

Universidad Nacional del
Nordeste



Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias
de la Educación

"Los vínculos pedagógicos en la educación
primaria rural. El caso de una escuela de
secciones múltiples en Corrientes, 2022"

Tesis para obtener el grado académico de
Lic. en Ciencias de la Educación



Autor: Prof. Cáceres Nicolás.

Director: Dr. Claudio Núñez.

Resistencia, Chaco, agosto 2023

Índice

Agradecimientos.....	03
Resumen.....	04
Introducción.....	05
Cap. I Planteamiento del Problema.....	10
Objetivos.....	13
Contexto de investigación.....	14
Cap. II Estado del Arte.....	18
Ruralidad globalizada.....	21
Enseñar y Aprender en contextos rurales.....	22
Cap. III Marco Teórico.....	25
Gramáticas escolares.....	26
La clase escolar.....	27
Filiación Educativa.....	28
Cap. IV Metodología.....	30
Sobre las narrativas: Notas epistemológicas.....	31
Decisiones metodológicas.....	34
Cap. V Resultados y Discusiones.....	39
¿Qué es la educación rural? Hacia una aproximación.....	40
El valor de la escuela.....	43
La escuela como espacio de cuidado.....	46
La organización pedagógica de secciones múltiples.....	51
Docencia Rural.....	59
Infancias rurales.....	63
Sobre la formación.....	66
Cap. VI: Conclusiones.....	70
Bibliografía.....	75

Agradecimientos

- ❖ A la Universidad Nacional del Nordeste, por ser una institución de formación de excelencia pública, por recibir mi historia y mis sueños.
- ❖ A la Facultad de Humanidades por ser un hogar para mí, por brindarme tantas herramientas, conocimientos y aspiraciones personales y colectivas.
- ❖ A mi familia y a mis amigos, por abrazarme siempre. Especialmente para ustedes mamá y papá, por dejarme ser y acompañarme.
- ❖ A mi director, Claudio Núñez, por su calidez humana y profesional, por haber confiado en mí y por guiarme hace tantos años.
- ❖ A la escuela con la que trabajé en esta investigación y a la comunidad, por recibirme siempre con los brazos abiertos, por compartir sus historias y preocupaciones por una educación más justa.
- ❖ Al grupo de Estudios sobre Pedagogía, Narrativas y Educación Pública (GEPNEP) de la Facultad de Humanidades-UNNE, por compartir sus experiencias y preocupaciones pedagógicas.
- ❖ A Ud., que está leyendo este trabajo, por disponer su tiempo y corazón en estas reflexiones que intento compartir.

Gracias.

Resumen

El trabajo de investigación, que constituye esta tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, aborda la educación primaria en contextos rurales con el objetivo general de indagar en las perspectivas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos que allí se gestan. Para cumplir con dicho objetivo se abordó el estudio del caso de una institución de educación primaria común, durante el año 2022, en la provincia de Corrientes.

El supuesto de trabajo refiere a la consideración de que la escuela pública, como institución social y política, es una organización altamente valorada por su función formativa y que a su vez funciona como un espacio de articulación comunitaria en resguardo de la desigualdad y de las problemáticas que atraviesan a la población.

En sus aspectos metodológicos se ubica en el enfoque de investigación crítico-hermenéutico y recurre a formas de obtención y análisis de la información provenientes de los enfoques narrativos-biográficos. La intención principal de esta adopción se vincula con captar las perspectivas subjetivas de los participantes. Se realizaron observaciones áulicas y contextuales, entrevistas semiestructuradas (7), registros y análisis documentales. La información obtenida fue analizada desde la identificación y problematización de categorías que surgieron de la propia investigación y que permitieron desarrollar reflexiones acerca de las características propias de la educación rural y los desafíos que supone.

Los resultados concluyen en identificar un acuerdo generalizado sobre el valor de la escuela y de la necesidad de educación de calidad, se esbozan argumentos por parte de la muestra estudiada que caracterizan las tensiones relativas al modelo institucional y a las políticas educativas para la ruralidad. Se pone de manifiesto además las huellas subjetivas que genera la institución tanto en aspectos personales como profesionales en las participantes.

Palabras Clave:

Pedagogía-Vínculos Pedagógicos- Educación Rural- Oficio Docente.

Introducción

“¿Qué es un cuerpo? Familiar hasta que se vuelve extraño, conocido hasta que se desconoce, silencioso hasta que habla, cómodo hasta que incomoda, detenido hasta que se mueve, dormido hasta que despierta, entero hasta que se fragmenta, seguro de sí hasta que se estremece, controlado hasta que se vuelve indómito, sensato hasta que enloquece, olvidado hasta que se hace inolvidable, negado hasta que duele, melancólico hasta que ríe, anestesiado hasta que desea: propio y ajeno a la vez, el cuerpo no cesa en su insistencia de hacerse presente” —**Alexandra Kohan**



El interés por la investigación surge con la participación en un proyecto de investigación en la Facultad de Humanidades, con el PI 21H007 “Narrativas sobre la educación pública. Pedagogías y voces para pensar la escuela”, instancia acreditada ante la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. El involucramiento en este espacio dio lugar a la creación de una línea de trabajo que se propuso recuperar la propia biografía y ponerla en discusión con los conocimientos adquiridos durante la formación académica.

Plantear un estudio pedagógico de la escuela es mucho más que decir qué pasa en las instituciones, es un ejercicio que plantea el extrañamiento de la mirada y la ignorancia, es apreciar que muchos conceptos y discursos, dicen poco o ya no dicen nada. Dicen nada de vidas que fueron desapropiadas, marginadas, colocadas en los bordes.

Volver a mirar donde al parecer todo ya se ha dicho es volver a pensar en la escuela de todos los días, en ese cuerpo que a la vez tan familiar es tan extraño, tan propio y tan del otro. Me interpela hablar de la escuela porque parto del convencimiento de que es una institución que sostiene vidas.

De muchas posibilidades, lo que aquí se pone de manifiesto es mi propia descripción del mundo, una que se construyó en juego con las interpretaciones que otras personas realizaron de sus vidas y que a su vez entrará en relación a otras posibles interpretaciones de quien oficie de lector o lectora en este caso.

Interpretaciones que se guían por preguntas que reconocen el valor público del conocimiento, que se vinculan a preocupaciones pedagógicas y a un profundo sentimiento de responsabilidad para con los otros. Al iniciar este tránsito defendí la importancia de volver a mi propia historia como estudiante rural y para conectar desde el deseo con intenciones explícitas de valorizar ese espacio para el conjunto de vidas que atraviesa diariamente.

Fue así como me propuse como objeto de estudio a los vínculos pedagógicos entendidos como construcciones políticas y educativas, en relación a la escuela como institución social, las docentes, y la comunidad, sostenidas por el deseo de transmisión de la cultura (Wetzel, 2019). Establecí como objetivo central la pretensión de indagar en las perspectivas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos que allí se gestan.

La investigación se construyó desde un posicionamiento como investigador que pretende recuperar los cuerpos, las voces, los sentires, porque como plantea Hannah Arent (2009), el mundo solo adquiere verdadera dimensión humana cuando se convierte en objeto de nuestro discurso; aquello que nos otorga sentido y capacidad humana es nuestra facultad narrativa de buscar responder a la pregunta ¿Quiénes somos?

Que argumento más importante que ese se podría esbozar para defender el potencial de las palabras, de aquellas que, rastreadas en nuestra propia historia, en nuestras experiencias y en nuestras convicciones, delatan aquello que somos. En ese sentido Joke Hermsen (2019) sostiene que la pregunta por ¿Quiénes somos? debe ser reconstruida continuamente porque “nunca podemos dejar de contar historias”, en caso contrario seríamos prisioneros estando despojados del hablar y del actuar, de la natalidad y de la pluralidad. Escribir para que no nos sea indiferente, escribir para que otro mundo sea posible.

Usted que se encuentra convocado y convocada a leer este escrito debiera encontrar un propósito para recorrer estas páginas, lo que surja de aquí en más es su propia interpretación entrando en diálogo con otras voces. Carlos Skliar (2019) dirá que esta lectura tiene que ver con un “conmover e insistente temblor entrelíneas”, es siempre la posibilidad de perder el aliento y por un mágico momento perder las nociones del tiempo, del espacio, y hasta de uno mismo.

Buscamos habilitar preguntas que se vinculan a preocupaciones pedagógicas y a un profundo sentimiento de responsabilidad para con los otros. Algunos interrogantes que orientaron la investigación fueron: ¿Qué representaciones construyen los actores educativos sobre la escuela en los contextos de ruralidad? ¿Cómo se relacionan escuela, comunidad y

familias en los contextos de referencia?; ¿Qué características asume la educación de las infancias?; ¿Qué importancia atribuyen y qué tipo de vinculación establecen las familias con la escuela? Son expresiones que buscan interrogar los sentidos actuales de la escuela, reconociendo además las maneras históricas en las que se fue forjando, para aportar a la discusión sobre el por qué de la escuela, a sus maneras de subsistencia, y a las dificultades que la atraviesan.

Para avanzar en la indagación de esas preguntas, la pedagogía brindó múltiples posibilidades para analizar la complejidad de lo educativo, sin menospreciar la producción realizada en otros campos como por ejemplo la sociología rural, la antropología o la didáctica. Se intentó sostener una mirada de la escuela como un territorio donde se construyen significados, se tensan valores políticos, éticos y estéticos. Desde este posicionamiento “hacer pedagogía es, ni más ni menos, que recorrer una serie de reflexiones sobre la educación, y especialmente sobre la educación que sucede dentro de las escuelas” (Brailovsky, 2018, s.p). Reflexiones que ameritan el análisis de una compleja trama de elementos que tiene la intención primordial de abrir nuevas conversaciones y encuentros con la escuela.

Este tipo de consideraciones sobre su sentido son muy importantes porque hoy la escuela se erige, en muchos casos, como la única barrera de contención de personas que habitan los márgenes sociales, signados por la pobreza, la desigualdad, y el sufrimiento. El vínculo es de cuidado del otro, es el intento de transmitir, de generar encuentros y de entender que los adultos y los docentes “repartimos signos para posibilitar que otros puedan moverse por el mundo, guías para obrar en lo sucesivo” (Alliud, 2021, p.51). La transmisión es una actividad inherente a los humanos y se constituye en una necesidad en cuanto los recién llegados necesitan esos códigos para orientarse y la sociedad necesita garantizar su continuidad en las generaciones futuras.

En esos procesos de transmisión encontramos elementos estables que estructuran formas de entender y sentir apropiadas como el deber ser de una escuela y de los sujetos, tal vez uno de los elementos o el más naturalizado dentro del sistema educativo argentino viene dado por la idea de la gradualidad de la enseñanza, la división de los estudiantes en grupos etarios, afianzado en el supuesto de grupos biológica y cognitivamente semejantes, esto se rompe, al menos en apariencia, en los contextos rurales con la aparición del plurigrado. Es importante resaltar que no se está cargando de connotaciones negativas a este modelo, pero no es adecuado ignorar estas construcciones gramaticales para entender a la escuela porque son posiciones tan internalizadas que cuando cambian inevitablemente dan lugar a

reposicionamientos estructurales y sobre todo a disposiciones para sentir y vivenciar la experiencia educativa.

Visibilizando esas configuraciones estructurales y emocionales, es importante comprender que una escuela con su solo existir ha reunido y consolidado a su alrededor a poblaciones, proyectos y disputas por el sentido de educar. Las escuelas nucleon comunidades pero también estas crean escuelas, ellas han dado identidad y sentido a estas instituciones. Recuperar desde la investigación a los territorios rurales requiere de acuerdo con Plencovich et.al. (2022) entender que ese territorio es multidimensional, formado por aspectos materiales y simbólicos.

Establecidas las bases del problema y del abordaje teórico, con el fin de avanzar en el trabajo empírico con el objeto, en sus aspectos metodológicos la investigación se ubica primeramente en el enfoque crítico-hermenéutico y recurre a formas de obtención y análisis de la información provenientes de los enfoques narrativos-biográficos. La intención principal de esta adopción se vincula a captar las perspectivas subjetivas de los participantes del estudio. Asimismo, se realizaron observaciones áulicas y contextuales, entrevistas semiestructuradas (7); registros y análisis documentales.

Es de destacar que la investigación narrativa se origina con el giro hermenéutico en las Ciencias sociales, en el marco de las discusiones y críticas planteadas al paradigma positivista. De acuerdo con Ripamonti (2017) este enfoque surge “no tanto como una forma de recopilación de datos sino como un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo” (p.90). En esas miradas y apropiaciones singulares, Martínez y Madriola (2022) sostienen que la narrativa “va y viene respecto de los recuerdos y su conformación en tanto memorias, gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico” (p.95). Toda reconstrucción narrativa encierra cierta potencialidad subversiva porque algo de todo aquello que decimos nos interpela, puede transformarnos, podemos construir algo más allá de lo que creíamos propio.

Para finalizar esta introducción, en relación a los saberes producidos por esta investigación, creemos que aporta a la consideración de lo rural como un espacio problemático para la investigación educativa y genera conocimiento sobre un aspecto realmente poco tratado en el ámbito académico. Es información susceptible de aportar en discusiones políticas en educación o de gestión institucional para los actores que participan de esta realidad.

Compartí con ustedes estas breves consideraciones porque nos permiten entender el punto inicial desde el que escribo y desde el cual me interesa aportar a la discusión pedagógica. Las y los invito a recorrer estas páginas esperando que cada uno y una encuentre la autoridad de poder des-andar el camino como lo sienta.

El informe se compone de capítulos y apartados que exponen reflexiones y preocupaciones consideradas fundamentales para analizar la complejidad que reviste el objeto de estudio. Como plan de exposición, se compone de las siguientes partes:

En el capítulo I se realiza un planteamiento general del problema de investigación, poniendo de manifiesto los objetivos, las preguntas y el marco disciplinar desde el cual se aborda el estudio. Se realiza por último una mención al contexto del objeto.

En el capítulo II se focaliza en el Estado del Arte tomando como referencia las producciones de mayor relevancia, actualidad y vigencia en el campo educativo a nivel regional y nacional.

En el capítulo III se construye el marco teórico en relación a tres grandes ejes que se identifican y se consideran valiosos para el análisis e interpretación posterior de los resultados.

En el capítulo IV sobre la metodología, se realiza en primer lugar una mención a notas epistemológicas que fundamentan las elecciones realizadas, y después se clarifican y articulan las decisiones adoptadas en relación al recorte del objeto y su estudio.

En el capítulo V se presentan los resultados y se los discute considerando el marco teórico, se intenta articular de manera armoniosa y complementaria, los hallazgos producidos en el campo, las propias preocupaciones y definiciones, y las interpretaciones de los autores.

En el capítulo VI, cerrando esta tesis, se procede a la reconstrucción y síntesis de lo que se consideran son los principales aportes realizados a la reflexión pedagógica.



CAPÍTULO I



Planteamiento del problema de investigación

La escuela pública Argentina tal como la conocemos ha pasado por muchos climas epocales. Mucho se dice de ella, desde quienes la defienden hasta sus críticos más fervientes. Sin ningún lugar a dudas la educación ocupa un valor preponderante en las discusiones habituales de cualquier sociedad. Lejos de ser un programa armonioso, la formación de las generaciones más jóvenes da lugar a tensiones y calurosos debates que irrumpen con fuerza sobre las percepciones y prácticas de las comunidades educativas.

En nuestras complejas sociedades, de acuerdo con Simons y Masschelein (2013), la importancia de la formación no desaparece de ninguna manera, lo que sucede es el intento de dismantelar la red de contención social de la escuela pública. Es importante advertir esta situación porque hoy en día la escuela se erige en muchos casos como la única barrera de contención de personas que habitan los márgenes sociales, signados por la pobreza, la desigualdad, y el sufrimiento.

Con el fin de analizar el valor público y social de esta institución podríamos preguntarnos ¿Qué es una escuela? Algunos dirán que es un espacio donde transitan vidas, se aprenden valores, conocimientos, herramientas, donde en definitiva se transmiten formas de ser y de comprender el mundo que la sociedad considera valiosas. También podríamos mencionar que lo educativo no se remite solamente a cuestiones de enseñanzas y aprendizajes variados. La escuela tiene un potencial de vida para el mundo que es trascendente a definiciones político-curriculares.

En esa perspectiva que trasciende lo puramente centrado en la escolarización es que esta investigación aborda a la *educación primaria en la ruralidad*, como un campo sumamente problemático y muchas veces olvidado en la investigación educativa. Para Wetzel (2019) existen dos vertientes de investigación relacionadas a este tema, por un lado aquellas asociadas a la organización de la enseñanza en secciones múltiples, una perspectiva bastante desarrollada en el último tiempo, y por otro lado de manera más escasa y menos explícita, investigaciones que intentan abordar las características que adopta el lazo relacional entre los actores y sus condicionantes

En esta investigación no se utiliza de manera equivalente la categoría vínculo pedagógico con procesos de enseñanza y aprendizaje, porque se entiende que si bien la investigación más prolifera actualmente se ha desarrollado en el campo didáctico, es

importante recuperar el hecho de que se pasa por alto el componente relacional de la educación y las tramas que se tejen entre los actores pedagógicos.

Con dichas precauciones entendemos que se puede definir al vínculo pedagógico como una:

construcción política sostenida por sujetos colectivos, el cual articula interrogantes y controversias acerca de los saberes sociales; el mismo se funda en la palabra, la acción de los estudiantes y el amparo del adulto, pronunciándose a través de la escucha, la interrogación, la confianza y el deseo de transmisión de la cultura. (Wetzel, 2019, p. 29)

El acercamiento a dicha dimensión se plantea desde el marco disciplinar de la pedagogía entendida como “un saber crítico, reflexivo, en y sobre un campo tan problemático y complejo como la educación” (Cullen, 2011, p.22). Esta adopción se basa en el aporte de la disciplina en cuanto “hacer pedagogía es, ni más ni menos, que recorrer una serie de reflexiones sobre la educación, y especialmente sobre la educación que sucede dentro de las escuelas” (Brailovsky, 2018, s.p). Reflexiones que ameritan el análisis de una compleja trama de elementos que tiene la intención primordial de abrir nuevas conversaciones y nuevos encuentros con la escuela en sus misiones sociales y pedagógicas.

El pensar pedagógico es una mirada específica de lo educativo que desde sus particularidades:

1. No se guía por fundamentos teóricos esenciales, sino que entiende a la escuela como un territorio de sentido donde constantemente se pone en juego la reconstrucción de diferentes aspectos de la realidad frente a lo que acontece;
2. De ninguna manera tiene un carácter monológico, sino que se asienta en valores políticos, éticos y estéticos;
3. Es una práctica de responsabilidad, en términos a lo que Lévinas denomina como hospitalidad frente a la interpelación de las otredades, el considerar al otro en cuanto otro.

