
Artículos

Jóvenes entre lugares: (in)movilidades e identificaciones de estudiantes de una escuela rural y una del periurbano en Entre Ríos



Young people between places: (im)mobilities and identifications of students from a rural school and a peri-urban school in Entre Ríos

 **Lucía Marioni**

Instituto de Estudios Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
lucia.marioni@uner.edu.ar

 **María Emilia Schmuck**

Instituto de Estudios Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
maria.schmuck@uner.edu.ar

Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales

núm. 31, e0096 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1669-3299

ISSN-E: 2314-0208

Periodicidad: Semestral

revistapampa@unl.edu.ar

Recepción: 04 noviembre 2024

Aprobación: 30 abril 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/pampa.2025.31.e0096>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/583/5835373005/>

Resumen: Analizamos las (in)movilidades espaciales y las identificaciones de jóvenes estudiantes en territorios de la provincia de Entre Ríos a partir del intercambio entre dos etnografías: una, realizada con estudiantes secundarios de la llamada “escuela del monte” a la que asisten quienes viven en la zona rural y estudiantes que residen en la ciudad más cercana; la otra, en la denominada “escuela del borde”, en un área periurbana, a la que concurren jóvenes del mismo barrio y barrios aledaños así como de familias quinteras que viven en las inmediaciones. Señalamos que las experiencias juveniles se encuentran ancladas “entre” los diferentes territorios que se (re)configuran a través de estas experiencias de (in)movilidades: entre el campo y la ciudad; entre el barrio, el centro y las quintas, al tiempo que les jóvenes construyen identificaciones y alteridades basadas en construcciones dicotómicas y esencializadoras de lo rural y lo urbano.

Palabras clave: Juventudes, (In)movilidades, Escuela secundaria, Identificaciones, Ruralidades.

Abstract: *We analyze the spatial (im)mobilities and identifications of young students in territories of the province of Entre Ríos based on the exchange between two ethnographies: one, carried out with secondary students from the “mount school” attended by those who live in the rural area and students residing in the nearest city; the other, in the “edge school”, in a peri-urban area, attended by young people from the same neighborhood and surrounding neighborhoods as well as from horticultural families who live nearby. We point out that youth experiences are anchored between different territories that are (re)configured through these experiences of (im)mobilities: between the countryside and the city; between the neighborhood, the center and the horticulture zone, while young people build*

identifications and alterities based on dichotomous and essentializing constructions of the rural and the urban.

Keywords: *Young people, (Im)mobilities, Secondary school, Identifications, Ruralities.*

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos aportar a la comprensión de la relación entre las movilidades e inmovilidades espaciales y las identificaciones juveniles a partir del intercambio entre los resultados de dos etnografías llevadas adelante con jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Entre Ríos. Una de ellas, realizada en una escuela del espacio rural del noreste del Departamento Paraná, que llamaremos “escuela del monte”^[1], a la que asisten jóvenes de la zona y estudiantes que residen en la localidad más cercana (autora 2). La otra, situada en la “escuela del borde”, en un barrio del área periurbana de la ciudad de Paraná, a la que asisten jóvenes que viven en ese barrio o en la zona de quintas de las inmediaciones (autora 1). Se trata entonces del resultado de un análisis conjunto entre los emergentes de dos investigaciones, que permitieron fértiles intercambios.

El diálogo entre nuestros trabajos parte de advertir que las experiencias de los jóvenes estudiantes que integran nuestros estudios no se circunscriben de modo acabado a la zona rural o al periurbano, en cada caso. De este modo, en el marco de los desarrollos del amplio campo de estudios sobre juventudes en Argentina, buscamos realizar cruces entre los aportes de investigaciones fundantes, centradas en la fragmentación urbana y desigualdad social como procesos constitutivos de las experiencias de jóvenes en la periferia (Chaves, 2010), y la línea de trabajos sobre juventudes rurales, que estudia a jóvenes en una pluralidad de contextos étnico raciales, culturales, de clase y territorios, atendiendo especialmente a los procesos de movilidad y fijación en un marco de estrecha vinculación entre lo rural y lo urbano (Barés et al., 2024).

Buscamos así poner la dimensión espacial en el centro del análisis desde una mirada atenta al territorio como aquello que conjuga la doble dimensión de la materialidad y de las representaciones que definen el sentido de pertenencia y de identidad de las poblaciones (Freidenberg y Sassone, 2018). De este modo, aquí interesa poner a dialogar el campo de estudios sobre juventudes con los estudios sobre movilidades. En este punto, nos ha resultado fértil el diálogo con trabajos locales que responden a “la renovación teórico-metodológica que se ha dado sobre la cuestión de la movilidad a partir de un nuevo paradigma que se apoya en el sujeto móvil y sus anclajes espaciales bajo la configuración de lugares y territorios” (Matossian, 2018, p. 43). Este paradigma de las (in)movilidades espaciales posibilita entender cómo éstas se constituyen no sólo en tanto decisiones definitivas, autónomas e individuales sino también como dinámicas reversibles, ancladas en circunstancias sociales y familiares, al tiempo que son

entendidas en tanto procesos forzados pero también activos o deseados (Glick- Schiller y Salazar, 2013; Sheller y Urry, 2018; Coulter et al., 2015).

En ambas investigaciones, la escuela secundaria emergió como *lugar* cargado de significados singulares y heterogéneos para las juventudes, como espacio de la experiencia vivida (Cresswell, 2004) que por lo tanto resultó un elemento central para comprender tanto las (in)movilidades y permanencias de las juventudes, como la construcción de pertenencias y alteridades. En este sentido, atendimos a la condición de estudiantes como uno de los diversos elementos que estructuran la vida social, en un entramado conformado por clivajes de edad, etnicidad, clase, género, nacionalidad y otras categorías que hacen a cada proceso identitario y a cada experiencia subjetiva del mundo (Kropff, 2023). Para comprender estos procesos identitarios, trabajamos desde una perspectiva que entiende la identidad en relación con “sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos” (Grimson, 2003, p. 138). Consideramos entonces que las identidades deben pensarse como ancladas en “configuraciones culturales”, en tanto espacio social de lenguajes y códigos compartidos pero también de lógicas sedimentadas del conflicto, que al mismo tiempo se definen por “la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad y el poder” (Grimson, 2003, p. 187).

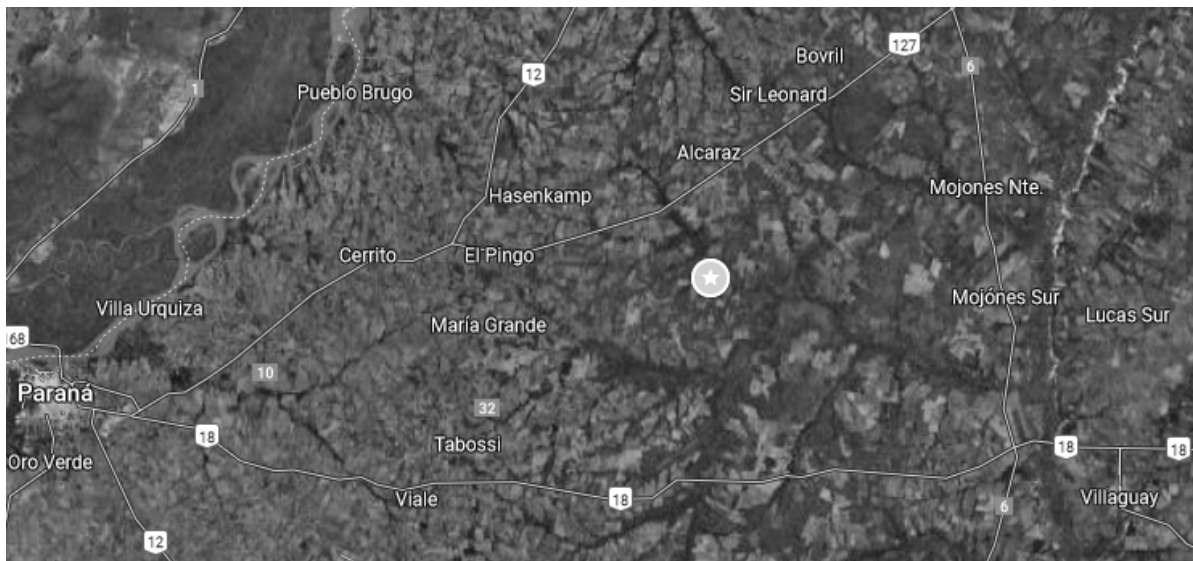
En diálogo con estos aportes, entonces, nos preguntamos: ¿cómo se configuran las (in)movilidades cotidianas de les jóvenes estudiantes?, ¿cómo se construyen sus pertenencias y alteridades en relación con estas experiencias de (in)movilidades entre y desde las ruralidades, los centros y los bordes?, ¿cómo estas (in)movilidades y pertenencias se vinculan con la construcción de las escuelas secundarias “del monte” y “del borde” como *lugar significativo* para les jóvenes? Para abordar estas cuestiones, recuperamos emergentes significativos de las dos investigaciones basadas en estudios en caso (Geertz, 1987), que además de compartir perspectivas teóricas^[2], confluyeron en el enfoque etnográfico. Sostenemos que el análisis etnográfico, entre otras cosas, privilegia el valor cognoscitivo de elementos no-discursivos y contextuales implícitos en las interacciones del trabajo de campo, así como busca atender tanto a lo que las personas nos dicen como a aquello que las personas hacen y se dicen entre ellas en sus ámbitos de interacción cotidiana, para aprehender y explicar procesos sociales en su aspecto vivo, esto es, en tanto mundos vividos (Quirós, 2014). Desde este posicionamiento, analizamos registros realizados entre 2022 y 2024 en el contexto de observación participante en las escuelas y otros ámbitos de sociabilidad de les

