

Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina)

(Appropriations and disputes around the secondary school in rural areas. An approximation from two episodes in a school of the north entrerriano, Argentina)

Emilia Schmuck*

Resumen

El trabajo se propone aportar a la comprensión de las transformaciones en las relaciones sociales en el espacio rural a partir de la creación de escuelas secundarias en el campo, impulsadas por la extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina. Se remite, para ello, a una investigación en curso realizada bajo el enfoque etnográfico en un centro de población rural del departamento La Paz, en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Se consideran los aportes de estudios que, para distintos momentos de la historia, señalaron los conflictos entre familias y escuelas, así como la importancia del involucramiento de los actores locales en el desarrollo de la educación y la institución escolar en contextos rurales. La argumentación se organiza a partir del relato de dos episodios vividos en la escuela secundaria de la colonia y se señalan conflictos relacionados con las transformaciones en las trayectorias docentes, que generan nuevas tensiones con las familias, y la disputa entre familias y directivos por la toma de decisiones. A partir de la identificación de prácticas y experiencias singulares de jóvenes y docentes, el trabajo concluye que es necesario considerar las apropiaciones heterogéneas y selectivas

Recibido el 21/08/18
Aceptado el 28/02/19

*Instituto de Estudios Sociales (INES) - CONICET/Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Calle Gral. J. J. Urquiza - N° 552
- CP 3100 - Paraná - Entre Ríos
- Argentina. Correo Electrónico:
emilia.schmuck@gmail.com

de la obligatoriedad escolar, atendiendo a las diferencias y desigualdades en la escuela secundaria en el particular espacio y momento histórico.

Palabras Clave: apropiación, educación rural, escuela secundaria.

Abstract

The work aims to contribute to the understanding of the transformations in the social relations in rural areas due to the creation of secondary schools in the countryside, driven by the extension of compulsory school in Argentina. For this purpose, an ongoing investigation carried out under the ethnographic approach in the department of La Paz, in the north of the province of Entre Ríos (Argentina). Studies contributions are considered that pointed out the conflicts between families and schools at different moments in history, as well as the importance of the local actors' involvement in the development of education and school institution in rural environments. The argumentation is organized from the narrative of two episodes experienced in the secondary school of the colony, which points out conflicts related to the transformations of the teachers' trajectories and generate new tensions with the families, and the disputes with the family and authorities for the decision-making. From the identification of young people's and teachers' unique practices and experiences, the work reaches to the conclusion that it is necessary to consider the heterogenous and elective appropriations of the compulsory school, considering to the differences and inequalities of the secondary school in a particular space and historical moment.

Keywords: appropriation, rural education, secondary schools.

Introducción

En los últimos años, la extensión de la obligatoriedad de la educación media en algunos países de América Latina, entre los que se encuentra Argentina, ha constituido una de las transformaciones más significativas en materia educativa. En el país, a partir de la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, se reconoció la educación como un bien público y un derecho individual y social y afirmó la importancia de su homogeneización en el territorio nacional. Con ello, se establecieron un conjunto de modalidades educativas, entre las que se encuentra la educación rural, cuyo propósito es garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas que se adecuen a las necesidades y las particularidades de la población de zonas rurales. En este marco, con el antecedente de la creación del tercer ciclo de Educación General Básica (EGB) obligatoria –a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, que inició la extensión del sistema educativo en los espacios rurales–, se han generado nuevos procesos y relaciones sociales en torno a la implementación de la LEN en estos contextos.

En Entre Ríos, una de las provincias con mayor porcentaje de población rural del país¹, las escuelas ubicadas en el campo representan una porción significativa de la oferta escolar. De acuerdo al mapa educativo provincial, el 85% de las escuelas primarias están ubicadas en espacios rurales y pueden reconocerse 187 escuelas secundarias en estos contextos, que representan un 29,5% del total provincial a las que asiste más del 10% de la matrícula total (CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, 2017). A pesar de que las escuelas agropecuarias han constituido la oferta “tradicional”, durante la última década se crearon numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural, expansión que se concretó sobre la base de las escuelas primarias preexistentes y estuvo condicionada por la complejidad específica de los contextos e instituciones con dificultades de accesibilidad y baja densidad de población (Mayer y Vlasic, 2016).