Desde esta mirada específica recuperamos, para delimitar nuestro objeto, a la pregunta pedagógica como acción infantil entendiendo junto con Omar Kohan (2021) que la pregunta y la actividad de preguntar-se son actividades infantiles porque ponen el acento en la curiosidad, en la posibilidad de interpelación y asombro. Para el autor es “cuando nos preguntamos qué comenzamos a buscar y dejar el lugar que habitamos” (p.15).

La pregunta es infantil, no porque se restrinja a edades cronológicas, trasciende la cuestión de los años y de la supuesta madurez adulta. Es infantil porque “se interesa por la vida que puede nacer cuando las personas de todas las edades prestan atención a la dimensión infantil de su existencia” (p.16). La dimensión infante de la pedagogía es su curiosidad, su inquietud. Apreciando este ímpetu, en principio planteamos que las preguntas que nos orientan son las siguientes:

- ¿Qué miradas construyen los actores educativos sobre la escuela en los contextos de ruralidad?
- ¿Cómo se relacionan escuela, comunidad, y familias?
- ¿Qué características asume la educación y el oficio docente en estas experiencias?

En relación a nuestro **supuesto de investigación**, se parte de considerar que ante todos los cambios que han configurado una nueva escena rural en nuestros territorios (las transformaciones económicas y de subsistencia productiva, las crecientes migraciones del territorio, las modificaciones en las formas de vinculación producto de perspectivas culturales capitalistas e individualistas, la disolución del espacio propiamente rural frente a lo urbano y la imposibilidad de marcar una diferencia tajante ellas, etc.) la escuela sigue siendo un espacio de articulación comunitaria, así como una institución que goza de un alto valor social.

Tiene un valor en sí misma como organización más allá de las diversas funciones que desarrolla. La educación rural y el trabajo que realizan las docentes, las trayectorias educativas, las vinculaciones de la escuela con el territorio, con las comunidades y con los proyectos de vida que se desarrollan allí no se asocian de manera natural con ideas de déficit, carencia, o resignación.

Objetivos

Esta tesis se propone abordar los vínculos pedagógicos desde aspectos relacionados a la importancia de la escuela pública y a las características que asume la educación en los territorios rurales. Este estudio se propone aportar al conocimiento pedagógico desde las siguientes intencionalidades.

Objetivo General:

- Indagar en las perspectivas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos que allí se gestan.

Objetivos Específicos:

- Identificar los procesos históricos locales que dieron origen a la institución escolar y a los modos de vinculación con las familias.

- Describir las singularidades que representa esta experiencia pedagógica como proyecto de educación para las infancias rurales.
- Analizar los rasgos que construyen según las docentes su oficio y sus propias biografías.

Este trabajo aporta a la consideración de lo rural como un espacio problemático para la investigación educativa y pretende generar conocimiento sobre un aspecto realmente poco tratado en el ámbito académico. Es información susceptible de aportar en discusiones políticas o de gestión institucional para los actores que participan de este trabajo.

Contexto de investigación

Es importante realizar una breve caracterización del contexto comunitario donde se inserta la escuela considerando a la misma como un espacio vital que proporciona elementos y rasgos particulares para entender la actualidad y las relaciones entre los actores sociales. La reconstrucción se desarrolla a partir de datos ofrecidos por la institución que constan en el Proyecto Educativo Institucional y por un informe realizado por la Sala de Atención Primaria de la Salud de la comunidad.

- Ubicación

Es una localidad rural, ubicada en el interior de la provincia de Corrientes, a unos 4 kilómetros de la ruta nacional N° 12 y a 15 kilómetros del centro urbano más cercano. El ingreso a la comunidad se realiza por un camino de tierra de cuatro kilómetros mediante el cual a su llegada se observa un núcleo de vecinos agrupados alrededor de tres grandes manzanas y luego una amplia dispersión. La escuela se ubica en el centro de la agrupación más poblada y comparte centralidad con la sala de primeros auxilios a su izquierda y enfrente con una iglesia católica.

- Población

Cuenta con alrededor de 305 habitantes, esta información es de relevamiento propio ya que la población no cuenta con datos fehacientes proporcionados por organismos estatales, alrededor del 70% de la población es adulta de entre 18 a 70 años.

La escuela recibe a 30 niños entre el nivel Inicial y Primario, la población estudiantil proviene de grupos sociales heterogéneos que poseen, de acuerdo al PEI, las siguientes características:

- Hogares en los que en su mayoría los tutores acompañan las trayectorias de los niños. Todas las familias reciben ayuda estatal por medio de la AUH;
- Dificultades económicas graves. No existe trabajo formal;

- Desgranamiento de la matrícula a causa de la migración familiar hacia las ciudades por falta de trabajo;
 - Falta de transporte escolar lo que dificulta la llegada de los niños y niñas;
 - Las familias reciben poca atención sanitaria por parte de la dirección central del hospital de referencia, más allá del trabajo realizado por el SAPS para la atención primaria.
- Contexto institucional y comunitario

El edificio escolar es amplio, con un buen estado de conservación, es una escuela del segundo plan quinquenal, el terreno es amplio y se encuentra compartiendo la centralidad de la comunidad con otras dos instituciones, por un lado, a su izquierda limita con la sala de primeros auxilios y enfrente se encuentra la capilla.

Es una escuela de formación común, recientemente recategorizada en el 4to escalafón, lo que supone el cierre de las plazas y su reconversión a plurigrado después de más de 80 años de haber mantenido el formato tradicional. La recategorización se da en el marco de una disposición establecida por el Consejo General de Educación de la Provincia de Corrientes a causa de la baja matrícula de estudiantes y a la imposibilidad de sostener los cargos docentes existentes para cada grado por la cantidad de la población estudiantil. En ese sentido se dispone el pasaje de segunda a cuarta categoría de la institución, implicando:

- La reubicación del personal docente existente (1 directora, 6 maestras, y un profesor especial);
- La descentralización administrativa del JIN para mantener su personería en la propia institución;
- La creación de un aula de secciones múltiples donde se agrupen todos los niños y niñas de 1er a 6to grado;
- Llamado a cubrir cargo docente unipersonal (docente y directivo) en función de la reglamentación vigente de carrera docente;

Luego de todo ese proceso, actualmente el personal de la institución, se encuentra conformado por 5 personas, tanto la directora/maestra como la docente de nivel inicial residen en la ciudad de Empedrado y se trasladan en vehículos propios todos los días. Es la primera vez en sus trayectorias profesionales que toman cargos permanentes en la zona rural. Además, para la maestra de nivel primario, que es el foco en este caso, es su iniciación en la doble función directiva/pedagógica y en el cargo de un plurigrado tan nutrido de 1º a 6º grado.

Luego se encuentra la profesora de inglés (es la única profesional que se mantuvo en el cargo con la nueva categoría) y además continúan las dos porteras que también son residentes de la comunidad y cuentan con varios años de servicio en la institución.

Los niños y niñas concurren a la escuela acompañados por sus padres o abuelos. Principalmente se trasladan en autos, motos, caballos o a pie. Viven a distancias considerables que promedian los 5 kilómetros en general.

El local escolar funciona solamente por la mañana para ambos niveles. El nivel primario inicia su jornada a las 07:15 por la ampliación de la jornada escolar en el marco de la política estatal que busca retomar y afianzar contenidos perdidos durante la pandemia, y culmina a las 12:00hs.

- Actividades laborales

Las principales actividades económicas de la población tienen que ver con la ganadería y la agricultura, la cría y venta de animales y productos caseros.

También existen algunos comercios básicos de alimentos, hay quienes realizan trabajos en relación de dependencia como por ejemplo el personal municipal (saneamiento) y quienes residen en el lugar por temporadas pero que se trasladan a otras provincias del sur argentino para trabajar por ejemplo en los barcos de abastecimiento de peces.

- Acceso a derechos básicos

El informe realizado sobre las condiciones de vida de la población da cuenta de que las necesidades básicas insatisfechas son: educación, oportunidades laborales, espacios recreativos, viviendas, transporte, alimentación.

En la educación inicial y primaria se cubre el acceso, las trayectorias educativas de los niños y las niñas son discontinuas por diferentes motivos, algunas relacionadas a aspectos pedagógicos y otras relativas a situaciones familiares de migración del territorio. En el caso de los y las adolescentes deben desplazarse hacia otras localidades para realizar sus estudios secundarios. El acceso y la permanencia se ve dificultada por razones económicas y culturales. No se proveen propuestas formativas para personas adultas.

No existen programas o acciones específicas que aborden campañas de concientización o recreación para los diversos grupos etarios. No existe red de agua potable ni cloacas. La recolección de los residuos existe, pero es incipiente en su implementación.

- Organización Política

Recientemente se dio lugar a la creación de un nuevo municipio en la provincia de Corrientes que abarca a varias comunidades rurales entre ellas la que estamos analizando.

Durante el mes de junio del 2022 se procedió a la incorporación de un interventor en el territorio. Todavía es muy prematuro para conjeturar sobre las posibles implicancias de dicha reorganización, pero los vecinos se mantienen sobrios en cuanto a su optimismo.



CAPÍTULO II



Estado del Arte

La educación primaria en contextos de ruralidad lejos de ser una novedad ha sido un debate que surgió desde el mismo nacimiento del Sistema de Instrucción Pública en la consolidación de los Estados Nacionales Modernos en Argentina y en América Latina. Motivos de varias índoles han confluído en los últimos años para que las producciones sobre educación rural, de manera general, no conformen un cuerpo cuanti y cualitativamente relevante en el ámbito de la investigación académica, dentro de tales motivos tal vez el más relevante sea la mirada urbano-céntrica y acaudalada que impregna muchos espacios formales.

La educación rural en nuestro sur ha dado lugar a grandes experiencias que trascienden la formación común del sistema educativo, en Argentina las Ligas Agrarias, las Escuelas Campesinas (Educación Común, Agrotécnicas, EFAS), en México la experiencia del Zapatismo y en Brasil el MTS (Movimiento de Trabajadores sin Tierra), son ejemplos de las resistencias que pobladores rurales, con la ayuda de espacios educativos, han propuesto para luchar contra las lógicas neoliberales que destruyen sus espacios y sus formas de vida.

Los procesos de modernización, de acuerdo con Borsotti (1984), afectaron las estructuras y las relaciones rurales en tres grandes niveles interdependientes: las relaciones de las economías latinoamericanas con el sistema económico mundial; las relaciones de la agricultura con el resto de la economía nacional; y las relaciones entre los diversos segmentos de la agricultura. Estas transformaciones propias del orden mundial capitalista y neoliberal han dado lugar en las últimas décadas a la configuración de escenarios rurales cada vez más desiguales y empobrecidos.

En esa misma línea Guillermo Neiman (2021), sostiene que más allá de los avances producidos en el nivel de la escolarización de las poblaciones rurales, los progresos en esta materia se pudieron concretar a partir del acercamiento de los pobladores rurales a los espacios urbanos, dando lugar a una pérdida del contexto y de la identidad propia. Aún persisten grandes márgenes de exclusión en términos de culminar la educación primaria y de la posibilidad de acceder a estamentos de formación superior.

En América Latina se observan movimientos investigativos que intentan recuperar la centralidad de la escuela rural para apostar por la inclusión educativa y la valoración de los espacios rurales como contextos de aprendizaje. De acuerdo con Mora (2020), los esfuerzos se centran en modalidades educativas que parecían invisibles, a pesar de su amplia cobertura

en zonas rurales. México, Colombia y Perú son ejemplos de países donde la amplia expansión y presencia de estas modalidades han sido ignoradas por décadas y donde hoy intentan ser recuperadas. En Argentina, de acuerdo a Civera (2011), los temas recurrentes de indagación rural tuvieron que ver con las actividades agrícolas, las economías, las relaciones Campo-Estado, la construcción de ciudadanías y las disputas por la educación en la democracia.

Si bien es complejo advertir antecedentes directos de investigación vinculados al objeto de estudio, identificamos algunos trabajos sobre educación rural (Ceschi, 2019; Jara, 2019; Marcelli, 2018; Rosso, 2015; Zorzón, 2018) y periurbana (Acuña, Grinberg, y Rivas, 2023), que sirvieron de base para comenzar a desandar un camino local de problematización acerca de las especificidades pedagógicas de dichas experiencias, de los procesos de construcción de sentidos sobre la escuela, la educación, los dispositivos de enseñanza y los fines de la formación. En estas indagaciones se han reconocido tres grandes tópicos: la ruralidad en tanto especificidad pedagógica; la relación entre los diferentes actores en el marco de experiencias sociales y educativas singulares; y las tensiones derivadas propias de la participación entre actores e instituciones.

Estos trabajos permitieron a su vez ampliar el interés por comprender cómo se presentan las ruralidades en diferentes geografías y bajo modalidades pedagógicas y organizativas distintas. Fue así que se sumaron varios aportes como por ejemplo los de una de las referentes más grandes de la sociología rural en nuestro país, Norma Garriaca (2002; 2004; 2012) que a través de sus escritos ha interpelado la discusión académica en la propia definición de lo rural y en las luchas sociales en estos espacios, perspectiva que la autora defendiera como una sola porque para ella la lucha por el campo es la lucha por la vida.

En relación a esas otras perspectivas, por ejemplo apreciamos trabajos sobre la transformación de los territorios rurales a partir del capitalismo y el agronegocio (Luna, 2016), discusiones sobre las oportunidades de participación en las escuelas rurales y la articulación con diversos actores (Ameijeiras, 2006; Divinsky, 2019; Lorenzo, 2012; Miano, Corro, Heras, 2020) y alrededor de la transmisión de saberes que se dan en el marco de actividades productivas rurales en las escuelas (Padawer, Greco y Rodríguez, 2013).

Con este breve recorrido se deja planteado inicialmente que recuperar desde la investigación a los territorios rurales requiere de acuerdo con Plencovich et.al. (2022), entender que ese territorio es multidimensional formado por tres órdenes distintos, en primer lugar, por la materialidad concreta del espacio, el segundo por una identificación de esa realidad producida por el individuo, y en relación a ello el tercer orden que es el de las

representaciones sociales y culturales que se le otorgan a ese territorio producto de cargas simbólicas propias de quienes construyen y se relacionan en ese entorno. Un aspecto sobresaliente es entender cómo los procesos educativos se ven afectados por las lógicas de subsistencia asociadas al territorio y cómo la vulneración y desapropiación de los suelos rurales han configurado escenarios complejos para la educación rural.

Con todo esto se quiso poner en evidencia que mayor o menor extensión o profundidad encontramos en Argentina y América Latina, una preocupación recurrente por pensar lo rural y los procesos educativos. A continuación abordamos dos ejes de investigaciones más específicas que fueron necesarias para la revisión teórica del objeto.

Ruralidad Globalizada:

Históricamente el espacio rural se constituyó como opuesto al espacio urbano, en el primero se aparejaron ideas de relativa homogeneidad, paz, tranquilidad, inocencia, armonía, déficit, dependencia, etc, mientras que lo urbano caracterizó lo opuesto asociado al progreso, a las luces, y a la independencia. Esta polarización que además de ser reduccionista, por construir un imaginario en relación a las características inversas del otro, hoy en día es insuficiente para explicar ambos contextos.

El proceso de heterogeneidad y multifuncionalidad de los espacios rurales en Argentina se inició en la década de 1970 y se profundizó a partir del neoliberalismo de 1990, diferentes denominaciones se han utilizado para dar cuenta de esto, espacio social rural (Cragnolino, 2007); procesos de transnacionalización económica (Miano, 2012); modelo de agricultura industrial (Teubal, 2006); pluriactividad (Murnis y Feldman, 2005), entre otros.

Para el caso Argentino existe una dificultad relacionada con la posibilidad de caracterizar a los actores rurales, habitualmente un espacio geográfico es reconocido como rural cuando tiene menos de dos mil habitantes, según lo dispuesto por Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC), pero es bastante difuso cual es el perfil de los pobladores rurales ya que en su definición no se tienen en cuenta generalmente sus características culturales, sociales y los tipos de vínculos que entablan con asociaciones y espacios que trascienden su delimitación geográfica.

Durante los últimos años se han observado según Pérez (2001) cambios demográficos, económicos e institucionales. Tal vez uno de los impactos simbólicos más problemáticos derivados de esta nueva situación es el socavamiento de las solidaridades rurales entendidas como lazos colectivos. Esto ha planteado un nuevo escenario para la educación rural sin que,

por ello, al menos en apariencia, la escuela pierda su prestigio frente a los pobladores rurales y su papel como principal instrumento de acceso a la cultura.

Para Ratier (2013) el término ruralidad globalizada debe utilizarse para describir los cambios acaecidos en la ruralidad actual, dejando por fuera las falsas dicotomías viejo-nuevo, rural-urbano, y relacionado mucho más al proceso de diversificación en las formas de vida, la introducción del agronegocio, y el avance del capitalismo y el neoliberalismo privatista.

La creciente del neoliberalismo en nuestro país supuso la destrucción de muchos de los avances en materia económica y pedagógica y se propuso el desarrollo de un conjunto de políticas, que de acuerdo con Olmos y Fernandez (2021), tuvieron como principal bastión el *como si*, se propuso el desmantelamiento de los dispositivos de acompañamiento y la profundización de los discursos meritocráticos.

Enseñar y Aprender en contextos rurales:

De acuerdo con Flavia Terigi (2021) existen tres grandes condiciones que hacen que la educación primaria rural tenga una especificidad única en Argentina, en primer lugar es un país con una vasta extensión territorial y una morfología que singulariza a cada territorio rural diferenciándolo casi complementamente de los otros; en segundo lugar la concentración poblacional de las ciudades es mucho mayor a la presente en lo rural debido a las intensas migraciones producidas desde hace décadas; y finalmente la expansión de la educación primaria en nuestro país es legislada a partir de 1884 con la sanción de la Ley N°1.420, esto produjo un movimiento de homogeneización institucional y pedagógica en todo el territorio nacional y que si bien al inicio reconoció un cierto grado de especificidad a la enseñanza en las escuelas rurales poco a poco cedió terreno y terminó por acoplar forzosamente cualquier proceso pedagógico a un ideal graduado y urbano-céntrico.

Desde esta configuración compleja por ejemplo se puede advertir el carácter conflictivo que existe entre el modelo organizacional (plurigrado) y el modelo pedagógico (aula graduada) y la dificultad que supone para los proyectos políticos intervenir en esta situación.

