


Dossier

¿Irse?, ¿quedarse?, ¿moverse? Movilidades y arraigos de
estudiantes de secundarias rurales de Entre Ríos
(Argentina)



To leave? To stay? To move? Mobilities and roots of
students from rural secondary schools in Entre Ríos
(Argentina)

 **María Emilia Schmuck**
CONICET-Universidad Nacional de Entre Ríos,
Argentina
maria.schmuck@uner.edu.ar

 **Lorena Noemí Romero**
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
lorena.romero@uner.edu.ar

 **Fausto Antonio Corona**
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
faustocorona18@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias
Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN-E: 2250-6942
Periodicidad: Semestral
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 03 noviembre 2025
Aprobación: 06 abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259317>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628009/>

Resumen: Nos proponemos comprender las proyecciones de futuro de jóvenes estudiantes de secundarias rurales en relación con sus (in)movilidades espaciales. Para ello, analizamos registros de campo etnográficos y materiales producidos a partir de un dispositivo lúdico pedagógico y comunicacional junto a estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de dos secundarias rurales del centro oeste de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Nos centramos en la vinculación entre lo que nombramos como las (in)movilidades proyectadas por los jóvenes, sus (in)movilidades cotidianas entre espacios rurales y “pueblos” cercanos, y las movilidades residenciales ancladas en sus historias familiares, que se encuentran atravesadas por las desiguales pertenencias sociales y de género. Desde esta óptica, problematizamos la dicotomía entre “irse” (al “pueblo” o la ciudad) y “quedarse”, que resulta hegemónica en la cotidianidad escolar, y sostenemos que la construcción de arraigos entre los jóvenes no se constituye necesariamente como una opción opuesta a las necesidades, posibilidades y deseos de moverse. En cambio, existen diversos modos de proyectar un futuro ligado a la ruralidad que no pueden comprenderse desde miradas binarias que oponen el campo a la ciudad.

Palabras clave: juventudes, ruralidades, (in)movilidades espaciales.

Abstract: We aim to understand the future projections of young students in rural secondary schools in relation to their spatial (im)mobilities. To this end, we analyze ethnographic field notes and materials produced through a playful, pedagogical, and communicative approach with students in their final year at two rural secondary schools in the central-western region of Entre Ríos (Argentina). We focus on the connection between what we call the (im)mobilities projected

by these young people, their daily (im)mobilities between rural spaces and nearby “towns”, and the residential mobilities rooted in their family histories, which are shaped by unequal social and gender roles. From this perspective, we problematize the dichotomy between “leaving” (to the “town” or the city) and “staying” that is hegemonic in everyday school life, and we maintain that the construction of roots among young people is not necessarily an option opposed to the needs, possibilities and desires to move, but rather that there are diverse ways of projecting a future linked to rurality that cannot be understood from binary views that oppose the countryside to the city.

Keywords: youth, ruralities, spatial (im)mobilities.

Introducción

En este artículo analizamos lo que nombramos como las (in)movilidades espaciales proyectadas por estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de escuelas secundarias rurales de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Nos detenemos especialmente en la relación entre estas proyecciones de futuro, las (in)movilidades espaciales cotidianas que llevan adelante los jóvenes entre espacios rurales y “pueblos” cercanos, y las movilidades residenciales ancladas en sus historias familiares. Consideramos que esta posibilidad de atender a los desplazamientos frecuentes y significativos que constituyen las tramas actuales y la historia de los jóvenes y sus familias puede aportar al presente dossier, que se propone abordar un asunto tan relevante y complejo como el arraigo juvenil en los espacios rurales.

Para ello, recuperamos el trabajo llevado adelante desde comienzos de 2024 en dos escuelas secundarias en contexto rural ubicadas en el centro oeste de la provincia de Entre Ríos, que en adelante nombraremos la “escuela de monte” y la “escuela de ruta”. Nuestro vínculo con las instituciones se ha construido en el marco del *Tramamos Futuros*, un proyecto basado en talleres con un dispositivo lúdico pedagógico y comunicacional, que inició como una propuesta de extensión desarrollada entre la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y el Consejo General de Educación (CGE), y que luego devino en una investigación etnográfica^[5].

En continuidad con nuestros trabajos previos, en los que desarrollamos el modo en que las escuelas secundarias rurales entrerrianas se constituyen como un lugar significativo de sociabilidad y producción de identificaciones entre los jóvenes, así como un espacio que incide fuertemente en sus desplazamientos cotidianos y habilita nuevos recorridos (Schmuck, 2018; Marioni y Schmuck, 2025), esta investigación busca dialogar con aportes del campo de estudios sobre juventudes y ruralidades que se encuentra en consolidación en Argentina. Entre los trabajos realizados recientemente, nos interesa destacar una investigación desarrollada en la provincia de Misiones que señala que, aun cuando prevalecen las proyecciones urbanas de los jóvenes de origen rural, el “éxodo rural tiene matices”: los jóvenes “esperan volver de una u otra manera al campo” y es posible identificar la construcción de arraigos, de sentimientos asociados a una identidad, una tradición de conocimiento y una forma de habitar el mundo en el que confluyen elementos como el “saber hacer” (en la chacra) y el “hallarse” en el espacio rural (Hirsch y Padawer, 2024; Golé, Roa y Hirsch, 2025).

Asimismo, otra investigación realizada en Misiones señala que los jóvenes desean “ganarse la vida” en el territorio donde crecieron, aunque eso implica combinarlo con otras actividades y a veces moverse hacia espacios urbanos (Gareis, 2025). En la misma línea, un trabajo sobre jóvenes de secundarias del Delta bonaerense sostiene que para considerar el arraigo o desarraigo es necesario contemplar períodos extensos de tiempo para advertir proyectos de retorno y de multirresidencia (Camarero y Straccia, 2023). Finalmente, una investigación con jóvenes que “horticultean” en La Plata indica que, mientras estos desean un futuro alejado del trabajo en las quintas, despliegan estrategias y construyen sentidos en la “dualidad de ‘me quiero ir pero sigo estando’”, lo que asimismo demanda estudiar la historia familiar migratoria desde Bolivia (Lemmi, Galina Rubinstein y Moretto, 2025).

En diálogo con estos antecedentes, nuestro abordaje retoma en primer lugar aportes provenientes del paradigma de estudios sobre (in)movilidades, que nos lleva a comprender cómo los jóvenes se desplazan, en tanto allí se entrelazan las distintas dimensiones y espacialidades de la vida cotidiana (Jirón et al., 2025). Partimos así de entender que estos desplazamientos, en lugar de tratarse de movimientos necesariamente definitivos, autónomos e individuales, constituyen dinámicas reversibles, ancladas en circunstancias sociales y familiares, en relación con procesos de desigualdad social; en el mismo sentido, sostenemos que las inmovilidades, más que sólo el resultado de la falta de movilidad, son procesos activos, deseados o forzados (Glick-Schiller y Salazar, 2013; Coulter, van Ham y Findlay, 2015). Con base en estos desarrollos, acuñamos la expresión (in)movilidades proyectadas, recuperando asimismo los desarrollos de Mercedes Hirsch (2016) sobre los proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios. Para la autora, las construcciones sobre el futuro no sólo implican expectativas individuales por parte de los jóvenes, sino que se establecen de forma relacional entre jóvenes, docentes, familias e instituciones. Así, a la hora de analizar estas (in)movilidades proyectadas, nos interesa considerar el modo en que en estas construcciones se entraman los sentidos de los jóvenes con el discurso escolar dominante, así como con las tradiciones familiares vinculadas con la pertenencia familiar, el género y sus transformaciones entre generaciones.

A continuación, describimos las singularidades de las escuelas secundarias rurales en las que se detiene este análisis y realizamos algunas precisiones metodológicas. En el segundo apartado analizamos las (in)movilidades de los jóvenes estudiantes, desarrollando tres elementos que emergen como asuntos centrales: los viajes diarios para ir y volver de la escuela secundaria; los desplazamientos anclados en cambios residenciales familiares, a veces

repentinos, y, finalmente, las desiguales posibilidades de los jóvenes para moverse por fuera de su concurrencia a la escuela. Luego, en el tercer apartado nos centramos en las (in)movilidades proyectadas. En primer lugar, nos referimos al modo en que en la cotidianidad escolar prevalecen construcciones sobre el futuro de los estudiantes con base en dos opciones posibles, mutuamente excluyentes: “irse” o “quedarse” en el espacio rural. En segundo lugar, problematizamos estas nociones iniciales para dar lugar a otros emergentes del trabajo, que permiten pensar diversas opciones y vinculaciones entre las (in)movilidades cotidianas de los jóvenes entre los espacios rurales, los “pueblos” y las ciudades, y estas (in)movilidades proyectadas. Finalmente, a modo de conclusión, compartimos algunas reflexiones finales y nuevos interrogantes.

