuparan de arreglar cosas que eran de la casa, de la estructura de la casa. Tuvieron lío con la pintura, bueno como siempre pasa cuando vos alquilas, en la entrega. Pero parece que Germán negoció con la gente de la inmobiliaria, que no les cobraran porque se estaban demorando unos días, y les querían cobrar un mes más. Y dijeron la casa no vale lo que nos quieren cobrar, porque seguramente les iban a aumentar el alquiler, y se movieron para el lado de barrio Moreno donde tienen una tía. La hermana de la madre. No sé si está el abuelo también.

C: ¡Mirá! No sabía.

E: Marcela estaba contenta porque dice que ella se había movido casi sola, con el tema de buscar un nuevo lugar. Y que Germán la había estado orientando un poco, pero que se había ocupado ella con su hermana de buscar lugares. ¡Ah bueno, pero Marce, le digo, pasaste una prueba de fuego! Andar buscando casas y alquilar una, un departamento en este caso, es todo un tema en la ciudad.

C: Si, obvio, es un gran avance también. ¡Y si! Haber transitado tanto tiempo acá. Después lo que tenían los chicos también (se refiere a los hermanos Pérez), es que la organización no los eligió para que vinieran. Sino que vienen por Germán, después viene Marcela, y después viene la otra hermana. Yo no sé últimamente, porque no he estado participando mucho, en el caso de Anabel con su hermano. Porque va a venir el otro hermano de la Anabel.

E: Si, Sergio. Es el que tiene la edad casi de Magalí. Un año más grande creo que es.

C: Si, yo lo he visto ahí por el Facebook.

E: ¿Ha venido Sergio?

C: Yo creo que sí, está ahora estudiando los Derechos Humanos. Está Magalí y está este otro chico más. Qué está haciendo el ingreso ahora.

E: ¿Cómo hicieron Uds. para acreditar que eran del PECU? Ya que no había formalidad en la universidad sobre su existencia, porque fue un convenio nomás, que se firmó entre el MCC y la universidad, pero no avanzó, quedó ahí. ¿A ustedes las organizaciones les acreditaban que eran parte de ellas? ¿O sea, que vos estabas en APENOC?

C: Lo que se intentó en su origen era hacer el PECU... era que los compañeros participaran desde la organización. Dentro de la organización se trataba de ver y decidir, y hacer el acompañamiento desde la organización a los chicos que iban a la ciudad, que iban a

estudiar, digamos. Cosa que más o menos era el canal, o cómo se pensaba que podía ser, digamos. Eso como idea, el original de la idea fue así. Yo dentro de todo participaba ya dentro de APENOC, dentro de los que estaban en la organización. Todos los que no podían (estudiar en la ciudad) ... Y bueno, el que más podía era yo. Me eligieron, y bueno él va a tal lado.

E: ¿A los chicos les interesaba estudiar en la escuela secundaria? ¿O es como vos decís, que los docentes eran los que impulsaban, y eran pocos los que iban a la secundaria?

C: Yo creo que ahí pasa más por una cuestión de recursos de la familia. Y también de la motivación del docente que está en el primario. Ahí creo que también pasa por el hecho de cómo el chico empieza a decir, bueno, a dónde vas a tu secundaria. Porque lo que han hecho también es traer el secundario más cerca, tenerlos más en los lugares (donde viven y trabajan los jóvenes).

E: ¿Con los CBU rurales?

C: Claro, una cosa así. Que los mismos docentes que están en el primario, ya también se hacen cargo y empiezan hacer todo el caminito para hacer al secundario. Y hacen el secundario con cuatro o cinco chicos también. No sé, es una cuestión intermedia que no sé bien el funcionamiento, la lógica.

E: ¿En tu época no era así?

C: No, no. Nosotros teníamos que ir y viajar a tal lado, nos preparábamos...

E: ¿No había tanta oferta de secundarios rurales?

C: Exactamente. Y en eso, bueno, la preparación y los planes de estudio, o el seguimiento a los chicos, cómo se hace.

E: ¿Pero entre los jóvenes de tu generación, no se veía como una necesidad estudiar en la escuela secundaria? Digo, como una prioridad.

C: De los míos, los que estaban ahí en el pueblo, los que podían, casi todos fueron. Lo hicieron al secundario.

E: Claro, en el pueblo.

C: No, todos viajábamos a Soto. Desde el Chacho viajábamos a Soto. De hecho, estábamos yo, mi hermano, un par más. Sí, me acuerdo, todos esos viajábamos a Soto. Y los que tenían parientes acá en Córdoba, se vinieron a Córdoba a hacer el secundario.

E: Tu hermano es policía. ¿Dónde estudió él?

C: Estudió en Soto hasta 2do y 3er año, y ahí se vino a Córdoba y terminó acá en el Cassaffouths (uno de los colegios técnicos tradicionales de la ciudad).

E: ¿Y dónde estudió para policía? ¿Acá en Córdoba?

C: Acá en Córdoba. Si ya estaba acá instalado en Córdoba y vivía con la mamá de mi papá, con la abuela. Y arrancó acá, arranca de chiquito en la policía. Arranca como cadete, haciendo diligencias, y se incorpora y ahí quedo adentro.

E: ¿Y tu hermana hizo el mismo camino? Tu hermana policía. (La hermana más chica ha estudiado la carrera docente, y en la entrevista me comenta que hace poco se ha ido a vivir a Chubut)

C: Y mi hermana también. Fue conmigo a Soto. Yo hice 1ero, 2do y 3er año, y cuando estaba en 4to ella, salía ya del secundario. Alquilamos juntos una pieza en Soto.

E: ¿Estuviste 3 años de interno y 3 años alquilando?

C: Si. Llega ella, y ya estaba en 3er año con ella juntos; yo me vengo y ella queda sola en Soto. Sigue alquilando y termina en Soto el secundario.

E: ¡Cuánto sacrificio! Para poder estudiar...

C: La verdad que sí. ¡Y fueron años muy duros! Nos tocó todo el 83, la cuestión de Alfonsín, con las subas, todo eso. Que era hacer dedo, te llevaban cuando podían.

E: ¡Si, eso me decías! Que por ahí no sabías cómo te ibas a encontrar la ruta.

C: Experiencias que viví desde niño.

E: ¡Pero que te marcan! Si vos tendrías 11 años cuando te fuiste...

C: Si, por ahí tendríamos todos. ¡Si andábamos todos en la misma! Y ya te empiezan a marcar...

