

Escuelas y territorios rurales: reflexiones a partir de dos salas multiedad y dos plurigrados de la provincia de Buenos Aires

SPINDIAK, Jennifer / IICE-UBA – jspindiak@gmail.com

Eje: Aspectos socio-culturales de la educación- Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: escuelas -territorios rurales- sala multiedad-plurigrado-etnografía

> Resumen

La institución escolar genera un contexto específico de aprendizaje y desarrollo y, con ello, una cultura que le es propia. Por eso aprender en estas instituciones impone cierto grado de ruptura con los procesos de aprendizaje propios de la vida cotidiana. La implantación de la escolarización en distintos contextos introduce, en este sentido, una operación de descontextualización con efectos probables de desconexión de los contenidos curriculares respecto de la cultura local.

Por ello, la presentación que se realiza en esta ponencia profundiza una de las vertientes del problema de la enseñanza y los aprendizajes en el contexto didáctico de las secciones múltiples rurales referido a las relaciones entre escolarización y el medio rural. El trabajo forma parte de una investigación de maestría en curso cuyo interés es estudiar los conocimientos numéricos infantiles dentro y fuera de las salas rurales multiedad a las que asisten.

Desde un enfoque etnográfico, nos proponemos documentar aquellas situaciones de la vida cotidiana no documentadas. Al describir y analizar las condiciones estructurales de dos territorios rurales de una localidad de la provincia de Buenos Aires se reconoce la influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que tienen lugar en los entornos rurales locales. El estudiarlo desde su expresión cotidiana, revela regularidades y conflictos, poco visibles, y amplía nuestra mirada sobre las realidades rurales, sus complejidades y sus diferencias por fuera de las visiones estereotipadas y esencialistas.

› **Introducción**

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia de maestría en Psicología Educacional (UBA) que estudia los conocimientos numéricos que elaboran lxs niñxs en la vida cotidiana en el medio rural, y su posible vinculación con los contenidos escolares de las salas multiedad¹ de Nivel Inicial a las que asisten. Se enmarca en el proyecto UBACyT «El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto de la educación rural: procesos cognoscitivos y situaciones didácticas»².

Para su realización se llevó adelante un estudio cualitativo de corte etnográfico (Rockwell, 1987) en una localidad de la Provincia de Buenos Aires. Asumiendo una perspectiva constructivista y sociocultural se estudiaron las particularidades que adquiere la construcción de conocimiento dentro y fuera de las escuelas rurales de sección múltiple. Se analizaron los conocimientos numéricos de lxs niñxs, los *fondos de conocimiento*³ familiares y las prácticas sociales y escolares.

Esta ponencia no aborda todos los puntos mencionados, sino que profundiza y focaliza en un aspecto nodal del problema que nos ocupa: las relaciones entre la escolarización y los contextos rurales. Su análisis contribuye en gran medida a la reflexión sobre las posibles conexiones entre los conocimientos escolares y extraescolares que se desarrollan en la tesis en curso.

En primer lugar expondremos el problema que estudiamos y haremos algunas consideraciones teórico-metodológicas; luego realizaremos una descripción y reconstrucción analítica de las escuelas de nuestro estudio y de los ámbitos rurales en que se sitúan. Por último, presentaremos algunas reflexiones.

› **Planteamiento del problema**

¹ La sala multiedad se refiere a la conformación de un solo grupo de niñxs con edades diferentes que transitan la experiencia del jardín de infantes. Se crean en los casos en los que el número de alumnxs no alcanza para establecer una sala independiente. (DINIEE, 2016).

² Proyecto UBACyT 20020170100004BA. Dirección Flavia Terigi, (Programación Científica 2018- 2020). Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires., con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

³ Esta noción describe a la base de conocimiento que subyace a las actividades productivas y de intercambio en los hogares (Moll y Greenberg, 1990). Refiere a las distintas redes sociales, que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento.

La institución escolar genera un contexto específico de aprendizaje y desarrollo y, con ello, una cultura que le es propia. Por eso aprender en estas instituciones impone cierto grado de ruptura con los procesos de aprendizaje propios de la vida cotidiana.