“Tramando” en la “escuela de monte” y la “escuela de ruta”

Las escuelas con las que trabajamos se ubican en zonas definidas demográficamente como de población rural dispersa, en el centro oeste de Entre Ríos. En primer lugar, la “escuela de monte” tiene una matrícula de alrededor de 25 estudiantes y se encuentra a 40 kilómetros de la localidad más cercana, de la que la separan caminos de ripio y tierra, que con frecuencia se vuelven intransitables por cuestiones climáticas. Por su parte, la “escuela de ruta”, con 50 estudiantes, se caracteriza por estar ubicada sobre la Ruta Nacional N° 12, una vía que conecta la región con el resto de las provincias y países del cono sur. En los territorios de inserción de ambas instituciones es posible advertir significativos cambios socioproductivos y ambientales en los últimos veinte años: la ampliación de la frontera agrícola –que se traduce en notorios procesos de desmonte, incluso en la escuela que nombramos por su histórico emplazamiento “en el medio del monte”–, la concentración de la tenencia y producción de la tierra y la disminución y envejecimiento de la población rural. Aun cuando la accesibilidad y el mal estado de los caminos de tierra se traduce en (in)movilidades y dificultades para moverse, la estrecha articulación entre espacios urbanos y rurales se advierte en movilidades cotidianas (de mercancías, personal escolar, familias) entre la zona rural de influencia de las escuelas y distintas localidades. Aquí, recuperando las expresiones locales, nombramos estas localidades como “pueblos”, aunque en ocasiones demográficamente por su cantidad de habitantes (entre cinco y siete mil) son definidas como ciudades. En ambos casos, la gran mayoría del personal directivo y docente proviene de estos “pueblos”; en la “escuela de ruta”, los estudiantes viven mayormente en la zona rural de influencia o parajes aledaños, mientras, paradójicamente, dadas las dificultades de acceso, la “escuela de

monte” recibe estudiantes que viajan diariamente del “pueblo” ubicado a 40 kilómetros.

En ambas escuelas nos encontramos con diferencias y desigualdades entre los jóvenes con base en su pertenencia familiar, que remiten a las posiciones ocupadas en el espacio social rural, en tanto “sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones” (Cragolino, 2002, p. 77). Para comprender las diferencias entre las familias, es posible referir al modo en que las ocupaciones y el acceso a recursos de sus padres y madres resultan desigual y permiten diferenciar a grandes rasgos dos grupos. Por un lado, nos encontramos con familias que en el discurso institucional y local suelen nombrarse como “colonos” o “pequeños productores”, quienes cuentan con acceso a la tierra y -al menos parte de- su producción, al tiempo que suelen incorporar otras actividades de diversificación productiva y actividades extraprediales o bien disponen de trabajos estables en relación de dependencia en reparticiones de salud o las escuelas. Por el otro, trabajamos con familias que se nombran como “changarines”, peones o “puesteros”, quienes, aun cuando realizan actividades agropecuarias de subsistencia en un pequeño predio, dependen principalmente de la venta de su fuerza de trabajo como hacheros, en explotaciones agropecuarias o el sector de servicios, generalmente en forma de “changas” o con condiciones de vida y trabajo muy precarias. Si bien los “colonos” o “pequeños productores” que incluimos en el primer grupo se basan fundamentalmente en la fuerza de trabajo familiar, en momentos particulares pueden recurrir a la contratación de otras personas, en ocasiones jóvenes estudiantes de la misma escuela: en la “escuela de ruta” –a donde estas familias son más numerosas que en la “escuela de monte” en la que son una excepción frente a la preeminencia del segundo grupo–, nos encontramos con el caso de Jorge, un estudiante que trabaja con su propia familia que, a su vez, contrata a algunos de sus compañeros de curso^[6].

En otro orden, interesa señalar que ambas instituciones son secundarias que, aunque están comprendidas dentro de la modalidad de educación rural por su emplazamiento, otorgan el título de Bachiller Orientado en Economía y Administración^[7]. Asimismo, aunque en ocasiones en sus proyectos fundacionales las instituciones incluyen la apelación al “arraigo” de los jóvenes, en la cotidianidad escolar esto no se articula necesariamente en aspectos pedagógicos ni se traduce en estrategias transversales que incluyan a la comunidad rural, como señala para el caso de otras experiencias desarrolladas en el país a través de la pedagogía de la alternancia (Miano, 2024).

Como adelantamos, nuestra inserción en ambas instituciones se produjo a través del *Tramamos Futuro*, una propuesta basada en talleres lúdicos que fue desarrollada inicialmente en el marco de actividades de extensión universitaria con el objetivo de estrechar lazos entre la Universidad pública y secundarias rurales de Entre Ríos y del que participamos docentes-investigadoras y estudiantes de la UNER y el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER), a partir de encuentros periódicos con estudiantes de los últimos años de las escuelas. La elección de esas escuelas obedeció a demandas y trabajos previos desarrollados en el territorio en el marco de actividades de investigación, al tiempo que a partir del *Tramamos Futuro* se conformó un equipo que actualmente realiza en forma articulada tareas que implican la intervención social, en diálogo con intereses y necesidades locales, y la producción de conocimiento. De este modo, apostamos a la realización de una investigación etnográfica comprometida que, desde las “fronteras académicas”, implique la producción de “dispositivos/invencciones” experimentales, situados y singulares, que desde el reconocimiento de la propia posición de privilegio académico apuesten por “la transformación de realidades concretas [...] mediante la combinación de rigor académico y compromiso político directo con los sujetos/as, valorizando la relación y colaboración entre investigadores/sujetos y comunidades en los procesos de producción de conocimiento” (Colin Huizar, 2020, p. 417).

En este marco, durante 2024 y 2025 compartimos diferentes actividades con las escuelas, sus estudiantes y docentes, en las cuales desplegamos diferentes estrategias, entre las que aquí cabe destacar talleres en las escuelas con el dispositivo lúdico pedagógico y comunicacional llamado la *Mochila Tramandera*, que busca facilitar la producción de piezas comunicacionales (spots radiales, volantes, fotonovelas, historietas) que visibilicen los intereses, preocupaciones e inquietudes sobre el presente y el futuro del estudiantado rural. La *Mochila* es un juego que dispone de un dado, tablero, tarjetas temáticas (con frases, palabras o consignas que pueden cambiarse), tutoriales y materiales necesarios para producir diferentes productos de comunicación en grupos^[8]. Para este artículo, recuperamos los registros de campo de nuestra participación como organizadores y coordinadores de estos talleres, que analizamos desde el enfoque etnográfico, entendido como un proceso de investigación que, a partir de la recuperación de lo cotidiano, permite documentar lo no-documentado (Rockwell, 2009) y ahondar en la comprensión de los procesos y relaciones sociales. Incorporamos asimismo el análisis de algunos materiales comunicacionales producidos por los estudiantes, a los que nos aproximamos no como productos terminados sino etnográficamente, buscando reconstruir su proceso de producción y

las huellas que nos permiten comprender los entramados de sentidos y contextos en los que fueron realizados^[9].

(In)movilidades cotidianas y residenciales de los jóvenes y sus familias

La tráfico como lugar: mucho más que un tiempo de espera

Entre los desplazamientos significativos en la vida de los estudiantes nos encontramos con los viajes diarios para ir y volver de la escuela secundaria, que realizan mayoritariamente en tráfico: vehículos tipo furgoneta mediana, que suelen ser utilizados como transporte escolar porque tienen capacidad para trasladar entre 9 y 15 jóvenes. En la “escuela de ruta” es posible identificar algunas pocas excepciones de estudiantes que llegan por sus propios medios o acompañados de sus familias: se trata de quienes habitan viviendas que se encuentran a pocos metros, al tiempo que registramos el caso de una estudiante que viene de una ciudad cercana y viaja en auto con su madre, que es docente en la institución. A la “escuela de monte”, en cambio, el total del estudiantado llega en tráfico: como vimos, recibe jóvenes del “pueblo” más cercano y de la zona rural de influencia.

Este servicio de transporte escolar es coordinado a través del Instituto del Becario, una institución autárquica provincial que, a través de un convenio con el Consejo General de Educación, contrata a empresas de transporte (en la práctica, choferes que disponen de vehículos habilitados) y año a año autoriza y controla junto a directivos escolares los recorridos^[10]. En ambas escuelas, dada la cantidad de estudiantes, se dispone del servicio de dos vehículos, que a su vez realizan más de un trayecto y buscan a los jóvenes por distintos puntos de la zona; por ello, los recorridos pueden llegar a durar hasta una hora y media, lo que asimismo depende del estado de transitabilidad de los caminos. En la “escuela de ruta”, por otra parte, estos recorridos cambian semana a semana, ya que el orden de los viajes que realiza el mismo vehículo se va alternando para no recoger siempre primero a los mismos jóvenes y que “algunas semanas puedan dormir un poquito más”. Una vez en la escuela, los jóvenes de la primera tanda deben esperar a que se realice el segundo traslado para comenzar las clases, lo que además implica rotar los turnos del personal escolar para recibirlos. Por todo esto, el asunto de los recorridos, la logística de su organización y reorganización, el estado de los caminos, las planillas de los choferes que firman las autoridades de las escuelas y la organización de las horas de trabajo del personal escolar para esperar a los jóvenes antes de clase, entre otros menesteres, suelen ser un asunto central de la conversación diaria.