E: ¿Tu familia impulsaba eso? ¿Tus viejos impulsaban que ustedes estudiaran los cuatro?

C: Si, que siguiéramos estudiando, que siguiéramos estudiando, que pudiéramos estudiar. Dentro de lo que podíamos, si teníamos la posibilidad de estudiar, estudiábamos.

E: Pero está bueno, porque había un valor puesto ahí en la educación. Por eso te pregunto si era una prioridad para los jóvenes de la zona, o no. Porque por ahí la prioridad era laburar la tierra, no irse, resistir, qué sé yo.

C: Lo que pasa es que El Chacho tiene otra particularidad, con respecto a toda la zona. Eso yo después lo vi cuando participe dentro de la organización. En El Chacho, ninguno es propietario. Nadie es dueño, nadie la siente como tal a la tierra. Todos han tenido chacras. Mis abuelos han tenido chacras todos. Todos han criado vacas, cabras. Todos crían, digamos. Y cada uno ha tenido chacra. En su momento, volviendo atrás, la ruta era de tierra, no tenían acceso, era más por el tren, qué pasaba dos veces al día. A los recursos había que

conseguirlos uno mismo. Y en eso sembraban y criaban para pasar el año, para pasar el invierno, se decía. ¡Había que pasar el invierno!

E: ¡Que era la parte más dura del año!

C: Era la parte más dura. Exactamente. Que era pasar de abril a octubre. Y tener métodos para pasar esos años que eran duros. Y ahí es donde se pierden y se empiezan a recuperar con la organización todas esas dinámicas de cómo vivíamos en ese tiempo, para pasar esos años. Es decir, hacer silos, que enterraban tierra, pegados a los pozos; la conserva de las frutas, los zapallos, todo eso. Ellos sabían cómo conservar, para poder llegar a lo máximo, para estirar...

E: ¿La organización afianza todas esas prácticas que Uds. ya estaban haciendo?

C: Intenta recuperarlas. Para afianzarlas y tenerlas como herramientas para el día de mañana. Y de paso para empezar a incorporar el valor de todo tu proceso, que por ahí se corta, con mi papá para acá. Mi papá ya no empieza a sembrar, a seguir el proceso de cómo era tal cosa. Porque mi papá es policía. Mi mamá es ama de casa. Ellos han sido criados criando, pero no han reproducido lo que han hecho. Han cambiado su lógica de producción.

E: ¿Pero se dedican en parte?

C: Si, en parte. Porque tenemos cabras, tenemos vacas...

E: Pero no hacen sólo eso.

C: Claro, exactamente. Se perdió la cuestión de sembrar. Otro indicador para eso es que es más barato comprar que producir.

E: ¿Pero no es complicado producir ahí? Porque las tierras son duras, falta el agua...

C: Si, pero se sabía y se conocía como hacerlo. Cambiaron un poco los ciclos de lluvia, debe ser que el meollo fue eso, el clima. Cambió y nos jugó un poquito en contra.

E: ¿Que sembraban? ¿Huerta?

C: Maíz, zapallo, sandía. Huerta casi no tanto. Melones. Qué son las cosas que se conservaban para después vender y comer, y tener ahí para los animales. Bueno, eso es lo que se producía en verano. Huertas casi no hay, había algunos que tenían algunas huertitas. Pero se cortó. No hubo políticas para eso. No hubo incentivación para eso. También fue una cuestión como de no incentivar y ver que la gente quisiera manejarse, como ver de tener que comprar en otro lado, porque no se produce maíz. Y eso va afectando la cadena de todo. Todo lo que te sobraba vos lo mandabas a tus animales, se criaban de otra forma, tienen otros procesos, otras lógicas de producción. Que ayudan a que toda tu unidad (productiva) funcione de otra forma. (La entrevista se interrumpe durante unos momentos porque le llega un mensaje al celular, me comenta cuál es la situación. Le han dejado unos bolsones de verdura en el lugar donde él vive, es una casa que funciona como sede de Patria

Grande. Desde la organización ellos venden y distribuyen estos productos, donde también tienen un merendero para los niños del barrio)

E: Una de las preguntas que te quería también hacer, y que no creo que podamos abordar todos los temas hoy, tal vez te invite a hacer otra entrevista más adelante. ¿Cómo ha sido el tema de tu militancia? Porque atraviesa todo tu relato. La militancia te impulsa mucho a venir, y también te ayuda mucho a quedarte. ¿Qué estás haciendo hoy? ¿Cómo te ves vos como militante?

C: Bueno, ando con un montón de cosas, digamos. Tratar de estar, de permanecer, de ayudar, de sentir que uno ayuda, no es otra cosa. Creo que también hay cosas internas para pulir, para ver, para debatir, para dar. Creo que eso también me ha hecho... Me cuesta mucho hablar como de militancia, así nomás. Es una cuestión de estar, de permanecer, rodeado de un montón de gente conocida...

E: ¿En qué espacio estuviste haciendo militancia? Yo lo veo así...

C: En sí siempre estuve en el grupo estudiantil del MBA.

E: Cuando vos te venís, el enlace se hace desde APENOC al MBA.

C: Claro, exactamente. Yo lo hago desde APENOC. Y en el MBA, una organización estudiantil en la cual creía, es decir creo en su proyecto educativo, y viene y me incorpora a mí, que justo estoy acá en Agronomía. Porque después cuando viene la Mariela, en su momento estaba la agrupación de Comunicación (en la licenciatura), que era La Arcilla. Cuando estaba el MBA. Que ahora está en La Mella. Ahora la agrupación de Comunicación sería Caleuche.

E: ¿De dónde viene La Mella?

C: Y se arma después. Es como el brazo estudiantil, a nivel nacional, que se arma más después. Hace 2 años.

E: Si, si, para las últimas elecciones (universitarias del 2015). ¿Pero cuál es la trayectoria de los estudiantes? ¿De qué agrupaciones anteriores vienen? ¡Porque es un arco iris impresionante de distintas agrupaciones!

C: Eso fue cambiando. Se van rompiendo y formando otras nuevas. ¡Y no acordando con un montón de otras cosas! Pero nosotros como del MBA, somos una de las agrupaciones más grandes, más viejas...

E: Más viejas, pero no existe ahora en Agro, ¿no?

C: Si, está. Sigue estando.

E: ¿Está? ¿Se presentan a elecciones?