La organización de la enseñanza reconoce relaciones diferenciales en los contextos rurales, ya sea por las características culturales de la población o por el trastocamiento de un conjunto de supuestos básicos que los docentes construyen de cómo debiera ser la escolarización habitual, esto producto de sus procesos de formación. Los problemas de enseñanza en el plurigrado son comprendidos cuando se advierte que la producción

pedagógica analiza a la escuela rural desde un deber ser que es distante a ella ya que supone una organización diferente, del personal, de los alumnos, de los contenidos, de los tiempos, de los espacios, etc.

Las divergencias que existen entre las formas de organización y desarrollo del plurigrado encuentran su primera explicación “en la biografía escolar de cada una de las docentes, siendo un elemento distintivo que agrega connotaciones al vínculo pedagógico” (Wetzel, 2019, p. 28). La producción docente y el tipo de vinculación que se establezca con los estudiantes es una creación personal de cada escuela ya que depende en gran medida de las circunstancias objetivas (cantidad de alumnos, personal, materiales) y de las decisiones pedagógicas en las que los docentes intervienen sobre el proyecto educativo a raíz de las necesidades que pueda identificar.

Morales y Vélez (2020) sostienen que en cada acto educativo se crean gestos pedagógicos que tienen que ver con “la relación pedagógica maestro/alumno dentro de una gran diversidad de prácticas y discursos escolares mediante las cuales maestros y niños viven la escuela y le dan sentido” (p.25). Estos gestos dan lugar a un sin fin de prácticas comunicativas y afectivas que expresan posturas teóricas y epistemológicas de la práctica del docente y de supuestos que maneja en relación a los sujetos de la educación.

Gestos que cobran relevancia en escenarios educativos particulares que comprenden “una organización determinada, con prácticas diversas, costumbres y modos de pensar la realidad que habilitan la configuración de identidades” (Wetzel, 2019, p.64). Formaciones territoriales, tanto geográficas como simbólicas, que entran en juego con las imágenes profesionales de los docentes y con la posibilidad de sus impactos en los proyectos de vida de los estudiantes y de la comunidad educativa.

Dentro de cada comunidad educativa Rodríguez y Atochero (2022) sostienen que es “inevitable apreciar cómo la cultura influye en la visión que se tiene del maestro y los alcances que le están permitidos según lo social” (p.31). Las elecciones de los docentes, aunque parezcan personales o mínimas, tienen el potencial de afectar, positiva o negativamente, el desarrollo posterior de los estudiantes por ello la importancia de los lenguajes, los gestos, las prácticas.

Boix (2011) explica que el potencial de las escuelas plurigrado reside en que

Todos pueden aportar, puesto que todos disponen de vivencias sobre el espacio donde viven y conviven. El territorio es un contenido global, poliédrico, con múltiples posibilidades pedagógicas, pero especialmente es un contenido mediático que está

constantemente presente en la escuela rural porque en ella se encuentran parte de los actores de estos espacios (p.11)

A lo largo de esta serie de investigaciones que se han recuperado se evidencian preocupaciones comunes y constantes como ser: pensar la situación de la enseñanza en el plurigrado, cuestionar el optimismo ingenuo, denunciar los procesos de exclusión y remarcar constantemente la imposibilidad de generalizar lo rural como un cuerpo de experiencias comunes más allá de sus semejanzas.

De esto último es importante advertir que los estudios aún deben seguir profundizando cuestiones relativas a ¿Para qué sirve un plurigrado? ¿Qué huellas simbólicas genera? ¿Por qué un docente adopta determinadas posturas al momento de enseñar? ¿Por qué privilegia algunas maneras y otras no? ¿Cómo se vincula la política educativa con estas escuelas? ¿Cómo se recompone el tejido comunitario en la escuela por ejemplo cuando los grados se agrupan? ¿Qué otros actores institucionales intervienen en la enseñanza cotidiana? ¿De qué manera las familias intervienen en las concepciones sobre el qué y cómo de la educación? Estas son algunas, ni todas ni tal vez las principales, pero son aquellas que emergen como preguntas más acuciantes para trabajar en lo siguiente.



CAPÍTULO III



Marco Teórico

El núcleo central de este trabajo se basa en la intención de recuperar aquello que acontece en la cotidianidad escolar para analizar las construcciones colectivas sobre el valor de la escuela, sus docentes, y la comunidad en el espacio rural. Para avanzar en ese camino se identificaron las siguientes categorías que permiten caracterizar nuestro objeto de estudio.

Gramáticas Escolares

Flavia Terigi (2006) argumenta que un aspecto que ha caracterizado la forma escolar del nivel primario rural es el principio de la gradualidad de la enseñanza, con un agrupamiento fácilmente reconocible, una disposición espacial particular y formas de trabajo muy puntuales tanto para estudiantes como para docentes.

Desde sus inicios el sistema educativo según esta autora creó un modelo organizacional y un modelo pedagógico diferencial para las escuelas urbanas y para las rurales. Esto constituye al menos una idea teórica, porque el modelo pedagógico graduado se mantuvo en un contexto organizacional rural donde supuestamente la política educativa había elaborado una alternativa para sus particularidades: el plurigrado.

De acuerdo con Terigi (2006) la gramática escolar remite al:

conjunto de reglas –que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. (p.8)

Es importante tomar esta categoría porque es susceptible de dar cuenta de por qué ocurren determinados procesos dentro de la vida escolar, por qué de determinadas maneras y no de otras. Nos posibilita además entender que son formaciones históricas, ni las mejores, ni las peores, ni las únicas. Define de manera más concreta qué es una escuela y quiénes pueden estar ahí. Dimensionar estos elementos y sus formas de funcionamiento nos puede abrir a interrogaciones sobre su adecuación o no, porque se crearon bajo un supuesto de alcance universal.

Se hizo referencia a la idea de gramática escolar como aquel conjunto de disposiciones naturalizadas que organizan la experiencia, estas estructuras además de ser disposiciones objetivas son formas afectivas que construyen subjetividades. De acuerdo con Kaplan (2022):

El camino hacia la escuela tiene historia ya que porta la memoria y las huellas de viajeros que lo antecedieron. La escuela está inscripta en nuestras memorias de infancia. Es por ello que visitar los cuadernos escolares, por caso, significa evocar geografías y gramáticas afectivas en tanto que nos habilita a profundizar en la cotidianeidad, mapear la vivencia escolar. (p.6)

La experiencia de la escuela es una experiencia sensible (Kaplan, 2022) que da cuenta de un modo singular de comprender simbólicamente el mundo a partir de percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, y discursos. El desafío y la apuesta es pensar cómo a partir de la escuela se construye una trama de significados que permiten dar sentido y pertenencia a una vida. El vínculo pedagógico es una manera de estructurar una especie de coraza simbólica que nos anuda y otorga una dirección, deja una huella, delimita un terreno seguro.

Hay que tener presente que las gramáticas no son solo estructuras que nos marcan límites y posibilidades objetivas porque eso ignora lo que justamente estamos tratando de retomar, por ello Carla Wainsztok (2020), sostiene que las gramáticas escolares son “una articulación entre experiencias, existencias, sentires y pensares. Gramáticas que cobijan singularidades y pluralidades. Gramáticas de un texto que van desde las experiencias singulares a pensares plurales” (p.88). La importancia de esta categoría, en su dimensión estructural y afectiva, es que permite indagar en las percepciones cotidianas de los actores educativos y la influencia de esas configuraciones en sus acciones.

La Clase Escolar

Andrea Alliaud (2021) sostiene que la transmisión es el “encuentro de las nuevas generaciones con la cultura, transmitimos porciones del saber, de la cultura. Repartimos signos para posibilitar que otros puedan moverse por el mundo, guías para obrar en lo sucesivo” (p.51). La transmisión es una actividad inherente a los humanos y se constituye en una necesidad en cuanto los recién llegados necesitan esos códigos para orientarse y la sociedad necesita garantizar su continuidad en las generaciones futuras.

Uno de los elementos o el más naturalizado dentro del sistema educativo argentino viene dado por la idea de la gradualidad de la enseñanza, la división de los estudiantes en grupos etarios, afianzado en el supuesto de grupos biológica y cognitivamente semejantes, se rompe, al menos en apariencia, en los contextos rurales con la aparición del plurigrado. Es

importante resaltar que no se está cargando de connotaciones negativas a este modelo, pero se está presentando un campo problemático que choca con las raíces del sistema educativo.

Frente a esta situación hay que preguntarse ¿Qué sucede en estos casos? ¿Cómo pensar y desde dónde abordar el aula plurigrado? No es adecuado ignorar estas construcciones gramaticales para entender una clase escolar porque son posiciones tan internalizadas que cuando cambian inevitablemente dan lugar a reposicionamientos estructurales y sobre todo a disposiciones para sentir y vivenciar la experiencia educativa.

Antes de seguir avanzando, una aclaración terminológica, la gramática clásica de la educación, al menos para el caso argentino, supuso un ordenamiento gradual de sus estudiantes. Cada alumno y alumna puede pertenecer a un solo grado por lo cual hablar de aulas plurigrado es incorrecto porque lo múltiple es la sección escolar compuesta por diversos agrupamientos no el grado. El niño de tercer grado seguirá siendo de tercer grado más allá de que comparta espacio y tiempo con otros niños y niñas más o menos avanzados. De manera correcta debería llamarse Aulas de Secciones Múltiples (ASM) pero a los fines de la brevedad se utilizará de manera indistinta la denominación plurigrado.

Volviendo a nuestro tema, al hablar de la clase escolar el acento no está puesto en lo pasable como aquello que el otro recibe de manera lineal y acumulativa, sino que trata de abordar la transferencia como un entre-dos, como una relación (afectiva, pedagógica y política). La transmisión involucra la institución de los propios sujetos, tanto del que enseña como del que aprende. La transmisión aquí se trata de “un espacio entre: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado” (Cornu, 2004, 36).

Siempre es bueno tener presente que “la experiencia escolar deja marcas y puede simbolizar el pasaje de -ser nadie- hacia el -ser alguien- en la vida. La escuela deja huellas afectivas. Somos en gran medida el resultado de la mirada escolar que se interioriza como espejo” (Kaplan, 2022, p.12)

Filiación educativa

Una escuela se hace presente en cada espacio geográfico de nuestro país, con su solo existir ha reunido y consolidado a su alrededor a poblaciones, proyectos y disputas por el sentido de educar. Las escuelas nuclea comunidades, pero también las comunidades crean escuelas, ellas han dado identidad y sentido a estas instituciones.

En esa definición histórica la relación escuela- comunidad no es asunto que pueda estudiarse o definirse de manera general porque es una situación interactiva entre quienes

participan y definen el día a día de cada institución. Pereda (2003) sostiene que esta relación es “un tipo de vínculo entre referentes educativos, ya sea entre personas, docentes y familiares, o entre instituciones, familia y escuela” (p.3). Es preciso reconstruir una red de relaciones, acciones y tensiones.

El vínculo intergeneracional es antes que nada una relación ética, filiar es reconocer, es dar un lugar, es sostener una presencia. Southwell (2015) afirma que “ello genera una tensión entre distintas experiencias del tiempo, que han hecho estallar ese tiempo lineal del progreso en el proyecto de la instrucción pública moderna” (p.03). Los lazos entre las generaciones se han visto afectados partiendo del hecho de la dificultad de conceptualizar qué es una infancia.

Philippe Meirieu (2016) hace algunos años se preguntaba ¿Qué mundo vamos a dejarles a nuestros hijos? ¿Qué hijos vamos a dejarle al mundo? Para este autor debemos entender que la educación es una cuestión pública, nos convoca y nos desafía cotidianamente, como adultos nos mostramos constantemente hablando y actuando sobre la educación; necesitamos reinstalar el debate de nuestra finitud y del saqueo que hemos impuesto al mundo, es necesario afianzar las relaciones para no permanecer ciegos en el mundo; y debemos recrear la naturaleza de la filiación en contextos tan líquidos y ensimismados en el frenesí consumista.

La filiación entre generaciones es un encuentro “donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades” (Bárcena, 2012, p.04). Es la posibilidad de traspasar y crear cultura, es la percepción de diferentes tonalidades y modos de habitar el mundo como promesas que nos permiten ligarnos y sostenernos en un plano que no se inicia con nosotros y que tampoco se irá cuando nuestra experiencia vital termine.

La educación es siempre del otro dice Skliar (2012) y agrega:

En esa educación que es del otro la tarea del que enseña a vivir y a convivir, es justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro (...) la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción. (p.101)



CAPÍTULO IV



Metodología

Este trabajo de investigación adopta una perspectiva metodológica en concordancia con el proyecto marco que lo alberga. Definiendo así un trabajo de tipo exploratorio, de corte cualitativo - biográfico narrativo y nutriéndose de técnicas de recolección de la información propias de estas definiciones.

Sobre las Narrativas: Notas Epistemológicas

La investigación narrativa se origina con el giro hermenéutico en las Ciencias sociales, en el marco de las discusiones y críticas planteadas al paradigma positivista. De acuerdo con Ripamonti (2017) este enfoque surge “como un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo” (p.90).

Las líneas en ese marco se conocen bajo la denominación de investigaciones socio-educativas que entienden que el conocimiento científico es una producción social, política, económica y de poder que refleja las luchas sociales por el control y la hegemonía en un contexto dado.

La narración es una práctica que busca recuperar la experiencia, re-componer, re-configurar aquello que nos produce y por lo cual nosotros también producimos lo que nos rodea. Es la posibilidad de habitar una singularidad sin perder de vista lo contextual. Permite la reconstrucción de una trama histórica y afectiva, que da cuenta de las apropiaciones de los territorios y de las huellas que los mismos generan.

En esas miradas y apropiaciones singulares, Martínez y Madriola (2022) sostienen que la narrativa “va y viene respecto de los recuerdos y su conformación en tanto memorias, gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico” (p.95). Toda reconstrucción narrativa encierra cierta potencialidad subversiva porque algo de todo aquello que decimos nos interpela, puede transformarnos, podemos construir algo más allá de lo que creíamos propio.

La escuela siempre tiene que ver con sucesos, con algo que les pasa a docentes, estudiantes y familias, con maneras de construir sentidos y otorgar valor a prácticas y vivencias singulares. En el trabajo con las docentes la narrativa nos coloca frente a una apertura a sus “supuestos e ideas sobre la enseñanza, de sus recorridos y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de las influencias, penetraciones y anclajes

ideológicos de sus interrogantes y convicciones pedagógicas, y también de sus inquietudes, deseos y logros personales” (Suarez, 2017, p. 102). Su potencial es enorme en relación a descubrir muchos de los asuntos que aparecen como más desconocidos de las trayectorias profesionales de las mismas.

Aquel que hace y lee investigación se halla atravesado por códigos culturales y experienciales que les son propios para interpretar el mundo, y que fueron construidos en las dinámicas sociales de las cuales participa. Como sujetos construimos cierta extranjería con el otro que nos permite mantener esa relación de desconocidos que nos mueve a conocernos y a transformarnos. En palabras de Rivas (2010):

Se pone de manifiesto, por tanto, una visión conflictiva y crítica de la realidad, que rompe con la visión del mundo organizado del funcionalismo. La complejidad es la característica más relevante de la realidad de la vida cotidiana y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados. (p.21)

En la misma línea de pensamiento, sobre las narrativas Contreras y Pérez de Lara (2010), plantean que su búsqueda no queda nunca resuelta con “dar cuenta de la realidad”, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a comprender, a cuestionarnos, a preguntarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización. Es decir que nos invita a problematizar, a repreguntarnos, a sumergirnos en un mundo que nos resulta conocido pero que también se nos presenta como oculto.

Considero que es pertinente explicitar parte del camino que me condujo hasta este momento, asumiendo ello como un acto de honestidad intelectual y como un paso necesario para considerar las decisiones adoptadas en esta tesis.

En la introducción de este trabajo se mencionó que se busca recuperar elementos de la propia biografía escolar y ponerlos en tensión con lo aprehendido durante la formación académica de grado. Como autor de este trabajo de investigación me parece importante reconocer mis propias implicancias para con el objeto de estudio porque eso nos permite ir vinculando la experiencia con las decisiones sobre qué y cómo investigar seguidas en este caso.

En primer lugar, me reconozco como una infancia campesina, que creció en un entorno que a la vez humilde fue privilegiado. Una familia numerosa a la cual nunca le sobró nada, pero con un padre y una madre con empleos estables y bien remunerados, con la

posibilidad de acceder a bienes materiales y culturales diferentes a tal vez las posibilidades que se le presentaron a otras infancias, y con el “éxito escolar” suficiente para poder aspirar a estudios secundarios y universitarios. Situación que lejos de ser la regla es la excepción.

Ser una excepción por condiciones personales y familiares me permitió con los años ir construyendo preguntas sobre cómo llegue a sobrepasar tal vez las expectativas que muchas veces se construyen sobre las infancias rurales. Recuerdo que en mi adolescencia era bastante impensable que jóvenes rurales accedieran a la educación secundaria y ni siquiera pensar en los estudios universitarios. Con esto no quiero atribuirme capacidades extraordinarias ni enaltecer mi historia. Quiero transmitir que estar en este punto ha sido en gran parte por el apoyo fundamental que recibí, al igual que muchos otros niños y niñas, en la escuela.

Sostengo que gran parte de esa confianza y de esa alegría recibida en la infancia fue y es la que posibilita para tantas historias la oportunidad de creer en uno mismo y de proyectarse. Las palabras son mucho más que eso, en ellas podemos crear un futuro posible para infancias y familias que luchan por un porvenir mejor. Me interpela constantemente pensar la injusticia que atraviesa a muchas vidas que no cuentan con las posibilidades de estudiar, de vivir en condiciones dignas, de ser felices.

Me interesa pensar la educación rural porque creo que esta institución puede generar proyectos superadores para los habitantes del campo. Puede contribuir en resguardar la inocencia, en abrazar las diferencias, y en sostener lazos comunitarios.

Investigar la educación rural me enfrentó a un sin fin de aspectos y dimensiones posibles que paradójicamente, en la formación de grado son ignoradas en los currículos oficiales, avanzar en trabajos más allá de los planos normativos también es devolverle un poco de humanidad a la formación docente.

El camino de indagación hacia este objeto de estudio comenzó con la idea de pensar cómo se crean los lazos entre la escuela y la comunidad educativa y cómo a partir de eso se pueden ir tejiendo y sosteniendo procesos sociales y proyectos de vida personales. Avanzar en esta construcción requirió una revisión y actualización profunda de los marcos teóricos de la ruralidad como contexto vital y de los procesos educativos en estos espacios.