Este trabajo busca inscribirse en la línea de estudios que, para distintos momentos de la historia argentina, señalaron los conflictos entre familias y escuelas, así como la importancia del involucramiento de los actores locales en el desarrollo de la educación y la institución escolar en contextos rurales (Neufeld, 1992; Cragnolino, 2007b, 2011; Lionetti, 2010; Ascolani, 2012; Mayer, 2014). Retomando aquellos

aportes, se pregunta por las transformaciones en las relaciones sociales del espacio social rural ante el nuevo escenario de creación de las escuelas secundarias en el campo: se indaga acerca de los conflictos que se tejen entre docentes, familias y jóvenes, considerando los modos en que los sujetos educativos participan de disputas, negociaciones y apropiaciones a lo largo de los años y en tensión con este momento histórico. Se remite, para ello, a una investigación etnográfica en curso realizada en un centro de población rural fundado como colonia oficial en 1960 en el departamento La Paz, en el norte de la provincia de Entre Ríos. Se relatan puntualmente dos episodios vividos en la escuela secundaria de la colonia, que se presentan como particularmente significativos por el modo en que ponen en escena distintos conflictos que, de maneras más o menos explícitas, atraviesan la cotidianeidad en la escuela y presentan huellas de distintos momentos de la historia de la institución y su población.

A partir del interés por abordar las prácticas y los procesos a nivel de sus configuraciones cotidianas, concibiéndolos en tanto procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural (Rockwell, coord., 1995), se valora el enfoque etnográfico: su posibilidad de “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009: 48) y su potencialidad para estudiar la complejidad de las realidades rurales, las familias, la educación y la cotidianeidad escolar como parte central de esa vida social (Cragnolino, 2007). Los episodios aquí desarrollados fueron construidos a partir del trabajo de campo realizado entre febrero de 2017 y junio de 2018 mediante la participación en diferentes instancias de la vida escolar que excedieron el espacio áulico, tales como recreos, momentos de entrada y salida de los estudiantes, jornadas deportivas y viajes de docentes hacia la escuela. Además, se realizaron entrevistas a ex directivas, docentes, padres y madres de estudiantes dentro y fuera del espacio escolar y recurrió al análisis de fuentes documentales, entre las que se destacan los archivos de la escuela primaria y secundaria de la colonia.

El trabajo se estructura en seis partes. En el primer apartado, se mencionan algunos antecedentes y desarrollan los aspectos más relevantes del enfoque teórico-metodológico empleado. En segundo lugar, se refiere a las características del espacio social rural en el que se sitúa el estudio. En los siguientes puntos, se procede a describir y analizar los dos episodios de la escuela de la colonia que permiten aproximarse a la comprensión de las transformaciones en las relaciones sociales en las escuelas secundarias del campo entrerriano. Finalmente, se señalan algunas conclusiones que disparan nuevos interrogantes.

A propósito de los antecedentes y el enfoque teórico-metodológico

Entre los trabajos disponibles acerca de la educación secundaria en contexto rural en Entre Ríos, cabe señalar una investigación sobre trayectorias escolares en escuelas del departamento Diamante, que describe circuitos diferenciados de escolarización en la población adolescente rural en relación a sus condiciones de residencia (Mayer et al., 2015) y, fundamentalmente, un estudio exploratorio reciente que analiza cómo se ha llevado a cabo la ampliación de la obligatoriedad escolar en los espacios rurales de la provincia (Mayer y Vlastic, 2016). Este trabajo, que realiza aportes significativos a la temática, señala la necesidad de profundizar en las indagaciones para abordar las particularidades de las heterogéneas escuelas diseminadas en el territorio entrerriano (Mayer y Vlastic, 2016).