C: Si, sí. En Agro es el MBA y la Franja Morada. Son las agrupaciones más fuertes, no hay otras más. En eso, cuando yo vine en el 2003, formaba parte de lo que era La Bisagra, a nivel

universidad acá en Córdoba. Nosotros en el 2008 nos vamos de La Bisagra. Rompemos y nos vamos. Nos vamos por diferencias políticas. Y ahí empezamos a deambular. Se hicieron otros intentos hasta que nace Sudestada. Después había algunas agrupaciones que se fusionan y cambian el nombre a La Mella, a nivel nacional. Es decir, como en Sudestada tampoco eran muchos, y ahora con La Mella, cambia.

E: Claro, después en cada facultad van tomando nombres propios, ¿no?

C: Claro. Porque como Sudestada éramos poquitos. Porque estábamos en Agro, en Lenguas, y creo que estaba Caleuche, que nace en Comunicación. Y Gualicho, que estaba en Filosofía. Todo eso era Sudestada. Y ahí cuando se cambia el nombre, se hace La Mella, se empiezan a sumar Psicología, Derecho, Artes (se refiere a las facultades). Se empiezan a armar otras cosas ahí. Se arma el brazo más a nivel nacional digamos. La Mella como Córdoba, pero más a nivel nacional.

E: ¿Y vos estuviste militando en todo esto?

C: Exactamente. Y en todo ese tramo, que es la organización del MBA, hemos pasado por todas estas agrupaciones.

E: ¿Entretanto también mantenías vinculación con APENOC?

C: Con APENOC era hasta que ya decidí...que los compañeros ya se quedaban en la casa ahí. Bueno, ahí hubo una ruptura en el 2008. Ahí fue cuando se rompe más con La Bisagra, yo me tenía que separar.

E: Si, eso me lo decís en la otra entrevista. Que tenías que irte con los chicos de Agronomía. Ese año, en el 2008, ¿vos dejás de vivir con los chicos (del PECU), pero después volvéis a vivir con Marcela?

C: No, no. Ya me sacaron. Me vuelvo a otra casa, la casa de barrio Jardín, "Casamba", que era la casa del MBA, que era la casa del PECU, tuvo varios nombres ahí. Me vuelvo a esa casa. Que estaban todos los chicos del MBA, todos los chicos estudiantes de Agro. Y ahí estábamos en el 2008. Yo creo que no muy consciente yo, pero hubo un quiebre más político también a nivel nacional, estábamos transitando otra cosa. Porque nosotros, la diferencia con La Bisagra, cuando partimos en su momento, porque no se respetaban los acuerdos, eran más institucionalistas, no se veían las cuestiones de los movimientos sociales, de la gente del campo. Y todas esas cosas nos hicieron partir, nos hicieron ver. Todo eso también influyó en cómo se piensan a los técnicos en cada territorio, qué es lo que hace cada técnico.

E: ¿Y qué quiere decir que eran más institucionalistas?

C: Y más se daba en el hecho de querer cambiar a la institución por adentro que desde afuera. Tratar de decir vamos a incorporarnos, que la vamos a cambiar desde adentro. Y no cambiar nada.

E: ¿A qué institución te referís?

C: ¡A todas!

E: Ah, pensé que me hablabas de la universidad.

C: ¡Y en la universidad también! Porque muchos de los compañeros fueron secretarios, subsecretarios. Nosotros pusimos con La Bisagra el secretario de Asuntos Estudiantiles. De lo cual dijimos no vamos a tratar de meter a toda la organización a cambiar la estructura, porque no la vas a cambiar, porque necesitas un montón de tiempo. Y fue un debate muy arduo y lindo. En eso era ver qué es lo que ibas a hacer con el sueldo, las formas, qué historia. Cosas que no terminamos nunca de cerrar.

E: ¿Y qué cambió por afuera? Que era donde estaban ubicados Uds.

C: Lo que pasa es que por afuera era intentar que todo, la familia, el lugar, la permanencia, la educación, la forma en que vos estabas preparado en la universidad. Era el debate de si la universidad sí o la universidad no. La lógica que tiene la universidad para enseñarte. También era saber quién era la gente que puede acceder, cuáles eran las categorías...

E: ¡Todo eso atravesaba el PECU de una!

C: ¡Todo eso! A nosotros por eso también nos viene tan bien salir de la organización, porque se arma la Universidad Campesina en el MOCASE, en Ojo de Agua. Se deja de chocar contra un muro que va a ser muy difícil, y se va hacia otro lado. Más allá de que se sigue intentando y se sigue tratando de permanecer, y saber y acompañar a los compañeros que van a salir de la universidad. La idea es estar tratando de convencer, de ver y de contar, y de sentir que... Porque ahí es donde se arma, y parte de eso sale en la universidad.

E: Lo que pasa es que es un proyecto. No avanzaron tanto. Trabajan más en cursos, en la Escuela de Agroecología.

C: Sí, sí, van así personas e individuos que piensan y reflexionan. Y bueno en algún momento cuando se pueda, como ser dentro del período este en que estuvo Scotto (se refiere a la rectora de la UNC) en donde se pudo por lo menos flexibilizar algunas cosas en las cuestiones de las becas. ¡Y bueno, están todavía! La idea es que hay que ir mejorándolas, mejorando la universidad, y abrirlas lo más que se pueda, y ver cómo encararlo, con otros tipos de proyectos.

E: ¿La universidad es vista como un peligro desde la gente que está militando más en la organización y en el territorio? Como un lugar donde los jóvenes van, pero cambian, y después no vuelven.

C: No sé si como un peligro. Yo creo que la universidad está más... Primero que la culminación del sistema educativo es la universidad. Si o si todo tiende a tener que ir ahí para poder terminar. En eso nosotros desde el campo tenemos problemas por el éxodo de

la gente, el éxodo de los jóvenes. El hecho de cómo transitar la universidad hasta que te recibís y sos un profesional. Ahí yo creo que la universidad en sí misma es un peligro, por los profesionales que está preparando, digamos.

E: ¿Por qué? ¿Qué tipo de profesionales?

C: Y porque generalmente nosotros en Agro estamos más preparados para empresas, megaempresas, hoy casi todas son transnacionales, pocas son nacionales. No estás preparando un profesional que va a solucionar un problema que hoy tenga el sector semiárido o árido, en lugares en los que la gente lo necesita. O ver las problemáticas del desarrollo de alguna situación, cultivos, o desarrollar zonas, áreas. Esas cosas no se están pensando. O se están pensando, pero en áreas muy pequeñas. Cosas como decíamos recién en Agroecología, en algunas cátedras muy específicas. No es un plan...