jóvenes, de entrevistas y fuentes secundarias como documentos escolares y gubernamentales.^[3]

El trabajo se estructura de la siguiente manera. A continuación, describimos los territorios implicados en ambas etnografías, centrándonos en las (in)movilidades que los constituyen. En el segundo apartado, en vistas a analizar las (in)movilidades de los jóvenes estudiantes, describimos lo que llamamos sus desplazamientos posibles e imposibles, considerando especialmente aquellos asociados al traslado hacia la escuela y los que la institución posibilita, por un lado, y las desigualdades en las posibilidades para moverse por fuera de la inserción en la escuela, por el otro. En el tercer apartado nos centramos en las identificaciones de los jóvenes estudiantes en relación con estas (in)movilidades. Finalmente, concluimos con los aportes centrales del trabajo y sugerimos futuras líneas de indagación.

2. “En el medio del monte” y “en los bordes de la ciudad”

A propósito de la primera de las etnografías que recuperamos, que ha tomado como referencia empírica el centro-oeste provincial, nos detendremos en la “escuela del monte”. La institución se encuentra ubicada en el departamento Paraná, casi en la intersección con el departamento Villaguay hacia el este, en una zona que, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), se define como de población rural dispersa (Ver Mapa 1).



Mapa 1

Principales localidades y rutas de acceso del Departamento Paraná y ubicación de la “escuela del monte”

Elaboración propia en base a Google Maps

En el área de influencia de la escuela, las principales actividades económicas son la agricultura y la ganadería bovina, al tiempo que es posible encontrar tambos en decrecimiento, experiencias de avicultura, cría de cerdos y ovejas y actividades de granja destinadas al autoconsumo familiar. En vinculación con la estructura agraria y sus cambios a nivel provincial, identificamos un importante porcentaje de unidades productivas menores a 100 hectáreas, en disminución en el marco del proceso de concentración de la tenencia y de la producción de la tierra y el avance de agricultura más extensiva de cereales y oleaginosas, con menor demanda de mano de obra. Esta serie de transformaciones, que podemos asociar al modelo de agronegocios (Gras, 2013), se vincula asimismo con una significativa reducción de la población que vive y estudia en la zona. En el mismo sentido, aunque retomamos expresiones del personal escolar y supervisivo al nombrarla como la “escuela del monte”, el proceso de desmonte producto del avance de la frontera agrícola ha modificado el paisaje de la institución.

En relación con el sector socio ocupacional de las familias que viven en la zona y envían sus hijos a la escuela, nos encontramos fundamentalmente con varones que trabajan como empleados rurales y mujeres como empleadas domésticas, quienes en algunos casos también viven al interior de estancias y/o se desempeñan como jornaleros o se encuentran desocupadas. En otros casos, les familiares trabajan al interior de esta y otras instituciones educativas de la zona,

fundamentalmente como personal de cocina, comedor y ordenanza, o como empleados en plantas frigoríficas.

A propósito del asunto que nos ocupa en este trabajo, interesa referir al modo en que el modelo de agronegocios ha implicado asimismo redefinir las relaciones entre espacios y actores rurales y urbanos (Cloquell, 2007). Así, nos posicionamos desde una mirada atenta a la “pluralidad de movilidades que se superponen, integran y friccionan en y a través del espacio rural, en múltiples escalas (espaciales y temporales), involucrando diversos sujetos y objetos e implicando tanto al campo como a la ciudad” (Salizzi y Salomón, 2021, p. 2). Esto, sin embargo, no implica dejar de reconocer la necesidad de “ofrecer claves interpretativas para el estudio de temas y problemas relacionados con los ámbitos rurales y sus especificidades” (Salizzi y Salomón, 2021, p. 3)

En este sentido, además de las movilidades duraderas con sentido rural-urbano asociadas a la disminución de la población rural registramos movilidades cotidianas entre la zona rural de influencia de la escuela y, fundamentalmente, distintas localidades cercanas. Nos referimos a ciudades cuya población se encuentra muy por debajo de los veinte mil habitantes, por lo que las pueden denominarse “pueblos grandes” (Erbiti, 2007). Entre estas, además de Hasenkamp y Cerrito, cabe mencionar a María Grande, la localidad más cercana a la institución, ubicada a 40 km por caminos de tierra y ripio de la escuela.^[4] Además del traslado de gran parte del personal docente y directivo, se destaca la asistencia de jóvenes que provienen de allí, proceso que se corresponde con lo que señala Mayer (2022) a propósito de la significativa presencia de “estudiantes de procedencia urbana” en las secundarias rurales entrerrianas.

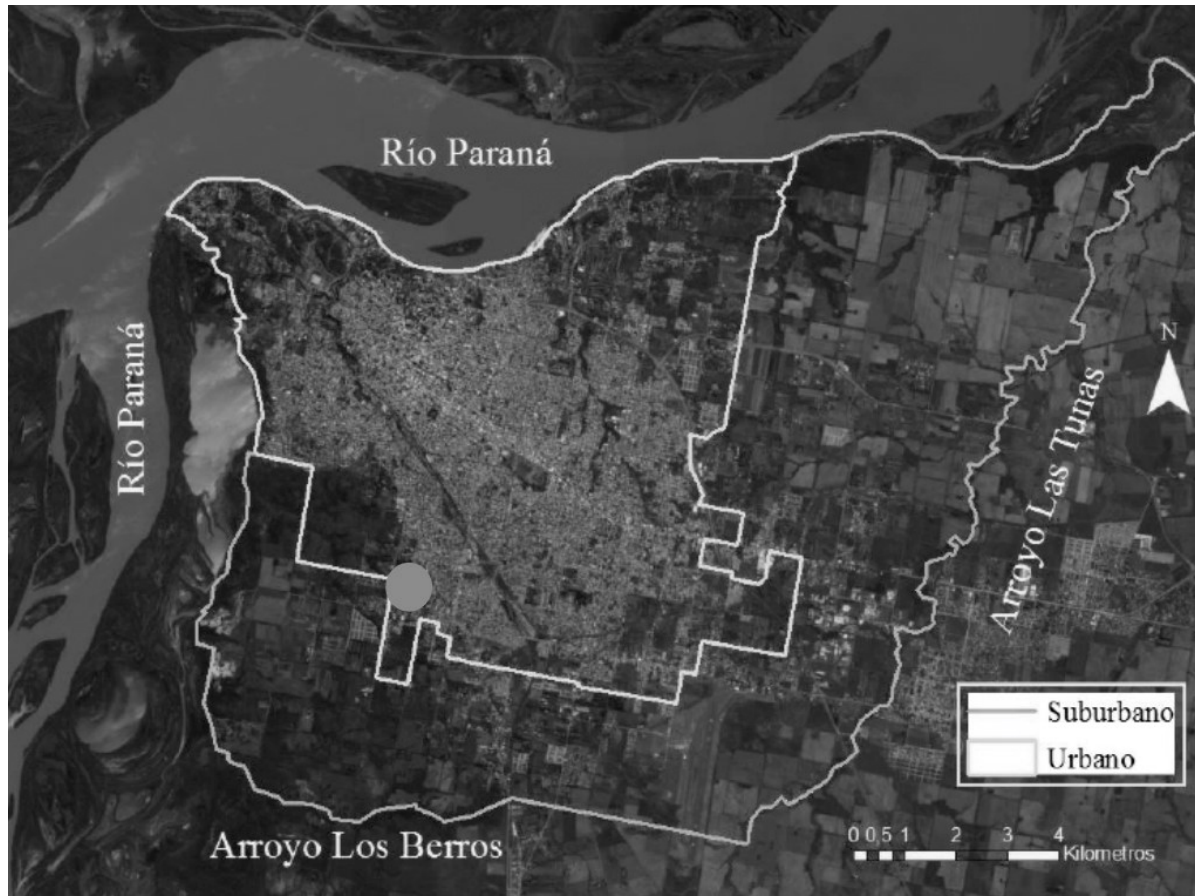
Estas movilidades cotidianas conviven con impedimentos y dificultades frecuentes para el desplazamiento, que podemos entender en relación con procesos de fronterización, en donde se demarcan barreras tanto físicas como sociales y simbólicas (Benedetti, 2007; Sales y Esteves, 2019). Por ello, a la hora de caracterizar la escuela prevalece lo que pobladores y docentes nombran como una situación de “aislamiento”, siendo la lluvia el principal obstáculo para trasladarse y garantizar el dictado de clases presenciales. En este sentido, a partir de clasificaciones provinciales que continúan definiendo la ruralidad en relación con lo favorable o no que resulta cada zona y establecen bonificaciones a docentes que trabajan allí, vemos una continuidad con las nociones que fundamentaron las políticas compensatorias para la ruralidad en tanto territorio marginal o vulnerable (Extraído el dato a los fines de evaluación):