En términos generales, se cuenta con producciones de relevancia sobre educación rural en Argentina centradas en la región pampeana y particularmente la provincia de Entre Ríos, pionera en educación agropecuaria y normal rural (Gutiérrez, 2007; Ascolani, 2007; Mayer, 2014; Cian, 2016, 2018). Aunque refieran mayoritariamente a la educación agraria de fines del siglo XIX y mediados del siglo XX –en línea con lo que señala Civera (2011) sobre la preeminencia de este tipo de estudios en América Latina–, interesa señalarlas en tanto ligan la historia educativa con la historia económica y social y permiten pensar cómo la educación y la escuela están atravesadas por diferentes disputas. En el mismo sentido, aunque remitiendo a trabajos situados más cerca en la línea del tiempo, cabe mencionar textos que abordan la vinculación de la educación agropecuaria y el neoliberalismo en Entre Ríos: reconstruyen la alianza de la extensión rural con la educación a partir de las décadas de 1970 y 1980 y analizan el modo en que las transformaciones en el ámbito rural resignifican la función social de la escuela y su vínculo con la comunidad (Berger y Cian, 2013).

Interesa también señalar una serie de aportes que han permitido identificar la importancia del involucramiento de las familias en el desarrollo de la institución escolar en distintos momentos de la historia, particularmente en contextos rurales, al tiempo que posibilitan leer la trama de relaciones entre los distintos actores escolares, sus encuentros, desencuentros y tensiones. En primer lugar, en un estudio sobre la escolarización en la campaña bonaerense entre los años cincuenta y setenta del siglo XIX, se evidencia que las instituciones escolares fueron el centro de una oscilante relación de tensión y negociación entre los vecinos notables –

civiles y religiosos– y las autoridades estatales, lo que además da cuenta de la significativa presencia de la institución escolar antes de la sanción de la Ley 1420 en 1884 (Lionetti, 2010). En segundo lugar, se puede mencionar un trabajo sobre la educación primaria rural en la región cerealera argentina en el período comprendido entre la primera guerra mundial y la crisis de 1930, que refiere al juego de demandas entre los vecindarios de agricultores y el Estado, señalando el interés de muchos agricultores por la educación de sus hijos –lo que se muestra en las insistentes demandas y su crucial colaboración material para la creación de escuelas– y las representaciones habituales que los maestros, técnicos agrícolas y dirigentes gremiales se hacían de los sectores populares rurales, así como la injerencia de estos últimos en asuntos de disciplina escolar o competencia profesional docente y los consiguientes conflictos entre personal docente, grupos de vecinos y organizaciones gremiales agrarias (Ascolani, 2012).

En la misma línea, se destacan trabajos sobre el desarrollo de mecanismos de participación social a través de las asociaciones de padres y vecinos durante el peronismo en la provincia de Buenos Aires (Petitti, 2013) y sobre el papel fundamental de las familias en la creación y mantenimiento de escuelas en el Delta del Paraná (Neufeld, 1992), en el departamento Diamante de Entre Ríos (Mayer, 2014) y en parajes rurales del norte de Córdoba (Cragolino, 2006, 2007b, 2011). Particularmente en el caso de las escuelas en los campos, los trabajos señalan cómo se constituyen en el centro de reunión social y espacio privilegiado –o único– de materialización del Estado y sus políticas, así como escenario de disputa por el prestigio social (Cragolino, 2007b). Además, una investigación desarrollada en el departamento Diamante de la provincia de Entre Ríos reconoce que, al igual que en los tiempos iniciales del sistema escolar, el funcionamiento de las escuelas rurales depende de la participación de los padres para resolver la concurrencia y la permanencia, aunque en los últimos años puede señalarse una serie de transformaciones de los actores institucionales: la incorporación de población nueva que establece otras formas de relación con la escuela; alumnos que registran un radio de procedencia y movilidad más amplio y versátil, nuevos conflictos a partir de que la escuela atiende cuestiones vinculadas con programas o becas sociales y genera otro tipo de relaciones con las familias, entre otras (Mayer, 2014).

A partir de los antecedentes señalados, este trabajo se posiciona en la línea de estudios sobre Antropología y Educación desarrollados en los últimos treinta años en Argentina a partir de investigadoras como María Rosa Neufeld, Graciela Batallán

y Elena Achilli, quienes llevaron adelante en el país la etnografía educativa de tradición latinoamericana (Rockwell, 2009; Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell y Ezpeleta, 1986). Este enfoque, que sintetiza aportes de otras latitudes, se caracteriza por otorgar centralidad a la vida cotidiana y abordar la realidad social –y las acciones y significados que construyen los sujetos– en relación a dimensiones más generales: la historia, la vida material, la política (Cerletti, 2017; Cragnolino, 2017).