E: Si, una golondrina no hace verano. C:

No es un plan de estudio en el cual...

E: ¡No, no es la Universidad Campesina!

C: ¡Claro, exactamente! Acá esta regionalizado, porque te enseñan por regiones. Nosotros en la región centro te enseñan pa pa pa, en la región cuyo te enseñan otra parte también... Pero bueno esas cosas que tienen, qué decís... ¿Cómo integras toda la educación? Fragmentas la educación por partes. Porque no tenés el conocimiento general de todo lo que pasa en todos lados.

E: Además estás haciendo militancia barrial. ¿Cómo es eso? ¿Se articula en algo con la universidad? ¿Estás militando en el MBA?

C: Si, si estoy. Voy a reuniones, participo. ¡Es el grupo que me contiene! Es el grupo en el que realmente trato de edificarme, digamos. Y en el barrio nosotros lo que sí tratamos, bueno ahora, es ir... Ahora lo que estamos haciendo realmente es repartir los alimentos que están llegando para el merendero. Nosotros vamos una vez por mes, o dos veces, y repartimos los alimentos y los dejamos.

E: Contáme cómo es eso.

C: Tenemos un merendero en Villa Angelelli, barrio La Esperanza, después en Los Artesanos, en Ciudad Oculta, Observatorio y Güemes.

E: ¿En total cuántos merenderos hay?

C: Uno en cada barrio. Y ahí vamos y les dejamos eso. Otra parte de la organización se encarga de dar talleres, de la inscripción de los chicos...

E: Pero no son sólo MBA. Son Patria Grande también.

C: Si, ahí trabajamos como Patria Grande. Cómo MBA solos no estamos. La agrupación MBA y todos los técnicos agrónomos que estamos saliendo, aportamos a todas nuestras regiones. Es decir, tenemos un compañero que está en el hospital Misericordia, ahí le ayudamos con la huerta, con tal y tal cosa. Hay otro compañero que se encarga de la relación con la cátedra de Agroecología. Con la cual también trabajamos.

E: Ahí está Alejandra (docente e investigadora de Agronomía y del ISEA). Le hice una entrevista en diciembre, ahora está el tema de la ley de bosques...

C: ¡A pleno con la ley de bosques! Nosotros como agrupación tenemos áreas de las cuales nos vamos encargando por sectores, discutimos ahí y después vamos y hacemos la parte más técnica, o hacemos el análisis político. Y aportamos de distintos sectores la mirada de como nosotros lo vemos.

E: Pero ya no son sólo estudiantes. Tenés técnicos, agrónomos y estudiantes también.

C: Sí, estudiantes; y después hay técnicos de otras carreras y después hay gente que participa, depende de las reuniones. En el caso de la cátedra de Agroecología, son todos profesionales, y vos como estudiante participas ahí, das tu mirada y pones tu posición, digamos. Y así en los otros barrios, digamos. ¡Eso transitamos ahí!

E: ¿Y hoy tenías una reunión?

C: A la tarde era la reunión de la agrupación, porque se reúne todos los lunes a partir de las 7 de la tarde hasta las 12.

E: Yo intento entender porque es complicado armar el mosaico de las distintas agrupaciones. Claro, no son sólo estudiantes, aunque el origen del MBA es estudiantil. Y ahora se amplió, están haciendo otra militancia más articulada con lo barrial.

C: Si. Como nosotros ya pasamos a ser Patria Grande, o como tal nuestros compañeros van hacia el lugar. Cómo MBA, los compañeros que salieron como técnicos están insertos en organizaciones, han sido y han quedado por su formación política... Han sido sensibilizados y han sido motorizadores de cambios en las organizaciones de otros lugares. Así nace APENOC, así nace UCATRAS también.

E: ¿Y tienen vinculación con Patria Grande?

C: No. En algunos lados si y en otros no. Hay compañeros por todos lados, en algunos tienen vinculación y en otros no. Pero si tienen la función de organizar y motorizar a toda la gente.

E: ¿Y qué otras organizaciones integran este frente?

C: ¿Te referís a Patria Grande? Nosotros tenemos la parte territorial, la parte estudiantil y hay una parte sindical. La parte territorial son toda la gente que está en el barrio, en Alberdi, Observatorio, cada uno con sus trabajos. En Alberdi está la gente que trabaja en el centro vecinal, la gente que trabaja con la ayuda escolar, la gente que trabaja con el merendero,

la gente que hace las relaciones exteriores, y la gente que trabaja también con la articulación de lo que es el movimiento Patria Grande a nivel nacional. Casi todos tienen esas mismas funciones. En lo gremial también; está la gente en el gremio docente. Todo lo que sea gremial y cada uno va por su área. Y en lo estudiantil, cada organización estudiantil por unidad académica conforma lo que es La Mella. Y después de ahí las relaciones hacia el interior. Y todo eso confluye, ahora dentro de poco, va a haber plenario local en Córdoba. Y cada uno va a ir, está lo que es Malajunta, está con su área, y ellos van a participar. Y ahí entre todos tendemos o trazamos la línea que queremos, o vemos y analizamos cómo estamos funcionando. Y después de esto nos vamos a un plenario nacional. Y ahí tratamos de ver cómo andamos a nivel nacional, y planificar el año a nivel nacional. Ahora se está buscando lo que es la personería a nivel nacional, se están juntando afiliaciones para eso, y ver si podemos afiliarnos y podemos conseguir la personería a nivel nacional para presentarse como partido político. Que ahí vamos a atravesar un gran debate: formas, referentes, hay que empezar a discutir todo eso. Hay que ver qué es cómo va a ser crear un partido de un movimiento. Porque dentro de la burocracia que tiene para poder presentarte, tenés que hacer un partido. ¡Hay debates que se nos vienen bastante lindos para dar! Y ver cómo se construye, cómo nos va a representar, qué representan... Y hay otras agrupaciones, la nuestra está preparada de una forma muy distinta de las otras. Hay otras que son directamente partidos, más verticales...

E: Y, estructura como vos decís. Formalidades. Cuando sos movimiento estás laburando en un plano...

C: Sí, claro, desde lo ideológico. Y de decir todo esto es mío y aquel poquito es tuyo, y así te voy comiendo también!

E: ¡Y sí, porque en todos lados hay internas!

C: ¡Más vale, pero así funcionan los movimientos!

E: Te agradezco mucho por hacer esta entrevista. Después te vuelvo a molestar por otra.