Muchas veces, para llegar al punto en el que el transporte les busca, les jóvenes realizan desplazamientos previos: mientras a algunos la tráfico les busca por su casa o por un punto cercano, otros jóvenes caminan varios kilómetros o, en un caso, los recorren a caballo cuando uno de los arroyos crece demasiado. Una vez arriba de la tráfico, los estudiantes participan de conversaciones entre sí y con el chofer, escuchan música, usan el celular, en ocasiones algunos duermen, discuten por el volumen de un tema musical o una charla, deciden permanecer en los mismos asientos o reorganizarse de acuerdo con afinidades o peleas, entre otras circunstancias que se recuperan e inciden luego durante la jornada escolar. En palabras de una de las jóvenes de la “escuela de ruta”, ahí “se arman amistades y peleas [...] se sabe todo el chisme”.

De este modo, así como en otros trabajos, hemos desarrollado el modo en que la escuela secundaria se constituye entre los jóvenes como lugar cargado de significados singulares y heterogéneos para las juventudes (Marioni y Schmuck, 2025), los aportes de los estudios sobre (in)movilidades nos permiten pensar que el tiempo de viaje no es un tiempo muerto, sino vivido, encarnado, significado y representado (Lozano Rendón y Zunino Singh, 2023). En la tráfico, la experiencia de ser estudiante, sus dificultades y esfuerzos, pero también los modos de sociabilidad, comienzan antes de ingresar al edificio y se traman en relación con este desplazamiento cotidiano arriba del vehículo. Una vez en la escuela, la espera de quienes arriban antes de que comiencen las clases tampoco se construye como un momento penoso: lejos de la queja por tener que esperar, registramos situaciones de profundo disfrute ante la posibilidad de desayunar con pares, tomar mates en grupo, así como jóvenes que lo “aprovechan” para hacer tareas, estudiar o usar el celular con la conexión a internet que brinda la institución.

Además de viajar hacia la escuela, como desarrollaremos luego, en la “escuela de ruta” uno de los choferes ofrece algunos fines de semana el servicio de traslado hacia el “boliche” (local bailable) de un “pueblo” cercano, por lo que quienes participan de esta actividad cuentan anécdotas de las salidas, las charlas con el chofer que les espera a que termine “la joda” y los desayunos compartidos, entre otras historias nocturnas que provocan risas. Por otra parte, mientras estos choferes de la “escuela de ruta” viven cerca de la institución y entonces se retiran durante el horario escolar, en la “escuela de monte” permanecen en el edificio durante toda la mañana, compartiendo la merienda, charlas durante los recreos y algunos actos escolares. Uno de los choferes, de hecho, ha participado de los actos de egresados y ha sido elegido por los jóvenes para que entregue sus diplomas. Podemos advertir esta cercanía y confianza en una de las actividades realizadas con la Mochila Tramandera en la escuela, en la que la consigna invita

a hacer una entrevista a un referente escolar. Los integrantes del grupo coinciden en que el chofer es el indicado para la entrevista, que luego se desarrolla en un clima de risas que da cuenta de la cercanía que los jóvenes tienen con el hombre a la hora de hacerle todo tipo de interrogantes. Frente a una pregunta sobre cómo se lleva con los estudiantes, el hombre señala con nostalgia que “hay alumnos que hasta ahora los extraño y otros que no veía la hora que terminen... pero hay gurises que los sigo extrañando, éramos muy compañeros”. La mayor parte de las preguntas y el tiempo de conversación se destina a desarrollar un episodio que es narrado en diferentes instancias de la cotidianidad escolar: un accidente que tuvo la tráfico, sobre el que el señor cuenta que “casi nos vamos abajo en un puente porque estaba barroso, una rueda quedó en el aire, fue una cerrada de ojos y... Gracias a Dios no se accidentó nadie fuerte nomás”. Además, como producto final de otro de los talleres que realizamos en la escuela, los jóvenes filman una escena arriba de la tráfico, en la que teatralizan una conversación con el chofer sobre uno de los viajes que realizamos a la ciudad de Paraná en el marco de nuestros proyectos.

Finalmente, nos interesa señalar otro elemento que hemos advertido en relación con los desplazamientos que permiten las tráfico en ambas escuelas: “aprovechando” estos recorridos, los jóvenes, sus familias y otras personas allegadas, en ocasiones envían con el chofer mercadería, plata de las becas de los estudiantes u otras asignaciones que alguien va a buscar al “pueblo” o el paraje cercano que tiene cajero, por lo que de este modo la escuela, los estudiantes y choferes participan del flujo de (in)movilidades en y entre el espacio rural y “los pueblos” que es constitutiva de los territorios.

“Los gurises del pueblo” y los que “impredeciblemente vienen y van”: (in)movilidades cotidianas y residenciales

En la “escuela de monte”, los desplazamientos cotidianos de los jóvenes rumbo a la escuela presentan una singularidad: una parte del estudiantado proviene del “pueblo” más cercano, que no obstante se encuentra a una distancia considerable que se debe recorrer por caminos de tierra y ripio. A la hora de comprender estos desplazamientos, inicialmente advertimos su vinculación con una estrategia desarrollada por el personal directivo y docente, que para acrecentar la matrícula de la escuela acepta jóvenes interesadas en estudiar en la institución, quienes suelen presentar situaciones de repitencia o exclusión de otras escuelas y aquí son recibidos en pos de aumentar la cantidad de estudiantes que, en consonancia con el proceso de decrecimiento poblacional en la zona, se encuentra en constante disminución. En este sentido, tal como señala Mayer (2022), en las secundarias rurales entrerrianas es usual encontrarse

con estudiantes de procedencia urbana, fundamentalmente en escuelas próximas a centros urbanos y con facilidades de acceso, que no es este caso.

Aun considerando estos elementos, identificamos la importancia de observar la historia de las movilidades familiares de los jóvenes, que desde una mirada diacrónica permite complejizar la comprensión de estos desplazamientos cotidianos. En ocasiones, los estudiantes de la “escuela de monte” que todos los días provienen del “pueblo” son nombrados institucionalmente como “jóvenes de la ciudad” o “los gurises del pueblo” y, sobre todo en el discurso de supervisoras, se asocian unívocamente a determinados comportamientos o consumos ligados a la urbanidad, por oposición tajante al mundo rural. Sin embargo, nuestra permanencia en la escuela nos permitió identificar que las trayectorias de movilidad de sus familias e incluso de los propios jóvenes se encuentran atravesadas por la ruralidad. Es el caso de Marcela, una estudiante que llega todas las mañanas del “pueblo” pero se presenta como “nacida y criada en el campo”, aunque a los 10 años se fue a vivir al “pueblo” con su familia por el trabajo de sus padres. Marcela continuó la escuela durante unos años en una institución que quedaba cerca de su nueva residencia, aunque luego decidió volver: “No me adapté, me gusta más la escuela del campo”, cuenta en uno de los talleres. Paula, por su parte, vive en una zona que podríamos definir como periurbana, liminar entre la localidad y la zona rural. Aunque desde su residencia se encuentran más cerca y tiene mejor accesibilidad a otras instituciones ubicadas en el “pueblo” o sus inmediaciones, la joven transcurre más de una hora arriba de la tráfico para llegar a la “escuela de monte”, que está muy cerca del campo de su abuelo, a donde se crio y trabaja su padre.

Lejos de tratarse de una movilidad autónoma y desconectada de los contextos sociales, familiares o institucionales, aquí emerge la dimensión relacional de las movilidades juveniles, que dan cuenta de procesos de independencia/dependencia, que necesitan atender a sus singularidades y agencias (Tapia, 2025). De este modo, nos encontramos con jóvenes que explicitan elegir la escuela y preferirla aun cuando esto significa un esfuerzo de traslado y coincidencias o disputas con las elecciones de sus padres y madres. Elías también vive en el “pueblo”, hizo la primaria en una escuela de la zona y, aunque comenzó la secundaria cerca de su casa, su mamá “apenas pudo empezó a pedir banco acá porque me gusta todo lo que es campo y trabajo por acá”. El joven, en relación con la ocupación de su padre, trabaja haciendo “changas”, es decir, labores esporádicas, a veces por jornada, en campos de la zona destinados a la agricultura y la ganadería. Aunque, como hemos señalado, la propuesta escolar no dialoga estrechamente con estas actividades productivas, para Elías y su familia parece importante formarse en esta institución. Una

situación similar pero con matices es la de Ana, que se cambió a la “escuela de monte” luego de haber repetido de año en una secundaria del “pueblo”. Con sus hermanas nacieron en el campo y se mudaron al “pueblo” con parte de la familia cuando ella tenía 12 años, mientras el padre continúa viviendo y trabajando en el campo. Ana expresa que nunca le gustó la escuela del “pueblo” en la que inició la secundaria, que “prefiere” la “escuela de monte”, por lo que, a pesar de la insistencia de su familia en que continúe estudiando en el pueblo, luego de repetir pudo cambiarse y luego también lo hicieron sus hermanas.