Esta operación de descontextualización es difícil porque, como nos advierten los planteamientos de la Psicología Cultural (Cole, 1999), los humanos aprendemos en situaciones concretas y, por tanto, la representación del conocimiento es inicialmente situada. Mientras que el contexto escolar permanece centrado en aprendizajes y enseñanzas explícitos, en los contextos cotidianos suelen ser implícitos (Lacasa, 1994). La implantación de la escolarización en distintos contextos introduce, en este sentido, una operación de descontextualización con efectos probables de desconexión de los contenidos curriculares respecto de la cultura local. Es así, que varias investigaciones sostienen que muchos de los denominados fracasos escolares se deben a la falta de convergencia entre la cultura escolar y la del hogar (Gallimore y Goldengerg, 1993; Cooper et al, 1994, en Nakache, 2004).

Por ello, una de las vertientes del problema de la enseñanza y los aprendizajes en el contexto didáctico de las secciones múltiples rurales refiere a las relaciones entre escolarización y contexto cultural.

Terigi (2013) ha encontrado que lxs niñxs que viven en ámbitos rurales presentan, al inicio de su escolaridad primaria, conocimientos sobre el sistema de numeración (en adelante, SN) menos avanzados que sus pares urbanos. Estas diferencias pueden explicarse por la falta de contacto que tendrían con el SN. La teoría del déficit o de la carencia cultural centra la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores o, al menos, diferentes, que son producto de ambientes familiares patológicos o atrasados, que producen deficiencias en el desarrollo psicológico infantil y dificultades de aprendizaje (véase Neufeld, 2005). Por el contrario, otra explicación que orienta nuestra investigación es que los conocimientos numéricos que elaboran lxs niñxs, en virtud de las prácticas en las que participan, son diferentes de los que esperan lxs maestrxs y difícilmente entran en relación con los contenidos disciplinares.

Para mirar la construcción de conocimientos de lxs niñxs que se escolarizan en salas multiedad y plurigrados⁴, una de las cuestiones que hemos considerado fueron las condiciones de las

⁴ Las aulas plurigrado son aquellas donde alumnxs de dos o más grados reciben su enseñanza al mismo tiempo y por un único maestrx. En estas aulas, lxs chicxs retienen su respectiva asignación de grado-nivel y su correspondiente currículo de grado escolar (Terigi, 2013). Si bien el estudio se centró en niñxs que se escolarizan en salas multiedad, las observaciones en el nivel primario permitieron realizar un seguimiento en sus trayectorias escolares y ayudaron a

ruralidades en las que viven. Desde la perspectiva sociocultural en que se inscribe este trabajo no existen situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas. Por ello, no se pretende describir el contexto como si fuera el marco de una fotografía, sino que se trata de mantener la complejidad de lo real al reconstruir las prácticas y los sentidos que construyen los sujetos en la vida cotidiana (Sinisi, 2013). De esta manera el contexto deja de ser una variable *incidente* en los procesos de aprendizaje y desarrollo, para tornarse una variable *inherente* a los mismos (Baquero, 2011).

En este trabajo nos proponemos profundizar en las relaciones que se configuran entre las instituciones educativas y los contextos rurales. No obstante, el hablar de *rural* amerita detenernos a discutir el uso genérico de esta categoría.

› **Aproximaciones conceptuales a lo «rural»**

Las versiones tradicionales definieron la ruralidad por oposición a lo urbano y plantearon una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Se lo consideró como un ámbito homogéneo, localista y centrado en actividades agrícolas y ganaderas de producción, mientras que lo urbano fue caracterizado como moderno y enfocado en la industria (Itzcovich, 2012). Considerar los avances en ciencia y en tecnología, las transformaciones en los medios de transporte y las comunicaciones o la expansión de tareas no agropecuarias incrementa la diversidad de aquello denominado «rural» (Itzcovich, 2012). Por tanto, describirlo como opuesto a lo urbano no permite dar cuenta de los fenómenos que acontecen en estos espacios.

Varixs autorxs consideran necesario ampliar el término «rural» y no circunscribirlo a criterios demográficos⁵. Entre ellos, Juárez Bolaños (2020) propone pensarlo como una categoría afectiva, espacial, geográfica, social, cultural, política. Esta perspectiva permite cambiar el foco de análisis y abandonar la idea de «lo rural» como un sector económico de la producción e

ampliar el análisis de las relaciones entre fondos de conocimiento y el tratamiento escolar de los contenidos numéricos.