En consonancia con esta mirada, se entienden los procesos educativos en sus contextos y trabaja en torno a la categoría de espacio social rural que, con reminiscencias bourdianas, remite al “sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones (...) reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales” (Cragnolino, 2002: 77). En esta línea es que desde una mirada relacional e histórica se busca reconocer estas disputas en la cotidianeidad escolar y al mismo tiempo desentrañar la historicidad de las prácticas, el modo en que se encuentran “impregnadas de contenido histórico social” (Achilli, 2010).

Los episodios narrados refieren a tensiones que conforman la vida escolar y en estas situaciones particulares irrumpen con fuerza, estallan. En este sentido es interesante entender cada una de estas escenas como un episodio social dramático, retomando un concepto de Turner recuperado por Achilli (2010):

“...entendiendo por ello un proceso de interacción acotado en tiempo y espacio que puede diferenciarse analíticamente de un proceso mayor por cierta condensación de conflictividades sin que ello suponga una autonomización del episodio en sí. Una conceptualización derivada de la noción de “drama social” de V. Turner (1974) como la irrupción pública de tensiones conflictivas que se manifiestan en episodios en los que “los intereses y actitudes de grupos o individuos quedan en obvia oposición” (V. Turner; 1974) (...). La importancia del análisis de estos episodios reside en que, al condensar un conjunto de situaciones conflictivas, tornan visibles tanto aspectos que circulan subterráneamente de modo informal o intersticial, como aspectos cotidianos que, por muy habituales y rutinarios son desconocidos y/o inadvertidos” (Achilli, 2010: 283-284).

La escuela en la colonia

Al analizar lo ocurrido en estos episodios para comprender las transformaciones en las relaciones sociales que iluminan, se ha necesitado reconstruir las características

y la historia de la colonia. Se trata de una población de alrededor de 150 familias, que se sitúa en el norte de la provincia de Entre Ríos, una zona históricamente invisibilizada por las políticas públicas y los estudios sociales, que se caracteriza por su alto porcentaje de población rural, que en algunos casos supera el 30%, la situación socioeconómica desfavorable de gran parte de sus habitantes e índices de analfabetismo que duplican la media provincial (Petitti, Chelotti y Schmuck, 2018). En estos departamentos predominan los suelos con limitaciones que restringen la elección de cultivos y/o requieren un manejo muy cuidadoso, si bien en La Paz tienen un peso importante también los suelos aptos para todo tipo de cultivos con moderadas limitaciones (Engler et al, 2008), lo que abona al imaginario de un norte “improductivo” (Schmuck, 2017).

La localidad, que de ahora en adelante llamaremos “la colonia”, integra un conjunto de colonias oficiales creadas entre 1960 y 1965 en el norte del departamento La Paz. Fue fundada en 1960 a partir de la compra por parte del gobierno entrerriano de tierras de un estanciero y el consiguiente loteo en terrenos de entre 50 y 90 hectáreas, a los que pudieron acceder distintas familias a partir de facilidades crediticias. A los pocos años, en 1966, un grupo de colonos solicitó la creación de la escuela primaria, que comenzó a funcionar ese mismo año a metros de donde se encuentra su actual ubicación, a 45 km del próximo radio urbano y 20 km de ripio de la ruta más cercana². Según señala un documento producido en la década de 1980 en esta escuela primaria,

“la zona de influencia de la Escuela abarcaba una superficie aproximadamente de 3780 hectáreas. La mitad de esa superficie estaba cubierta de monte y la otra mitad de chacras. El tipo de trabajo de esta zona era, fundamentalmente, agrícola-ganadero, y se dedicaban también a otros trabajos como: tambos, pequeñas industrias, horticultras y fruticultura, industrias caseras, avicultura y comercios” (ESCUELA PRIMARIA, 1983).