El trayecto hacia lo vincular supuso grandes desafíos por ser una temática poco explorada en general, pero el trabajo en terreno fue dando lugar y consistencia a esa idea por medio de las observaciones y de las entrevistas. Un aspecto muy importante de destacar es que al momento de iniciar el trabajo de campo ocurre en la escuela el proceso de recategorización, ello implicó la reubicación del cuerpo docente y el agrupamiento de los

grados en un único salón, esta situación que no estaba prevista también imprimió un rumbo por el cual hubo que indagar en cómo esta formación organizacional y pedagógica ponía en tensión la gramática escolar moderna y las perspectivas subjetivas de los actores educativos.

Con ese escenario inicial se emprendió un estudio de carácter exploratorio y metodológicamente cualitativo porque tiene como propósito la exploración, el descubrimiento y la profundización de las preguntas de investigación.

Decisiones Metodológicas:

Investigar supuso tomar decisiones sobre el proceso seguido para abordar la problemática. Las decisiones forman parte del diseño de investigación que refiere al abordaje empírico del fenómeno por medio de una estrategia que permite, entre las diversas técnicas, “seleccionar, elegir y ponderar cada una de ellas, para adoptar aquellas que sean más convenientes para la resolución de sus interrogantes” (Yuni y Urbano, 2014, p.08).

Estas decisiones respetan ciertos criterios de coherencia interna: es preciso enmarcar la investigación en los paradigmas propios del campo disciplinar respetando sus lógicas y tradiciones; la estrategia debe considerar la particularidad del objeto de estudio; la dimensión metodológica debe guardar relación con las decisiones epistemológicas de base; y las perspectivas teóricas adoptadas deben guardar relación con los procesos de obtención y validación del conocimiento. En concordancia con esta perspectiva se avanzó en las siguientes decisiones metodológicas.

Arnal, Rincón y De la Torre (1992) entienden que un paradigma de investigación es un esquema teórico o una vía de percepción del mundo, agregamos que es una manera de vincularse en el marco de un conjunto de relaciones y estructuras de poder. Para este caso nos apoyamos en el paradigma hermenéutico donde se enfatiza en la “comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (p.41).

El enfoque de investigación es narrativo-biográfico, dado que el mismo:

No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (...) prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la

subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. (Bolívar, 2002, p. 4)

El mismo autor dirá que la subjetividad se convierte en una condición esencial para el conocimiento social. Siendo el relato emitido por un otro, lo que permitirá captar la riqueza de los significados en los asuntos humanos (sentimientos, deseos, metas, etc.), que no pueden ser obtenidos mediante un razonamiento lógico-formal. Por lo que el objeto de la narrativa, en palabras de Bruner (2003) "son las vicisitudes de las intenciones humanas" (p.6)

En relación con el enfoque seleccionado se procedió a la definición de los actores participantes, los modos de recolección empírica y las estrategias de codificación, y análisis de los resultados.

Al trabajarse con el caso de una escuela primaria rural, la **población** de estudio consideró inicialmente como potenciales participantes a todas aquellas personas de la comunidad que quisieran participar del estudio para dar sus testimonios en relación al objeto de estudio. Esta intención se fundamentó en la concepción amplia que se planteó de los vínculos pedagógicos más allá de situaciones áulicas.

Considerando los tiempos y recursos disponibles, se procedió a la selección de una **muestra** de actores intervinientes, para ello se recurrió a un muestreo no probabilístico con la intención de captar en profundidad las particularidades y complejidades del caso de estudio. La muestra finalista se construyó por redes de participantes y estuvo compuesta de 7 personas, tres maestras y cuatro vecinas de la comunidad.

En la selección del caso de la escuela se tuvieron en cuenta los siguientes **criterios**: primeramente, que sea una institución de educación primaria; su ubicación sea en un contexto rural; y que su modo de organización y formación sea común (esto implica que no tiene una orientación a actividades agrícolas o modos de funcionamiento con internado como las EFAS). Con la muestra se utilizó el criterio de **muestreo por bola de nieve**, esto quiere decir que inicialmente se reconoció a los actores institucionales (docentes) como primeras fuentes de información y en base a recomendaciones se abordaron a nuevos sujetos que por sus atributos fueron reconocidas como participantes activas de la vida social e institucional de la comunidad.

En base a todos esos recortes, se definió que la **unidad de análisis** se constituye de docentes, vecinas y madres de la comunidad, que por medio de sus relatos reconstruyeron sus historias y sus vinculaciones con la escuela. Sus voces son el eje central de trabajo de esta tesis.

En base a esas decisiones y para avanzar en el trabajo sobre el vínculo pedagógico es importante recordar que no toda información sirve como dato científico. Para arribar al dato científico primero hay que recopilar información, aquella que pueda servir para analizar el objeto de estudio, para eso contamos con una serie de procedimientos que posibilitaron acercarnos a nuestro fin. Se recurrió en concordancia al enfoque seleccionado a la utilización de tres técnicas generales de recolección de información.

En primer lugar, **la observación**, la mirada es un ejercicio humano y pedagógico de uso frecuente, la captación y decodificación del mundo a partir de imágenes, texturas, olores, colores y sonidos. La observación científica es “la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos)” (Yuni y Urbano, 2014, p.40). Se realizaron observaciones directas de diferentes situaciones, reuniones vecinales, actos conmemorativos, situaciones de clase, jornadas escolares, actos, etc. Lo que se buscó fue registrar las situaciones y particularidades de su vida social, política, económica y cultural de la comunidad. Ello con el objetivo de prestar especial atención a las prácticas y discursos que se desarrollaban en relación al objeto de estudio.

En su momento se realizaron observaciones y registros de las siguientes situaciones:

- Observaciones contextuales: sobre la comunidad, su distribución, sus instituciones, y los espacios de socialización que frecuentan los habitantes.
- Reuniones vecinales: instancias generalmente promovidas por las autoridades municipales para conocer las demandas de la comunidad. En general aparecen tres grandes preocupaciones: trabajo, salud y educación. Con respecto a esta última se trabajan las siguientes demandas, fortalecer a la institución después de la recategorización con otros docentes, relacionar los aportes de la escuela con el contexto rural, por ejemplo a través de actividades productivas, y generar desde el Estado mayores condiciones de igualdad para que los estudiantes puedan continuar sus estudios secundarios y aprender un oficio.
- Jornadas escolares y áulicas: a fin de captar las formas de trabajo cotidianas y analizar posteriormente los modos de funcionamiento de la institución y de la práctica pedagógica.

En segundo lugar, se recurrió a las **entrevistas biográficas** donde “los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que

van estimulando que el entrevistado recuente su vida” (Bolívar, 2012, p.8). Los ejes planteados para la discusión giraron siempre en relación a tres grandes asuntos: sus modos de vinculación con la escuela (¿Qué los une a la institución?); la relación escuela-comunidad (¿Cómo se construye y sostiene la escuela todos los días, ¿cómo nos relacionamos?); y las perspectivas presentes y futuras de la educación de los niños (¿Cuáles son nuestros sueños?, ¿por qué sostener a la escuela?)

Se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas que en el capítulo siguiente serán abreviadas, con el fin de resguardar su confidencialidad, de la siguiente manera:

Comunicación personal	Fecha	Función
Nº 1 S.T	22/09/22	Ex docente de la Institución y vecina destacada de la comunidad.
Nº 2 S.E	21/10/22	Ex docente de la escuela.
Nº 3 S.J	04/11/22	Vecina y tutora de la escuela. (hijos y nietos)
Nº 4 S.ST	25/11/22	Actual directora y maestra de la institución
Nº 5 S.S	08/12/22	Ex docente de la escuela (reassignada cuando se produce la recategorización de la institución)
Nº 6 S.K	16/12/22	Tutora de la institución
Nº 7 S.L	16/12/22	Vecina y tutora (nieto)

La tercera técnica de recolección de la información utilizada tiene que ver con la búsqueda de **fuentes documentales** que nos permiten “volver la mirada hacia un tiempo

pasado para de este modo comprender e interpretar una realidad actual (sincrónica)” (Yuni y Urbano, 2014, pp. 99/100). Para este fin se utilizaron documentos escritos vinculados a: un registro histórico de los hechos fundantes y más sobresalientes de la escuela; una reconstrucción de la historia del paraje por parte de los vecinos, un documento que abordó un relevamiento sobre la situación sanitaria y social de la población proporcionado por el SAPS (Sala de Atención Primaria de la Salud) y normativas nacionales e institucionales como el PEI para abordar las intencionalidades del proyecto educativo. Estos fueron significativos porque permitieron un acercamiento a los procesos que dieron lugar y sostuvieron la educación de los niños, como así también los cambios observados en las condiciones socio-políticas y culturales de vida.

La extensión de la aplicación de estas técnicas de recolección de la información se guió por el **principio de saturación teórica** para construir el cuerpo de análisis. Se reconoce que el “corte” realizado se produjo cuando la información fue reiterada por agentes diferentes dando cuenta de imaginarios compartidos y conformando así los elementos necesarios para avanzar en la identificación y desarrollo de las categorías conceptuales.

Para finalizar, sobre el **análisis de los datos**, Bolívar (2012) plantea que la falta de precisiones metodológicas tajantes en lo referente al enfoque narrativo-biográfico hacen que coexistan y a su vez se complementen diferentes formas de abordar el proceso de análisis. Para este caso en particular se optó por el análisis del contenido que “por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones”. (Bolívar, 2012, p.11)

El proceso de análisis fue dinámico y continuo a lo largo del proceso, a partir de cada instancia en terreno se fueron identificando grandes núcleos temáticos en general que puestos en discusión con los marcos teóricos permitieron enfocar continuamente con mayor precisión los intereses propios de esta investigación. Se recolectó la información, y progresivamente se fueron identificando preocupaciones derivadas de las voces de los actores y de los posicionamientos personales.

El trabajo de análisis se realizó triangulando los datos generados desde la base empírica articulando las diferentes técnicas reseñadas previamente, y poniendo en diálogo los saberes de las tradiciones académicas, los actores comunitarios y desde mi propia voz como autor siendo constantemente interpelado por el conjunto de investigadores que sostuvieron este trayecto formativo.



CAPÍTULO V



Resultados y análisis

El pensar pedagógico, como práctica política y sensible, es una exploración indefinida por problemas que recorren la cotidianidad de la escuela, la atraviesan, la moldean. Es insistir en hurgar en los presentes y pasados de nuestros territorios, es prestar atención a un lenguaje que nos habla de huellas, encuentros y pérdidas. Tiene que ver con la vida, propia o ajena, y de allí su carácter inenseñable, porque nadie puede vivir por otros, pero sí podemos construir una mirada hospitalaria hacia esos otros.

Graciela Frigerio (2014) insiste en significar a la educación como un don, un acto político que se reconoce herencia y deuda a la vez, un modo de intercambio que debe pensarse en al menos dos sentidos, por un lado, en la posibilidad de dar lo que se sabe/lo que se tiene sin que el otro quede colocado en la posición de deudor y por el otro la posibilidad de dar lo que no se tiene. De esto se desprenden dos grandes ideas que espero acompañen permanentemente la lectura: la educación es un derecho, la deuda es nuestra para con quienes no logran acceder y permanecer en la escuela no a la inversa; y por último dar lo que no se tiene es justamente la base y finalidad de la tarea del educador, emancipar es cultivar un plus, una posibilidad.

¿Qué es la educación rural? Hacia una aproximación

Hace aproximadamente 139 años se sancionaba la Ley N°1420, aquella que por primera vez establecería en Argentina, un marco legal que creaba y regulaba el incipiente nacimiento del sistema educativo y que daba cuenta del lugar que a partir de entonces la educación tomaría en el proceso de consolidación del Estado argentino y en la producción de un conjunto de subjetividades que conformarían al ciudadano ideal de la nación.

A lo largo de las sucesivas modificaciones en las leyes de educación nacional se irán encontrando mayores precisiones acerca de lo que se entiende por educación rural y sus particularidades, pero es de destacar que como planeta Zattera (2015), desde los orígenes del sistema educativo hubo una preocupación manifiesta por pensar tanto en la escuela rural como en la escuela urbana, haciendo mención a sus singularidades, potencialidades y desafíos. Obviamente siendo la escuela rural un asunto mucho más desatendido y confuso en términos políticos.

Cuando hablamos de escuela rural nos resulta inevitable considerar las concepciones que portamos sobre este espacio. La perspectiva tradicional estaba asentada en un “enfoque

dicotómico, en relación con el recinto urbano, mostrando al territorio rural como espacio empañado por el descrédito, relativamente aislado y con características culturales uniformes, que resiste ante un espacio de vanguardia, como son los centros poblados” (Wetzel, 2020, p.64). A raíz de los procesos de industrialización, capitalización y globalización, se puede hacer notar la emergencia de un nuevo sentido asociado a la ruralidad en el cual se observan profundas heterogeneidades, cambios culturales, políticos y económicos que sitúan a los pobladores rurales frente a desafíos cada vez mayores para proyectar sus vidas en los escenarios sociales actuales.

Algo que nos permite entender la complejidad de nuestro problema es aludir a la formación histórica de la escuela rural, teniendo en consideración el papel que tiene su presencia en los territorios, en su definición como tales y en el trabajo de expansión y mutación de las comunidades a partir de allí.

La ley de Educación Común N°1.420 en su lectura pone en evidencia en sus declaraciones principales tres de los grandes pilares que sostienen a la educación, la obligatoriedad, la gratuidad y la gradualidad de la instrucción primaria. Reconoce la necesidad de establecer una escuela pública en cada espacio del territorio nacional donde se encuentren niños en edad escolar.

En ese contexto es que lo rural tiene por primera vez una definición normativa implícita porque no se la denomina como educación rural, sino que se expresa de la siguiente manera:

Art. 5° La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley. (p.1)

Artículo 11°. Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más jardines de infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente. Escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por

hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja una escuela fija. (Cáp, I, p. 1)

El primer acercamiento del sistema educativo en los espacios considerados de mayor aislamiento o despoblados en general se realiza a partir de la organización de “las escuelas de campaña”. En estas escuelas se gestan al menos tres grandes consecuencias para las poblaciones rurales, primero ocurre una deslegitimación de sus saberes culturales autóctonos, se comienzan a introducir perspectivas culturales y laborales que transforman sus condiciones de vida y sus espacios vitales, y se establece una manera de concebir la formación del alumno rural asociada a unas formas específicas de organización institucional y pedagógica con el plurigrado, de esto último se desprenden una serie de características que vamos a analizar más adelante.

Ya en 1993 la Ley Federal de Educación N° 24.195, si bien no avanzó en reconocimientos explícitos hacia la importancia de la educación rural, pretendió de maneras breves y un tanto aisladas, acciones referidas al mejoramiento de la infraestructura y a la capacitación docente en el marco del Programa Social Educativo¹ (1993-1999) y del Proyecto 7². Es necesario recordar que el contexto de los 90 supuso un profundo deterioro de las relaciones sociales en el marco de políticas neoliberales y de desmantelamiento de la educación pública, a partir de medidas que buscaron su reconversión en busca de mayor eficiencia y eficacia.

Será recién a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que en nuestro país se reconocerá formalmente una especificidad a la educación rural, sin que por ello desaparezcan las contradicciones y las indefiniciones en materia educativa para estos espacios.

Es importante destacar que esta ley reconoce dos grandes definiciones políticas, por un lado, la consideración de la educación como derecho colectivo y en segundo lugar crea y reconoce modalidades de trabajo específicas dentro del sistema.

Por una parte, en su Art N° 3 plantea que:

¹ El PSE abarcó todas las provincias de nuestro país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas con mayores necesidades”. A modo de ejemplo, en el noreste argentino (Misiones, Formosa, Chaco, Corrientes) alcanzó el 87%, en cambio en la zona centro sólo un 17%. Más de 16.000 escuelas fueron atendidas por el PSE alcanzando en algunos períodos a 21.542 instituciones sobre un total existente en el país de 42.000. Se distribuyeron 12.000.000 de textos y se erradicaron 1961 escuelas ranchos. Fuente: “Enseñar el futuro” Diez años de transformación Educativa en la Argentina 1989-1999.MCE.

² Tuvo que ver con la atención a las escuelas rurales desde donde se desarrolló el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, poniendo en juego experiencias de itinerancia de profesores de nivel secundario en escuelas primarias dispersas

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (p.1)

Asimismo, se contempla a la educación rural entre las modalidades³ del sistema educativo, garantizando el derecho a la educación en esos contextos y respetando sus particularidades. Lo postula al menos declarativamente. La Ley de Educación Nacional le otorga entidad propia a la Educación Rural, en su capítulo X, a partir de la siguiente definición:

Artículo 49. La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. (p.10)

Como objetivos propios de la modalidad se entiende que se busca: garantizar el acceso a los saberes sociales y culturales; a la organización de modelos organizativos que sostengan las trayectorias educativas; y a la promoción de iguales oportunidades.

Lo que se intenta destacar son algunas pistas del largo proceso que ocurrió para que la educación rural tuviera un cierto grado de reconocimiento y validez propia a sus características. Más allá de las declaraciones y sin negar los avances producidos en términos de valoración y acción sobre lo rural como derecho, es imposible negar la persistencia de formas hegemónicas de entender lo rural y lo educativo que hoy tienen pocas posibilidades de saldarse en el paradigma estructurante de la escolaridad moderna y que acarrearán problemas teóricos y prácticos en la actualidad porque como planteé al inicio las gramáticas escolares se fundan en principios urbano-céntrico y graduados en su gran mayoría. Sobre este asunto volveré más adelante. Lo importante de destacar aquí es que podemos reconocer normativamente al menos, cierto nivel de reconocimiento hacía lo rural.

El valor de la escuela

Como se mencionó anteriormente la relación entre la escuela y el progreso de las comunidades es una cuestión íntimamente relacionada ya que se forman y retroalimentan

³ Son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (LEN, p.2)

recíprocamente. Por ello es que ahora se va destacar una idea que instaure algunos de los sentidos propios del porqué de la escuela en la vida de las personas estudiadas.

Esta reflexión surge a partir de la expresión plasmada, por los vecinos en el siguiente mural, en conmemoración a recordar cómo fue el proceso de construcción de su comunidad y de sus historias.

El título es: “*Tierra de Fé y Civilidad*”. Según los vecinos habla de cómo el accionar de sus integrantes favoreció una identidad propia y un camino que hasta el día de hoy tiene vigencia.