Está en el medio del monte (...) bien campo adentro, está allá bien metida (...). El camino te rompe todo el auto y cuando llueve y no seca a veces los docentes están días sin entrar (...). Pero a la vez si sale un concurso ahí, seguro hay alguien que se presenta, tenés el 80% de plus por zona. Y a la vez los docentes se organizan, van entre ellos. (RC, supervisora Departamento Paraná, febrero de 2024).

El estudiantado concurre mayormente hacia la escuela en trafics^[5], financiadas con becas del Instituto Autárquico del Becario Provincial que son fundamentales para el dictado de clases en la gran mayoría de las secundarias rurales de la provincia. Las dificultades para el traslado de sus familias para actos, reuniones y otras actividades constituyen un tópico frecuente en la cotidianeidad institucional y se relacionan principalmente con el mal estado de los caminos rurales pero también con la falta de vehículos propios para trasladarse en zonas sin transporte público. Por ello, en la comunicación entre la escuela y las familias prevalecen los intercambios virtuales a través de llamadas telefónicas y la mensajería por WhatsApp, recursos que se utilizan cuando las clases se interrumpen por el clima.

Por su parte, en la etnografía sobre lo que -de modo preliminar- llamamos “juventudes de las periferias urbanas”, focalizamos el trabajo de campo en el suroeste de la ciudad de Paraná, en una escuela ubicada sobre el perímetro urbano del ejido municipal (Ver Mapa 2). La calle en la que se emplaza es la última asfaltada y con servicios de gas y cloaca hacia el oeste; luego siguen calles y callejones de tierra y la “zona de quintas” (de horticultura), aunque éstas van decreciendo año tras año en favor de proyectos inmobiliarios. Entre estos, emprendimientos recreativos y una urbanización planificada como barrio privado que finalmente no fue cerrada, puesto que en 2013 una ordenanza municipal impidió la construcción de ese tipo de espacios.^[6] También funcionan un merendero, una granja/centro de día para personas con discapacidad y una fábrica. Su composición es compleja, pudiéndose conectar con lo que Bozzano (1995) conceptualizan para la región metropolitana de Buenos Aires como un “territorio de borde”: ámbitos distinguibles de “lo urbano” y “lo rural”, en los que se articulan de manera dinámica espacialidades diferentes producto de lógicas económicas relacionadas con rentas urbanas y agrarias, otras sociales relacionadas con tendencias de asentamiento urbano y de ocupación de espacios agrícolas y otras ambientales, vinculadas a limitantes naturales al asentamiento humano y consecuencias de degradación (Bozzano 1995). Mientras reconocemos que existen diferencias sustantivas, en la zona suroeste paranaense también puede identificarse la coexistencia de tres procesos: “uno de expansión del espacio urbano y/o residencial, otro de asiento de producciones primario-intensivas y otro de localización

de grandes equipamientos y establecimientos industriales” (Bozzano, 1995, p. 9).^[7]



Mapa 2

Perímetro urbano y suburbano y ubicación de la “escuela del borde”

Elaboración propia a partir de mapa de la Municipalidad de Paraná

Las primeras “barriadas” en la zona se formaron en la primera mitad del siglo XX, proceso acompañado por el desarrollo de la red vial y algunos planes de urbanización, coincidiendo con la mayor tasa de crecimiento poblacional registrada durante el siglo XX (1914-1947) (Gomez et. al, 2013). Hasta entonces, el arroyo Antoñico y el ramal del ferrocarril General Justo José de Urquiza trazaban una división simbólica y material de sureste a noroeste, entre la zona caracterizada como “para trabajar” al oeste y la zona “para vivir” hacia el este (Municipalidad de Paraná, 2015). Desde la segunda mitad del siglo, el oeste y el suroeste concentraron el mayor crecimiento poblacional de la ciudad, dándose un proceso de conformación tanto de asentamientos precarios como de urbanizaciones orientadas a sectores medios-altos, con una expansión espacial que superó la demográfica y sin políticas de ordenamiento territorial que la acompañen: la mayor distribución de escuelas

secundarias, las instituciones de formación superior, los espacios verdes y servicios siguieron concentrándose en la zona céntrica (Gomez y Velazquez, 2014; Gomez et. al 2013). Así, se compone como una periferia que, al igual que las de otras ciudades latinoamericanas, combina -en un mismo entorno deficitario en servicios públicos-, las viviendas de grupos sociales que han sido relegados allí con las de otros que han optado por residir en un entorno menos antropizado y sus espacios recreativos, parcelas rurales, lotes baldíos y establecimientos industriales.

Al igual que lo señalado para la "escuela del monte", les estudiantes de la "escuela del borde" provienen de distintos lugares. Así, llegan estudiantes de las quintas y también de la zona más urbanizada. "Vienen los chicos del barrio, de la zona de quintas, también del Plan de Viviendas, de toda la zona, pero más que nada de este lado de la avenida" (RC, rectora de la "escuela del borde", abril de 2024). Esta vía -que hacia el sur se transforma en ruta provincial y conecta la ciudad con pueblos y aldeas del departamento- marca un límite preciso en los desplazamientos de quienes asisten a la escuela. En este sentido, al igual que en relación con los desplazamientos desde y hacia la "escuela del monte", es posible identificar un proceso de fronterización que complejiza aquella primera división trazada por el arroyo y el ferrocarril. Les estudiantes de la escuela no suelen ir del lado este de la avenida. Asimismo, de ese lado no hay predios dedicados al trabajo agrícola ni calles de tierra, merma el traslado en caballos salvo en la tracción de carros. Al oeste, en cambio, se pone de manifiesto la convivencia de este tipo de elementos, paisajes y prácticas asociadas tradicionalmente al campo con otros asociados a la vida en la ciudad.

Algunos de estos elementos, a su vez, expresan la configuración de ámbitos sociales-geográficos diferenciados (Benedetti, 2020): amplias áreas desocupadas descritas en el Proyecto Institucional escolar como "grandes distancias entre la escuela y las familias" (Proyecto Político Pedagógico Institucional, "escuela del borde", 2023) especialmente para el caso de los hijos de familias quinteras, "yuyales" y alambrados en zonas de siembra que contrastan con perímetros parquizados, cercos y muros de material en el barrio que en un momento fue proyectado como privado y el club de campo, calles de tierra que se vuelven inaccesibles los días de lluvia para quienes no tienen vehículos. Todo esto hace parte de lo que Palma Arce y Soldano (2010) nombran como diferentes y desiguales "experiencias urbanas", que se diferencian "según el tipo de hábitat urbano en el que se reside" pero que también se vuelven desiguales "en cuanto a las posibilidades de aprovechar los recursos que brinda cada espacio y a las elecciones en las operaciones de desplazamiento" (p. 105).^[8]

En la escuela se ponen de manifiesto estas desigualdades, en tanto concurren quienes, en palabras de la rectora, “no pueden irse a la mejorcita (refiriéndose a otra escuela de gestión pública que queda a dos km) o a una privada” (RC, rectora de la “escuela del borde”, mayo de 2024). En este sentido, el sector socio ocupacional de las familias, aunque con matices, presenta puntos de encuentro con lo señalado a propósito de la “escuela del monte”: nos encontramos con familias dedicadas al trabajo hortícola -en predios arrendados mayormente o como peones-, también a empleos formales e informales en comercio, limpieza, construcción, en esa y otras escuelas y la participación en la cooperativa frigorífica. Asimismo, al igual que lo que sucede en la “escuela del monte”, algunos jóvenes también trabajan, especialmente como “ayudas” en las quintas o en algún comercio, “a contraturno, mientras no están en la escuela, porque desde que la secundaria es obligatoria... no hay mucho que decir” (RC, rectora de la “escuela del borde”, mayo de 2024).