Al recorrer la historia de los jóvenes y su vínculo con la escuela, entonces identificamos aquello que los trabajos sobre juventudes rurales nombran como el “hallarse”, en tanto expresiones locales que permiten comprender las formas del arraigo juvenil y que remiten a “un sentirse cómodo o a gusto en un lugar, situación, entorno”, que implica una comodidad en un espacio-tiempo, una identificación práctica con el territorio [...] una suerte de enraizamiento práctico, emotivo y corporal” que al mismo tiempo se vincula con los permanentes “desplazamientos y en ciertos casos movimientos desde los que los jóvenes crean y recrean pertenencias identitarias” (Golé, Roa y Hirsch, 2025). En nuestro caso, este “hallarse” en la escuela, como vimos, se vincula estrechamente con procesos de permanencia pero también con movilidades cotidianas y ancladas en los desplazamientos históricos de los jóvenes. Entre los estudiantes, remite a determinadas características de la escuela y su contexto que los jóvenes valoran frente a otras instituciones: la cercanía del vínculo con docentes y demás personal escolar, incluyendo el chofer, los cursos no tan numerosos, lo que se nombra como la “tranquilidad” de la escuela y el trato que considera los recorridos previos y la historia de cada joven (Marioni y Schmuck, 2025).

Por otra parte, aunque en estrecha relación con estas movilidades de los jóvenes que se encuentran ancladas en desplazamientos familiares más o menos duraderos, nos interesa referir a otro emergente que registramos en ambas escuelas: la incorporación y la baja de estudiantes de las escuelas, muchas veces repentina, que se explica a partir del traslado de sus familias por cuestiones de trabajo. Estos desplazamientos presentan temporalidades muy variables e implican trasladarse por diferentes zonas de la provincia o a otras provincias durante un tiempo o en forma definitiva. Esta dinámica, que el personal de supervisión y directivo nombra como propia de las familias de “trabajadores golondrina”, no remite a la demanda de trabajos estacionales, sino a cambios periódicos de lugar de trabajo: “cambiar de patrones”, irse a otra estancia, “ir a probar a otro lado un tiempo”. En este sentido, tal como señalan Espoturno et al. (2025) en relación con dinámicas advertidas en escuelas rurales santafesinas, a

pesar de que en Argentina se denomina “trabajadores golondrinas” a quienes se desplazan periódicamente entre provincias o regiones en relación con la estacionalidad de determinadas tareas o momentos de trabajos agrícolas que demandan mayor mano de obra e implican “ir y venir”, en estos casos la expresión se refiere a la frecuente rotación geográfica de las familias de los estudiantes en busca de mejores oportunidades laborales en las explotaciones agropecuarias.

De este modo, estas dinámicas son propias de algunos jóvenes: los hijos de quienes realizan changas o trabajan como peones en relación de dependencia en estancias o explotaciones de medianos productores, cuyas actividades se caracterizan por la inestabilidad, la precariedad y las dificultosas condiciones de vida. Cuando sus familias deciden o necesitan trasladarse, esto implica que los estudiantes dejen de asistir a la escuela, lo que suele traducirse en un “pase” a la institución de la zona de destino o a veces implica la interrupción escolar.

Entre “andar de un campo a otro” y “quedarse en casa”: desiguales posibilidades para moverse después de la escuela

Como vimos, la cotidianidad de los jóvenes está atravesada por desplazamientos espaciales significativos, que suelen implicar trasladarse por varios kilómetros y ocupar un tiempo considerable de la jornada para permanecer en la escuela. En este punto, nos interesa detenernos en los desplazamientos de los jóvenes –o aquellos que se ven imposibilitados– cuando salen de la escuela o durante los fines de semana. Consideramos que en torno a estas dinámicas se advierte el modo en que las (in)movilidades son diferencialmente accesibles para las personas jóvenes, por lo que hablar de “movilidades justas” implica reconocer la desigual capacidad de ser (in)móvil según clivajes como el sector social, el género, la edad y la etnia (Sheller, 2018; Tapia, 2025).

En este punto, como describimos anteriormente, en ambas escuelas nos encontramos con diferencias y desigualdades entre los jóvenes con base en su pertenencia familiar, lo que incide en sus desiguales posibilidades para moverse y se vincula con la disponibilidad de vehículos y recursos para costear el combustible. No obstante, a lo largo del desarrollo de nuestras actividades advertimos obstáculos generalizados para el desplazamiento vinculados con el notable encarecimiento de la nafta y el gasoil. Asimismo, en la “escuela de monte”, dadas las distancias, el tipo de caminos y la falta de servicios de transporte, las dificultades para transitar son comunes a todas las familias, frente a otras personas o empresas (como es el caso de un gran frigorífico), que disponen de camiones que al salir “rompen el ripio y el resto luego no puede pasar” o bien “camionetas”, es decir, vehículos con tracción en las cuatro ruedas.

Aunque no existe relación entre el hecho de que les jóvenes trabajen o no y el tipo de familia, advertimos que esto sí incide en las condiciones de trabajo: si bien es posible identificar situaciones diversas, les hijes de peones o empleadas de estancias suelen tener ocupaciones similares a sus familias o bien “changuear” haciendo múltiples actividades, mientras quienes pertenecen a familias de pequeños productores se vinculan mayormente con la producción familiar. Esto se traduce, lógicamente, en otros modos de moverse, ya que las producciones propias suelen estar cerca de la vivienda, mientras “changuear” o prestar otros servicios por fuera de la familia implica moverse más al terminar la jornada escolar. “Changuear” en distintos campos y no disponer de vehículo implica, sobre todo entre varones de la “escuela de monte”, “andar de un campo a otro” y “cortar a pie” terrenos, a veces al rayo del sol y cargando herramientas (Marioni y Schmuck, 2025). Asimismo, en el caso de Mauro, un joven que vive en “el pueblo” pero trabaja en el campo de su tío, a veces implica quedarse “directo” en la zona luego de la escuela.

Como vemos, la pertenencia a familias en desiguales posiciones y los trabajos que realizan les jóvenes se intersecciona con el género: ser joven mujer o varón –las dos identidades registradas en las instituciones–, configura asimismo las opciones de trabajo, las posibilidades de ocio y los modos de moverse. En relación con lo que señalan múltiples trabajos que, desde una mirada histórica, abordan las desigualdades de mujeres y jóvenes mujeres en contextos rurales en Argentina, documentamos la invisibilidad del trabajo de algunas jóvenes, que en continuidad con las mujeres de las generaciones previas en sus familias suelen dedicarse al trabajo de cuidado, crianza, granja o huerta, mayormente asociado a “la casa” (Stolen, 2004) y que perciben como “ayuda” o parte de sus “deberes” (Wainerman, 2011; De Arce, 2016), mientras vimos una mayor propensión en las familias a destinar a los hijos varones a actividades agropecuarias y priorizar la educación de las hijas mujeres (Cragnolino, 2002). Sin embargo, también nos encontramos con situaciones diversas: Brian, un estudiante de la “escuela de ruta” trabaja durante muchas horas cuidando a su abuelo, quien demanda atención permanente por su vejez; asimismo, Jorgelina y Lara, estudiantes de la misma escuela, explicitan su molestia por la cantidad de horas que pasan cuidando a sus hermanos, actividad que perciben como “trabajo” a pesar de sólo recibir remuneración de sus familias de forma esporádica. Por otra parte, el hecho de no percibir una paga por el trabajo realizado con la familia también aparece como un problema entre los varones que comparten la actividad agropecuaria: “me tira unos mangos cada tanto, me ayuda, estoy aprendiendo”, nos cuenta Mauro de la “escuela de monte” a propósito de las tareas que realiza en el campo de su tío.