Las preguntas, los caminos y las disyuntivas siempre vuelven a la cuestión del tiempo, del lugar, de los rostros, de las huellas. Una de las cuestiones más palpables de la idiosincrasia de la comunidad tiene que ver con la profunda relación que se encuentra entre la escuela y la iglesia.

¿Qué tiene que ver esto con lo pedagógico? Primeramente entiendo que revela una preocupación sostenida en el tiempo por la comunidad sobre una serie de valores y de características propias identificadas como valiosas para el desempeño social.

De acuerdo con los registros históricos de la escuela, el reclamo de educación surge a partir de una solicitud vecinal a las autoridades nacionales durante los últimos años de la década de 1930. A partir de ese momento se va a dar lugar a un proyecto de educación para la vida rural en este espacio.

En una breve reconstrucción histórica de la conformación del paraje, una de las vecinas más antiguas y destacadas de la comunidad, sostiene que el paraje se conformó y se fue desarrollando a partir de dos grandes instituciones, la Escuela y la Iglesia. Sostiene que ambas han generado evolución y proyección. En sus palabras “Mediante la escuela y la capilla somos lo que somos hoy en día, gracias a eso podemos decir que tenemos una población civilizada” (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022). Para la entrevistada hay una relación de simbiosis, no es posible entender al territorio si falta alguna de las dos, no es coincidencia tampoco que ambas instituciones se hayan creado en períodos relativamente cercanos en esa época, siendo la escuela la primera referencia.

Se habla de Fé y Civilidad, en este caso, en relación al cultivo de valores, a la participación de ritos y tradiciones, a la asunción de compromisos y responsabilidades. ¡Se sembró y se cosechó! decía la vecina.

Elisa Cragolino (2015) sostiene que la definición de un proyecto educativo rural supone la adopción de una perspectiva de lo político en tanto proceso que atienda a dos cuestiones como iniciales “por un lado por la definición misma de lo que, se considera “lo rural”, “el campo” y “lo educativo” en estos espacios y ligados a lo anterior la diversidad de agentes, individuales y colectivos que participan en la construcción e imposición de estas prácticas y sentidos” (p. 203). Esto supone adoptar una perspectiva que problematiza a estos espacios como campos dinámicos que construyen definiciones acerca de cuál es el sujeto social que habita y habitará el campo y el cómo y para qué se lo forma.

En sus inicios como ya se mencionó la escuela se crea a partir de un pedido que se realiza a la inspección seccional de educación para la creación de una escuela en el vecindario. Pedido que es aprobado y se pone en funcionamiento a partir de 1937, en una casa cedida por un vecino, contando con el 1er grado e infantes con 69 niños y niñas, y además con la cooperadora, la huerta y el jardín.

Este inicio supuso por ejemplo la creación del edificio propio de la escuela en el marco del segundo plan quinquenal del gobierno peronista (1953-1955), la construcción del registro civil y de la sala de primeros auxilios, el acceso a los caminos y a la electrificación de las zonas, el abastecimiento de agua potable con red de cañerías a cada hogar, programas de desarrollo agrícola y laboral por medio del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), y la participación de diversos grupos de misioneros católicos que llevaron adelante anualmente acciones de evangelización y recreación para la comunidad.

De esto se deriva algo interesante, primero el hecho de reconocer los múltiples agentes que intervinieron e intervienen en la creación del espacio social y de la escuela; y además es preciso destacar que este breve recorrido ya da cuenta de la falsedad de los discursos que sostienen que lo rural se constituye de manera aislada del resto de las dinámicas sociales.

De acuerdo a los registros históricos comienza a plantearse una doble misión para la institución educativa, desarrollar estados morales superiores y proteger a las infancias con el fin de desarrollar la ciudadanía y la economía familiar de los residentes. Podríamos hablar en este caso de un sentido de la educación como una forma de conversación, no solamente como un acto comunicativo y mucho menos como una acción entre individuos. Sino que se va a conversar a propósito:

de qué hacer con el mundo, con este mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está frente a nosotros, el de cada uno, la pequeña porción del mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente- proviniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo- y desgarrar, preocupa y ocupa, conmueve y desconcierta. (Skliar, 2022, p.26)

Un tipo especial de conversación que expresa las preocupaciones y los sueños de quiénes desean lo mejor para la educación de las infancias. En ese marco siempre la comunidad realizó una valoración positiva de todas aquellas acciones que propiciaron un desarrollo moral y social de los participantes y que, mediante el acceso a la educación, al trabajo, la salud, la religión, establecieran mejores condiciones de vida.

En el registro histórico de la escuela en el año 1941 se relata lo siguiente:

La escuela tiene 230 niños inscriptos, con 7 grados, organizados en: 1º Inf (3 secciones), 1º Sup, 2º, 3º y 4º. La escuela mejora en todos sus aspectos. Se inaugura en el lugar, la capilla San Isidro (15 de mayo), con la asistencia del Excmo. Obispo, autoridades y vecinos. Las condiciones sociales del lugar mejoran. (p.2)

Se palpa de cierta manera la presencia de esa unión desde los primeros momentos en los que conforma el espacio comunitario y se entiende además que esa unión es provechosa para el desarrollo político, social y económico del lugar.

La escuela como espacio de cuidado.

Los chicos venían descalzos a la escuela, en esos días de frío, de heladas, porque en esa época solo había la alpargata y venían descalzos. Tenían sus alpargatas y se mojaban todo por el camino, entonces yo les decía no se pongan la alpargata, vengan descalzos y acá en la escuela se secan los pies y se ponen acá. (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022)

Heladas no solo son las temperaturas climáticas del invierno, el frío también es un contexto de pobreza y desatención, así como las alpargatas fueron el primer resguardo del frío biológico que tuvo el niño del campo, el guardapolvo y la presencia de la escuela fue el primer abrigo, después de la familia, que permitió habitar un espacio más cálido y acogedor para crecer.

Una premisa que acompaña esta reflexión es que si bien, en determinadas argumentaciones teóricas se ha propuesto que instruir es completamente diferente a cuidar, por las implicancias efectivas que ello supondría, en este caso se considera que el cuidado es

parte fundamental para hacer posible y sostener procesos de transmisión. Esto porque el cuidado aquí no adquiere matices maternos, más bien se relaciona con palabras, gestos y prácticas que buscan reconocer la existencia del otro y motorizar mecanismos para abrazar esa diferencia. El cuidado es una práctica cultural que implica una relación de reciprocidad (Kaplan, 2022), donde se aprende a cuidarse uno mismo y a los demás, guiado por un imperativo ético de proteger.

Una vecina de la comunidad alude a que en los inicios de la escuela el lograr que los niños asistan a ella fue toda una tarea de convencimiento porque la escuela no existió siempre y muchas familias no entendían cuál era la importancia de la educación, la entrevistada sostiene que esto fue una tarea difícil porque “entre muchos padres no tenían desarrollado el sentido de la educación, de lo importante que es la educación en la vida de cualquier ser humano, de a poquito se fue subsanando esa situación” (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022). Se subsana de tal manera que en toda su historia la escuela destaca la participación activa de los padres y madres como eje fundamental para sostener, en el rango de sus posibilidades, las trayectorias educativas de los niños.

A su vez el docente rural va a ocupar un lugar central tanto para la instrucción de los niños como para la organización de acciones que busquen el progreso de la comunidad participando en reuniones y debates vecinales, presentando pedidos a la municipalidad para obtener servicios, manteniendo en condiciones óptimas la institución escolar, explorando y favoreciendo la realización de eventos culturales y artísticos para todos, etc.

El docente rural va generando en su experticia relaciones y modos de entender el contexto y la situación de las familias de cada niño, no es una tarea que empieza y termina en la escuela, se crea a partir de ella, pero es una práctica sensible y de percepción que se liga a lo que son los chicos y las chicas y a lo que traen, tanto en preocupaciones, en sus sueños y en sus dificultades.

Sobre el lugar de las familias, se reconocen en general tres modalidades de participación, de acuerdo a las entrevistadas: la manera más general y extendida es a través de la cooperadora escolar, desde sus inicios hasta la actualidad, han sido los padres y madres quienes se han puesto al hombro la realización de beneficios para conseguir todo lo que pudiera necesitarse, desde lo material hasta cosas mínimas como por ejemplo algunos ingredientes para cocinar. También existieron padres y madres muy preocupados e involucrados en todo lo que hacían sus hijos y otros que no participaban tanto. Lo importante de destacar es que actuando o no, los padres y madres reflejan sus posibilidades.

Una maestra define al vínculo con las familias como diferente para ella es “diferente el trato, no todos, pero las familias del campo contienen más a los chicos a diferencia de lo que pasa en la ciudad que hay muchas violencias que los chicos llevan a la escuela” (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022). Para la entrevistada la maestra rural es muy relevante porque es una figura que puede apoyar de manera positiva el progreso y la formación de los niños, muchas veces las maestras asumen la contención de los niños y de las propias madres frente a situaciones de la vida o del proceso escolar.

Se destaca también la idea de la comunicación, las maestras, siempre estaban al tanto de los problemas o de las ideas de las familias y de la comunidad porque las familias se acercaban o porque los niños llevaban a las aulas sus inquietudes. En algunas experiencias relatadas por las maestras algunas de las madres de la escuela conviven con problemas grandes y buscan resguardo y confidentes con ellas porque hay situaciones de mucha vulnerabilidad como abandono, pobreza, violencia y desprotección. El cuidado también es expandible.

Lo preocupante tal vez pasa por situaciones que las docentes reconocen como una dificultad de algunas familias para apoyar las tareas de los niños. Una docente lo expresó de la siguiente manera:

Por ahí si en la zona rural lo que no tienen tanto es ayuda de los padres en relación a las tareas, pero uno siempre desde la escuela le va incentivando que trate de trabajar ellos solitos, la mayoría son muy perseverantes en ese sentido porque aprenden a ser autónomos desde muy chiquitos. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Insisto en el hecho de que no se trata de hallar responsables únicos para las dificultades pedagógicas de los niños, la responsabilidad no puede ser atribuida a la familia o a la escuela, sin considerar las posibilidades y los obstáculos que presentan en su cotidianeidad. Pero sí es importante advertir que hay infancias más desprotegidas que otras.

Más allá de los problemas también es importante destacar la intención y el trabajo de las maestras para aumentar las posibilidades de conocimiento cultural y social de los niños por fuera de la currícula normada. Así por ejemplo se organizaban actividades que buscaban poner en contacto el mundo de los niños con otros posibles:

Por ejemplo, se hicieron salidas, yo que tuve 6to siempre traté de que los chicos de la zona rural salgan, los llevaba no lejos, pero íbamos, por ejemplo, a Corrientes Capital que había chicos que no conocían, hacíamos recorrido por el museo de Ciencias Naturales, el Centro Aguara, el Shopping, la costanera, eso era una vez al año. Ellos se

sentían re felices, me acuerdo que había una vez una mamá que no le dejaba ir al hijo y entonces le lleve a la mamá también porque quería que ellos salgan, que vean otros mundos, que sepan que son capaces de salir de ese lugar. Un año trabajé un montón en una obra de teatro y logramos traer a los chicos a bailar acá en el teatro Dora de Empedrado porque yo siempre pienso que no tiene que haber diferencia. También los llevamos a competir a Ita Ibate en Ajedrez donde salieron muy bien posicionados, después también a los torneos de fútbol, de voley, tratamos de llevarlos siempre. Siempre se nos hacía difícil porque el tema era el transporte, pero con el equipo docente intentamos. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Una búsqueda de ampliación del mundo de esos niños que tal vez tiene como contribución más importante la felicidad, la exploración y el tacto de que hay algo más allá de lo que conocen y que pueden lograrlo, que es alcanzable. El logro principal de estos gestos siempre es en primer lugar afectivo, el reconocimiento es un tejido que sostiene y da sentido a la presencia.

Una de las docentes sostuvo como definición de su trayectoria lo siguiente: “Ser maestra fue mi verdadera vocación, amé y amo a los niños. Siento que es una de las profesiones más gratificantes. Feliz de haber compartido mi vida, orientado y brindado mi cariño a los chicos” (S. E, Comunicación personal, 21/10/2022)

A su vez una madre revaloriza a la escuela porque:

La escuela fue un gran aporte a mi vida y a la vida de mis hijos porque nos dio oportunidades, independencia, aprendizajes, a ser personas que nos hemos esforzado por aprender un oficio, una carrera para que podamos vivir de nuestro esfuerzo, nuestro sacrificio y eso se ve reflejado ahora que somos personas adultas porque vivimos de nuestro trabajo. (S. J, Comunicación personal, 04/11/2022)

Todo este reconocimiento y el sentido de la educación para con los otros es innegable y hasta constitutivo de toda la historia de la comunidad, pero también hay que reconocer que con el tiempo y más concretamente con la situación actual de la escuela las cosas se plantean con mayor tensión sin abandonar lo previo.

La instrucción y el cuidado forman parte del mismo proceso, crean lazos que posibilitan la subsistencia y la superación, en algunos casos, de las desigualdades y dificultades que atraviesan como grupo social. Hay que destacar que los lazos afectivos que establecemos constituyen una de las condiciones elementales (Arevalos, Glejzer y Kaplan, 2022) que nos permiten pertenecer y sostenernos en esos tejidos.

Cualquier institución que se pretenda llamar educativa instaure un conjunto de materialidades y disponibilidades subjetivas que permiten la creación de tramas para sostener esa construcción colectiva. A lo largo del tiempo y con la participación de diversos agentes estas dimensiones se han mantenido o modificado dependiendo de las condiciones propuestas para su existencia.

Tal como lo sostiene Dussel (2019) la educación es:

un asunto que involucra mesas y cavernas: mesas reales o metafóricas sobre las que nos congregamos para trabajar, haciendo de ese trabajo con el conocimiento un asunto público, y cavernas que organizan un “espacio otro” para la educación, una suspensión relativamente al margen de la vida cotidiana. (p.35)

La escuela es una materialidad que cuida y que para subsistir ha instalado ritos, algunos vinculados al proyecto fundacional de la escuela, en la formación ciudadana como ser la puesta en valor de los símbolos patrios, la creación de canciones que resaltarán el ser nacional, las tecnologías sobre el cuerpo y el comportamiento como ser las filas, la distinción por géneros, las distancias, son algunos ejemplos que aún hoy en día siguen vigentes.

Hay otros ritos o tradiciones que provienen y perduran en el tiempo por la creencia colectiva de su importancia para el mantenimiento de su propia comunidad, en este caso estudiado ese lugar lo ocupan los rezos en la escuela. Es una tradición tan internalizada que se concibe como natural y necesaria para educar y que los niños lo incorporan como una actividad más de la jornada.

Hay que recordar, como advierte Kaplan (2022), que la relación que mantenemos con el edificio escolar y con sus formas de funcionamiento, son siempre en primer lugar una emoción más que una mirada. Una emoción que se construye a partir de nuestros antecesores y que forma parte de lo pedagógico, de lo valioso para enseñar, para trascender.

Una docente relata:

(Rezar) Es una costumbre que ellos ya tenían cuando llegué, y como yo también soy muy creyente. Es algo que tienen incorporado a sus hábitos, siempre tuvieron esas prácticas diarias. Vamos a seguir intentando que le den el respeto que se merece porque respetar los símbolos patrios es algo básico por algo estamos en una escuela. Pero esto depende de quién esté en la escuela porque si alguien viene y no le gusta cambia. No veía por qué no seguir, es algo bueno en ellos. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Esto es importante porque se vincula al proyecto fundacional de educación en la comunidad, la apuesta a continuar con la formación cristiana sigue siendo de gran importancia para la realidad cultural de los pobladores y algo que además se solicita sea incentivado desde la escuela.

Otros ejemplos más claros de la historicidad y de la distinción de rituales que se hace en la escuela tiene que ver con la instauración del recreo, una docente comenta que el recreo no existió siempre en la escuela. Fue un dispositivo que se implementó para que el niño comprendiera que hay tiempos diferentes, que en la escuela en primer lugar se viene a aprender y luego a jugar. Parece una contradicción con los rasgos más ínfimos de un niño, pero es una manera de crear subjetivamente una conciencia de qué se hace en la escuela y en qué momentos está permitido hacerlo.

Otro aspecto que viene de la mano son aquellas características materiales que permiten identificar a un estudiante. Se entiende que no cualquier niño es de la escuela, pertenecer requiere la posesión de determinados aspectos físicos y comportamientos que lo identifiquen. En los primeros momentos fueron los padres y la cooperadora quienes aportaron a que los niños y niñas tuvieran acceso a estos bienes. Una maestra dice: “Después el gobierno nacional empezó a distribuir útiles y delantales, zapatillas, ahí recién se conoció al alumnado general, ahí recién era para todos. Sin el Estado los niños no podrían haber accedido a nada, por ejemplo, sus útiles no los podrían tener” (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022)

Que algo sea para todos no debiera ser una aspiración utópica y que el Estado esté ahí para garantizarlo tampoco, es una obligación y una responsabilidad que trasciende posibilidades o limitaciones personales y locales.

La organización pedagógica de secciones múltiples

Con la recategorización de la escuela y el agrupamiento de las plazas en un plurigrado, que es una situación extremadamente novedosa para la comunidad, hay una preocupación bastante extendida a lo que se entiende como un proceso de menosprecio y vulneración de derechos de acuerdo a las voces recabadas.

En ese marco una vecina sostiene que “no se pueden inventar chicos, la gente se va por la falta de trabajo, no hay. No podés inventar el trabajo, o sea uno intenta y pone la voluntad, pero no llegas, es la realidad, no te da ni para pilotearla. Entonces qué hace la gente, se va a otras ciudades, a otras provincias” (S. K, Comunicación personal, 16/12/2022). El despoblamiento de la comunidad es en primer lugar un problema en las condiciones de vida y

la proyección a futuro en lo se percibe como una falta de éste por la acción-omisión del Estado.

En ese contexto la clase escolar presenta rasgos que permiten problematizar la forma organizacional y pedagógica de la escuela como proyecto que sostiene el vínculo pedagógico. Se habla de gramáticas trastocadas para referir a los cambios perceptibles en la organización producidas con la recategorización de la escuela. Es importante aclarar que esta es una percepción y un análisis a partir de lo observado y recogido de las informantes clave, no se puede generalizar a todas las experiencias de secciones múltiples, pero sí puede aportar a debatirlo.