3. (In)movilidades de los jóvenes: sus desplazamientos posibles e imposibles

A la hora de comprender las (in)movilidades de los jóvenes estudiantes con quienes realizamos ambas etnografías, nos interesa recuperar distintos elementos, que aquí analizamos en relación con dimensiones que emergieron como significativas al interior de cada trabajo y en el intercambio que proponemos.

3.1. Desplazamientos hacia, dentro y desde la escuela

En ambos espacios, se destaca la centralidad que ocupa el traslado hacia y desde la escuela en la organización de los tiempos y los espacios de la cotidianeidad de los jóvenes: por la duración de los recorridos y/o las dificultades asociadas al trayecto, el traslado es un asunto con protagonismo en los relatos sobre el día a día.

En el caso de la “escuela del monte”, a excepción de una minoría de jóvenes que vive en las inmediaciones y llega caminando, cuando el clima lo permite y los caminos son transitables los estudiantes llegan a la institución gracias a la existencia de las tráfico que mencionamos. Funcionan dos vehículos con recorridos complementarios que suelen llegar antes del comienzo de las clases y, de acuerdo con el modo de organización de los turnos de viaje, implican que los estudiantes esperen en la escuela luego de la finalización de la jornada institucional. Además, llegar hasta este transporte puede ser, en sí mismo, un asunto complicado. Mientras algunos lo toman en la puerta de sus casas o caminan unos pocos kilómetros hacia el ripio o

un punto favorable para el recorrido, otros deben enfrentar más obstáculos:

Hacemos el juego de presentaciones y cada quien cuenta a qué hora se despertó esa mañana (...). Un joven cuenta que lo llevaron a caballo para llegar hasta la traffic. Es porque vive del otro lado del arroyo, que tuvo una crecida y sólo pudo cruzarse a caballo. Luego del taller, conversando con la directora, nos cuenta que es su primer día de clases, aunque ya hace casi un mes ha comenzado el dictado (RC, Taller Proyecto de Extensión, “escuela del monte”, marzo de 2024).

Además, el viaje de una de las traffic inicia en la ciudad de María Grande y los primeros en subirse son los jóvenes que viven allí, quienes están hasta una hora y media arriba del transporte. De este modo, la jornada escolar comienza mucho antes de llegar y termina después de partir de la escuela y gran parte del día sucede a bordo. Sin embargo, estas traffic, según advertimos, además de constituirse como un medio para moverse, entre el estudiantado se construyen como un espacio significativo para permanecer:

El grupo elige representar una escena de conversaciones arriba de la traffic y cuentan cómo se cuchichean cosas y escuchan música mientras otros se enojan porque no los dejan dormir (...). Al otro grupo le toca la consigna de elegir a una persona de la escuela para entrevistar y no dudan en elegir al chofer, que está limpiando el vehículo en la puerta (...). Quieren que narre un accidente que sufrieron yendo a la escuela, que recuerdan como una escena de aventura y diversión. (...) La preceptora cuenta que como en los actos de graduación solo elegían al chofer para que entregue los diplomas, hubo que decidir que solo se pueda elegir a docentes (RC, “escuela del monte”, marzo de 2024).

A la “escuela del borde” tampoco es sencillo llegar. La mayoría de los estudiantes llega por caminos de tierra con profundas zanjas que prevalecen al interior de la zona y en los que coexiste la circulación de caballos, vehículos particulares, taxis, tractores, carros y camionetas de carga. Los estudiantes llegan en parte caminando, en parte en moto o algún vehículo de la familia de acuerdo con las distancias y recursos. Tal como emergió en la “escuela del monte”, se destaca el caso de un estudiante que en alguna ocasión ha llegado a caballo.

Compartimos un recreo luego de participar en la clase. Uno de los estudiantes dice desde afuera de la ronda: “también está el Lichi que viene en su moto overa” (aludiendo a una conversación en el aula acerca de los modos en que llegan a la institución). Todos se ríen y miran al protagonista de la broma. Luego otro estudiante explica que así es como nombran al caballo -de pelaje overo- con el que, en alguna ocasión, aquel llegó a la escuela. Al indagar sobre las circunstancias, el joven remite a que ese día, como algunos otros, al padre le quedaba de paso llevarlo a caballo, porque “él se maneja a caballo, a

pelo no má” (refiriendo al modo en que algunas personas andan sin estribos ni riendas). (RC, estudiantes de la “escuela del borde”, abril de 2024).

De este modo, las distancias largas, los caminos anegados y diferentes elementos que limitan la circulación hacen que los días de lluvia la asistencia a la escuela se vea imposibilitada “porque las máquinas pasan, pero a media mañana” (refiriéndose a la aplanadora, RC, rectora de la “escuela del borde”, abril de 2024) o porque no pueden acceder a donde los recoge la tráfico. Las inclemencias climáticas, entonces, para los estudiantes de ambas instituciones se ponen de manifiesto como determinantes para asistir a la escuela, mientras se relacionan con una sumatoria de obstáculos entre sus viviendas y la institución, que incide en la conformación de lo que Matossian y Mera (2018) nombran como fronteras territoriales “materiales y simbólicas”, que “recortan mundos y construyen sentidos”, al tiempo que, como desarrollaremos en el último apartado, “definen otredades” (Matossian y Mera, 2018, p. 53).

En la “escuela del monte”, permanecer en la institución, asimismo, implica la posibilidad de moverse con cierta fluidez por diferentes aulas, galerías e incluso atravesar las puertas de ingreso y “entrar y salir” hasta las veredas y calles, por ejemplo para conversar con los choferes. Por otra parte, se destaca la importancia de la participación junto a otras escuelas rurales en eventos a propósito del Día del Estudiante, organizados anualmente en la semana del 21 de septiembre cuando comienza la primavera. Los jóvenes esperan especialmente esta y otras “salidas”, que se proyectan como actividades curriculares o extracurriculares y se fundamentan institucionalmente en relación con la posibilidad de que el estudiantado pueda viajar a otros lugares a los que, de lo contrario, nunca o con poca frecuencia podrían acceder. Estos viajes suelen implicar esfuerzos de gestión por parte de directivos y docentes, así como demandan la organización de actividades de beneficencia y/o aportes de algunas familias para solventar el traslado: contratar un vehículo especial o bien trasladarse en la tráfico habitual hasta María Grande para luego continuar el viaje en otro medio.

En el caso de la “escuela del borde” también emerge la centralidad de ciertas “salidas” que posibilita la escuela. En este caso, se trata de actividades asociadas a una trama de políticas y prácticas escolares orientadas al sostenimiento de la escolarización secundaria, enmarcadas en proyectos socioeducativos institucionales y de redes intersectoriales.^[9] Estos proyectos redundan en la organización de tiempos y espacios dedicados a la producción cultural (rap, muralismo, radio, entre otras) y competencias y encuentros deportivos, que se desarrollan en el establecimiento escolar así como en los de otras escuelas y en espacios municipales y provinciales

ubicados en el centro de la ciudad. Las actividades, entonces, implican desplazamientos singulares entre los estudiantes que de otro modo no tendrían lugar. Se destaca entre ellos la participación en un proyecto que tuvo al rap y el hip hop en general como “herramienta pedagógica” y propició espacios de encuentro entre jóvenes de la mayor parte de las escuelas secundarias de gestión pública en un centro cultural y en instalaciones de la Universidad Nacional de Entre Ríos, así como también una competencia anual en un parque deportivo escolar, todos en el área céntrica. Para gran parte de los participantes del encuentro de rap -en su mayoría varones- se tradujo en las primeras salidas al centro de la ciudad^[10]: “Ahora nos juntamos en el skate park a veces (...) Cuando fuimos (a la actividad convocada por el proyecto) yo ni había ni pisado el parque (...) Ah, y la facultad ¡ni hablar! ni la voy a volver a pisar (risas)” (RC, estudiante de la “escuela del borde”, mayo de 2024).