En documentos más recientes producidos en el INTA-delegación La Paz, se señala que la zona se compone de establecimientos agropecuarios predominantemente pequeños a medianos, aunque se destaca el avance de la producción agrícola, principalmente de soja, sobre otras actividades económicas en los últimos años (Dupleich, 2010). Allí tampoco han pasado desapercibidas las profundas transformaciones ocurridas en el sector agropecuario argentino, vinculadas con las reformas estructurales, la desregulación de los mercados y la liberación de los cultivos transgénicos impulsados a comienzos de la década de 1990, que significaron la profundización del proceso

de avance de la agricultura en reemplazo de la ganadería o cultivos mixtos iniciada en los años 60 y 70. A pesar de que sus suelos tienen mayor aptitud para la ganadería, toda la provincia de Entre Ríos atravesó una importante expansión de la frontera agrícola favorecida por la introducción de la soja (Domínguez y Orsini, 2009). En la región del norte entrerriano y particularmente en las colonias del norte del departamento La Paz, el avance de la siembra directa ha acelerado la expulsión de pequeños y medianos productores y pobladores rurales dedicados al trabajo rural temporario en la zona (Dupleich, 2010).

En un periódico realizado en la escuela secundaria junto a la Secretaría de Agricultura Familiar, hay una referencia a la creciente “desaparición de hectáreas de monte natural, así como a la disminución de la cría de ganado y la siembra de lino y algodón, cultivos característicos de la zona”, proceso que aparece estrechamente relacionado con la concentración de tierras:

“La ganadería de cría que era fuente de trabajo para la población local casi ha desaparecido, quedando algunas explotaciones mixtas que realizan la cría y el engorde. La concentración de la tierra en pocas manos, como se da en todo el resto del país, también se da en esta zona. Hoy hay dos o tres apellidos, algunos locales y otros que han venido de afuera, que se han ido quedando con la mayor superficie de tierra de estas colonias, despoblándose la zona y quedando muy pocas de las familias que dieron origen a las mismas” (Periódico Nuestro Lugar, SAF E.R, 2014).

Este decrecimiento demográfico se ha correspondido con una sostenida disminución de la matrícula en la escuela de la colonia que puede advertirse al consultar distintos documentos de los archivos de las instituciones. La escuela primaria, que en la década de 1970 llegó a tener 90 alumnos, comenzó a disminuir su matrícula a fines de los 80, hasta que a partir de 2006 pasó a ser de Personal Único; en 2017, hubo sólo cinco alumnos. En 2000, esta escuela fue elegida para ser sede del agrupamiento rural EGB 3, por lo que durante esos años aumentó la cantidad de alumnos en función de la incorporación del nuevo ciclo, que desde entonces recibe a los egresados de otras cuatro escuelas primarias rurales. En 2006, cuando comenzaron a crearse los cursos restantes para garantizar el nivel medio completo, la escuela secundaria se conformó como una institución propia, que sin embargo continuó funcionando en el mismo edificio. Actualmente, la secundaria tiene una matrícula de 50 alumnos, conformada por jóvenes que viven en un radio de hasta 12 kilómetros de la institución³.

Episodio I: “No dispongo de todo el día para recibirla”⁴

Un martes de junio llegamos a la escuela cerca del mediodía a bordo del auto del profesor de Educación Física, quien viaja dos veces a la semana desde su domicilio en la ciudad más cercana, a 45 km de la colonia. El camino de ripio para llegar a la escuela está en malas condiciones porque llovió la tarde anterior, por lo que demoramos más de lo previsto en llegar. En el auto también está la directora de la escuela secundaria.

El comedor escolar, ubicado en el edificio más antiguo del predio al lado de una cocina pequeña, antes del mediodía funciona como el aula de primer año y también aloja la dirección, separada por dos armarios grandes. Allí se encuentra una mujer de unos treinta años, con un claro gesto de descontento en el rostro. Al verla, la directora y el profesor se miran con preocupación, como si imaginaran que la presencia de la mujer es sinónimo de problemas. “Te estoy esperando hace rato, quiero saber si tenés un problema personal conmigo o qué, porque a mí nadie me avisa las cosas, no sabía que se van de torneo y cambiaron el horario de salida”, dice la mujer sin saludar ni esperar a que ingresáramos a la habitación. Inmediatamente el profesor cambia de rumbo y, a medida que las y los jóvenes terminan de juntar sus útiles y la docente de primer año se retira con ellos, la mujer comienza a elevar la voz con sus reclamos. La directora eleva su voz y le explica que no es “el centro del mundo” y que las comunicaciones oficiales se habían hecho por el grupo de whatsapp que habían creado a comienzo de año y en las reuniones de padres. Entonces la mujer aprovecha para decir que había ido a la escuela la semana pasada a preguntar por los cambios pero que tampoco la había encontrado. La directora responde con arrebatos: “yo no sé qué se cree usted, acá estamos trabajando, no dispongo de todo el día para recibirla y a los cambios los informamos como los tenemos que informar”. Luego de aquellas aclaraciones, la directora continúa hablando en forma pausada, con calma y algunas sonrisas irónicas que desesperan a la mujer, quien finalmente se retira enojada sin saludar.