⁵ Para delimitar su población rural, diversos países utilizan una amplia y heterogénea gama de definiciones con distintos criterios. Estos se pueden sintetizar de la siguiente manera: demográfico, administrativo, funcional, económico y legal (Faugenbaum, 2011). En la Argentina se utiliza exclusivamente el demográfico: todo espacio social que tenga una población agrupada que habite en localidades con menos de dos mil habitantes, y también a la población rural dispersa, identificada como aquella que reside en campo abierto, sin constituir centros poblados. INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010.

introducir la categoría de territorio, es decir, «un espacio socialmente construido que, más que un contenedor físico, es un referente simbólico y material» (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020, en Ríos Osorio y Olmos, 2020, p.18). El territorio se construye como un proceso histórico de apropiación de un lugar con recursos naturales que determinan formas específicas de aprovechamiento y de estructuras económico-productivas. Allí se forman redes sociodemográficas, institucionales y economías particulares, y se establecen una tradición y una cultura sobre las cuales se soporta una identidad y una territorialidad (Echeverri Perico, 2011).

Es fundamental tener en cuenta las numerosas formas que asume la ruralidad en la Argentina. Cada región tiene sus particularidades geográficas, productivas y culturales las cuales influyen en los procesos escolares que allí se desarrollan. Terigi (2008, 2013) señala, a propósito de las áreas donde realizó su estudio, diferencias importantes entre la ruralidad del circuito mapuche en la zona andina y la del área agrícola-ganadera pampeana, en la cual se inscribe nuestra investigación. Entre ellas, se encuentran las siguientes: las facilidades de acceso a la escuela, la antigüedad de la prestación del servicio escolar —con su impacto en los niveles educativos de los padres y de las madres— y las economías familiares de subsistencia o ligadas al salario y al jornal.

A lo largo de los años, hubo modificaciones asociadas a los cambios productivos y tecnológicos en el mundo del trabajo agrario. De acuerdo con Albanesi (2021), las políticas neoliberales de la década de los noventa consolidaron el agronegocio: la producción y la tecnología se organizaron predominantemente bajo el paradigma de la agricultura industrial con base en el monocultivo de soja en gran parte del país. Esto trajo aparejada la crisis de la pequeña agricultura familiar y un mayor dinamismo en los establecimientos medianos y grandes, a partir de la ampliación de su escala de producción. Los peones rurales⁶ estables resultaron casi prescindibles y fueron reemplazados, en la mayoría de los casos, por trabajadores transitorios. La contratación de asalariados permanentes sí continuó en establecimientos extensivos de más de 500 hectáreas, por ejemplo, en los ganaderos, donde se desempeñaron como encargados o peones generales. Este proceso tuvo alcance nacional, pero adquirió rasgos particulares según las regiones y sus actividades productivas.

⁶ En este caso, intencionalmente utilizamos el masculino. Existe una tendencia a subregistrar el trabajo femenino en el ámbito agrario. Investigaciones basadas en la vida cotidiana, señalan el rol central del trabajo de la mujer, enmascarado culturalmente bajo la figura de «ayuda» o de «colaboración» (Albanesi, 2021).

En el caso de la zona pampeana aquí estudiada, las industrias lácteas impusieron sus exigencias a los tambos, lo que implicó la descomposición de una parte de la producción familiar y la transformación de los productores en rentistas o en asalariados. Al aumentar la presencia de etapas mecánicas, ocurrió una mayor segmentación del mercado de trabajo y surgió la diferenciación entre los «peones generales» y los vinculados a tareas más calificadas, asociadas al manejo de equipos. El trabajador rural (que involucraba su esfuerzo manual y era polivalente) mutó en un trabajador especializado: tractorista, podador, raleador, manejo y reparación de maquinarias, entre otros. Creció la figura del contratista de mano de obra y se precarizó el mercado laboral: bajos salarios, trabajo no registrado y sin beneficios sociales (véase Albanesi, 2021).

Considerar el territorio en el que se emplazan las escuelas involucra pensar las prácticas específicas que lxs niñxs, lxs docentes y las familias desarrollan para su apropiación y transformación, el funcionamiento de la economía local, las actividades productivas o el arraigo territorial, entre otras cuestiones.