3.2. Desigualdades para moverse después de la escuela

En continuidad con los diferentes y desiguales recorridos y desplazamientos que registramos para ir y venir de la escuela, a la hora de analizar las (in)movilidades de los jóvenes por fuera del tiempo escolar es necesario atender a los procesos de desigualdad y estratificación social (Glick-Schiller y Salazar, 2013). En torno a estos desplazamientos cotidianos nos encontramos con puntos de confluencia y singularidades entre las escuelas, así como al interior de cada una de ellas.

Un primer elemento de diferenciación se vincula con la zona de vivienda de los jóvenes. En la “escuela del monte”, trasladarse para practicar deporte, ir a una fiesta o encontrarse con amigos no resulta una empresa sencilla para el estudiantado que vive en la zona rural, más aún cuando se encuentran sobre caminos alejados del tramo enripiado. La dispersión de la población, que ubica a los jóvenes a considerables distancias entre sí, así como la falta de caminos asfaltados y transporte público, dificulta entonces el encuentro con pares, a lo que cabe agregar la creciente desaparición en la zona de espacios comunes como canchas deportivas y “boliches”.^[11] En este sentido, mientras un joven de sexto año que vive en la ciudad de María Grande narra que a la tarde, luego de volver de la escuela, suele ir caminando a “tomar una coquita al kiosco”, una joven que reside en zona rural señala que junto con su hermana suelen permanecer en su casa, “no solemos salir a ningún lado” (RC, “escuela del monte”, marzo de 2024) y otro joven que recientemente se mudó de María Grande al campo cuenta que ya no juega más al fútbol porque no tiene donde hacerlo (RC, “escuela del monte”, mayo de 2024). A su vez, la disponibilidad de un auto o una moto y de recursos para

costear el traslado también marca diferentes posibilidades. De hecho, a lo largo de 2024, la dificultad que registramos entre las familias en general y los jóvenes en particular para trasladarse por la zona rural y hacia la escuela se acrecentó a partir del significativo aumento del precio de los combustibles.

Para el caso de los estudiantes de la “escuela del borde”, los principales desplazamientos luego de la escuela son al polideportivo, un espacio privilegiado dentro de sus accesos, que suponemos está dado por la gratuidad del ingreso y usos de los espacios. Ahí hacen deportes, skate, rap y lo que llaman “hacer nada”, que implica encontrarse con pares y compartir tiempo con ellos. En menor medida, se trasladan a espacios más lejanos como el Parque Urquiza y el skatepark ubicados en la costanera, en la zona noreste de la ciudad, para los que excepcionalmente usan el transporte urbano. Sin embargo, mayoritariamente estos desplazamientos son protagonizados por quienes viven en el barrio donde se emplaza la escuela. Al igual que lo referido a propósito de la “escuela del monte”, en la “escuela del borde” se ponen de manifiesto desigualdades en relación con los procesos de fronterización descritos y las condiciones de vida: el lugar de emplazamiento de las viviendas en determinadas zonas o calles, vinculado con el posible anegamiento de las calles pero también, en términos simbólicos, con los horarios en los que “del fondo no se puede salir”, obtura y habilita distintos recorridos. Esto, nuevamente, se conjuga con los ingresos familiares: las posibilidades de cargar una tarjeta de colectivo o tener nafta para la moto en el caso de algunas “salidas” que no se hacen caminando. Para quienes viven en la zona de quintas, la distancia hacia el centro implica que los motivos económicos emerjan con mayor centralidad. Además, entre los jóvenes de la “escuela del borde”, se destaca otro elemento: la coexistencia de experiencias de hostigamiento policial, especialmente al moverse hacia otros barrios o al centro. Estos eventos son recuperados por los jóvenes como significativas dificultades, condicionando esas salidas y a veces dejándolas truncas.

Aquí cabe mencionar especialmente la situación de los estudiantes de la “escuela del borde” que viven en la zona de quintas, quienes luego de la escuela suelen quedarse en sus casas y en algunos casos realizan lo que llaman “ayudas” en las quintas. Si bien narran salidas, éstas son identificadas como esporádicas. En este sentido, el trabajo, junto con las familias o en actividades más o menos esporádicas en relación de dependencia, aparece -en los dos espacios de estudio- como un obstáculo para contar con tiempo para otras actividades que requieren desplazarse. Así identificamos un estudiante que vive en las inmediaciones de la “escuela del monte” y narra que después de la siesta, a contraturno, solo trabaja y entonces “no hay tiempo para otras cosas” (RC, “escuela del monte”, febrero de 2024). En la

“escuela del borde”, el trabajo en las quintas y otras ocupaciones al interior del barrio se relacionan estrechamente con necesidades y estrategias familiares que les jóvenes suelen comprender como situaciones que les exceden y limitan su participación en actividades de sociabilidad: “Vamos a veces los fines, al skatepark, pero depende (...) si pinta, si hay plata, si lo dejan al bobo este (...) porque a veces tiene que trabajar” (RC, estudiante de la “escuela del borde”, mayo de 2024).

No obstante, el trabajo también genera desplazamientos singulares cuando los jóvenes no están en la escuela. Implica moverse “de un campo al otro” en distintos vehículos, a veces incluso “cortando a pie” los terrenos (RC, “escuela del monte”, mayo de 2024). Asimismo, entre jóvenes de la “escuela del monte” produce movimientos entre la ciudad y el campo, como relata un joven que vive en el centro de María Grande, la localidad más cercana a la “escuela del monte”, pero por la tarde trabaja en un campo que se encuentra entre su casa y la escuela, por lo que realiza múltiples recorridos a lo largo del día.

Identificamos otro elemento común entre los estudiantes de ambas instituciones: la mayor propensión a las movilidades -fundamentalmente asociadas a la participación en actividades de recreación y sociabilidad fuera del hogar- en el caso de los varones. En este sentido, en la “escuela del borde”, las salidas de los jóvenes suelen verse condicionadas, especialmente para aquellas que viven en el área menos urbanizada: son acompañadas por un familiar o están condicionadas a ir con pares -varones- que viven cerca. Asimismo, en la “escuela del monte” inciden singularmente las desigualdades de género en el acceso a un vehículo propio o prestado y también son las mujeres quienes dependen del acompañamiento por parte de un familiar mayor o varón para trasladarse.

Finalmente, en relación con la escuela, los jóvenes participan de espacios virtuales de sociabilidad y consumo/producción cultural que importan en tanto amplían los espacios de sus experiencias especialmente hacia aquellos por los que de otra manera no podrían circular. En ambas instituciones, dada la disponibilidad de dispositivos móviles precarios y diferentes recursos para la conexión, la escuela aparece como un espacio que garantiza la conectividad para todos. Para la gran mayoría del estudiantado que vive en la zona rural, la “escuela del monte” se constituye como el único lugar en el cual es posible “conectarse”, dada la escasa conectividad a Internet en los hogares, algunos de los cuales no disponen de conexión eléctrica. En la “escuela del borde”, por su parte, asume relevancia la participación de competencias de rap virtuales, la escucha y visualización de recitales, el contacto con jóvenes de otras ciudades para hacer música o comprar y vender objetos en uso, para sostener vínculos con pares que se fueron del barrio, entre otros.

4. (In)movilidades e identificaciones

A lo largo de nuestros trabajos, la pregunta por las (in)movilidades de los jóvenes se construyó en relación con, a decir de Grimson, las configuraciones culturales que se despliegan en el espacio, entendidas en tanto “espacio social en el cual hay lenguajes y códigos compartidos, horizontes instituidos de lo posible, lógicas sedimentadas del conflicto” (2014, p. 119). Desde esta mirada, las diferencias y desigualdades culturales se despliegan en el espacio, al tiempo que es posible encontrarnos con diferencias y desigualdades estructurales que atraviesan espacios y territorios. Como señala el autor, entonces, cabe considerar “dos cosas relevantes: 1) existen fronteras; 2) lo que hay dentro de ciertas fronteras no es homogéneo” (Grimson, 2014, p. 124).

En esta línea, interesa pensar los “sentimientos de pertenencia” o “categorías de identificación”, que pueden –o no– asociarse a estas configuraciones culturales, vinculadas de modo diverso a su vez con los territorios. Nos referimos centralmente a la construcción de un sentimiento de pertenencia de los jóvenes estudiantes respecto al colectivo jóvenes “del campo”, en el caso de la “escuela del monte”, y jóvenes “del barrio” y “del borde” en la “escuela del borde”. Se trata de categorías identitarias registradas en el trabajo de campo que no sólo remiten a la relación de los propios jóvenes con su pertenencia sino que también se vinculan con categorías de interpelación, utilizadas para referirse a sus interlocutores como alteridades, en clave de “reconocimiento, aceptación o rechazo” (Grimson, 2014, p. 122). De este modo, en este último apartado nos interesa recuperar distintos elementos que fueron emergiendo al analizar las (in)movilidades espaciales y que se vinculan con la construcción de estas identificaciones y alteridades por parte de los jóvenes estudiantes.