**CONVENIOS MARCO DE COLABORACION ENTRE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CORDOBA Y EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE
CORDOBA**

- 1. R.R. Nº 537/2010 - Convenio de Colaboración entre la UNC y APENOC**
- 2. R.R. Nº 2835/2010 - Ampliación del Convenio de Colaboración entre la
UNC y APENOC**
- 3. R.R. Nº 133/2012 - Convenio de Colaboración entre la UNC y la Escuela
Nacional Florestan Fernandes (Brasil)**



Universidad Nacional

de

Córdoba

EXP-UNCS1228/2009.-

República Argentina

CÓRDOBA, 12 ABR 2010

VISTO las presentes actuaciones en las que la Secretaría de Extensión Universitaria, eleva para su aprobación el Convenio Marco de Colaboración a suscribirse entre esta Casa y la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba, que tendrá por objeto elaborar proyectos cuyos objetivos sean: el ordenamiento territorial, soberanía alimentaria, educación, salud y acceso a derechos en comunidades campesinas, entre otros; atento lo informado por las Secretarías de Asuntos Académicos y de Planificación y Gestión Institucional (fs. 110 y 111), y teniendo en cuenta lo dictaminado por la Dirección de Asuntos Jurídicos bajo el nro. 44618 y lo dispuesto por las Resoluciones N° 344/99 y 458/03 del H. Consejo Superior,

LA RECTORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Convenio Marco de Colaboración de que se trata, a suscribirse con la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba, obrante a fs. 2/4 que en fotocopia forma parte integrante de la presente, y suscribirlo.

ARTÍCULO 2°.- Previo a la firma del instrumento pertinente, la Secretaría de Extensión Universitaria deberá llenar los espacios en blancos en debida forma.

ARTÍCULO 3°.- Comuníquese y dése cuenta al H. Consejo Superior.

Ae


Mgter. JHON BORETTO
SECRETARIO GENERAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA


Dra. SILVIA CAROLINA SCOTTO
RECTORA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RESOLUCIÓN Nro.- 537



CONVENIO MARCO DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA Y LA ASOCIACIÓN PEQUEÑOS PRODUCTORES DEL NOROESTE DE CÓRDOBA, APENOC.

De una parte, la Prof. Dra. Silvia Carolina Scotto, Rectora de la **Universidad Nacional de Córdoba**, -en adelante "**La Universidad**", actuando en el ejercicio de su cargo, que desempeña en la actualidad, conforme a los Estatutos por los que se rige la Universidad, con domicilio en Av. Haya de la Torre s/n, Pabellón Argentina, 2do. Piso, Ciudad Universitaria, Córdoba, República Argentina; y por la otra, la Sra. Carmen Mercado, DNI....., representante legal de la Asociación Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba, con domicilio en de la ciudad de, Provincia de Córdoba, intervienen para convenir en nombre de las entidades que representan, y al efecto

EXPONEN

Que es de interés de ambas partes promover el desarrollo rural de las áreas postergadas del norte y oeste de la Provincia de Córdoba, buscando favorecer la gestión conjunta de proyectos de investigación y desarrollo científico y tecnológico aplicados a los sectores y comunidades campesinas de la región, apoyando la capacitación y la asistencia técnica a las comunidades, en el marco de las funciones de educación, investigación y extensión de la Universidad.

Que convienen en destacar la importancia de la vida campesina para favorecer la producción sustentable, el desarrollo local rural y la soberanía alimentaria en la Provincia. Comprometiendo el apoyo e interacción para fortalecer los procesos organizativos que dan sustento a las comunidades campesinas, como es el caso del Movimiento Campesino de Córdoba y sus equipos de Apoyo.

Por estas razones y dentro de las normas que resultan de aplicación a cada una de dichas entidades, acuerdan suscribir el presente **Convenio Marco** con arreglo a las siguientes cláusulas:

PRIMERA.- Las partes se comprometen a:

- Elaborar y/ o ejecutar conjuntamente proyectos de investigación, extensión y educación.
- Fomentar el desarrollo de proyectos interinstitucionales que tengan que ver con el ordenamiento territorial, la soberanía alimentaria, educación, salud y acceso a derechos en comunidades campesinas.
- Facilitar el intercambio entre productores campesinos y sus organizaciones, estudiantes, docentes-investigadores-extensionistas, egresados y no docentes.



SEGUNDA.- Este Convenio se desarrollará en sus aspectos concretos y específicos mediante anexos o convenios singularizados que contemplen las actuaciones a llevar a cabo en los siguientes campos: a) la realización de estudios e investigaciones; b) la prestación de asistencia técnica; c) el apoyo para la capacitación de recursos humanos; d) la organización de cursos, seminarios, jornadas, etc.; e) la colaboración en todas aquellas actividades de interés para cada una de las dos instituciones.

TERCERA.- Los programas y proyectos de trabajo que den origen a convenios o acuerdos específicos en el marco del presente, podrán ser propuestos por cualquiera de las partes y se llevarán a cabo mediante la afectación de los recursos humanos y financieros necesarios para su cumplimiento, de acuerdo a las respectivas posibilidades de las instituciones. Asimismo, de común acuerdo, se podrá invitar a otros organismos oficiales y/o privados relacionados con la materia objeto del presente Convenio, quienes asumirán a su vez las atribuciones, los compromisos y obligaciones pertinentes en el instrumento mediante el cual formalizan su participación.

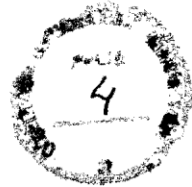
CUARTA.- Ambas partes convienen en la conformación de una comisión de apoyo con la participación de sus respectivos representantes y de otras instituciones que adhieran al proyecto, la que ajustará su funcionamiento al presente acuerdo

QUINTA.- Las partes podrán modificar el presente documento por mutuo acuerdo o denunciarlo, comunicándolo, por escrito, con dos meses de antelación a la fecha en que vayan a darlo por terminado, sin que tal modo de conclusión contractual importe indemnización alguna para las partes.

SEXTA.- Los distintos CONVENIOS ESPECÍFICOS serán suscriptos en nombre de "La Universidad" por la Señora Rectora y/o por quien ella delegue o, en su defecto, por los decanos o directores de las distintas unidades académicas participantes. Se elaborarán en tres ejemplares.

SÉPTIMA.- El presente Convenio Marco no implica para ninguna de las partes en forma directa obligación económica alguna, esta será establecida para cada caso en particular en los respectivos Anexos a suscribirse, previo informe de la Secretaría de Administración y dictamen de la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Universidad.