› ***Aproximaciones desde una perspectiva etnográfica***

Por la naturaleza del problema que nos propusimos estudiar, se generó un diseño cualitativo que retoma el enfoque etnográfico desarrollado por Rockwell (1987) que ha incorporado la dinámica histórica en los espacios educativos, relacionándolos con tramas más amplias de poder en complejos procesos de legitimación, apropiación, negociación y resistencia. En este trabajo, nos propusimos *documentar lo no documentado* de la realidad social (Rockwell, 1987), incorporando el conocimiento local de las familias con vistas a llegar a comprender los significados que atraviesan a esas comunidades⁷.

Es un estudio exploratorio, en el sentido de que su resultado principal es la formulación de hipótesis que contribuyan a comprender mejor el problema que definimos como objeto. Su riqueza no pretende fundamentarse en su representatividad entendida en términos estadísticos, sino que se constituye como una aproximación sistemática a la comprensión de los procesos en

⁷ En la investigación se utilizaron estrategias metodológicas propias de la etnografía y de la perspectiva psicogenética. Se realizaron observaciones de clase de nivel inicial y primario, visitas a los hogares y entrevistas a las familias, entrevistas a las docentes y entrevistas clínico-críticas a lxs niñxs de las salas multiedad. En esta oportunidad solo haremos referencia al trabajo etnográfico.

estudio, les da visibilidad y procura comprenderlos reconstruyendo las lógicas que los producen (Eisner y Peshkin, 1990).

La sistematización del trabajo de campo ocurrió simultáneamente con la lectura bibliográfica que orientaba y guiaba el proceso de investigación, el análisis descriptivo y las primeras interpretaciones de los datos⁸. Suscribiendo a una lógica que supone un proceso dialéctico, entendemos que la interpretación no solo se trata de la comprensión de los significados que circulan entre los sujetos de la investigación, sino que remite a la relación de los conocimientos que se construyen con otros conocimientos ya generados desde otras investigaciones (Achilli, 2005).

Se realizaron *descripciones analíticas* (Rockwell, 2009), textos con descripciones extensas de los hechos observados, reordenándolos de acuerdo a las categorías analíticas utilizadas pero que a la vez nos han permitido conservar los detalles particulares. En el apartado que presentamos a continuación, reconstruimos los contextos rurales en que se ubican las escuelas de nuestro estudio y recuperamos lo *cotidiano* no como un acervo de anécdotas y de episodios discontinuos, sino comprendiéndolo como una estructura en la que es posible observar acontecimientos más generales de lo social (véase Heller, 1985 en Santillán, 2011). Para la elaboración de estas descripciones se han retomando las entrevistas a las docentes y las visitas y entrevistas a las familias.

Desde el punto de vista de esta investigación, la descripción no supone un disvalor, por el contrario constituye un aporte al conocimiento del objeto de estudio, dado el espacio de vacancia en las investigaciones educativas sobre la enseñanza y los aprendizajes en estos contextos. No implicó un análisis «micro» de relaciones causales directas (Achilli, 2013), sino que se trató de considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se entrecruzan en el presente. A continuación, describimos las escuelas rurales estudiadas y sus relaciones con el territorio.

› ***El lugar de la escuela en el circuito de la escolarización en dos ámbitos rurales de la provincia de Buenos Aires***

⁸ Tal como sostiene Jociles Rubio (2018), entendemos que los datos «se producen» o «se coproducen» con intervención de los sujetos investigadxs, no «se acumulan» a modo de objetos que estuvieran ya dados.

El estudio se realizó en un partido de la provincia de Buenos Aires. Una de las salas multiedad y un plurigrado están ubicados en un área rural próxima a la ciudad cabecera, mientras que las otras dos escuelas de sección múltiple se encuentran en una localidad situada a 30 kilómetros, en los límites del partido y en intersección con otros dos.

Estos ámbitos rurales constituyen configuraciones espaciales con lógicas diversas respecto a su relación con los espacios urbanos y, a su vez, presentan diferencias en relación con el lugar que ocupan en el circuito de la escolarización.

Desde la perspectiva antropológica, la educación es concebida como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, de saberes y de prácticas que exceden a la instrucción formal (Rockwell, 2007). Identificar y analizar las condiciones estructurales de los dos ámbitos rurales permite reconocer la influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que tienen lugar en los entornos rurales locales.