En la “escuela de ruta”, la incidencia del género y la pertenencia familiar en las (in)movilidades puede advertirse en un taller en el que proponemos narrar una jornada en la vida de los jóvenes a partir de la producción de distintos materiales. En una fotonovela, los jóvenes cuentan la rutina de Juanjo, quien se levanta, camina unos metros para esperar la tráfico, permanece en la escuela, luego regresa en la tráfico, almuerza en su casa, a veces duerme la siesta y después se va con su padre a trabajar al campo de la familia; por la tarde-noche se organiza con unos amigos que lo pasan a buscar para ir a una cancha a jugar al fútbol (ver **Figura N° 1**). Conversando luego con Morena, una de las jóvenes mujeres que integra este mismo grupo nos cuenta que ella también “ayuda mucho” a su papá en tareas de ganadería vacuna en una estancia. A diferencia de Juanjo, no suele participar de los partidos de vóley ni podrá ir a un evento que organiza su curso para recaudar fondos para la fiesta de egresados, ya que durante los fines de semana siempre se “queda en casa” porque su papá no la puede “acercar”.



Figura N° 1. Un día en la vida de Juanjo (fragmento de fotonovela producida por un grupo de estudiantes en la “escuela de ruta”).



Entre las actividades de los estudiantes de la “escuela de ruta”, se destaca el encuentro en las canchas de fútbol y vóley, próximas a un centro de población rural cercano a la institución del que proviene parte del estudiantado, donde, como vimos en el caso de Juanjo, los jóvenes se trasladan los fines de semana o a veces alguna tarde durante la semana. El modo y la posibilidad de moverse hacia estas canchas aparece condicionada por el género: mientras los jóvenes varones suelen encontrarse a jugar al fútbol con mucha más frecuencia que las chicas y disponen del vehículo familiar o una moto propia, las mujeres, como Morena, señalan que dependen de que sus familiares las “autoricen” o que un padre o hermano las “lleve”. En la misma línea, María, otra de las estudiantes, quien tiene una hija y realiza trabajo de granja y huerta en el predio familiar –muchas veces comenzando el día a las cuatro de la mañana para “dejar todo listo” antes de ir a la escuela–, no participa de estas actividades de ocio, dado que sus desplazamientos culminan cuando retorna de la escuela y se encuentra con su hija, tal como la joven elige mostrar en una fotonovela en la que relata su jornada.

En relación con estas actividades de ocio, en la “escuela de ruta”, como adelantamos, también nos encontramos con la particularidad de que uno de los choferes de la tráfico ofrece el traslado al “boliche del pueblo” cercano. Participar de estas actividades, en las que no registramos sesgos de género, se vincula estrictamente con la posibilidad de contar con dinero para afrontar el costo, que para los jóvenes es significativo en relación con lo que suelen gastar diariamente.

De este modo, en cuanto a estas actividades que los jóvenes realizan en el tiempo “libre” o de ocio, registramos diferencias significativas entre ambas instituciones. En la “escuela de monte”, ir a una fiesta, jugar al fútbol o vóley o encontrarse con amigos resulta complicado por las considerables distancias entre las casas de los jóvenes, el estado de los caminos, la falta de transporte y la creciente desaparición de espacios comunes como canchas deportivas y bares en donde las personas solían encontrarse en las pausas del trabajo o por la tarde o noche pero que actualmente han cerrado o sólo asisten unos pocos varones adultos. Aquí se presentan diferencias con quienes viven en “el pueblo”, que luego de volver de la “escuela de monte” acceden a otras actividades deportivas y espacios de sociabilidad con pares. En este sentido, Marcos, quien vivía en otra parte de la provincia y ha llegado a la zona con su familia a vivir en un campo cerca de la escuela, lamenta que ya no puede jugar al fútbol como antes, ya que “no hay donde”. Por otra parte, advertimos que los jóvenes de la “escuela de monte” que viven en la zona rural suelen permanecer mucho más tiempo al interior de sus hogares, viajando de forma más esporádica al

“pueblo” o trasladándose menos por la zona rural que sus pares varones.

(In)movilidades proyectadas entre la vida cotidiana y el futuro

Entre el “irse” o “quedar(se)”

En el apartado anterior nos referimos al modo en que las experiencias de vida de los jóvenes se encuentran estrechamente atravesadas por (in)movilidades espaciales cotidianas, más o menos enraizadas en las historias familiares. No obstante, entre los emergentes más significativos que hemos construido durante el proceso de trabajo en las instituciones y con los jóvenes y adultos, inicialmente nos interesa destacar que, a la hora de introducir la pregunta por el futuro entre quienes se encuentran cursando los últimos años en la escuela, se presuponen sólo dos opciones posibles, mutuamente excluyentes: “irse” o “quedarse” en el espacio rural al terminar la secundaria. Asimismo, aunque cuando al reconstruir las historias de quienes han egresado recientemente podemos advertir la presencia de jóvenes que se encuentran en localidades cercanas o las principales ciudades de la provincia trabajando, la opción de “irse” que se construye por excelencia en la trama escolar se vincula con los estudios terciarios o universitarios: “irse a estudiar”. Del mismo modo, en ambas instituciones, entre el personal escolar la preparación de los jóvenes para seguir estudiando se construye como objetivo de máxima, como ideal para el que se trabaja y, por ello, se celebran los casos de jóvenes que han continuado o se deduce que continuarán una carrera terciaria o universitaria, así como de aquellos que gracias al título han logrado insertarse rápidamente en la Gendarmería.

En relación con esto, inicialmente nos interesa centrarnos en la “escuela de ruta”. Allí documentamos que entre los estudiantes del último año se construyen tres grupalidades diferenciadas. En primer lugar, están “las gurias” que, en palabras de la directora, “ya saben que se van”: jóvenes que explicitan su interés por estudiar carreras universitarias y dan cuenta de avanzar concretamente en averiguaciones y decisiones sobre alquileres e inscripciones para mudarse a Paraná y Santa Fe a estudiar Ciencias Económicas, Abogacía y Psicología, asunto que es tematizado con frecuencia y narrado con alegría por los jóvenes. Esto muchas veces significa hacernos consultas a quienes venimos de la ciudad y la Universidad, por lo que nuestro vínculo se construye sobre la base de charlas en torno a preguntas sobre cómo se rinden las materias, cómo es vivir en la ciudad, si es “inseguro” o no tal barrio para alquilar. Particularmente, entre estas jóvenes y una estudiante universitaria que

integra nuestro equipo, es egresada de la escuela y se ha mudado hace tres años a Paraná, se producen conversaciones basadas en el proceso de “acostumbrarse” a vivir en la ciudad que, en palabras de una de las estudiantes, es “tan grande, llena de calles con nombres distintos, con tanto lío y tanto ruido”. A medida que avanza el año, las jóvenes viajan con sus familias a las ciudades para ver posibles departamentos para vivir, dos de ellas definen que compartirán el alquiler y una estrecha lazos con una tía que ya vive en Paraná.

En segundo lugar, identificamos otro grupo de jóvenes, en su mayoría varones, que, nuevamente retomando las expresiones de la directora, “ya saben que se quedan”. Se trata de quienes mayoritariamente se encuentran vinculados con el trabajo junto a sus familias, a veces como pequeños productores y otras como peones o changarines. Aquí se destaca Jorge, un estudiante que trabaja en el campo de su propia familia, donde a veces además contratan a algunos de sus compañeros. En palabras del joven, “mi papá está mal de la espalda y no hay otro que siga”. En el mismo sentido, Juanjo, el joven que en la fotonovela que compartimos narra su jornada completa de trabajo luego de la escuela, afirma que se quedará a trabajar, ahora a tiempo completo.

En torno a esta primera división, que también se produce en la “escuela de monte”, las diferencias de género se expresan en las construcciones sobre el futuro y se vinculan estrechamente con las experiencias e (in)movilidades actuales: así como en el punto anterior nos referimos a que los varones suelen tener mayores oportunidades para conseguir changas y más participación o visibilización en actividades agropecuarias, aquí advertimos el modo en que estos recorridos previos inciden inicialmente en la posibilidad –e incluso la necesidad– de continuar trabajando en la zona. Al respecto, es posible recuperar investigaciones situadas en diferentes puntos del país y momentos de la historia, que acuerdan en la situación de desventaja de las mujeres y jóvenes mujeres rurales, se refieren a las especificidades de sus procesos de migración rural-urbana (González y Román, 2012) y subrayan la importancia de considerar la interseccionalidad entre clase, género, etnia-raza y generación para estudiar estas experiencias migratorias (Trpin y Pizarro, 2017). En lo que refiere particularmente a la propiedad o el efectivo acceso a la tierra, los trabajos identifican ventajas de los varones sobre las mujeres, tanto en familias campesinas como colonas (Ferro, 2008; Stolen, 2004) y señalan un asunto que nos interesa especialmente: el proceso de acceso desigual en la infancia a las oportunidades de aprendizaje de habilidades asociadas al trabajo en el “campo”, que se constituye en tanto modo de restricción social de las mujeres (Padawer, 2018) y se traduce en desiguales posibilidades de proyectarse en torno a ese trabajo.