OCTAVA.- El Convenio Marco entrará en vigor a partir de la firma del mismo y tendrá una vigencia de dos años, pudiendo prorrogarse tácitamente por períodos de igual duración, siempre que ninguna de las partes lo denuncie con tres meses de antelación a la fecha de finalización o de renovación táctica.



NOVENA.- Las partes de común acuerdo se someten a un Tribunal Arbitral, integrado por un miembro de cada parte y otro designado de común acuerdo, en caso de conflicto en la interpretación y/o aplicación de las disposiciones del presente convenio, como así también de todas las obligaciones emergentes.

Para el caso de haberse agotado la instancia arbitral, sin que las partes hayan arribado a un acuerdo, deberán someter su diferendo por ante los Tribunales Federales de la Ciudad de Córdoba, renunciando a cualquier otro fuero de excepción que pudiere corresponderles.

DÉCIMA.- A todos los efectos del presente, las partes constituyen domicilio especial en los consignados supra.

En prueba de conformidad con las cláusulas precedentes, se formaliza el presente convenio en tres (3) ejemplares de igual tenor y a un mismo efecto, en la ciudad de Córdoba a los días del mes de 2010.



Universidad Nacional

EXP-UNC: 51228/2009.-

de

Córdoba

República Argentina

CÓRDOBA, 14 DIC 2010

VISTO la Resolución Rectoral N° 537/2010 mediante la que se aprueba el Convenio Marco de Colaboración a suscribirse con la Asociación de Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba que como anexo integra ese acto administrativo; y,

CONSIDERANDO:

Que las actuaciones fueron inicialmente promovidas en procura de la firma del convenio no sólo con la asociación precitada sino también con sus similares "El Maizal"; "El Mistol" y "Sabia Tierra".

Que se trata de un convenio marco que no contienen obligaciones económicas para ninguna de las partes, pero permitirán la concreción de acciones determinadas, las que serán materia de acuerdos específicos.

Que la Secretaría de Planificación y Gestión Institucional a fs. 111 y la Dirección de Asuntos Jurídicos a fs. 112 mediante dictamen 44.618 se han pronunciado en sentido que no encuentran objeciones al proyecto que obra a fs. 2/4.

Por ello,

LA RECTORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

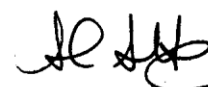
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º: Ampliar la Resolución Rectoral N° 537/2010, aprobando la incorporación de las Asociaciones Civiles "El Maizal"; "El Mistol" y "Sabia Tierra" en la suscripción del convenio marco en idénticos términos a los que contiene el anexo de la misma.

ARTÍCULO 2º: Tome razón el Departamento de Actas, comuníquese y dese cuenta al H. Consejo Superior.

/gc


Mtro. JHON BORETTO
SECRETARIO GENERAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA


Dra. SILVIA CAROLINA SCOTTO
RECTORA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RESOLUCIÓN N°:

2835



Universidad Nacional

de

Córdoba

República Argentina

CONVENIO MARCO DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA Y LAS ASOCIACIONES PERTENECIENTES AL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA (MCC) – MOVIMIENTO NACIONAL CAMPESINO INDÍGENA – VÍA CAMPESINA, ASOCIACIÓN DE PEQUEÑOS PRODUCTORES DEL NOROESTE DE CÓRDOBA (APENOC), ASOCIACIÓN CIVIL “EL MAIZAL”, ENTIDAD CIVIL “EL MISTOL” Y ENTIDAD CIVIL “SABIA TIERRA”.

Por una parte, la Prof. Dra. Silvia Carolina Scotto, Rectora de la **Universidad Nacional de Córdoba**, -en adelante **“La Universidad”**, actuando en el ejercicio de su cargo, que desempeña en la actualidad, conforme a los Estatutos por los que se rige la Universidad, con domicilio en Av. Haya de la Torre s/n, Pabellón Argentina, 2do. Piso, Ciudad Universitaria, Córdoba, República Argentina; y por la otra, la Sra. Carmen Mercado, DNI 4.286.461, representante legal de la Asociación Pequeños Productores del Noroeste de Córdoba, con domicilio en Bartolomé Mitre s/n de la localidad de Serrezuela., Provincia de Córdoba, en adelante **“APENOC”**, el Sr. Eduardo Darío Sánchez, DNI 25.015.590, representante legal de la Asociación Civil El Maizal; con domicilio en Carlos Pellegrini 840 de la ciudad de Córdoba, Provincia de Córdoba, en adelante **“El Maizal”**, El Sr. Germán Marcos Pez Gutierrez, DNI 26.480.946, representante legal de la Entidad Civil El Místol con domicilio en Moises Salde 1184, de la localidad de Las Peñas, Provincia de Córdoba, en adelante **“El Místol”**, El Sr. Pablo Javier Toranzo, DNI 22.772.472., representante legal de Entidad Civil Sabia Tierra; con domicilio en Los Espinillos 21 de la localidad de Villa de las Rosas , Provincia de Córdoba, en adelante **“Sabia Tierra”**, todas en representación del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) – Movimiento Nacional Campesino Indígena – Vía Campesina, intervienen para convenir en nombre de las entidades que representan, y al efecto

EXPONEN

Que es de interés de las partes promover el desarrollo rural de las áreas postergadas del norte y oeste de la Provincia de Córdoba, buscando favorecer la gestión conjunta de proyectos de investigación y desarrollo científico y tecnológico aplicados a los sectores y comunidades campesinas de la región, apoyando la capacitación y la asistencia técnica a las comunidades, en el marco de las funciones de educación, investigación y extensión de la Universidad.

////



Universidad Nacional

de

Córdoba

República Argentina

////

Que convienen en destacar la importancia de la vida campesina para favorecer la producción sustentable, el desarrollo local rural y la soberanía alimentaria en la provincia, comprometiendo el apoyo e interacción para fortalecer los procesos organizativos que dan sustento a las comunidades campesinas, como es el caso del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) – Movimiento Nacional Campesino Indígena – Vía Campesina y sus Equipos de Apoyo, .

Por estas razones y dentro de las normas que resultan de aplicación a cada una de las citadas entidades, las mismas acuerdan suscribir el presente **Convenio Marco** con arreglo a las siguientes cláusulas:

PRIMERA.- Las partes se comprometen a:

- Elaborar y/ o ejecutar conjuntamente proyectos de investigación, extensión y educación.
- Fomentar el desarrollo de proyectos interinstitucionales que tengan que ver con el ordenamiento territorial, la soberanía alimentaria, educación, salud y acceso a derechos en comunidades campesinas.
- Facilitar el intercambio entre productores campesinos y sus organizaciones, estudiantes, docentes-investigadores, egresados y no docentes.