Para dicho propósito, hemos reconstruido tramas sociales a través de un trabajo de historización y de la incorporación del contexto no como un marco, sino como aquello que interviene y configura la situación estudiada (Sinisi y Petrelli, 2013). La vida diaria escolar se define en un ambiente que involucra conflictos, acuerdos locales y procesos en desarrollo en cada lugar. Estos procesos remiten a acciones colectivas pero no homogéneas, por el contrario, su distintivo es la heterogeneidad (véase Mercado, 1995). Como presentaremos enseguida, en esas acciones se confrontan diversas visiones del mundo y de la escuela.

Sala multiedad A y plurigrado rural B: Caracterización de las escuelas y del área rural donde se localizan

La sala multiedad y el plurigrado están ubicados en un área rural, a cuatro kilómetros de la cabecera del partido, a la vera de una ruta asfaltada. La escuela primaria fue fundada en 1931 y, en sus inicios, tenía lugar en una casa familiar. En 1981, unos hermanos decidieron donar un terreno y se construyó el nuevo edificio. Dos años después, comenzó a funcionar el jardín en la galería de la escuela, hasta que, en 2004, se realizó una ampliación del inmueble para uso exclusivo del nivel inicial. Actualmente, ambos niveles comparten el edificio, aunque en el interior se hallen sectorizados y bien diferenciados.

El jardín y la escuela primaria tienen jornada simple y funcionan en el turno mañana de 7:45 a 11:45. Hasta el año anterior, la primaria contaba con tres secciones, pero, por falta de matrícula, en 2018 quedaron solo dos.

El área rural donde se encuentran las escuelas, si bien está cerca de la ciudad, presenta una gran distancia respecto de la infraestructura y del equipamiento urbano (carece de plazas, comercios, luminarias, etc.). En esta zona, la distribución de las casas es dispersa, y muchas de las familias residen allí por ciertos períodos, conforme a la movilidad de sus trabajos. A lo largo de las últimas décadas y producto de la desocupación, muchas familias migraron de la ciudad al campo y encontraron aquí una nueva oportunidad frente a la expulsión del mercado de trabajo y los bajos ingresos provenientes de puestos escasamente calificados. Así, se originaron nuevos agentes en la producción agropecuaria. Precisamente, esa fue la situación de una de las familias residentes en esta zona:

«Manuel después se queda sin trabajo y “me dice vamos a lo de mi tío”, que yo no conocía, acá en el campo... (...). ... al campo yo más de dos días..., vinimos a lo del tío de él. (...). Al otro día, se le explicó la situación: me gustó, pero hasta ahí nomás, porque yo no sabía lo que era tener una vaca, tener animales. Mi mamá no tenía ni pasto en la casa, era todo piso. La oscuridad, todo eso también... y más con las cosas que se contaban del campo. De ahí al otro día, Manuel se va con el tío a hacer una changa y consigue trabajo en un horno (de ladrillos). Ya esos tres días se transformaron en una semana. En esa semana yo acompañé a la tía de Manuel al colegio a llevar a los nenes, y ya ahí la conozco a Silvia (la mamá de Bautista) y ya como ellos me pintaban, bah, pintar es un decir, me decían que acá trabajo se conseguía, que era otra vida y nosotros, al no tener nada allá y decir “probar, probamos”, y bueno, agarramos y probamos. Justo se dio esta granja, Silvia me trae acá, Manuel entra a prueba en una semana y yo me quedo en lo de Silvia. Ya estábamos dos semanas acá, quince días y ahí nomás le dijo que le servía, que le gustaba Manuel como era, y Manuel me dijo “¿Qué hacemos gorda?”. “Y, vamos a traer las cosas” [le responde ella]. Y fuimos con un camión y le dije a mi mamá que nos íbamos a venir». (Selección de la entrevista a la mamá de Rodrigo, 24-11-2017).

Dada la cercanía de esta área rural con el centro urbano, los pobladores tienen facilidades relativas para llegar, y realizan compras, actividades recreativas y de esparcimiento, trámites, etc. En cuanto a la distancia entre los hogares y la escuela, la mayoría de los niños requieren de algún vehículo familiar para movilizarse. Si la bicicleta, la motocicleta o el auto se les daña, faltan a clases. Si bien hay un transporte público (combi) que pasa por la ruta lindante, la restringida frecuencia y la lejanía entre los hogares y esta vía impiden utilizarlo. Los días de lluvia también disminuye la asistencia, porque muchos de los hogares están sobre caminos de tierra, que se

vuelven intransitables. En cambio, las docentes y lxs niñxs que viven en un hogar infantil en el centro urbano pueden acceder a la escuela porque la ruta que los comunica está pavimentada. Las maestras tienen vehículos y comparten el viaje —se alternan en la conducción—, y el hogar cuenta con movilidad propia, que permite el traslado de lxs niñxs a sus centros educativos (sean urbanos o rurales).