Históricamente hubo una manera de entender el trabajo escolar y estuvo asociada a la descripción que realiza una vecina de la siguiente manera: “Una jornada en la escuela duraba cuatro horas en las cuales teníamos diferentes actividades curriculares. 1 hora por cada materia (Lengua, Matemática, Cs. Sociales, Cs. Naturales), desayuno, comedor, recreos, educación física o también ensayos de poesías, cantos, bailes para los actos escolares” (S. J, Comunicación personal, 04/11/2022). Esta mínima descripción condensa la modalidad de trabajo que plantea la gramática clásica de la escuela, un niño en un grado aislado del resto, con una materia por hora, con una docente, cuatro materias por día y actividades extras en algunas ocasiones.

Esa forma entra en conflicto con el plurigrado, tanto en la perspectiva de los padres como en la manera de encarar la tarea por parte de los docentes. Se presenta a continuación una reconstrucción de las dinámicas observadas tanto institucionalmente como en el aula en el trabajo día a día destacando sus aspectos más relevantes.

La escuela recibe diariamente a aproximadamente 30 estudiantes, 20 de nivel primario y 10 de nivel inicial.

La jornada inicia con el toque del timbre y con los niños formándose en la galería interna de la escuela, diferenciados en niños y niñas, y realizando el izamiento del Pabellón Nacional acompañado por la canción Aurora. Posteriormente es la directora la encargada de darles la bienvenida y realizar algún tipo de aviso o comentario. Luego se procede a rezar la oración por la Patria encomendando a Dios la jornada. Y, por último, la seño de nivel inicial es la encargada, todos los días, de pensar y proponer una cartelera alusiva a una fecha importante o a un tema de relevancia. Lo que se hace generalmente es tratar de que los niños respondan desde sus conocimientos lo que el tema plantee. Algunas veces con mayor éxito que otras.

Posteriormente a esa etapa de ingreso, todos se dirigen al aula, que funciona en el SUM de la institución, es un espacio amplio, rodeado de ventanas y mucha luz natural. Se encuentran distribuidas tres mesas rectangulares bastante extensas en las que se agrupan los niños. En la primera mesa se encuentran los niños de primer ciclo (1º, 2º y 3º grado), en la segunda mesa están los varones de 4º, 5º y 6º grado mientras que en la última mesa están las niñas de los grados anteriormente señalados.

La estética del salón se completa de la siguiente manera, al frente un pizarrón (que generalmente es dividido en tres para señalar las actividades o deberes a las tres mesas), el escritorio de la docente (poco utilizado por ella, pero donde guarda sus apuntes y carpetas donde organiza los deberes), alrededor del aula se encuentran carteles con el abecedario, los números, los símbolos patrios, además de un armario donde guardan los útiles necesarios.

En la mesa de trabajo cada grupo cuenta diariamente con: un cuaderno de deberes, un cuaderno de tareas, un cuaderno de fortalecimiento y un libro diferenciado para cada asignatura (Lengua, Matemáticas, Cs. Sociales, y Cs. Naturales).

La dinámica de trabajo es similar todos los días, en la hora de fortalecimiento trabajan lengua o matemática, y el resto del día avanzan con alguna otra asignatura. Los niños tienen la prohibición explícita de levantarse de sus asientos, deben esperar a que la docente se acerque a ellos. La docente inicia las jornadas revisando las tareas de cada uno, inicia siempre por los más pequeños, y luego avanza en la explicación de los temas generales para luego “bajar” una actividad diferencial a cada grado.

En varias oportunidades ocurre que, entre los mismos niños, sean del mismo grado o de diferentes, tratan de ayudarse a resolver o controlar las actividades. El ritmo de trabajo es lento pero la docente no para en ningún momento, pasa de mesa en mesa. En cambio, por momentos los niños pueden estar dispersos por no tener que hacer.

Un aspecto importante de la organización de la enseñanza tiene que ver con la provisión que realiza la docente de fotocopias para trabajar las actividades. Ella trae preparadas las consignas en ese formato por una cuestión de tiempo según sus palabras.

Durante el inicio de la jornada una de las porteras pasa por el aula y anuncia el menú del día, tanto del desayuno como del almuerzo, para que los niños decidan si van a comer. Generalmente todos desayunan y almuerzan en la institución. Los niños establecen, entre ellos solos, por día, turnos para poder bendecir los alimentos que se les brindan.

Incluso algunos llevan a la escuela botellas plásticas para llevar a sus casas si sobra la leche. En algunas ocasiones la directora les reparte galletitas o cereales para que lleven a sus hogares.

En los recreos los niños juegan por todo el patio de la escuela o en algunas ocasiones pasan tiempo en su salón de juegos con actividades manuales. La directora o alguna de las porterías están al pendiente de ellos en todo momento.

La enseñanza durante las jornadas observadas siguió la misma línea, la explicación de algún tema y la resolución de alguna situación problemática. Habiendo instancias de escritura y discusión, individual y grupal, intercambios en el interior del ciclo o del grado.

Los niños participan de manera activa y creativa, esto contrasta con algunas miradas teóricas que sostienen que los niños rurales no hablan o no participan.

Centrados exclusivamente en esta reconstrucción y en los testimonios de la docente a cargo del plurigrado es que se van a esgrimir algunas consideraciones relevantes para entender esta configuración de plurigrado.

En primer lugar, hay un asunto que tiene que ver con las expectativas y los desafíos que se le presenta a una docente cuando tiene que asumir un plurigrado donde no se trabaja de las maneras a las que está acostumbrada y para lo cual no fue formada, y que además llega a una escuela donde toda la vida se conoció y se trabajó de una manera que ahora se ha modificado.

Sobre sus percepciones iniciales la docente manifiesta:

Venía con muchas expectativas, fue una situación rara porque era difícil para los docentes de acá, fue como una cachetada, en junio cuando las clases ya iniciaron, cuando los chicos ya habían comenzado. Pensaba que era todo un desafío porque los chicos estaban acostumbrados a otra cosa. Pero tenía todas las expectativas de hacer lo mejor, uno cuando es docente siempre tiene la prioridad que los chicos sigan aprendiendo de la mejor manera, que sigan estudiando esa era mi prioridad (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Ser docente y buscar lo mejor, de eso se trata nuestro oficio, es una lucha constante y nunca definida porque no existen recetas mágicas que puedan predecir los comportamientos y mucho menos que puedan cambiar de manera radical modos tan arraigados de trabajo que se ponen en tensión.

Para iluminar estas formas específicas que genera lo escolar y que se modifican en el plurigrado son importantes los aportes de Flavia Terigi (2021). Para esta autora el trabajo en la clase escolar esta pautado por cuatro características generales: se desarrolla bajo un cronosistema determinado, es decir, supone el ordenamiento de etapas y ritmos de trabajo acumulativos, lineales y universales; se trata de un aprendizaje descontextualizado; está basado pura y exclusivamente en la presencialidad y finalmente se produce en condiciones simultáneas, lo mismo para todos siempre.

En lo que tiene que ver con la división del tiempo y la simultaneidad podemos observar los cambios más radicales en el caso estudiado, más allá de que se pretenda seguir como si fuese un aula graduada, la coexistencia de los grupos supone la imposibilidad de parcializar al mismo tiempo la atención a cada uno de los niños y la dificultad también de que se enseñen simultáneamente los contenidos y las actividades.

En la recategorización de la escuela un aspecto sumamente alterado es el ordenamiento material, que tradicionalmente, supone una clase escolar. Para el caso que se analiza, con el plurigrado, la maestra señala:

Por ahí al principio la nena de primer grado era la más demandante, todo el tiempo. Nos fuimos acomodando, primero estábamos en un salón y después nos cambiamos al SUM para empezar a agruparnos en primer y segundo ciclo y nos fuimos organizando, nos llevó su tiempo, pero estamos. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Organización del aula de clases



*Fuente: Registro propio

Esa organización supuso profundas transformaciones en las formas cotidianas de los estudiantes, el primero y tal vez el más obvio es el reemplazo de su maestra y su agrupamiento bajo una sola docente, el segundo lugar las dinámicas del espacio con el traslado al SUM, se utilizan mesas rectangulares amplias, los niños ya no están en sus pupitres por separado, las interacciones entre los grados pueden estar sin control y llevan en ocasiones a enfrentamientos entre los niños, el tiempo además se altera y configura de otra manera la posibilidad de desarrollo del currículum.

Algunas pistas sobre la materialidad y lo subjetivo que se consideran importantes para avanzar en las relaciones que se encarnan en los encuentros educativos rurales en el plurigrado son las siguientes;

Es un cambio tanto para las estructuras de la docente como para los niños, ellos también tienen incorporados modos de relacionarse con el entorno, con los otros, y con sus docentes que se forman desde la casa inicialmente y que en este caso ya venían de la propia experiencia. Entonces también implicó periodos de adaptación, la docente señala que al momento de su llegada:

Ellos ya estaban al tanto, los docentes les habían explicado lo que pasó y todo eso. No era nuevo para ellos. Esto ya era un hecho. Ellos estaban expectantes, como viendo a ver qué pasaba, pero les vi esperando, esperando, no quedaba otra. Fue como todo cambio, nos fuimos acomodando, yo creo que el cambio fue más difícil para ellos que inclusive para mí, porque ellos estaban acostumbrados a cada uno con su maestra, de 1° a 6° grado son 20 chicos, segundo no tiene ningún alumno. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

A modo de organización diaria como ya se mencionó, la cuestión del tiempo es un aspecto sumamente relevante, porque incluye la atención a 6° grados diferentes al mismo tiempo. Todo es aprendizaje y así lo expone la docente cuando dice:

Con el tema del horario lo que aprendí estando en este plurigrado que es completo de 1° a 6° grado lo que hago es dividir los días para trabajar, un día lengua, otro día matemática, otro día Cs Naturales, otro día Cs Sociales y por ejemplo las especiales trabajamos una vez a la semana en el tiempito que nos queda trabajamos música, artística, educación física e inglés con su profesora especial los días jueves que por ahí ese momento es más fructífero porque la profe les lleva a los chicos a otro salón entonces puedo trabajar con un ciclo solo por un rato, ojala pudiéramos tener otras asignaturas y podamos hacer eso para trabajar mejor. El tiempo es menos para todo, es

muy lento el trabajo que se ve, más en esta situación en la que están los chicos de que vienen de una pandemia que no se tienen todos los conocimientos que se deberían tener para cada grado entonces es más difícil poder trabajar de manera más fluida. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022).

Se construye a partir de la experiencia un reconocimiento de la imposibilidad de trabajar como si fuese un aula normal, no se pueden ignorar las condiciones del formato. El tiempo pareciera realmente que se evapora, es un trabajo de hormigas, pasos muy pequeños pero pasos al fin. De las pruebas y errores la docente menciona que “la mejor manera de trabajar, es dejar un área para cada día. Inclusive hay veces que si estamos trabajando algo y requiere de un día más nos vamos al otro día y seguimos con eso, la idea es que el contenido que se vaya dando se vaya aprendiendo” (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022). En este sentido la docente expresa que para ella lo más importante es que los estudiantes aprendan y en función de ellos realiza las adecuaciones correspondientes en relación a los contenidos y a los tiempos.

Las lógicas de planificación también se ven trastocadas cuando no se puede tener de manera previa una estructura tan cerrada de lo que se vaya a hacer por largos períodos como suele suceder en aulas convencionales, aparece aquí un eje de tensión en la práctica de la docente cuando sostiene:

Para organizar tengo una carpeta diaria, yo decía voy a hacer como hago en la otra escuela que es quincenal, como no podía baje a semanal y después baje día por día para trabajar, día a día voy planificando lo que voy a hacer. No se puede hacer de otra manera porque no llegas, no sirve en este tipo de plurigrado. Fui bajando los días a partir de lo que necesitaba. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022).

Planificaciones que también entran a considerar ciertos aliados para poder desarrollarse de la mejor manera, así por ejemplo un elemento curioso es que la docente le proporciona siempre a cada estudiante una fotocopia con sus actividades diarias para cada asignatura, ella argumenta que “es para agilizar el trabajo, es imposible no trabajar así por el tiempo, le das la fotocopia para que lea, para que haga la actividad, es mucho más fácil, es por el tiempo” (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022). Y además otra cosa que se valora por la agilización del tiempo son los libros Aprender⁴, cada uno tiene el suyo de las respectivas

⁴ Libros para aprender se inscribe en el marco de una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros esenciales para el aprendizaje, tanto libros escolares como obras literarias que fomentan la lectura autónoma y las actividades en el aula.

asignaturas. El problema se plantea cuando los libros vienen muy elevados y en ocasiones no sirven de mucho para las actividades.

La política educativa entiende que en un plurigrado en primer lugar se realiza una explicación general y luego se “baja” una actividad diferenciada para cada grado adaptada supuestamente a sus posibilidades. Esa es la lógica que se entiende en los planos teóricos. Luego en la práctica se reconoce, que cuando los temas o las actividades entre los grados son diferentes hay un problema porque esto produce desajustes en las clases:

Por ejemplo, me pasaba con los temas para los grandes, trabajar con los mapas o con ese tipo de materiales que los chiquitos no tienen me fueron las más complicadas porque necesitas más tiempo. No es lo mismo cuando vos tenes actividades graduadas para cada grado porque vos en esos casos das la explicación general y después bajas a cada grado en particular. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Es de destacar la posición de la docente cuando habla de lo que considera una buena clase:

Siento que es una buena clase cuando ellos pueden realizar su propia producción, pueden solitos hacer la actividad final. Ahí siento que aprendió, que lo que hicimos le sirvió. Sino hay que buscar otra técnica, otra manera, llegarles desde otro lugar para que puedan fijar los contenidos. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Entiendo que la autonomía es una de las grandes aspiraciones de la educación, pero es importante señalar que el aprendizaje debe ser continuamente acompañado. Aquí otro de los aspectos problemáticos del plurigrado es sobre la atención que reciben los estudiantes, lejos de repartir culpas injustas hacia la docente, hay que advertir de los riesgos que conlleva agrupar estudiantes y pretender que se trabaje en iguales condiciones a un aula graduada.

Cierro momentáneamente esta discusión, con la apreciación de una vecina sobre esta situación que estaba describiendo, cuando expresa que:

Si antes era bastante pobre la enseñanza, ahora con un docente que tiene que abarcar todos los grados va a ser más complicado, mucho más complicado, más allá que el docente esté preparado porque si está en ese puesto es porque está preparado para afrontar ese puesto, es muy difícil porque vos estás atendiendo a primero, segundo y tercero y mientras tanto los cuarto, quinto y sexto se te descompaginaron, están en otras, tenes que volver constantemente a estar encima de cada uno. Se pierde el hilo de la clase. (S. K, Comunicación personal, 16/12/2022)

Nadie niega que el plurigrado sostiene y hace posible que la educación continúe, pero es necesario profundizar el trabajo sobre estas dimensiones porque son condiciones fundadas en la gramática escolar en una experiencia que tiene características diferentes a las clásicas.

Docencia Rural.

Uno de los aspectos sobresalientes en la discusión por el progreso de la comunidad es el lugar asignado a la figura de las docentes rurales. En sus vidas y en su accionar hay rastros que permiten interpretar el lugar de preponderancia que adquiere esta figura en las zonas rurales y revalorizar su trabajo como una elección.

En el origen mismo del sistema educativo, se concibe la necesidad de crear un cuerpo de especialistas y un conjunto de supuestos pedagógicos, que resguardaran y expandieran los procesos de transmisión cultural y científica. Como modelo hegemónico el **normalismo** constituyó ese proyecto político.

En los casos de las historias de las maestras, todas reconocen, el haberse formado “en otros tiempos” y pareciera ser que reconocen como base de su formación los modelos clásicos de ser maestra. Esta es una identificación con ese proyecto fundacional.

Si bien el normalismo es un modo hegemónico es necesario aclarar que:

No produjo una pedagogía "cerrada", que postulara un sentido único, estable y definitivo. Los normalistas coincidieron en que la educación era la herramienta de transformación social y que la escuela era la institución central para llevar a cabo ese objetivo. Sin embargo, dentro de sus filas se expresaron disidencias sobre cómo entendían que debía organizarse el proceso de transmisión de la cultura, quiénes podían ser sus destinatarios, y quiénes no. cómo se imaginaba la relación entre sociedad civil y educación, cómo se vinculaba la cultura escolar con la cultura política. (Arata y Mariño, 2013, p.122)

En primer lugar y como rasgo determinante se desprende de las entrevistas que la docencia ha sido en muchos casos una circunstancia inevitable para poder acceder a un trabajo y a una remuneración. Sin ignorar los procesos de feminización del magisterio argentino, también es importante destacar que la docencia en el hacer y en el andar fue dando lugar a una elección.

Modos de formación, trayectorias, posicionamientos y circunstancias han generado a lo largo de generaciones de maestras, prácticas y discursos, que tienen como objeto darle un sentido a su práctica con los niños. La primer entrevistada que fue una maestra normal

nacional durante toda su vida activa en la zona rural. Al referirse a su formación, se expresa así:

A nosotros nos preparaban para todo, salimos de ahí siendo profesora de educación física, profesora de canto, de manualidades, de todo, todo teníamos que hacer nosotros. Porque nos daban las pautas, por ejemplo, nosotros teníamos biología con doctores, con médicos dábamos higiene y puericultura creo que se llamaba en 4to año. Por ejemplo, también instrucción cívica teníamos con un abogado, así nos tenían, las partes de la constitución nos hacían estudiar a fondo, pero mediante eso salimos con conocimientos básicos pero fundamentales. Ahí yo podía ser maestra de todo, ahí teníamos la enseñanza bien establecida, cada profesor cumplía su rol, nosotros salimos re capacitados. (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022)

En el ser y hacer todo, y en dar las pautas están grandes características atribuidas a la docencia, por un lado, parece ser la omnipresencia del docente como especialista encargado de todo y detentador del saber y por el otro hay una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que se construye a partir de la recepción pasiva de la información y su aplicación.

También hay que pensar en sobre quienes caía la responsabilidad de formar a los docentes, en la concepción de la formación entendida como integral, y en la preparación para “todo”. Revela también una priorización, que debe realizar el docente, que además de la atención a las capacidades de lectocomprensión, debe preocuparse de la formación de aspectos cívicos, morales y de aplicación de ciertas tecnologías sobre el cuerpo que reflejaran modos correctos de asistir a la escuela por medio de la puericultura, por ejemplo. Asunto que además se complementará luego con homogeneización en términos de vestimenta.