No obstante, aunque investigaciones situadas en distintos espacios rurales indican que los mandatos y lógicas patriarcales inciden en la configuración de las trayectorias y proyectos de futuro, también señalan que es posible identificar estrategias y resistencias que despliegan mujeres y jóvenes mujeres en espacios rurales y rururbanos (Hirsch, Lemmi y Moretto, 2019; Ligorria, 2020; Schmuck, 2024). En este sentido, en la “escuela de ruta” también nos encontramos con Morena, la joven que, aunque nombra su trabajo en ganadería como “ayuda” a su padre, expresa con firmeza la voluntad de quedarse, lo que podemos vincular con la certeza de la imposibilidad de costear los estudios, pero también con sus modos de “hallarse” en el campo.

Además de los dos grupos que hemos mencionado, recuperando la división construida por la directora, que asimismo hace mella entre los jóvenes, nos encontramos con estudiantes que aparecen como “los que no se sabe”, “todavía están viendo si se van o se quedan”, quienes no parecieran haber tomado aún una decisión por no saber qué les gusta, qué quieren hacer o cómo lo llevarán adelante, situación que se advierte como si se tratara de una decisión y una responsabilidad individual y no una proyección anclada en construcciones colectivas que se producen en y reproducen procesos sociohistóricos (Hirsch, 2016).

A propósito del modo en que el futuro se construye como una decisión y responsabilidad individual, nos interesa ahora centrarnos en la “escuela de monte” y recuperar particularmente una situación de la que participamos durante un taller. En el marco de una actividad en la que nos propusimos trabajar el género entrevista y ejercitar en los modos de preguntar, invitamos a la escuela a un joven llamado Mario con la idea de que les estudiantes pensarán preguntas para hacerle. Mario vive cerca de la institución y fue durante varios años a la escuela, pero no finalizó y trabaja en campos de la zona, como hachero y en actividades de ganadería vacuna, al tiempo que realiza actividades como modelo de indumentaria en “pueblos” cercanos o Paraná. Sin embargo, contrariamente a nuestra expectativa, luego de conformar una ronda entre los presentes para comenzar con las preguntas a nuestro invitado, les estudiantes se quedan en silencio y es Mario quien comienza a hacerles preguntas, de a una por vez en el sentido de la ronda. El modo en que pregunta reproduce las dicotomías dominantes en las instituciones que describimos anteriormente: “Señorita, ¿qué va a hacer?, ¿se va?”; “¿Y vos?, ¿qué vas a hacer de tu vida?”, “¿Y vos?, ¿te vas a estudiar o vas seguir la actividad de campo nomás?”

A partir de las respuestas dadas por les estudiantes, nos encontramos con que las mujeres nuevamente expresan mayor predisposición a los estudios, lo que implica mudarse al “pueblo” cercano, cuya oferta parece condicionar las carreras elegidas en el caso

de algunas de las jóvenes que estudiarán magisterio o un profesorado. Asimismo, otra de las jóvenes señala que le interesa Veterinaria y otra menciona Administración de Empresas, carreras que se estudian “demasiado lejos”. De la ronda participan jóvenes que no están aún en el último año, por lo que el tono de sus respuestas es diferente; entre ellos, una joven que vive en el “pueblo” dice que quiere ser policía y un joven dice que le interesaría ser gendarme. Ante este tipo de respuestas, la charla entre los presentes se detiene en evaluar cercanías e instituciones educativas posibles, al tiempo que conversamos sobre cómo es el trabajo vinculado con las carreras mencionadas. En cambio, los varones, ante la pregunta estructurada entre las opciones de “irse” o “quedarse”, optan por la segunda opción. Ante esto, Mario acota cuestiones como “claro, ellos trabajan con el padre, quiere seguir haciendo lo mismo”, “son conocidos acá por manejar tractores, va a seguir el camino del padre” y realiza comentarios o preguntas que implican una fuerte asociación entre el “quedarse” y solo “seguir haciendo lo mismo”. A propósito de esta segunda opción vinculada con “quedarse”, con preocupación, docentes, preceptoras y la directora describen la situación de algunos jóvenes que no suelen terminar la escuela y permanecen en la zona rural. Se trata de quienes, dado que se quedarán trabajando en el campo o, al formar “pareja temprana” y “dedicarse a criar” a sus hijos en el caso de las mujeres, no “necesitan” ni se interesan por el título.

Moverse para seguir moviéndose

Aunque nos referimos al modo en que en la cotidianidad escolar prevalecen ciertas construcciones sobre el futuro y modos de establecer las preguntas y respuestas sobre lo que cada joven realizará al terminar la escuela, aquí nos proponemos problematizar esas nociones iniciales para dar lugar a otros emergentes de nuestro trabajo, en los que es posible registrar diversas opciones y vinculaciones entre las (in)movilidades proyectadas y las (in)movilidades cotidianas.

De este modo, inicialmente nos interesa continuar refiriendo a la “escuela de monte” con la que finalizamos el apartado anterior. Allí nos centramos en el modo en que Mario pregunta –y por momentos increpa a los estudiantes– haciéndoles preguntas sobre su futuro inmediato, estructuradas en torno a opciones que parecen mutuamente excluyentes: “irse” o “quedarse”, al tiempo que esta segunda opción es entendida como una continuidad, como sólo “seguir haciendo lo mismo”. Ahora nos interesa volver sobre el mismo episodio para recuperar lo que sucede posteriormente, cuando el joven se detiene en su propia historia y narra sus movilidades e inmovilidades cotidianas, que resulta imposible encuadrar en esta

dicotomía. Aunque podríamos pensar a Mario como ejemplo de un joven que, en términos del discurso escolar predominante, no terminó la escuela porque simplemente iba a “quedar” en el campo trabajando y no necesitaba el título, su historia da cuenta de múltiples desplazamientos y diversas actividades que complejizan esta mirada. A partir de su incursión en el modelaje, el joven conoció distintas ciudades de la provincia y en una ocasión viajó a otro país para participar de un concurso de modas. Además, así como Mario señala el disfrute por permanecer en el campo, alejado de “la locura” y haciendo actividades que describe como muy “duras” pero que le gustan, narra las diferentes estrategias que lleva adelante para mantener las “distracciones”: jugar al fútbol e ir a bailes o peñas, que significan tener que ir al “pueblo” y, a veces, no lograrlo por el clima, falta de vehículo o dinero. En este sentido, Mario también se refiere a las dificultades para moverse, que resuenan como problemáticas entre el resto de los presentes: “llueve y no podés salir”, “no tenés accesibilidad a las cosas; si te enfermás, no sé cómo hacés”. Esta dinámica de (in)movilidades cotidianas dialoga con otros desplazamientos más duraderos que ha realizado Mario: cuando interrumpió definitivamente la asistencia a la escuela, se fue a “probar suerte”, anduvo “dando vueltas por todos lados” y trabajó en un tambo en la provincia de Santa Fe durante un tiempo, además de vivir posteriormente en el “pueblo” unos meses y trabajar como carnicero.

Del mismo modo, nos interesa recuperar la situación de las jóvenes que en ese mismo encuentro proyectan “irse a estudiar” y parecen encontrarse firmemente determinadas a elegir carreras ligadas al magisterio y profesorado. Sin embargo, advertimos que esta elección se vincula estrechamente con la oferta local y no necesariamente se traduce en la proyección de un trabajo ligado a los estudios: son las carreras que se encuentran disponibles en el “pueblo”, aquellas que constituyen por lo tanto el horizonte de posibilidades y, además, es lo que han estudiado algunas de las mujeres de sus familias, aunque actualmente trabajan de otra cosa, en muchos casos se dedican a la crianza de sus hijos. Pero al mismo tiempo, una joven que estudiará magisterio de nivel inicial, manifiesta interés y habilidades en la producción de piezas comunicacionales y sostiene que “más adelante” intentará continuar otra carrera, que puede ser Comunicación Social, por lo cual participa asimismo con mucho interés de un viaje con la escuela a una feria de carreras, que le permite seguir pensando “qué voy a hacer cuando termine de estudiar maestra”.