En cuanto a las condiciones laborales de las docentes, observamos que muchas eligen trabajar allí dada la cercanía y la accesibilidad de estas escuelas rurales con la ciudad. Algunas han acumulado antigüedad en establecimientos urbanos y deciden finalizar su carrera profesional en el campo para obtener un incremento salarial a partir de la asignación por ruralidad.

«Fui para jubilarme a los cincuenta años y el abogado me dice: “¿Cómo no hiciste rural? ¿Cómo no sos directora? Siempre maestra”, y ahí como que me hizo un clic, ¿viste? Tengo que hacer algo. Y justo ese año había concurso y sabía que este jardín estaba vacante, la señorita que estaba anterior se había jubilado». (Selección de la entrevista a Paola, docente y directora de nivel inicial, 13/11/2017).

Esta situación tiene impacto en las prácticas de enseñanza que se llevan adelante. Tal como sostiene Escobar, «el docente que allí llega con la idea de una jubilación cercana trae consigo —y traslada sin grandes cambios— el capital de su formación y su experiencia de escuela urbana de sección única». (Escobar, 2016, pp.22).

Precisamente por su proximidad, estas escuelas son receptoras de niñxs que viven en la ciudad, pero que, al presentar dificultades en sus aprendizajes o al atravesar situaciones de violencia familiar, han quedado excluidxs de establecimientos urbanos. En el caso de nuestro estudio, muchxs niñxs han repetido de grado o su trayectoria escolar ha sido discontinua. Por ello, estas escuelas rurales se presentan como instituciones capaces de alojarlxs. La conformación de grupos con pocos alumnx permitiría un acompañamiento más cercano y contemplar la singularidad de cada unx. De acuerdo con Guerreiro y Thisted (2019), «la escuela rural» es un término polisémico. En este caso, la escuela rural inhóspita deviene en hospitalaria, frente a la hostilidad que puede presentar la escuela urbana.

Sala multiedad C y plurigrado rural D: Caracterización de las escuelas y del área rural donde se localizan

La sala multiedad y el plurigrado están ubicados en una localidad rural a 30 kilómetros por camino de tierra de la cabecera del partido, y la ciudad más próxima —que no pertenece a ese partido— está a 20 km. Ambas instituciones son de jornada simple y funcionan en el turno tarde, de 13 a 17.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población del 2010⁹, en la localidad viven 87 habitantes. Allí hay una plaza, una cooperativa, un almacén de ramos generales, una sala de primeros auxilios y, décadas atrás, una panadería y una carnicería, pero ambos comercios cerraron hace tiempo. En esta localidad, los hogares están muy cerca unos de otros. Los intercambios con la ciudad más próxima permiten el acceso a ciertos recursos que morigeran su segregación y su exclusión. Por ejemplo, tienen una repetidora de internet que cubre 40 km y provee su servicio a trescientos usuarios. Esto quiere decir que, además de abastecer a la localidad, alcanza otras áreas rurales.

El territorio de esta localidad, entendido en su acepción de «territorialidad», toma en cuenta la relación de los individuos con el espacio, a propósito de sus prácticas culturales y sociales (Champollion, 2011), y proporciona una pertenencia identitaria a sus pobladores. Para muchos, existe un arraigo porque en ese lugar viven o vivían sus xadres y abuelxs:

«Y bueno, tengo mi mamá y mi papá en la esquina; a una cuadra, a uno de mis hermanos y, en la otra esquina, enfrente, vive mi abuela de noventa y un años, cumple noventa y dos en diciembre. La auxiliar de jardín es mi tía, la hermana de mi mamá» (Selección de la entrevista a la mamá de Lautaro, 24-10-2017).

La mayoría de lxs habitantes son familiares, lo que trae aparejado tanto situaciones de ayuda mutua, como desencuentros y conflictos.