Como vimos, las experiencias juveniles se encuentran ancladas en múltiples espacialidades y en el “entre” de los diferentes territorios en los que viven, estudian, trabajan y se mueven. En este sentido, de modo similar a lo señalado en trabajos como los de Hendel (2020) sobre el conurbano bonaerense, podemos afirmar que los modos de nombrarse (y agruparse) se vinculan con estas múltiples experiencias delineadas no sólo por “el estar” –en el barrio, en la quintas, en el centro, en la ciudad, en el campo- sino más bien por “el movimiento entre los distintos lugares” (Hendel, 2020, p. 159).

Sin embargo, al mismo tiempo aquí destacamos la emergencia de categorías de identificación por parte de los estudiantes que se constituyen en base a pertenencias y alteridades con otros jóvenes basadas en el “ser de” o “pertenecer a” unívocamente un espacio de referencia. Nos interesa señalar que, no obstante, esta construcción de

identificaciones como jóvenes estudiantes “del campo” y “del borde”/“del barrio”, al tiempo que se constituye en estrecha relación con la experiencia escolar, se vincula con las (in)movilidades y los procesos de fronterización que hemos descrito: emergen fundamentalmente en torno a las “salidas” extraordinarias de la escuela, en la que les jóvenes se trasladan a la ciudad o al centro, o en relación con las experiencias o imposibilidades cotidianas para trasladarse.

En primer lugar, cabe señalar que en ambos casos, dadas las dificultades para desplazarse y los desplazamientos que posibilita la escuela que describimos, la secundaria se destaca como un espacio de sociabilidad juvenil, que les jóvenes valoran en tanto lugar para encontrarse, compartir y disfrutar junto con pares y, por ello, nombrarse. En primer lugar, en la “escuela del borde” esto se evidencia en el modo de participar de espacios curriculares pero fundamentalmente en relación con las otras actividades culturales que desarrollamos más arriba, a las que les jóvenes son convocados a participar como estudiantes de la institución. A propósito de las experiencias de “salida” de los estudiantes de la “escuela del borde” hacia “el centro” en el marco de los proyectos socioeducativos, se pone de manifiesto la singularidad de sus presencias, en tanto jóvenes del “barrio”:

Estábamos todos los de los barrios, también había de las escuelas del centro, pero lo loco era que estábamos los del sur, de las quintas, los de Anacleto, los del Volca, de San Agustín. Si hasta re salió eso en las rondas que nos hicieron hacer: que todos, bueno, que muchos veníamos desde los barrios y que en los barrios pasan cosas. Y que está bueno que hablemos de lo que nos pasa. Porque yo puedo estar acá o allá, pero soy del barrio (RC, estudiante de la “escuela del borde”, octubre de 2022)

Entre quienes se nombran como “del barrio” y “del borde” en la “escuela del borde”, algunos elementos son tenidos como marcas de esta identificación: es el caso de determinado modo de vestir y “andar”, que parecen importar al contrastar en otros entornos y el encuentro con otros: “Si vamos a la plaza o al anfi te re salta la ficha, que no sos de por ahí. Más que vamos así, todos despatarrados como andamos nosotros, y encima te calan la gorra al toque” (RC, estudiante de la “escuela del borde”, agosto de 2022). Sin embargo, entendidos estos signos como estigma, es posible advertir que también son transformados en emblema o positivizados, tal como lo encontrábamos en trabajos anteriores (Extraído el dato a los fines de evaluación): “Pero ahí no disimulo como hago con la cana, ahí voy todo inflado, soy del barrio”, continúa el registro.

La “escuela del borde”, se construye asimismo como el espacio privilegiado de sociabilidad, fundamentalmente para los jóvenes que

viven en la zona rural. En relación con la construcción de pertenencias, entre los estudiantes, incluyendo a quienes viven en María Grande, se destaca la recuperación de un elemento en común: el barro. Nos referimos a los múltiples señalamientos a los caminos de tierra y barro, a las marcas que pueden ser vergonzantes de estas huellas en zapatillas y pantalones, pero que fundamentalmente se vinculan con las anécdotas de accidentes y aventuras en los viajes embarrados que se recuperan como parte de la historia en común. Más allá de la procedencia de cada joven, el barro constituye un asunto en común para todos los estudiantes de la escuela rural, quienes necesariamente transitan los caminos de tierra para llegar a la institución.

En el cotidiano escolar y especialmente durante los recreos, así como en los talleres de comunicación realizados en la “escuela del borde” de los que participamos, algunos jóvenes hacen uso de sus celulares y en ocasiones se vinculan entre sí solapando los diálogos cara a cara con el chat o intercambios de videos y materiales mediante sus dispositivos, así como con la producción de contenido para redes. Nos detenemos aquí en estos usos de los dispositivos porque hemos registrado el modo en que determinadas producciones están fuertemente ancladas en esta construcción del “campo” y en asociación con el barro. Se destaca, entonces, el intercambio de fotos y videos e historias o reels de Instagram y posts de Facebook que toman como escenario los caminos de tierra -muchas veces recuperando registros obtenidos con los propios teléfonos sin conexión-, que tematizan los momentos del traslado y muestran ruedas embarradas, caminos anegados e intransitables, cruces en tractores y otras maquinarias agrícolas.

Asimismo, esto marca una diferenciación con quienes van a escuelas “de la ciudad” o incluso ante pares de otras instituciones rurales ubicadas sobre ruta o egresados de escuelas urbanas. En una “salida” para concurrir a una actividad de extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la ciudad de Paraná, aunque los modos de participar de los estudiantes de la secundaria rural son diversos, en las distintas actividades se destaca la referencia común a un nosotros como “los gurises que venimos de la escuela del campo”, “somos de ahí adentro, metido” (RC, estudiantes de la “escuela del monte” en Paraná, agosto 2024). Aquí encontramos puntos de encuentro con otras expresiones de la cotidianeidad escolar, que junto con las osadías compartidas para sortear el barro, remiten al “esfuerzo nuestro y de nuestros padres” en relación al contexto adverso de estudiar y trabajar en el campo, que marcan entonces cierta reivindicación del “ser del campo” por oposición a la ciudad (RC, “escuela del monte”, junio de 2024).

Al mismo tiempo, como desarrollamos en trabajos anteriores situados en escuelas del norte provincial (Extraído el dato a los fines de evaluación), la afirmación de los jóvenes en relación con su pertenencia al campo se articula con un repertorio de imágenes idílicas sobre la ruralidad asociadas centralmente a la tranquilidad y la belleza. Es en torno a estas construcciones que podemos advertir, en diálogo con los trabajos de Barés y Roa (2020) a propósito de jóvenes de Misiones y la Patagonia, un “hallarse en el campo”, un “sentirse cómodo/a” en el territorio. Esto se vuelve particularmente evidente entre jóvenes que presentan recorridos singulares: viven en María Grande pero han nacido y a veces vivido los primeros años en la zona rural, lo que en parte explica el hecho de que viajen diariamente hasta la institución.^[12] Estos jóvenes se refieren a la escuela como “más tranquila (...) de campo, más como me gusta a mí, que me gusta el campo” (RC, “escuela del monte”, mayo de 2024). Asimismo, estas posibilidades de “hallarse”, tanto para los jóvenes que viven en la ciudad como para el resto de los estudiantes, se asocian a que los cursos no son tan numerosos, a conocer a todas las personas de la escuela y a las facilidades vinculadas con el trato cercano y, se supone, más considerado del recorrido de cada quien.

Para finalizar, nos interesa señalar que en el proceso de identificación basado en la pertenencia común que se construye entre quienes se nombran como estudiantes “del campo” y “del barrio”/“del borde” al interior de las escuelas encontramos espacios de fisura. En torno a estas porosidades que permiten complejizar la mirada advertimos la construcción de alteridades que también están basadas en el lugar de procedencia y/o las singularidades de desplazamientos de los estudiantes. En la “escuela del borde”, en primer lugar, en determinadas ocasiones emergen distinciones entre quienes son “del barrio” y quienes son “de las quintas”. Mientras del encuentro que referenciamos con jóvenes de distintos puntos de la ciudad recuperan haber hecho “trampa” para estar en los mismos grupos a la hora de hacer las actividades porque “queríamos estar todos juntos”, también registramos operaciones de identificación distinguidas.