Por otra parte, estas jóvenes de la “escuela de monte” se encuentran con obstáculos de índole económico. Dadas las distancias y el estado de los caminos, estudiar en “el pueblo” implica necesariamente mudarse y, por ello, pagar un alquiler. De este modo, las jóvenes identifican la posibilidad de tener que dejar la carrera y “volver al

campo” si los recursos no alcanzan, así como discuten sobre la factibilidad de combinar los estudios con el trabajo. En torno a esta preocupación, en una jornada del Tramamos Futuros realizada en Paraná con diferentes escuelas se produjeron discusiones y materiales comunicacionales, entre los que cabe destacar una “campana solidaria” que realiza un grupo con el objetivo de que un joven, que quiere ser veterinario, pueda costear los estudios. La campana se compone de un spot radial que expresa: “Estamos pidiendo ayuda para que Marcos pueda irse a estudiar veterinaria o algún recurso, computadora o dinero, para que pueda estudiar la carrera que le guste, ya sea presencialmente o virtualmente” y un volante (ver Figura N° 2). Asimismo, otro grupo que discute sobre el mismo asunto, en lugar de apelar a la solidaridad y la “ayuda” que recibe el joven de manera individual, imagina una política universitaria que pueda resolver la dificultad de la vivienda y produce un spot en el que escuchamos lo siguiente: “¿Querés estudiar en Paraná y no tenés a dónde vivir? La UNER te presenta Residencias Estudiantiles y te damos la oportunidad de tener una carrera”.



Figura N° 2. Campaña solidaria Ayudame a ser veterinario, volante producido por un grupo de estudiantes en la FCEDU, UNER, Paraná.

A continuación, nos interesa desarrollar algunos aspectos que hemos documentado en la “escuela de ruta” y se vinculan ampliamente con lo señalado para la “escuela de monte”. Anteriormente mencionamos que, en el discurso escolar, se construye una grupalidad de estudiantes “indecisos” con respecto a su futuro. Entre ellos, nos encontramos con Kevin, un joven que trabaja esporádicamente en el campo haciendo “changas” pero manifiesta el interés por “irse” a lo de su abuela, que vive en un barrio costero de la ciudad de Santa Fe. Kevin frecuenta el barrio durante las vacaciones y estuvo unos meses viviendo allí, por lo que ha participado de actividades de pesca y es hincha de un club de fútbol santafesino. No se trata, sin embargo, de una decisión necesariamente definitiva:

aunque al joven le gustaría volver a seguir trabajando en la zona, “la idea es estar con mi abuela, cambiar un poco”.

Entre los “indecisos” nos encontramos, por otra parte, con Ariel, quien trabaja con su familia pero manifiesta incomodidades y dificultades cotidianas que lo hacen desear un cambio al terminar la escuela, situación que da cuenta de otro emergente a la hora de construir las opciones de futuro entre los jóvenes que trabajan con sus familias. En este sentido, en la jornada de Tramamos Futuros realizada en Paraná, Ariel participa de la producción de una historieta (ver Figura N° 3) que narra los conflictos de un joven que “no se quiere ir del campo” y desea seguir trabajando allí pero discute mucho con su padre en el seno de la explotación familiar. Alrededor de la producción de este material, Ariel y jóvenes de otras escuelas rurales discuten extensamente sobre lo “bueno y lo malo” de trabajar con la familia; allí emergen centralmente problemas vinculados con las discusiones sobre la forma de hacer las cosas y tomar las decisiones, el trabajo que no se reconoce suficientemente, la falta de pago a los jóvenes. De acuerdo con cómo termina la historia, el joven no trabaja más con su familia y se va de su casa, aunque logra seguir trabajando en otro campo, lo que nos lleva a considerar nuevamente múltiples desplazamientos al interior del espacio rural que exceden el “quedarse haciendo lo mismo”.



Figura N° 3. Los conflictos de Jairo con su padre, viñetas de historieta producida por un grupo de estudiantes en la FCEDU, UNER, Paraná.

Para finalizar, nos interesa recuperar la situación de María, otra de las jóvenes nombradas como “indecisas”, quien sin embargo es determinante al señalar su interés por estudiar un profesorado en Santa Elena, la ciudad que se encuentra a 60 kilómetros de su casa. Si se tratara de una cuestión de decisiones individuales, María continuaría los estudios sin dudarlo, ya que incluso se imagina trabajando en la propia escuela como profesora luego de haberse

recibido. No obstante, la joven se encuentra con impedimentos económicos, ya que no puede costear los pasajes diarios hasta la ciudad, y ligados a sus actividades de crianza y trabajo doméstico. En torno a sus proyecciones y las acciones que realiza en pos de lograr su objetivo de seguir los estudios, advertimos diversas opciones que incluyen esta posibilidad de moverse todos los días para estudiar y, finalmente, “quedarse” y trabajar en la zona, lo que, nuevamente, escapa a las dicotomías iniciales.

Conclusiones

Desde el inicio de nuestro trabajo con las secundarias rurales, un asunto fue cobrando centralidad en las actividades compartidas: los desplazamientos cotidianos vinculados con los traslados desde y hacia la escuela, que nos llevaron a atender a la constitución del viaje como tiempo que trasciende el momento perdido o la mera espera, y de la tráfico como lugar significativo y de sociabilidad. Advertimos, con ello, los desplazamientos que igualan y posibilitan la escuela, aunque también quedaron en evidencia que, luego de la escuela, los recorridos se encuentran condicionados por la pertenencia familiar y el género. Dieron cuenta de ello las dificultades para moverse y participar de actividades de ocio entre jóvenes mujeres pertenecientes a las familias en posiciones más desventajosas, sin disponibilidad de vehículo propio, recursos o autorización para salir y con mayor trabajo de cuidado a cargo. También la necesidad de moverse con frecuencia “de campo en campo” entre los varones que “changuenan” y las dificultades asociadas a estos traslados cuando no disponen de vehículo o recursos para costearlos.

Esta paulatina atención a las (in)movilidades de los estudiantes nos permitió cartografiar sus desplazamientos cotidianos en tanto foto detallada del presente y caracterización compleja de los territorios. Al mismo tiempo, nos llevó a seguir las huellas de desplazamientos históricos, familiares o individuales más o menos duraderos. De este modo, identificamos un pasado rural reciente entre estudiantes que “vienen del pueblo” pero “eligen” la escuela del campo, así como desplazamientos, a veces inesperados, de los jóvenes junto a sus familias por motivos laborales, que dan cuenta de dinámicas de movilidad inherentes principalmente a quienes no tienen acceso a la tierra y su producción y se encuentran en situaciones de mayor precariedad laboral y de vida. En este punto, el paradigma de las (in)movilidades nos permitió distinguir la singularidad de las experiencias de las juventudes, que al mismo tiempo se entraman con las (in)movilidades de los adultos y necesitamos comprender en relación con sus familias. Asimismo, aunque nuestro trabajo no buscó establecer puntos comparativos entre las escuelas, vimos que los

caminos de tierra y ripio alejados de la ruta, la falta de servicios de transporte, la distancia respecto al “pueblo” y espacios de recreación que resulta más evidente en la “escuela de monte” configuran obstáculos comunes para quienes viven y/o se mueven por su territorio de influencia.

Todo este recorrido previo nos llevó a ocuparnos de lo que nombramos como las (in)movilidades proyectadas y entonces los modos en que se construyen los proyectos de futuro de los jóvenes en estrecha relación con estas (in)movilidades cotidianas e históricas y de acuerdo con las desiguales pertenencias sociales y de género. Desde esta óptica, nos propusimos analizar y luego problematizar la dicotomía entre “irse” (al “pueblo” o la ciudad) y “quedarse” (haciendo lo mismo, en el mismo lugar) que resulta hegemónica en la cotidianidad escolar. Sostuvimos, entonces, que la construcción de arraigos entre los jóvenes no se constituye necesariamente como una opción opuesta a las necesidades, posibilidades y deseos de moverse, sino que existen diversos modos de proyectar un futuro atravesado por el desplazamiento, que no pueden comprenderse desde miradas binarias que oponen el campo a la ciudad. Así, nos encontramos con historias y proyecciones que dan cuenta de alternativas múltiples, cambiantes y en movimiento: moverse diariamente a la ciudad para estudiar y luego trabajar en la zona; irse a trabajar a otro lado y luego volver; estudiar lo que se puede en el “pueblo” pero para luego estudiar o trabajar de otra cosa; seguir trabajando en el campo pero de otros modos, entre otras.

Así, consideramos que las metodologías participativas que incorporamos permitieron integrar las diferentes perspectivas juveniles para comprender la complejidad de la vida y las proyecciones de los jóvenes, tendiendo puentes entre las secundarias rurales y las instituciones universitarias en pos de construir opciones que, lejos de la tradición urbanocéntrica de la Universidad, pueda diseñar modos de incluir y convocar a los jóvenes considerando múltiples opciones y movilidades. En relación con esto, en futuros trabajos nos interesa analizar las (in)movilidades virtuales de los jóvenes: contemplar las desiguales posibilidades de conexión a internet, sus vinculaciones con los desplazamientos físicos y las potencialidades que la conectividad aporta a la hora de construir arraigos en la ruralidad. Asimismo, cabría reflexionar en profundidad sobre el modo en que nuestras propuestas y talleres, en tanto equipo que proviene de la Universidad, inciden en la cotidianidad escolar y el estudiantado rural. Aunque aquí al analizar las concepciones dominantes y en pugna en torno a las construcciones sobre el futuro de los estudiantes nos centramos en las posiciones del personal directivo y docente, nos reconocemos como parte de esa trama de sentidos que participan en los modos de preguntar sobre el futuro y organizar las opciones y expectativas de los jóvenes

estudiantes. Desde nuestra preocupación por los procesos de desarraigo rural pero también a partir del convencimiento de que la educación universitaria debe ser un derecho, cabría profundizar el proceso de reflexividad considerando los objetivos y horizontes de nuestro proyecto en diálogo con el punto de vista y los intereses de los jóvenes estudiantes rurales.