A estas escuelas solo van niñxs que viven en la localidad o en estancias próximas (situación que se explica por la dificultad en el acceso) y lxs niñxs suelen compartir sus creencias y experiencias de vida en mayor medida que en el caso de la sala multiedad A y el plurigrado B.

En los centros educativos se desarrollan muchas otras actividades (talleres, festivales, etc.) y tienen un rol central para el funcionamiento de la comunidad. Pero también es un espacio de

⁹ Se han tomado los datos del Censo Nacional del 2010. En 2020/2021, debido a las medidas de sanidad y prevención establecidas por las autoridades nacionales contra la pandemia de coronavirus (COVID-19), el INDEC suspendió las actividades presenciales para la recolección de datos. Este fue realizado el 18 de mayo de 2022. Para el momento de la escritura de este trabajo no se encuentran disponibles los resultados.

disputa y de poder: en el ámbito rural, la escuela se constituye como representante del Estado y, por ello, es importante considerar su dinámica y sus formas organizativas.

Décadas atrás, cuando en la localidad funcionaba una fábrica de lácteos, había mayor cantidad de familias viviendo allí y la matrícula escolar alcanzaba lxs ochenta alumnxs. Su cierre implicó, a su vez, el fin de pequeños tambos que la proveían. La desterritorialización de los productores que no pudieron capitalizarse generó la migración familiar en busca de opciones de subsistencia. Esto impactó en la matrícula: fue disminuyendo paulatinamente y hoy cuenta con menos de veinte alumnxs en la escuela primaria.

«Acá había tambos chiquitos que sacaban trescientos, doscientos litros, ¿cuántos había? Ponele, diez años atrás, siete, ocho, diez tambos había seguro. Y hoy no están.

Y no está esa familia que estaba ahí. Que cuando hay un tambero está la familia, están los hijos, que son los que asisten al colegio. Y esas familias... se van a buscar otra cosa o se van a la ciudad» (Selección de la entrevista al papá de Gabriel, 13-11-2017).

Caminos difíciles de transitar, la lejanía y el tiempo de traslado se presentan como obstáculos para que lxs docentes elijan tomar su cargo en esta localidad: necesitan contar con vehículo propio para poder llegar a la escuela, comparten el viaje para abaratar los gastos y, cada dos días, se turnan para reducir el riesgo de que se les dañe el auto y para mitigar el cansancio de conducir tantos kilómetros. A su vez, las inclemencias del tiempo generan que, en reiteradas oportunidades, no puedan llegar a trabajar.

La educación rural actual es cuestionada por varios de lxs pobladores. Por momentos, el discurso está centrado en la falta de políticas de Estado y en la ausencia de acuerdos o de toma de decisiones por parte de funcionarios. En otros, son las docentes las destinatarias de la queja. Las diferencias entre las familias y las docentes del nivel primario devienen, por momentos, en intercambios tensos y hostiles y han generado algunos episodios difíciles en los que ha tenido que intervenir el Consejo Escolar¹⁰.

› ***Las identidades locales interpelan los espacios escolares***

¹⁰ Una de las funciones del Consejo Escolar es confeccionar y elevar, conforme a las pautas dispuestas por la Dirección General de Escuelas y Cultura, la asistencia del personal docente titular, provisional y suplente, razón por la cual ha sido solicitada su intervención en el conflicto arriba mencionado.

Las escuelas de nuestro estudio presentan características similares desde el punto de vista organizacional: son rurales, pequeñas, de sección múltiple, con agrupamientos ciclados para la primaria y salas multiedad para el jardín. No obstante, lo documentado hasta aquí distingue características y singularidades de cada establecimiento.

Observamos que la distribución espacial de la población rural da lugar a la conformación de escenarios diferentes de índole social, cultural, económica y geográfica. Esto, a su vez, se relaciona con diferencias en cuanto a los aspectos educativos, por ejemplo, en el acceso físico a las escuelas, la procedencia de lxs niñxs, la participación de las familias, la antigüedad de la prestación del servicio escolar o sus representaciones sobre la escolaridad (imagen sobre la escuela, lxs docentes, etc). Todas estas variables interrelacionadas, en términos de Champollion (2011), son *efectos de territorio* sobre la escolaridad¹¹. Las trayectorias escolares de lxs alumnxs resultan de una multiplicidad de factores que se inscriben en estos espacios rurales que le dan forma.