Otro aspecto importante destacado por las docentes es la confrontación que se realiza entre la teoría y la práctica, la formación orientada hacia un modelo de estudiante urbano, que no coincidía con las realidades que suponía el ejercicio real en contextos diferentes a los aprendidos. En palabras de una docente: “La realidad es distinta, en la zona rural, los niños necesitan más de las maestras, a veces es lo único que tienen para recibir conocimientos e información. Por eso debemos poner todo de nosotros” (S. E, Comunicación personal, 21/10/2022)

La preocupación docente y su carácter para la tarea se va forjando en la interacción con la comunidad y la escuela, señala que hay un interés y una elección, más o menos conscientes, de ofrecer todo lo que se tenga o más para que las vidas de los estudiantes sean

un poco más justa. Habla de un reconocimiento del otro y de una conmoción que altera y significa, otra de las docentes comenta:

Cuando trabajé en primer grado, ahí yo veía que vos que enseñabas una letra y ellos empezaban a leer te das cuenta en la cara de ellos lo impresionante del proceso que ellos hacen. El saber que vos sos parte de eso es algo que a mí me llena de satisfacción, saber que aprenden y como aprenden. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

El valor de colocar y reconocer en la educación los rostros de los otros, sus procesos, sus inquietudes, y percibirse además como fundamental de ello es algo que no empieza y no termina en la transmisión de contenidos culturales, sin menospreciarlos obviamente, tiene más sentido creo en el valor de la vida.

La actual maestra de la escuela sostiene lo siguiente acerca de su trabajo: “Me gustó mucho venir al campo, no sé bien porqué, pero darles a los chicos de la zona rural lo que tiene un chico de la zona urbana es mi prioridad, donde voy siempre digo yo hago lo mismo con respecto a las carteleras, las fiestas, los trabajos, a todo” (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022). No se trata de urbanizar lo rural, sino de contemplar que para ellos también es posible, es deseable, y debería ser un objetivo para considerar el derecho a la educación.

Como se adelantó al inicio ser maestra, en los casos analizados, fue en primer lugar una circunstancia asociada a la posibilidad de progreso que con el tiempo y la experiencia dio lugar a la elección de la docencia fundamentalmente y a la elección también de ser una maestra rural. Una docente relata lo siguiente:

Yo estaba a cargo de 6to grado, las maestras llegábamos temprano y los chicos ya te reciben, eso es otra cosa de la escuela rural que ellos llegan y te saludan: ¡Hola Señor, buen día!, capaz te dan un beso, un abrazo. Después con la pandemia eso suspendimos, pero chocamos las manos, y desde el primer momento era saber cómo estaban ellos, qué hicieron el día anterior, si hicieron los trabajos. Antes de entrar al aula también rezamos y lo que se conserva mucho en la zona rural es la formalidad del izamiento de la bandera que ellos todavía cantan porque en algunas escuelas eso ya se perdió. Teníamos una charla muy amena porque después que ellos te cuentan todo lo que les pasó recién uno puede iniciar la clase porque ahí se desahogan si les paso algo, todo te cuentan, cuando te contaron todo ahí recién vos inicias tranquila la clase. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Ser maestra y ser mujer revela un mundo de complejidades y responsabilidades que se consideran interesantes de presentar, desde las voces de las involucradas, para analizar la aventura y los desafíos que ello implica.

En primer lugar, en las historias de las docentes, aparece con fuerza en algunos casos, la tensión que genera la profesión en relación al cuidado de la propia familia. Una carga y un mandato histórico que recae sobre las mujeres y que puede conducir a sentimientos de culpabilización o incluso de abandono de la profesión por no soportar estas exigencias. En el relato de una docente aparece de la siguiente manera.

A diario me levantaba muy temprano, dejaba todo ordenado en mi casa, con tiempo suficiente para controlar todo, llevar las cosas que necesitaba, pensar en mi hijo y preparar todos los útiles para llevar al colegio. Era todo un tema el estar lejos de mi casa. Pensar que mi familia podría necesitarme, por ejemplo, una vez tuvieron que buscarme de la escuela porque mi hijo se cortó con un vidrio en la frente, él tenía casi 1 año. (S. E, Comunicación personal, 21/10/2022)

La extrañeza y la lejanía que algunas de las docentes pudieran sentir por momentos provocó dudas e incertidumbres que debieron ser afrontadas con mucho coraje. Al conceptualizar aquello que hace a una docente, una entrevistada menciona que “una maestra debe guiar, orientar y contener a los niños porque a veces es la única figura que tiene, es el único sostén que tiene y la persona a quien le tiene confianza contando todo lo que le pasa. ¿Quién mejor que su maestra lo conoce?” (S. E, Comunicación personal, 21/10/2022)

Luego en la misma sintonía, una vecina rememorando su historia personal, sostiene que:

Los docentes eran muy cariñosos, eran nuestra segunda mamá, la que estaba ahí para lo que necesitáramos, muy pendientes de nosotros si teníamos algún problema, siempre contábamos con ellas. Trabajaban siempre buscando la manera más fácil de que entiendiéramos lo que nos enseñaban. (S. J, Comunicación personal, 04/11/2022)

El cariño o la afectividad es una dimensión constituyente de los vínculos pedagógicos, no se puede educar sin sensibilidad. Esto no implica adentrarse o conocer en profundidad a los estudiantes y sus vidas, más bien entiendo que se asocia a gestos breves pero potentes que pueden sostener una relación de confianza y de referencia para que el otro no se sienta aislado. “La prioridad siempre son los niños, siempre” sostiene la actual maestra de la escuela.

Una maestra rural se hace al andar y representa características propias que la diferencian como práctica. Aquí unas pistas:

Es muy diferente ser maestra rural a ser maestra en zona urbana, es diferente la mirada del niño que no está tan cercana a la tecnología, por ejemplo, vos lo podés motivar de distintas maneras, es un chico más cercano a uno, más familiar. Acá en el pueblo por ejemplo ellos son más dispersos, no tienen esa cercanía con el docente y en cuanto a la conducta también es diferente, los valores que tiene un niño del campo son muy distintos a los del niño de ciudad. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Es un vínculo diferente, que depende de cada experiencia particular, pero las docentes reconocen que en el campo los chicos y las familias, las adoptan como a una más de la comunidad. Las perciben como propias sin considerar sus lugares de residencia, se establecen lazos que trascienden lo escolar y se respetan sus voces como autorizadas sobre los procesos escolares de los niños y las niñas.

Con la recategorización de la escuela y la reubicación de todo el plantel docente se vivieron momentos muy tensos y de mucha tristeza para las docentes que debieron dejar la comunidad. Una de las docentes que sufrió este trago amargo sostuvo que fue un momento muy traumático y doloroso, porque:

Una tiene muchas historias vividas ahí y era parte de mi vida esa comunidad, las familias, los chicos y de golpe cerraron todo, primero nos dijeron que iban a cerrar dos plazas y una tenía la esperanza de quedarse y después de golpe no nos quedamos nadie. Para mí fue muy fuerte, estuve como 15 días con una depresión muy fuerte y de a poquito lo fui superando, fue bastante triste dejar a los chicos porque los vimos crecer desde el jardín. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Este es otro de los aspectos a considerar cuando las decisiones políticas parecieran ser que son tan descarnadas. La relación que pueda establecerse entre las docentes y la comunidad deviene de un trabajo que debe ser intencionado a mejorar la situación, no es una cuestión que surja como natural por el reconocimiento de un puesto, sostengo que es una creación colectiva que solo será posible desde la experiencia.

Infancias rurales.

“La escuela es la base de toda la comunidad y la religión es importante para la comunidad y para la escuela porque así los niños se socializan, aprenden a trabajar

más unidos, en equipo, se encaminan para llevar adelante una buena vida de cristiano” (S. E, Comunicación personal, 21/10/2022)

Los niños y las niñas aparecen recurrentemente en el discurso y en los objetivos planteados comunitaria y escolarmente, como vidas que deben ser cuidadas y como vidas que han sido foco de proyectos que buscaron crear espacios de cobijo y resguardo. Al respecto la directora menciona que para contener a los niños diariamente:

Buscamos opciones, les arme una sala de juegos, algunos días están entusiasmados, más tranquilos, se sientan, leen. Una ONG vino la otra vez y nos trajeron juegos y ahí ellos se tranquilizan. Ellos entienden, yo me dí cuenta que ellos valoran que uno les cuide, les hagas ver las cosas, entienden porque te dicen después. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Entienden y mucho más de lo que creemos, necesitan protección, pero no necesitan que ignoremos lo que son, lo que sienten y lo que desean. Son niños para los cuales,

La escuela es su segunda casa, nosotros los maestros formamos parte de sus vidas y ellos forman parte de la nuestra porque tenemos una relación de confianza que ellos por ejemplo pueden venir y contarnos lo que les pasa y vos los podés escuchar y aconsejar. O esos mínimos detalles que encuentran por ahí una flor en el camino y te traen, para mí eso es algo muy valioso, todo el tiempo están recordando a su seño. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Insisto en la idea de que para que exista el vínculo no es necesario conocer profundamente a todos, es necesario tener la predisposición y la apertura necesaria para generar gestos de valor hacía el otro, tanto en el aula y con mediatización de un contenido como por fuera de esa estructura y de esas relaciones tantas veces jerárquica y anacrónica.

Sobre el momento del anuncio de la recategorización a los niños, una docente expone que:

Fue algo bastante doloroso para ellos también, fue un cambio muy grande, recuerdo que cuando le dijimos empezamos a llorar, fue dolorosa la despedida. Yo les decía que ellos tenían que seguir estando en su escuela porque la mayoría de los padres por ahí querían cambiarle a otra donde no se ciclen los grados, pero la idea es que la escuela no se pierda. La escuela es muy importante, es como el centro de la comunidad, entonces si se empieza a despoblar va a ser peor, nosotros le decíamos que se queden, que sigan trabajando, que la nueva directora también era muy buena maestra y que

siempre contaban con nuestro apoyo que cualquier cosa que necesitaran estábamos en contacto por mensaje. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Me preocupa muchísimo pensar ¿Qué huellas subjetivas les estamos provocando a los niños sobre su escolaridad? ¿Qué mensajes se les están enviando al decirles que son pocos y por eso hay que cerrar las plazas? ¿Qué violencias se están generando contra ellos y sus vidas? Sobre esta situación también es una vecina la que alerta una falta grave en la institución:

Encima no hay psicopedagoga que los venga a acompañar, a apoyar que también es algo muy importante en una escuela que tengan una psicopedagoga que los pueda acompañar, más allá de las carencias que tengan, hay muchos alumnos que tienen problemas psicológicos también que pueden ser por las carencias, por lo que viven en las casas y eso es muy importante y no hay. Son cosas que ellos no tienen nada que ver y terminan pagando el pato ellos y los que más sufren son ellos. (S. K, Comunicación personal, 16/12/2022)

El sufrimiento no es una experiencia que debiera formar parte común de las vidas de los niños y las niñas; es un deber primario de los adultos y del Estado generar condiciones más amables de vida frente a mecanismos de desigualdad cuando por ejemplo al niño rural, con la recategorización, se le quitan horas especiales de trabajo como ser educación física, todo tipo de expresión artística y musical y todas las horas de educación sexual integral.

Si volvemos a la pregunta de ¿para qué educamos? Me parece interesante la postura de Schujman (2021) cuando sostiene que educamos para ayudar a que los niños/niñas y adolescentes alcancen la mayoría de edad. Este autor entiende la mayoría de edad en sentido kantiano como la capacidad de pensar y sentir por sí mismo.

Es importante entonces que la posibilidad de cultivarse a uno mismo se de en un terreno que favorezca esa posibilidad, y que habilite espacios para decir y reconocerse en ese decir.

Para concluir este apartado me interesa rescatar esta apreciación de una docente:

En el trabajo en el aula lo positivo era el lograr la autonomía, siempre quería que el alumno piense, no quería que estudien de memoria, me gustaba llegar a fin de año sabiendo que ellos eran autónomos, que eran capaces de pensar y decidir, a opinar, reflexionar, a exponer sus ideas, es importante que ellos aprendan a exponer sus ideas o lo que piensan de sus problemas, para mí eso tenía más valor que el contenido en sí mismo. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Durante mucho tiempo, a raíz de los análisis de las corrientes sociolingüísticas de Bernstein, tradiciones académicas han caracterizado a los niños rurales como niños que no hablan o hablan poco, esto refiriéndose a una concepción de su supuesto atraso cultural que no les permite comunicarse. Lo que dice la docente y lo que se observó da cuenta de que los niños sí hablan, hablan mucho y sobre todo con sentido. La ruralidad no es sinónimo de carencia, hace falta poner en valor la palabra, la imaginación, generar espacios para que eso pueda ser construido y reconocido como valioso.

La Escuela reivindica la presencia y el derecho de quienes son invisibilizados, establecer lazos afectivos es una condición de posibilidad para habitar la escuela con hospitalidad.

Sobre la formación

Esta categoría expresa una preocupación por parte de las entrevistadas en lo que percibe como una falta de atención a la cuestión rural expresada frecuentemente como un sentimiento de abandono en un doble sentido, tanto en políticas sociales como en apoyos educativos.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se observa una preocupación hacia la situación socioeconómica de los estudiantes y a ciertas condiciones edilicias de la institución donde se reclama atención del Estado. Se hace mención a la importancia de la participación de las familias y a las dificultades pedagógicas derivadas de las situaciones de vulnerabilidad social que moldean el contexto.

En materia educativa, una docente expone que las decisiones políticas para ella son un asunto que “siempre fue evolucionando para atrás, para los que están frente a un escritorio y no frente al aula, que es donde vos te das cuenta si tiene éxito o no, eso que se está implementando” (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022). Esto es generalizable tanto en término de decisiones curriculares como con los hechos recientes. En relación a ello se asume que es urgente:

Mayor equidad, por ejemplo viste que ellos te hablan de equidad educativa y de un plumazo acá le sacaron todo a los chicos, le quitaron sus horas especiales, sus horas de educación física que son súper importantes, le quitaron las horas de los talleres, todo lo de educación artística se les quitó, les dejaron las horas comunes, después de la lucha de la comunidad lo único que les dejaron son las horas de inglés que son re

importantes, pero los juntaron a todos en un solo salón con una sola docente que además es directiva. (S. S, Comunicación personal, 08/12/2022)

Volvemos a lo mismo, no se trata de si el plurigrado es bueno o malo, se trata de pensarlo en términos de qué habilita y qué restringe como posibilidades valiosas para cultivar un crecimiento en los niños y niñas. Una vecina argumenta que “Siempre la escuela y la Iglesia hicieron parte de esta comunidad, nos han brindado muchas cosas importantes, muchos momentos de felicidad y sobre todo de saber que las cosas que se han hecho siempre fueron desde los vecinos porque el Estado nos abandonó siempre” (S. J, Comunicación personal, 04/11/2022). A su vez no se desprecia al Estado, es más se lo reconoce con un papel importante y se cree en él:

Ojalá que algún día el Estado realmente cumpla con la función de igualdad y equidad para todos los chicos de la zona rural porque son los chicos que más necesitan, hay muchos chicos que tienen esa impronta o esa capacidad para salir adelante, para estudiar algo, pero si no tienen el apoyo primero de las familias y después del Estado con alguna política que los ayude a estudiar para que ellos puedan seguir una carrera porque si no se los limita. (S. K, Comunicación personal, 16/12/2022)

Es necesario que entendamos que la escuela es un proyecto político que se materializa en un currículum y que articula fines, objetivos, e intereses particulares en pos del desarrollo individual y colectivo.

Un aspecto vinculado a la definición del currículum, en el caso estudiado, es por ejemplo cuando en una reunión vecinal varios integrantes de la comunidad manifestaron su preocupación por el hecho de que la escuela no favorece el ingreso al mundo del trabajo como lo hacía antes, tal vez mediante propuestas curriculares como la huerta, en tanto práctica y modo de subsistencia propia de su idiosincrasia.

Intereses institucionales se ven truncados por decisiones políticas, por ejemplo, cuando con la intención de favorecer el desarrollo de aprendizajes y capacidades tecnológicas la escuela solicita un profesor especial de tecnología, y desde la administración es negado por baja matrícula. ¿Acaso la matrícula debe definir las posibilidades a las que acceden los niños? ¿Qué hacemos con esto? Donde también se violan los derechos consagrados en la ley de educación y en los documentos normativos que impulsan la supuesta integralidad de la formación.

Siempre en cualquier tipo de consideración curricular, más allá de las determinaciones normativas, las docentes tienen un margen de acción que suele ser aprovechado en pos de

adaptar las necesidades y las potencialidades de los estudiantes. Una docente, se refiere al choque que se realiza entre lo prescripto y lo real en el aula, de la siguiente manera:

Vos conociendo como docente y teniendo un diagnóstico de tus alumnos ya decís esto no se va a poder, eso es un docente de verdad cuando es un docente responsable, y es lo que uno tiene que hacer cuando te quieren meter algo porque después en la práctica no pasaba nada porque no tenía éxito. (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022)

Ser docente también es valorar estos gestos de resistencia. La docencia como práctica no se limita a la ejecución de programas, más allá de que nos quieran convertir en técnicos de parcelas del saber, es el docente el que tiene la responsabilidad y la obligación de generar que el currículum sea un espacio más amable y que realmente sirva para vincular la formación con el contexto de los niños y niñas, y que además la escuela pueda ser un espacio de crecimiento y proyección presente y futura.

En la situación actual de la escuela la docente a cargo realizó un diagnóstico por el cuál sostiene lo siguiente:

Vi muchos problemas de escritura y lectura, para mí la base de todo, inclusive de la matemática, es la lectura y la escritura. No pueden hacer nada si no tienen esas competencias. Creo también que es una consecuencia de la pandemia porque eso también lo viví en la otra escuela (urbana) donde trabajo, fijate por ejemplo los niños que ahora están en tercero, primero y segundo casi no tuvieron entonces muchas dificultades en esas áreas. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Acá un punto interesante con esta idea de las adecuaciones, en primer lugar, es cierto que la pandemia, en sus efectos, tiene hoy día una presencia innegable para explicar las dificultades de aprendizaje en los niños. Por otro lado y reconociendo la importancia de las adaptaciones y de la flexibilidad en las planificaciones, con la recategorización de la escuela también se hace una selección de los conocimientos que se consideran valiosos para los niños, el hecho de reducir su formación a los aspectos comunes y básicos, en desmedro de otros tipos de conocimiento, refleja en esta opinión una adecuación negativa, que sostiene que hay saberes que son legítimos y valiosos, pero reducidos, para las poblaciones rurales.