En una situación de presentación improvisada con un grupo de estudiantes, les propongo que cuenten “quiénes son”. “Yo vengo de las quintas, allá al fondo, no sé si conoces”, me dice un joven. Y el resto sigue: “Yo de acá no más, del barrio” y “yo de las quintas”. Y uno de ellos bromea: “Yo soy del barrio también, él no tanto... se la pasa acá pero viene de las quintas también” (RC, estudiantes de la “escuela del borde”, mayo y abril de 2024, respectivamente).

En relación con esto, hemos mencionado lo que se recupera como broma entre los estudiantes a propósito de la llegada a la escuela a caballo de un estudiante de familia de quinteros. En la misma línea,

registramos la referencia al barro, en tanto elemento que da cuenta de la procedencia: “se nota cuando sos de campo porque los días que llueve llegás todo embarrado” (RC, estudiantes de la “escuela del borde”, abril de 2024). Aquí, el barro, a diferencia de lo que sucede en la “escuela del monte” en la que se constituye como elemento articulador, se asocia a determinados estudiantes: aquellos cuyas familias y ocupaciones se vinculan específicamente con el trabajo en la tierra.

En el mismo sentido, en la “escuela del monte”, si bien advertimos que producto de los recorridos familiares es muy difícil establecer divisiones tajantes entre quienes son “del campo” y “de la ciudad”, en ocasiones estas pertenencias se construyen de forma contrastiva. Para ello, los propios estudiantes buscan diferenciarse apelando a construcciones que, al tiempo que remiten a esencializaciones que dicotomizan el campo de la ciudad, se encuentran enraizadas en desigualdades evidentes entre quienes viven en María Grande y viven en la zona rural. En relación con las diferencias que ya mencionamos respecto a la oferta y accesibilidad de actividades por fuera de la escuela, la forma de divertirse emerge como elemento central de esta distinción: mientras los jóvenes de María Grande comparten anécdotas de salidas nocturnas y festejos de cumpleaños que implican acostarse, “caer” muy tarde -incluso cuando participan en calidad de trabajadoras, como es el caso de una joven que trabaja en un servicio gastronómico-, el resto destaca esa diferencia y se preocupa por remarcar que “no somos de boliche, somos tranquilas, somos caseras, sanas, de campo” (RC, “escuela del monte”, marzo de 2024).

5. Conclusiones

El artículo recupera intercambios entre dos etnografías que devinieron en una agenda de investigación compartida, que busca realizar cruces entre los estudios sobre juventudes pioneros en Argentina, centrados en la fragmentación urbana y la desigualdad social en las periferias, y los estudios sobre juventudes rurales en notable consolidación en los últimos quince años en el país. Asimismo, incorporando aportes de los estudios sobre educación secundaria, la apuesta se centra en integrar estos desarrollos con las investigaciones que abordan la relación entre territorialidades y movilidades.

En diálogo con los aportes de estos antecedentes y sus cruces, los emergentes de ambas etnografías permiten identificar que los jóvenes estudiantes con quienes realizamos las investigaciones se constituyen como tales en relación con sus posibilidades e imposibilidades de desplazamiento espacial. Esto es, sus movilidades cotidianas, así como las inmovilidades que los ciñen a determinados territorios se

conforman como un elemento significativo en el entramado de clivajes y dimensiones que hacen a sus experiencias y configuran sus procesos identitarios. Por ello, necesitamos pensar a estas juventudes *entre* lugares: entre el campo y la ciudad; entre el barrio, el centro y las quintas.

Aunque si nos remontamos al inicio de ambas investigaciones el interés no se encontraba ligado a la escuela secundaria, esta fue cobrando centralidad. Aquí, entonces, posamos la mirada en los jóvenes como estudiantes y en la escuela en tanto *lugar*, como espacio central de experiencia vivida para las juventudes (Cresswell, 2004), que se define por estar emplazada “en el monte”, “en el borde” y asimismo conduce, facilita y obtura diversos desplazamientos de acuerdo con propuestas y lineamientos de políticas educativas y diferencialmente según género, procedencia familiar, recorridos laborales, lugar de la vivienda, acceso a medios de transporte y conectividad. De este modo, documentamos procesos de fronterización materiales y simbólicos que organizan las experiencias de los jóvenes al tiempo que se actualizan: se fortalecen, se diluyen, se corren, son provocados y atravesados. Así, los caminos intransitables que definen una zona como desfavorable son atravesados diariamente por tráfico que trasladan a estudiantes hacia y desde la ciudad que van a estudiar en una escuela rural, mientras los controles policiales y las dificultades para acceder al transporte urbano son sorteados por jóvenes de la periferia de la ciudad que apuestan por habitar un centro cultural en el centro de la ciudad, por recuperar algunas de las escenas más emblemáticas.

Consideramos que a partir de los intercambios analizados es posible identificar puntos de encuentro entre las experiencias de lugar, los modos de desplazarse y también de construir identificaciones y alteridades de los jóvenes estudiantes de las periferias urbanas y los espacios rurales. En este sentido, al tiempo que describimos el modo en que las experiencias juveniles se encuentran ancladas “entre” los diferentes territorios que se configuran y reconfiguran a través de estas experiencias, señalamos construcciones identitarias y alteridades basadas en construcciones dicotómicas y esencializadoras de lo rural y lo urbano. Esto no significa que no sean posibles diferentes y cambiantes formas de nombrarse por parte de los estudiantes, que como vimos participan de modos oscilantes de agruparse y nombrarse de acuerdo con los modos de permanecer, moverse o intentarlo, y los encuentros con otros que suceden en estos procesos. De este modo, si acaso como señala Kropff, la pregunta por la “constitución de subjetividades juveniles (y) rurales es constitutivamente desafiante y necesita considerar las singularidades de cada contexto nombrado como rural” (2023, p. 10), del mismo modo cabe problematizar las subjetividades juveniles de los jóvenes de

las periferias urbanas o más bien les jóvenes “entre” los diferentes territorios.

Los desafíos que se abren a partir de los ejes trabajados son múltiples, por lo que aquí nos limitaremos a destacar dos. En primer lugar, interesa profundizar en estrategias que permitan un abordaje de las experiencias de (in)movilidad de los jóvenes considerando distintas escalas, tanto espaciales como temporales. Al tiempo que nos encontramos con la necesidad de atender a las huellas de los desplazamientos familiares previos para comprender las experiencias de (in)movilidades espaciales de los estudiantes de la “escuela del monte”, entre los jóvenes de la “escuela del borde” nos encontramos con movilidades rurales de generaciones previas que resultan constitutivas del modo de habitar el barrio. En relación con este último punto, además del análisis de los distintos elementos que inciden en los recorridos familiares y singulares previos, es necesario atender a las construcciones sobre el futuro por parte de los jóvenes y su vinculación con las diversas y desiguales posibilidades de construir arraigos y/o movilidades desde y entre el barrio, el centro, el campo y la ciudad, desde una mirada que evite dicotomizar entre los posibles recorridos.

En segundo lugar, resulta imperioso incorporar el análisis de la producción, consumo y circulación de contenidos digitales, los diversos modos de conectividad y los modos en que los jóvenes producen sentidos de lugar y formas de nombrarse en estas producciones, que aquí solo hemos mencionado como primeros emergentes a continuar estudiando. Dado que los estudios sobre (in)movilidades se proponen considerar tanto los desplazamientos físicos como los virtuales, relacionados con las diversas formas de conectividad electrónica a partir de medios y tecnologías de la comunicación e información, que asumen novedosas formas de movilidad, este asunto podría estudiarse en profundidad en relación con los aportes de esta línea de estudios.