Las docentes establecen distintas relaciones de proximidad con las familias. Tal como nos advierte Rougier (2016), y encontramos también en nuestro estudio, lxs docentes no nacieron en el lugar ni tampoco desarrollan su vida ahí: «el maestro aparece como “el distinto”, el que marca la discontinuidad» (p.65). Se trata de un espacio laboral, al que llegan y se van. «Los vecinos comparten el mismo espacio social, pero el docente que asiste regularmente a dar clases en la escuela situada allí, no lo habita, aunque comparta posiciones en ese juego desplegado entre los campos económico y cultural» (Rougier, 2016 p. 66).

No es posible encontrar dos escuelas rurales iguales; asumen rasgos de sus contextos particulares. Incluso una misma escuela puede cambiar sustancialmente de un año a otro (se pueden cerrar secciones o no contar con alumnxs de un grado al interior de una sección) o en el transcurso del mismo año lectivo debido a los cambios en la matrícula. Las variaciones aparecen de manera más pronunciadas que las que pueden ocurrir en las instituciones urbanas.

Estudiar las escuelas rurales pequeñas en su expresión *cotidiana* (Rockwell y Ezpeleta, 1983), revela regularidades y conflictos, poco visibles, y amplía nuestra mirada sobre las realidades rurales, sus complejidades y sus diferencias por fuera de las visiones estereotipadas y esencialistas.

¹¹ Champollion (2011) propone la categoría *efectos de territorio* para referirse a la posibilidad de identificar la influencia global del contexto territorial sobre la escuela, y de esta sobre el territorio.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2013). Investigación socio-antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto Págs 33 a 47 en: Elichiry (Comp) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Albanesi, R. (2021). Mundo del trabajo agrario, heterogeneidad (Argentina, 1990-2020) en *Diccionario del agro iberoamericano*. Buenos Aires: Teseo
- Baquero, R. (2011). Contexto y aprendizaje escolar. En Baquero, R. y Limón Luque, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia Profesorado. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Universidad de Granada Granada, España vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 53-69.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Echeverri Perico, R. (2011). Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios. En Dirven (dir.) et.al. *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Eisner, E. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education. The continuing debate*. New York: Teachers College Press.
- Escobar, M. (2016) *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Faiguenbaum, S. (2011). Definiciones oficiales de "rural" y/o "urbano" en el mundo. En Dirven, Echeverri Perico, Sabalain, Rodríguez, Baeza, Peña y Faiguenbaum. *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Guerro, F. & Thisted, S. (noviembre 2019). *Trabajar en la docencia en escuelas primarias rurales y de islas de la provincia de Buenos Aires. Experiencias en plural*. Ponencia presentada en Décimo Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, Canelones, Uruguay.
- Iltzovich, G. (2012). *Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina.
- Jociles Rubio, M.I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. En *Revista Colombiana en Antropología*. Vol. 54 N°1 Pp. 121-150.
- Juárez Bolaños, D. (2020). Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades. En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor
- Mercado, R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de cultura económica. Pp 58-87.
- Moll, L. & Greenberg, J (1990). Creación de zonas de posibilidades: combinaciones de contextos sociales para la enseñanza. En Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica*. Buenos Aires: Aique. Pp. 371-402.

- Nakache, D. (2004) El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En Elichiry, N. (comp.) *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Neufeld, M.R. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación". En: Llomovatte y Kaplan [coords.] *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ríos-Osorio, E. & Olmos, A. (2020) Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos (introducción). En *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados I P N.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. En *Revista de Antropología Social*. Madrid: Universidad Complutense. N°16, Pp.175-212.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos aires: Paidós.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (junio 1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Rougier, M.E. (2016). *La presencia del espacio social en el currículo real de escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Santillán, L.(2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancias, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sinisi, L (2013) Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En Elichiry, N (comp) *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Sinisi, L & Petrelli, L. (2013). Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. *Revista del IICE/33* Pp. 93-105.
- Terigi, F. (2008). *La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología Departamento De Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.

Documentos

- DiNIEE (2016) Características de la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural: las salas multiedad y multinivel. Serie Apuntes de investigación. Informe realizado por Scarfó Gabriela y González Delia con la colaboración de Prudan Elías. Documento Ministerio de Educación y Deporte de la Nación