En esta línea también puede desprenderse que uno de los motivos por el cual el plurigrado mantiene su formación graduada en los contenidos, es porque no se generan lineamientos específicos que contemplen modos de agrupamiento y trabajo sobre el contenido que no sean los tradicionales. Sobre este mismo asunto la docente sostiene que:

Es más autogestión del docente, desde que empecé acá busqué material, pero es sobre todo autogestión del docente, no hay reglas que seguir, no tenes formas de hacer, no hay una estructura. Es el docente el que tiene que ingeniarse para armar nunca yéndose de lo que es una clase porque nosotros ya sabemos que pasos tiene que tener una clase, pero en el plurigrado hay que adaptarse, toda la parte curricular hay que adaptar si o sí. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Invenciones del hacer que son necesarias para poder sostener modos que trabajen y alteren al menos un poco las maneras anquilosadas de dar una clase. Es necesario discutir hasta qué entendemos por una clase. Sobre ello, alguna pista podría extraerse del siguiente relato:

Por el día de la tradición por ejemplo hicimos empanadas juntos, es una forma de aprender también, cuando fuimos al aula y en menos de 10 minutos dibujaron e hicieron un instructivo de cómo las preparamos. Esas cosas prácticas, el tener el recurso ahí concreto les sirvió. Muchas actividades como esas son las que tenemos que hacer para este tipo de agrupamiento. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Pareciera ser que hay que buscar otras maneras, involucrar el cuerpo y el accionar. También hay que avanzar en discutir seriamente la concepción de los grados, la parcialidad de las asignaturas, la finalidad de las actividades, el tipo de trabajo colaborativo, etc. Tal vez el mayor plus del plurigrado es la posibilidad de experimentar de otras maneras.



CAPÍTULO VI



Conclusiones

La escuela es vivida y necesita ser pensada, es un lugar para crear espacios y actividades que permitan hacerla de muchas formas, de otras formas. En ese sentido la escuela es una posibilidad, no solo un hecho ya establecido: siempre está abierta, se la experimenta de múltiples formas, puede cambiar, conservarse, reciclarse y ser pensada de diferentes maneras. (Iglesias, 2004, p.83)

Luis Iglesias fue un gran maestro rural argentino, una referencia ineludible para quienes trabajamos la educación rural, sus palabras y su firme convicción de que la escuela es una posibilidad para ser, para vivir, para cambiar, me ha acompañado en todo este proceso de aprendizaje.

Me propuse como investigador contar historias, narrar vidas, dar cuenta de preocupaciones y sueños que quisieran defender la escuela, que destaquen su potencia. Entiendo que esa institución, tantas veces vapuleada y maltratada, ha sido y sigue siendo para muchas vidas la única opción de resguardo y superación.

Esta tesis pretendió indagar en las miradas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos que allí se gestan. Se pudo observar, a lo largo de las discusiones, que se construyen imaginarios sobre el valor de la escuela en asociación con la idea de “ser alguien”, considerando a la escuela como un dispositivo que otorga capitales culturales y simbólicos para obrar en la vida.

Los aportes más sobresalientes de la escuela devienen de su percepción y apropiación como un signo de progreso tanto en la formación cívica asociada a formas de conducta y costumbres, como también en la posibilidad de acceso a condiciones de vida mejor por medio del empleo y de la salud.

En la consolidación de la institución y de la comunidad, procesos recíprocos, se aprecia que la educación es considerada una herramienta para el ascenso social. Las miradas de los actores giran en el potencial que, según ellos, la escuela posee para brindar espacios formativos y para generar articulación comunitaria en relación a propuestas de trabajo para los niños y las niñas. En este proceso de instauración del sentido de la escuela también la religión católica jugó un papel esencial, al constituirse como un ideal conjunto en la formación cívica de los niños.

Los elementos centrales en esas miradas sobre la escuela son por un lado la importancia de la formación académica como insumo para ser *personas de bien* y por otro el papel de la institución como espacio de *cuidado* o resguardo. Esta doble función convive como un principio de resistencia para que el origen no se convierta en un determinismo social. A su vez cabe mencionar que la valorización del cuidado es una práctica sumamente pedagógica porque a la vez que mantiene la vida biológica (ropa, alimentos, etc.), afianza gestos afectivos que los consideran sujetos capaces, actuantes y valiosos. La construcción del vínculo se arraiga en esta doble misión de filiación cultural-educativa y humana.

En relación con las características de la educación rural se pudo trabajar algunos puntos interesantes. Observamos brevemente el proceso de más de 100 años de reconocimiento formal y visualizamos la intención de creación de formatos adecuados a la ruralidad con las aulas de secciones múltiples.

Como se mencionó al inicio del trabajo, este proyecto inicialmente no estuvo pensado en el contexto de un aula de secciones múltiples, esta fue una situación imprevista en terreno que acabó reconfigurando partes de la investigación.

Para avanzar en el trabajo de análisis sobre el plurigrado se utilizó la categoría de gramática escolar. Ello en dos sentidos: por un lado, en las reconfiguraciones de algunos elementos estables de la enseñanza (Terigi, 2006) y por otro lado en la articulación de las experiencias escolares por parte de los actores educativos (Wainsztok, 2020).

En términos de la clase escolar, este proceso, dio lugar a la constitución del plurigrado con el agrupamiento de los niños y niñas de 1° a 6° grado en un mismo salón con una misma maestra (recientemente incorporada a la institución, ya que las docentes previas fueron reubicadas en otras instituciones, y que además ocupa el cargo de directora). Esto implicó en las estructuras un reordenamiento de los espacios físicos, de los tiempos y de los modos en las tareas.

Además, en relación a las posiciones subjetivas el plurigrado afectó las posiciones internalizadas de los actores sobre cómo debería ser una clase, habitualmente impregnada de una consideración de estudiante-maestra y grado-maestra de forma aislada. Este aspecto produjo huellas subjetivas en todos los actores, en los testimonios analizados se observan rasgos negativos y traumáticos de dicha situación por lo que se entiende como una situación de vulneración hacia la escuela y hacia los niños y niñas.

Se sostuvo en la tesis que los vínculos pedagógicos son construcciones colectivas, en este sentido la figura de las docentes rurales fue un eje constante de trabajo. Se puede apreciar

a la *docencia rural* como un rasgo identitario que se vincula al contexto pero también a sentidos de responsabilidad ética para con esas comunidades. Esta centralidad se expresa en lo que las docentes reconocen generalmente como adopción, como sentirse familia con los padres, las madres, y con los niños y niñas.

Las trayectorias docentes demuestran una elección por el territorio rural basado en un deseo personal y profesional de orientar y guiar a las infancias rurales para que puedan acceder a diversas instancias formativas. Los pasos de las docentes se ven tensionados por sus procesos de formación (reconocidos como insuficientes para atender a estas poblaciones), sus aspectos familiares (peso de la feminización y de la familia) y las posibilidades institucionales (recursos materiales y humanos).

En el caso de las familias observamos que participan de acuerdo a sus posibilidades, principalmente vinculadas al trabajo en la cooperativa escolar pero también se muestra una evidente preocupación en pensar en las condiciones en las cuales sus hijos e hijas son educados. Muchas familias denuncian la falta de apoyo estatal y solicitan mejores oportunidades educativas.

Quisiera cerrar esta tesis con la pretensión de que las reflexiones trabajadas apunten a fortalecer el derecho a la educación de las infancias rurales. Hablar de derechos para nada es un asunto inocente, y tampoco es un slogan. Saforcada (2020) entiende que hablar de la educación como un derecho expresa un contrasentido para las lógicas neoliberales, capitalistas y mercantiles que nos agobian en la actualidad.

Sin desconocer los problemas que se han planteado anteriormente hay que insistir en la posibilidad de que la educación sea para todos y que sea desde la conquista y la consolidación de los derechos básicos que nos permitan vivir dignamente.

La escuela es un centro, permite formar habilidades, destrezas, valores, le da a los niños y niñas la posibilidad de moverse en la sociedad. Y frente a lo que se percibe como un ataque, con la recategorización y la eliminación de algunos espacios, se denuncia:

Es injusto que les saquen tantas cosas a los niños porque al fin y al cabo todo lo que se busca es para ellos, para que estén mejor, para que salgan adelante, no es por capricho (...) si los niños progresan y les dan una buena educación la comunidad siempre va a apoyar, para lo que se necesite, pero no todo puede depender de nosotros, es el Estado el que se tiene que hacer cargo de lo que nos pasa. (S. J, Comunicación personal, 04/11/2022).

Creemos que hay que apostar a la escuela, hay que apoyarla, hay que mantener a los niños que están y salir a buscar a los que no están, más allá de que sean pocos, no merecen otra cosa que no sea una posibilidad. Quiero pensar que la esperanza siempre es posible y por ello comparto los anhelos de la directora cuando expresa:

Quiero que la escuela siga brillando, que sigan estando muchos niños, que puedan seguir llegando, que puedan seguir estando, que ingresen, que permanezcan y que puedan egresar que eso es lo más importante. Uno como docente quiere que los chicos se desarrollen, que sean personas de bien, que sean personas con buenos sentimientos, que todo lo que hagan sea pensando en un futuro para ellos, que sean personas como cualquier otra persona de otro lugar. Que sean chicos preparados. (S. ST, Comunicación personal, 25/11/2022)

Esta ha sido una experiencia sumamente valiosa que me formó como persona y como investigador, que me abrió la mente hacia otros lugares y hacia otros rostros. Cierro adhiriendo a lo expresado por la una de las vecinas:

Hay que sostener a la escuela porque la educación es lo que único que puede salvarnos, donde se genere un centro, un punto desde el que se imparta educación no estamos perdidos, tenemos siempre la esperanza de abrir las mentes, las ideas, la que nos hace pensar siempre que hay un futuro mejor y más en esta Argentina de hoy que a veces te quiere hacer bajar los brazos, tenemos que seguir sino no hay patria chamigo, porque te puedo decir que el maestro rural hizo, hace y hará patria mientras pueda y sea un docente. Perdoname mi emoción, pero soy una maestra de arriba a abajo. (S. T, Comunicación personal, 22/09/2022)

En el futuro se habilitan discusiones posibles sobre: qué tipo de experiencias habilitan las aulas de secciones múltiples y cuáles niega, cuál es su sentido pedagógico, cuáles son sus principios de construcción. Es importante seguir trabajando los modos en los que las políticas educativas se configuran en estos espacios, hay que pensar en cómo se construyen las identidades docentes, qué trayectorias construyen las infancias/juventudes rurales, cómo las prácticas y los saberes rurales se hacen presentes en la escuela, etc.

Bibliografía

- Acuña, M., Grinberg, S. y Rivas-Flores, I. (2023). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 74–95. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13442>
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *Una historia en 12 lecciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial Labor.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Editorial Paidós Educación.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Ameijeiras, M.J. (2006). Participación comunitaria: una mirada desde las bases. XIII Jornadas de Investigación en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Arevalos, D. Glejzer, C. y Kaplan, C. (2022) La afectividad como trama cultural. Lecturas desde David Le Breton. En: Kaplan, C. (Dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 87-102) Colección: Culturas, lenguajes y educación. Editorial Homo Sapiens.
- Barcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En: Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.
- Brailovsky, D. (2018). *¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?*
En Revista Deceducando.
<https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-p-ara-los-educadores/>. Fecha de consulta: 17/03/23
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. (15 (2), 13-23.) *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).

-
- _____. (2012). Metodología de la Investigación biográfica-narrativa. Recogida y análisis de los datos. En: Passeggi, M y Abrahao, H. (Org). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. (pp.79-109). T. II. Porto Alegre: Editoria da Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México. FCE.
- Ceschi, Z. (2019). Habla para que pueda verte. El valor de la palabra en los espacios denominados “cinco minutos” en escuelas EFA en Corrientes. En: Ratero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. (pp. 87-108). Editorial Noveduc.
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América latina (Siglos XIX y XX). *Cuadernos de historia. Santiago* (34, pp.7-30)
- Cullen, C. (2011). Algo nos pasa con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas? En: Hillert, N. y Graziano, M. (Comp). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. (pp. 22-26). Editorial: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Diker, G, y Frigerio, G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27-38). Ediciones Novedades Educativas.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata.
- Cragnolino, E. (2007). Escuela, maestros y familias en el espacio rural tulumano. *Revista ETNIA N°46-47*. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- _____. (2015) Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). *Educação em Perspectiva, Viçosa* (v. 6, n. 2, pp.199-226).
- Cragnolino, E y Lorenzatti, M. (2002). Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación (Año 2 Números 2 y 3)*. Narvaja Editor.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: La Escuela de la Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, V. XLIX, N°1, 209-240.

-
- Dussel, I. (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. En: Arata, N y Pineau, P. (Coord). *Latinoamérica: La educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp.37-56). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. En: C. Skliar y G. Frigerio (Coords.). *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). Del Estante Editorial.
- Giarracca, N. 2002 “Movimientos sociales y protestas en los mundos sociales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques” en *Sociologías* (Porto Alegre) Año 4, N° 8, julio-diciembre.
- _____. 2004 “América Latina, nuevas ruralidades, viejas y nuevas acciones colectivas: Introducción” en Giarracca, N. y Levy, B. (comps.) *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales* (Buenos Aires: CLACSO-ASDI) pp. 13-19.
- _____. 2012 “La tierra: polisemias, confusiones y debates” en *Causa Sur, Pensar Nuestra América*, Año 1, N° 2, junio-julio
- Hermesen, J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*. Ediciones Siruela.
- Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Papers Editores.
- Jara, M. (2018). La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. (pp. 109-130) En: Ratero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. (pp. 87-108). Editorial Noveduc.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós.
- Kohan, A. (2022). *Un cuerpo al fin*. Editorial Paidós.
- Kohan, O. (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Colección: Educación y otros lenguajes. Skliar y Larrosa (Coords.). Miño y Dávila Editores.
- _____. (2021). ¿Paulo Freire infantil? Notas para una pedagogía infantil de la pregunta. *Revista Del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- FILO-UBA* (49-pp- 11-24).
- Lorenzo, C. (2012). La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 4(8), 125-144.
- Luna, D. (2016). La transformación del territorio Chaqueño, a partir de la aparición de los agronegocios. Actores locales con estrategias foráneas. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.

-
- Marcelli, L. (2018) Diálogo de saberes académicos-campesinos en el nivel secundario de la escuela de la Familia Agrícola Fortaleza Campesina del Paraje Buena Vista, en General San Martín, Chaco, como camino facilitador del aprendizaje. [Tesis de Licenciatura en Gestión Educativa] Repositorio institucional. Universidad Nacional del Chaco Austral.
- Martinez, J. y Mandriola, V. (2022). Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles. *Revista de Educación*, (0(27.1), pp. 95-102).
- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Editorial Paidós.
- Miano, A. (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*. [Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.
- Miano, A. Lara Corro, E. y Heras, A.I (2020). Escuelas rurales de alternancia y cogestión. Un análisis sociolingüístico y etnográfico de las tomas de decisiones en el Consejo de Administración. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 20, N°3.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano. En: Neiman, G y Craviotti, C (comps.) *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47). Ciccus Editorial.
- Morales, A y Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes* (52, pp. 23-35).
- Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Neiman, G. (2021). La cuestión social en el campo: aproximación a un balance de las últimas décadas en la Argentina. *Ciencia Hoy*. (v.29 (173), pp. 50-54).
- Olmos, A y Fernández, P (2021). Los desafíos de la educación rural en tiempos de neoliberalismo, políticas de ajuste y pobreza. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade* (v. 2, n. 3, pp. 34-46).
- Padawer, A., Greco, J. y Rodríguez, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: La escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 33, 47-64.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Pereda.pdf>

-
- Pérez, E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En: Giarracca, N. (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO.
- Plencovich, C. Bregy, J. Ramos, V. (2022). Estado del arte sobre educación rural y formación docente en Argentina. En Flórez D. y Malagón R. (eds). *De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental* (pp.25-70). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ratier, H. (2013). ¿Nuevas ruralidades? Aproximaciones conceptuales a una categoría recurrente en los modernos estudios sociales sobre el campo [ponencia]. Trabajo presentado en V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología rural, Santa Rosa - La Pampa.
- Ripamonti, P. (2017) Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En: De Oto, A y Alvarado, M (Edit). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-104). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf
- Rivas, I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Flores, I y Pastor, D. (Coords.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editorial Octaedro-
- Rodríguez, A. y Atochero, A. (2022). El imaginario del maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural* (6, pp. 24-39).
- Rosso, L. (2015). Cáp 7 Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos contruidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural. En Veiravé, D. (Comp.) *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente* (pp. 133-145). Editorial EUDENE
- Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En: Acosta, F. (Comp.) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 57-76). Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Skliar, C. (2012). La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones. En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 87-102). Homo Sapiens Ediciones.

-
- _____. (2019). Lectura y lectores en tiempos audiovisuales. En: Lamónica, J. (comp.) *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido* (pp. 113-128). 2ª ed. Ediciones Deceducando.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93.102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Southwell, M. (2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre)generaciones. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* (10 (6), pp.1-4)
- Suarez, D. (2017). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En: Alliud, A y Suarez, D. (coords.) *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93- 135). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Schujman, G (2021). *Ser docente. Dimensiones éticas, filosóficas y políticas*. Tilde Editora. <https://tildeeditora publica.la/reader/ser-docente-dimensiones-eticas-filosoficas-y-politicas?location=eyJjaGFwdGVySHJlZiI6ImJvb2tfMDAwMi54aHRtbCIsImNmaSI6Ii80LzIvMjAvMi8yLzE6MTI1In0=>
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Editorial Santillana.
- _____. (2006). “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.191-230). Siglo XXI editores.
- _____. (2021). Cap. 1. La enseñanza en los plurigrados como problema didáctico. Cap. 2. Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar. En: Buitron (et. al). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-44). Cuadernos del IIICE N°7. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Wainszok, C. (2020). Pedagogías de los tiempos remotos. En: Goyeneche, C. y Tasat J. (comps.) *Pedagogías críticas americanas* (pp. 87-104). Editorial Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Wetzel, M. (2019). Construcción del vínculo pedagógico en la escuela en contexto rural. En: Rattero (coor.) *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad* (pp. 11-34) Editorial Noveduc.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vols. I y II. Brujas.

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Editorial Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Zorzón, M. (2018) Pedagogía de la Alternancia. Propuesta pedagógica situada en el medio rural. [Tesis de grado de Licenciatura en Educación. Universidad Siglo 21] Repositorio institucional de la Universidad Siglo 21 <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/16118/ZORZON%20MELINA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Leyes:

Ley de Educación común N° 1420 (8 de julio de 1884). Congreso de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley de Educación Federal N° 24.195. (14 de abril de 1993). Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (14 de diciembre de 2006). Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>