Referencias bibliográficas

- Barés, A. y Roa, M. L. (2020). Hallarse en el monte y la estepa: corporalidades juveniles rurales. En M. del Mármol, y M. L. Roa (Comps.), *Corporalidades y juventudes: subiendo el volumen* (pp. 27-37). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Benedetti, A. (2020) *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. Buenos Aires: TeseoPress
- Benedetti, A. (2007). Territorialidad y Fronteras en las relaciones sociales. Algunos conceptos ordenadores. Recuperado de: https://www.academia.edu/828975/Territorialidad_y_fronteras_en_las_relaciones_sociales._Algunos_conceptos_orderadores
- Cloquell, S. (2007). *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.
- Bozzano (1995) Identificación de territorios de borde en la Región metropolitana de Buenos Aires. Diagnóstico, cartografía temática y propuesta de áreas de intervención. Informe de proyecto CONAMBA-Comisión Nacional del Area Metropolitana de Buenos Aires, Ministerio del Interior de la Nación /Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Expte. 57627/94)
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Coulter, R. van Ham, A., Findlay, A, (2015). Re-thinking residential mobility: Linking lives through time and space. *Progress in Human Geography*, 40(3), 352–374.
- Cresswell, T (2004). *Place. A Short Introduction*. Londres, United Kingdom: Blackwell.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona Próxima*, 24, 61-84.
- Erbiti, C. (2007) Transformaciones del sistema urbano argentino a fines del Siglo XX: Desafíos para la gestión del territorio. IV Seminario de Ordenamiento territorial y Problemáticas urbanas. UNCuyo Mendoza. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/34.pdf>
- Freidenberg, J. N., y Sassone, S. M. (2018). Aportes metodológicos Aproximaciones cualitativas sobre las narrativas espaciales de la movilidad. *Temas de Antropología y Migración*; 10, 65-67.

- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- Glick Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (2): 183-200.
- Gras, C. (2013). Empresarios rurales y acción política en Argentina. *Estudios Sociológicos*, 30 (89), 1-30.
- Gomez, N. J., y Velázquez, G. A. (2014). Calidad de vida y estructura urbana del Gran Paraná (Entre Ríos). Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales; Colección UNI COM; 2; 3; 6-2014; 1-27
- Gomez, N. J., Castelnuovo, J., Peretti, G., y Varisco, M. (2013). Evolución demográfica y territorial de Paraná, Argentina, a través del s. XX y su relación con la calidad de vida. Colección Uni-Com Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2(3)
- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. Versión- Estudios de comunicación y política, 34, 116-125.
- Grimson, A. (2003). Los procesos de fronterización: fujos, redes e historicidad. García, Clara Inés (comp.), Fronteras. Territorios y metáforas, Medellín, Ed. Hombre Nuevo, 15-33.
- Hendel, V. (2020). Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). PERIPLOS, 4(1), 67-95.
- Kropff, L. (2023). Prólogo. En M.M Hirsch, A. Barés y M.L Roa (Comp.), Juventudes y ruralidades en Argentina. (pp. 9-16). CABA, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Autorx. Extraído el dato a los fines de evaluación
- Matossian, B. (2018). Construcciones sociales de los desplazamientos humanos. Territorio, movilidad, migración y frontera. Revista Temas de Antropología y Migración, 10, 42-44.
- Matossian, B. y Mera, G. (2018). Fronteras y multiescalaridad en ámbitos urbanos. Revista Temas de Antropología y Migración, 10, 51-57.
- Mayer, M. S. (2022). Escuelas secundarias rurales: una perspectiva acerca de la matrícula y el rendimiento escolar. Itinerarios Educativos, (17), <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0036>
- Municipalidad de Paraná (2015) Paraná Emergente y Sostenible. <https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/planes-loc/ENTRERIOS/Parana-emergente-y-sostenible.pdf>

- Palma Arce, C. y Soldano, D. (2010) “Capital espacial y movilidad cotidiana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Una propuesta analítica y empírica”. En A. Rofman, “Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Quirós, J. (2014) *Etnografiar Mundos Vivos*. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología; Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina; *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*; 17, 47-65
- Sales, R. y Esteves, M. (2019). La construcción de las fronteras en territorios rurales alrededor del hábitat en tierras secas no irrigadas. En E. Salizzi y J. Barada (Comps), *Fronteras en perspectiva, perspectivas sobre las fronteras*, (pp. 123-158). CABA, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Salizzi, E. y Salomón, A. (2021). Presentación Dossier: Movilidades rurales. *Revista Transporte y Territorio* 24, 1-7.
- Sheller, M y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid*, 16 (10): 333-355.
- Toledo, C., Saluso, A., Anglada, M., Marnetto, M.J, Penco, R., Abelayala, F. Facendini, V. Riffel, M. F, Zuccarino, L. y Rodriguez, M. P (2020). Propuesta de abordaje de la aplicación de los fitosanitarios en áreas periurbanas. En M. Cardoso y P. Acosta Nates, (Comp.), *Contribuciones al Estudio Latinoamericano del Rururbano* (pp. 533-546). Santa Fe, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.

Notas

[1] A pesar de los detalles vertidos sobre la ubicación, a lo largo del texto decidimos anonimizar las escuelas para resguardar la identidad de las personas que formaron parte de ambas investigaciones.

[2] Nos referimos al enfoque socioantropológico sobre juventudes, que compartimos como punto de partida en ambas investigaciones, así como a los desarrollos posteriores que fueron fruto de nuestros intercambios y se vinculan con los estudios de (in)movilidades.

[3] En ambas investigaciones, el trabajo de campo excedió el espacio escolar que aquí recuperamos fundamentalmente en relación con los interrogantes comunes. Por otra parte, cabe destacar que parte del trabajo de campo realizado en la “escuela del monte” se llevó adelante en el marco de talleres de comunicación organizados por el proyecto de extensión

de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) “Tramamos Futuros. Trayectorias educativas, juventudes y ruralidades” (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación).

- [4] María Grande a su vez integra el circuito turístico provincial, lo que junto a los cambios productivos mencionados ha incidido en el corrimiento de sus límites urbanizados hacia zonas tradicionalmente rurales y genera tensiones y conflictos socio-ambientales, entre los que se destacan aquellos derivados de la aplicación masiva de fitosanitarios en las áreas periurbanas (Toledo et. al, 2020).
- [5] Nos referimos a un vehículo tipo furgoneta mediana, de marca Renault Trafic, de uso extendido como transporte escolar y para transportar cargas pequeñas.
- [6] Entre los emprendimientos, se encuentran: un complejo deportivo, canchas de fútbol, dos salones de eventos, un campo de golf, dos complejos recreativos/campings pertenecientes a gremios de trabajadores.
- [7] Más adelante, veremos que el borde también es en este trabajo una categoría nativa -esto es, una expresión usada por las personas que compusieron el estudio- para nombrar el lugar donde viven y construir identificaciones propias en torno a este: ser “los del borde” posibilita la construcción de adscripciones así como también alteridades.
- [8] Si bien las autoras trabajan en el área metropolitana de Buenos Aires, proponen la diferencia y la desigualdad como dimensiones analíticas para estudiar otras experiencias.
- [9] Redes entre organismos gubernamentales locales o provinciales (Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia, Consejo General de Educación, Centros Integradores Comunitarios) y organizaciones territoriales que, una vez desarticulados los programas nacionales de inclusión socioeducativa con gran desarrollo en el período 2008-2018, desarrollaron estrategias para continuar una línea de trabajo con jóvenes y sus vínculos con las escuelas.
- [10] De todas las escuelas que integraron la actividad, fueron mayoritariamente varones. Se deduce que esto tiene que ver con su mayor inserción en prácticas en el género musical, cuestión que se replica en otros espacios dedicados a este en la ciudad.
- [11] Expresión local para referir a locales que venden productos de almacén y ofrecen bebidas frescas, que durante décadas anteriores solían congregarse a la población rural. En los pocos boliches que continúan existiendo en la zona de la “escuela del monte”, registramos la presencia de varones de

más de cuarenta años, que se encuentran a conversar y compartir una bebida en el momento de descanso o cuando el extremo calor en verano imposibilita continuar con la jornada.

[12] En este sentido, además de lo que señalan las investigaciones que se refieren a la presencia de estudiantes de procedencia urbana en las escuelas rurales entrerrianas en relación con las características institucionales de las escuelas rurales que convergen para su elección por parte de algunos sectores urbanos (desarrollo curricular en tiempos comprimidos, los cursos con pocos alumnos y la organización escolar flexible) (Mayer, 2022), aquí identificamos la centralidad de los recorridos habitacionales y de trabajo de las familias.

*** Contribución de autoría (CRediT)**

Lucía Marioni: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción borrador-original, redacción-revisión y edición.

María Emilia Schmuck: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción borrador-original, redacción-revisión y edición.

Aprobado por María Valentina Locher (Directora editorial)

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/583/5835373005/5835373005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Lucía Marioni, María Emilia Schmuck

Jóvenes entre lugares: (in)movilidades e identificaciones de estudiantes de una escuela rural y una del periurbano en Entre Ríos

Young people between places: (im)mobilities and identifications of students from a rural school and a peri-urban school in Entre Ríos

Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales núm. 31, e0096, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistapampa@unl.edu.ar

ISSN: 1669-3299

ISSN-E: 2314-0208

DOI: <https://doi.org/10.14409/pampa.2025.31.e0096>



CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.