SEGUNDA.- Este Convenio se desarrollará en sus aspectos concretos y específicos mediante anexos o convenios singularizados que contemplen las actuaciones a llevar a cabo en los siguientes campos: a) la realización de estudios e investigaciones; b) la prestación de asistencia técnica; c) el apoyo para la capacitación de recursos humanos; d) la organización de cursos, seminarios, jornadas, etc.; e) la colaboración en todas aquellas actividades de interés para cada una de las dos instituciones.

TERCERA.- Los programas y proyectos de trabajo inscriptos como Anexos o Complementarios, podrán ser propuestos por cualquiera de las partes y se llevarán a cabo mediante la afectación de los recursos humanos y financieros necesarios para su cumplimiento, de acuerdo a las respectivas posibilidades de las instituciones. Asimismo, de común acuerdo, se podrá invitar a integrar estos acuerdos complementarios o anexos, a otros organismos oficiales y/o privados relacionados con la materia objeto del presente Convenio, quienes asumirán a su vez las atribuciones, los compromisos y obligaciones pertinentes en el instrumento mediante el cual formalizan su participación.

////



Universidad Nacional

de

Córdoba

República Argentina

////

CUARTA.- Las partes convienen en la conformación de una comisión de apoyo con la participación de sus respectivos representantes y de otras instituciones que adhieran al proyecto, la que ajustará su funcionamiento al presente acuerdo

QUINTA.- Las partes podrán modificar el presente documento por mutuo acuerdo o denunciarlo, comunicándolo, por escrito, con dos meses de antelación a la fecha en que vayan a darlo por terminado, sin que tal modo de conclusión contractual importe indemnización alguna para las partes.

SEXTA.- Los distintos CONVENIOS ANEXOS, serán suscriptos en nombre de "La Universidad" por la Señora Rectora o en su defecto por los decanos o directores de las distintas unidades académicas participantes. Se elaborarán en tres ejemplares.

SÉPTIMA.- El presente Convenio Marco no implica para ninguna de las partes, en forma directa, obligación económica alguna; ésta será establecida para cada caso en particular en los respectivos Convenios Específicos a suscribirse, previo informe de la Secretaría de Administración y dictamen de la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Universidad.

OCTAVA.- El Convenio Marco entrará en vigor a partir de la firma del mismo y tendrá una vigencia de dos años, pudiendo prorrogarse tácitamente por períodos de igual duración, siempre que ninguna de las partes lo denuncie con tres meses de antelación a la fecha de finalización o de renovación tácita.

NOVENA.- Las partes, de común acuerdo, se someten a un Tribunal Arbitral, integrado por un miembro de cada parte y otro designado de común acuerdo, en caso de conflicto en la interpretación y/o aplicación de las disposiciones del presente convenio, como así también de todas las obligaciones emergentes.

Para el caso de haberse agotado la instancia arbitral, sin que las partes hayan arribado a un acuerdo, deberán someter su diferendo por ante los Tribunales Federales de la Ciudad de Córdoba, renunciando a cualquier otro fuero de excepción que pudiere corresponderles.

DÉCIMA.- A todos los efectos del presente, las partes constituyen domicilio especial en los consignados supra.

En prueba de conformidad con las cláusulas precedentes, se formaliza el presente convenio en tres (3) ejemplares de igual tenor y a un mismo efecto, en la ciudad de Córdoba a los 15 días del mes de diciembre de 2010.



Universidad Nacional de Córdoba
República Argentina

EXP-UNC 50196/2011

Córdoba, 14 FEB 2012

VISTO:

Las presentes actuaciones en las que la Secretaría de Extensión Universitaria eleva un anteproyecto de Convenio Marco de Colaboración propuesto a celebrar con la Escuela Nacional FLORESTAN FERNANDES" -Brasil-, con el objeto de elaborar proyectos de investigación, formación y extensión; fomentar el desarrollo de proyectos interinstitucionales vinculados a los derechos a la tierra, trabajo, salud, educación, soberanía alimentaria de comunidades indígenas y campesinas; facilitar el intercambio de estudiantes, docentes y egresados de ambas instituciones; y,

CONSIDERANDO:

Que el referido convenio se ajusta al espíritu, disposiciones y trámite previsto por la Resolución HCS N° 458/03;

Los informes producidos por la Prosecretaría de Relaciones Internacionales fojas 25, a fojas 26 por la Secretaría de Asuntos Académicos y por la Secretaría Planificación y Gestión Institucional a fojas 27;

Lo dictaminado bajo el número 49212 por la Dirección de Asuntos Jurídicos;

Por ello, y en uso de facultades delegadas en la suscripta por el H. Consejo Superior mediante Resolución 344/99,

LA VICERRECTORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el anteproyecto del Convenio Marco de Colaboración obrante a fojas 4/6, cuya fotocopia constituye el anexo de la presente, a celebrar con la "Escuela Nacional FLORESTAN FERNANDES" -Brasil-, a los fines de que se trata, y suscribirlo.

ARTÍCULO 2°.- Comuníquese y dése cuenta al H. Consejo Superior.

mae


Mgter. JHON BORETTO
SECRETARIO GENERAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA


Dra. HEBE S. GOLDENHERSCH
Vicerrectora
Universidad Nacional de Córdoba

RESOLUCIÓN N°: 133

CONVENIO MARCO DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA Y LA ESCUELA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (BRASIL)

VISTO:

- el significativo y creciente desarrollo de proyectos de extensión y de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba, referidos a sujetos, espacios y estrategias en el ámbito rural.
- la existencia de carreras de grado y de posgrado que contienen en sus objetos de estudio a organizaciones y movimientos sociales nacionales y latinoamericanos a la luz de las transformaciones estructurales y conflictos territoriales.
- que la Universidad Nacional de Córdoba se propuso promover y fortalecer su vinculación con los movimientos sociales en general y con los vinculados al espacio rural y a las culturas originarias en particular, para lo cual mantuvo entre el año 2007 y el 2010 el Programa Espacio Rural en la Secretaría de Extensión.
- que en el año 2010 se firmó un convenio de colaboración con el Movimiento Campesino de Córdoba en el marco del cual se constituyó una comisión intersecretarial a nivel rectoral con el objeto de definir y coordinar las acciones conjuntas.
- la existencia de otros antecedentes como los Convenios marco y específicos de colaboración existente entre la UNC y otras instituciones académicas internacionales particularmente dedicadas a la investigación acerca del ámbito rural latinoamericano, como el Posgrado en Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco (México), el Departamento de Geografía y el Nucleo de Estudios, pesquisas e proyecto de Reforma Agraria, de la Universidad Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP(Brasil).