Bibliografía

- Camarero, G. y Straccia, P. (2023). Arraigo y proyectos de futuro de jóvenes del Delta bonaerense del Paraná (Argentina). *kult-ur*, 10(20), 125-149.
- Colin Huizar, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En A. Alvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 411-432). Clacso.
- Coulter, R., van Ham, A. y Findlay, A. (2015). Re-thinking residential mobility: Linking lives through time and space. *Progress in Human Geography*, 40(3), 352-374.
- Cragolino, E. (2002). Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Contexto e Educação*, 17(66), 73-96.
- De Arce, A. (2016). *Mujeres, familia y trabajo: chacra, caña y algodón en la Argentina: 1930-1960*. Bernal.
- Esporturno, M. E., Caisso, L., García, J. A. y Ligorria, V. (2025). Transformaciones productivas y cotidianeidad escolar en escuelas rurales de la pampa húmeda (Santa Fe, Argentina). *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-27.
- Ferro, L. (2008). *Género y propiedad rural*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- Gareis, L. (2025). Formas juveniles de ganarse la vida en la ruralidad. Prácticas y posibilidades en el norte misionero argentino. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36(74), 1-23.
- Glick-Schiller, N. y Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200.
- González, C. y Román, M. (2012). *Juventud y migraciones: vivencias, percepciones, ilusiones: un estudio en NOA y NEA*. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.
- Golé, C., Roa, M. L. y Hirsch, M. M. (2025). “Hallarse en un lugar”. Arraigo y movilidades de jóvenes en el espacio social rural intercultural misionero. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36(74), 1-28.
- Hirsch, M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización*

de la escuela secundaria [Tesis de doctorado] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Repositorio FILO Digital.

- Hirsch, M. M., Moretto, O. y Lemmi, S. (2019, 4-6 de diciembre). *Sentidos de educación y proyectos de futuro en mujeres jóvenes y adultas de territorios rururbanos (La Plata y Cañuelas, prov. de Bs As)* [Ponencia]. II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social, Tandil, Argentina.
- Hirsch, M. M. y Padawer, A. (2024). Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina). En A. Padawer y F. Mura (comps.) *Aprendizajes situados, procesos sociotécnicos y tradiciones de conocimiento en Brasil y Argentina* (pp. 21-42). Asociación Latinoamericana de Antropología.
- Jirón, P., Imilan, W., Cortés–Morales, S. y Figueroa, I. (eds.) (2025). *Movilidades transformadoras*. Teseopress.
- Lemmi, S., Galina Rubinstein, A. y Moretto, O. (2025). Me quiero ir pero sigo estando. Estrategias y sentidos sobre el presente y futuro de jóvenes en la horticultura familiar capitalizada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36(74), 1-28.
- Ligorria, V. (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *MILLCAYAC*, 7(13), 323-344.
- Lozano Rendón, V. y Zunino Singh, D. (2023). Espera. En D. Zunino Singh, P. Jirón y G. Gucci (eds.) *Nuevos términos clave para los estudios de movilidad en América* (pp. 99-112). Teseopress.
- Marioni, L. y Schmuck, M. E. (2025). Jóvenes entre lugares: (in)movilidades e identificaciones de jóvenes estudiantes de escuelas rurales y de los bordes urbanos de Entre Ríos. *Revista Pampa*, 31, 1-29.
- Mayer, M. S. (2022). Escuelas secundarias rurales: una perspectiva acerca de la matrícula y el rendimiento escolar. *Itinerarios Educativos*, (17), 1-7.
- Miano, M. A. (2024). Concepciones y prácticas para el arraigo en los centros educativos para la Producción total. *Emerging Trends in Education*, 13(7), 1-13.
- Padawer, A. (2018). Garotas da colônia: aprender e trabalhar na infância rural. *Desidades*, 21, 33-45.
- Rockwell, E (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Schmuck, M. E (2018). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE*, 35, 129-158.
- Schmuck, M. E (2024). Entre tradiciones y apropiaciones: experiencias formativas de jóvenes estudiantes mujeres en el espacio rural del norte entrerriano. En M. Hirsch, A. Barés y M. L Roa (comps) *Juventudes y ruralidades en Argentina Tomo2* (pp. 25-62). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Sheller, M. (2018). Theorising mobility justice. *Tempo Social*, 30(2), 17-34.
- Stolen, K. A (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Antropofagia.
- Tapia, S. (2025). Introducción. En S. Tapia (coord.) *Movilidades escolares (in)justas: experiencias de jóvenes en escuelas secundarias de Buenos Aires, Córdoba y São Paulo* (pp. 15-28). Teseopress.
- Trpin, V y Pizarro, C. Movilidad territorial, circuitos laborales y desigualdades en producciones agrarias de Argentina: abordajes interdisciplinarios y debates conceptuales. *Centro Scalabriniano de Estudios Migratórios*, 25(49), 35-58.
- Wainerman, C. (2011). La invisibilidad censal de las mujeres trabajadoras. En C. Wainerman y R. Sautu (eds.) *La trastienda de la investigación* (pp. 187-221). Manantial.

Notas

- [1] Recibido: 3/11/2025. Aceptado: 06/04/2026
- [2] Instituto de Estudios Sociales, CONICET-Universidad Nacional de Entre Ríos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2982-6394>. Contacto: maria.schmuck@uner.edu.ar
- [3] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0595-3954>. Contacto: lorena.romero@uner.edu.ar
- [4] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2129-1895>. Contacto: faustocorona18@gmail.com
- [5] El proyecto de extensión “Tramamos Futuros. Trayectorias educativas, juventudes y ruralidades” fue financiado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias. El proyecto de investigación en curso es financiado por la UNER y se titula

“¿Estudiar?, ¿trabajar?, ¿dónde? Proyectos de futuro de jóvenes estudiantes de secundarias rurales de Entre Ríos”. Aunque estos proyectos incluyen el trabajo con el Ciclo Orientado (los últimos tres años) de tres escuelas, aquí nos centramos en dos. Anonimizamos o incluimos nombres ficticios institucionales y personales para preservar la intimidad de los participantes.

- [6] No pretendemos aquí construir tipologías familiares ni productivas, a sabiendas de que existen amplios debates al respecto, sino que nos limitamos a identificar posiciones desiguales, a veces en pugna, en el espacio social, rural y escolar. Cabe señalar, por otra parte, que en ningún caso es posible encontrar hijos de dueños de estancias, medianos o grandes productores en estas escuelas, ya que las familias o titulares de estas empresas agropecuarias no residen en la zona, a veces ni siquiera en la provincia.
- [7] En esto se diferencian de las escuelas incluidas en la modalidad técnico-profesional que cuentan con una propuesta curricular vinculada con la actividad agropecuaria.
- [8] Para su elaboración, se recuperaron y resignificaron en diálogo con las escuelas y estudiantes rurales aspectos de una propuesta mayor llamada Tramando Medios, que funciona hace quince años en la FCEDU-UNER. Aunque nuestros talleres se realizaron mayormente en las secundarias rurales, a partir del interés de las instituciones realizamos dos jornadas en la Facultad en Paraná, que aquí recuperamos. Para comprender su filosofía y modo de funcionamiento, que por motivos de espacio no podemos detallar, ver: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/tramandomedios/pagina-ejemplo/>
- [9] Para amenizar la lectura y facilitar la incorporación de las expresiones nativas a nuestro análisis, incorporamos estas expresiones -encomilladas- en la propia escritura a lo largo del texto. Todas las expresiones encomilladas pertenecen a registros de campo producidos entre febrero de 2024 y agosto de 2025.
- [10] El Instituto del Becario dispone asimismo de becas para estudiantes rurales, que pueden solicitar jóvenes con un tope de ingresos familiares y al día con las materias. En ambas instituciones pero fundamentalmente en la “escuela de monte” nos encontramos con jóvenes que las perciben.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628009/4765628009.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

María Emilia Schmuck, Lorena Noemí Romero,
Fausto Antonio Corona

¿Irse?, ¿quedarse?, ¿moverse? Movilidades y arraigos de
estudiantes de secundarias rurales de Entre Ríos (Argentina)
To leave? To stay? To move? Mobilities and roots of students
from rural secondary schools in Entre Ríos (Argentina)

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259317>