CONSIDERANDO

- Que es de interés de ambas partes fortalecer el vínculo entre la Universidad Pública y las organizaciones sociales y movimientos campesinos, indígenas y de trabajadores rurales, a partir de la creación de lazos de cooperación entre las distintas instancias de grado y postgrado, investigación y extensión de la Universidad Nacional de Córdoba y la Escuela de Formación Política “Florestán Fernández” del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil. Para ello se buscará favorecer el desarrollo de instancias de gestión conjunta de proyectos de investigación y desarrollo científico, capacitación técnica, intercambios de estudiantes y docentes, proyectos educativos y de extensión.
- Que conviene resaltar la importancia de la unidad latinoamericana como proyecto irrenunciable para el desarrollo y la emancipación de los pueblos hermanos, y en este proceso el accionar de las organizaciones sociales y los movimientos campesinos es imprescindible para garantizar una producción agropecuaria sustentable y la soberanía alimentaria. De allí la necesidad de profundizar la relación de la Universidad Pública Y las experiencias organizativas regionales que desde hace varias décadas viene transitando este camino.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA, representada por su rectora, la Dra. Silvia Carolina Scotto y con domicilio en Haya de la Torre s/ n, 2º piso, Ciudad

Universitaria, Córdoba (Cap), Provincia de Córdoba, Argentina, y la **ESCUELA NACIONAL "FLORESTÁN FERNÁNDEZ"**, representada en este acto por su Coordinador General el Sr. Geraldo José Gasparin, CI N° RG 9034908724 SSP/RS, con domicilio en la calle José Francisco Raposo 1140, Jardim Parateí del Municipio de Guararema en el Estado de San Pablo.

ACUERDAN suscribir el presente Convenio Marco con arreglo a las siguientes cláusulas:

PRIMERA.- Las partes se comprometen a:

- Elaborar y/o ejecutar conjuntamente proyectos de investigación, extensión y formación.
- Fomentar el desarrollo de proyectos interinstitucionales vinculados a los derechos a la tierra, el trabajo, la salud, la educación, la soberanía alimentaria de las comunidades campesinas e indígenas.
- Facilitar el intercambio entre estudiantes, docentes, egresados y otros trabajadores de ambas instituciones.

SEGUNDA.- Este Convenio se desarrollará en sus aspectos concretos mediante protocolos o acuerdos específicos que contemplen las actuaciones a llevar a cabo en los siguientes campos: a) la realización de estudios e investigaciones; b) el intercambio de material didáctico, de informaciones técnicas y científicas, de equipamiento y de otros materiales necesarios para el desarrollo de las investigaciones conjuntas; c) la organización de actividades y proyectos de capacitación y formación extensionista, bajo la forma de cursos, seminarios, jornadas, etc. d) el diseño e implementación de carreras de postgrado co-tituladas; e) el intercambio de docentes y estudiantes de grado y postgrado; f) la colaboración en todas aquellas actividades de interés para cada una de las dos instituciones.

TERCERA.- Con el fin de facilitar el intercambio estudiantil entre las dos instituciones, las partes se comprometen a eximir de aranceles de cualquier tipo a los alumnos integrantes del programa de intercambio oriundos de la otra institución. Además, los alumnos de grado y posgrado podrán acreditar los cursos realizados en las instituciones firmantes del convenio, siempre que hayan sido sometidos a los procesos ordinarios que siguen los reconocimientos de equivalencias.

CUARTA.- Los programas y proyectos de trabajo que den origen a convenios o acuerdos específicos en el marco del presente, podrán ser propuestos por cualquiera de las partes y se llevarán a cabo mediante la afectación de los recursos humanos y financieros necesarios para su cumplimiento, de acuerdo a las respectivas posibilidades y legislaciones de las instituciones. Asimismo, de común acuerdo, se podrá invitar a otros organismos oficiales y/o privados relacionados con la materia objeto del presente Convenio, quienes asumirán a su vez las atribuciones, los compromisos y obligaciones pertinentes en el instrumento mediante el cual formalizan su participación.

QUINTA.- Las partes podrán modificar el presente documento por mutuo acuerdo o denunciarlo, comunicándolo, por escrito, con dos meses de antelación a la fecha en que vayan a darlo por terminado, sin que tal modo de conclusión contractual importe indemnización alguna para las partes.



SEXTA.-Los distintos CONVENIOS ESPECÍFICOS serán suscriptos en nombre de "La Universidad" por la Señora Rectora y/o por quien ella delegue o, en su defecto, por los decanos o directores de las distintas unidades académicas participantes. Se elaborarán en tres ejemplares.

SÉPTIMA.-El presente Convenio Marco no implica para ninguna de las partes en forma directa obligación económica alguna, siendo ésta establecida para cada caso en particular en los respectivos Anexos a suscribirse, previo informe de la Secretaría de Administración y dictamen de la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Universidad.

OCTAVA.-El Convenio Marco entrará en vigor a partir de la firma del mismo y tendrá una vigencia de dos años, pudiendo prorrogarse tácitamente por periodos de igual duración, siempre que ninguna de las partes así lo manifieste con tres meses de antelación a la fecha de finalización o de renovación táctica.

NOVENA.- Las partes de común acuerdo se someten a un Tribunal Arbitral, integrado por un miembro de cada parte y otro designado de común acuerdo, en caso de conflicto en la interpretación y/o aplicación de las disposiciones del presente convenio, como así también de todas las obligaciones emergentes. Para el caso de haberse agotado la instancia arbitral, sin que las partes hayan arribado a un acuerdo, deberán someter su diferendo por ante los Tribunales Federales de la Ciudad de Córdoba, renunciando a cualquier otro fuero de excepción que pudiera corresponderles.

DÉCIMA.- A todos los efectos del presente, las partes constituyen domicilio especial en los consignados supra. En prueba de conformidad con las cláusulas precedentes, se formaliza el presente convenio en tres (3) ejemplares de igual tenor y a un mismo efecto, en la ciudad de Córdoba a los días del mes de de 2011.