Una vez que quedamos solas, la directora necesita explicarme lo sucedido: “Es la madre de una de las chicas de primer año, es así ella, ordinaria y desubicada. Es que se creen que tengo que estar todo el tiempo disponible para ellos. Están mal acostumbrados acá pero yo empecé a poner límites, por eso puse las reuniones de padres. Pero no entienden”. Le pregunto a qué se refiere con que “estaban mal acostumbrados” y me explica que las y los directivos de la escuela (primaria) siempre habían vivido en la misma escuela y por eso tenían permanente disponibilidad para recibir a las familias. E inmediatamente agrega: “Pero bueno, así es como ahora

tenemos otros problemas por eso” y refiere a una cuestión de la que se hablaba mucho en la escuela: las disputas en torno a la casa-habitación. De acuerdo a su reconstrucción de los hechos, a pesar de que la nueva directora de la primaria no tiene interés en vivir en la colonia, no “entrega la llave” para que la secundaria pueda aprovechar el espacio que tanta falta hace.

Discusión en torno al episodio I: Cambios en las trayectorias docentes y nuevos conflictos familia/escuela

En el episodio relatado, a partir de un intercambio entre la directora y la madre de una alumna, estallaron conflictos que se habían percibido a partir de distintas expresiones escuchadas en la cotidianeidad de la escuela. Es posible considerar que estas tensiones se relacionan con las transformaciones en las trayectorias y los modos de ejercer la docencia que se advierten a lo largo de la historia de la escuela primaria y, con mayor fuerza, a partir del surgimiento de la escuela secundaria en la colonia. A su vez, en el desenlace del episodio, la propia directora refiere a las discusiones en torno a los usos y apropiaciones de la casa del maestro, lo que muestra otra cara de este mismo proceso.

En un artículo sobre los cambios en las formas de residencia de las y los docentes en escuelas rurales de Diamante, un departamento ubicado en el centro-oeste de Entre Ríos, Mayer (2014b) señala las transformaciones en las modalidades de ejercicio de la docencia en las escuelas rurales:

“De maestros que recibían a los alumnos en su casa -la casa del maestro era la escuela- se pasó a la escuela con casa para el maestro -el maestro viviendo con su familia en la escuela- a un docente que reside en un lugar distinto al de su trabajo. La transformación más significativa posiblemente consista en esta separación entre trabajo y residencia, o dicho de otro modo entre escuela y vivienda docente” (Mayer, 2014b: 17).

En sintonía con lo que señala la autora acerca de la existencia de instalaciones que originalmente estaban destinadas a la vivienda del maestro y actualmente se encuentran inutilizadas, usadas como depósito o abocadas a otras actividades (Mayer, 2014b), en la escuela de la colonia estos cambios en el lugar de residencia de los maestros se vuelven evidentes al descubrir que detrás de una puerta que permanece siempre cerrada se encuentra la famosa casa-habitación, cuya reutilización ha originado conflictos.

En línea con el propósito del normalismo rural que buscaba incorporar a futuros maestros que provenían de los sectores sociales donde luego irían a desempeñarse (Diker y Terigi, 1997; Mayer, 2014b), hasta avanzado el siglo XXI la escuela contó con mayoría de docentes provenientes de la zona⁵. En este sentido, al reconstruir la historia de la escuela primaria creada en 1966, emerge la centralidad del primer maestro y director, quien era oriundo de una pequeña localidad rural del departamento Paraná y llegó a la escuela a un año de su creación luego de recibirse como maestro alberdino⁶. Este director, que en los relatos de sus ex alumnos es nombrado con cariño y solemnidad como “el maestro”, vivió con su familia en la colonia hasta jubilarse, durante casi 30 años. Como expresa un documento elaborado por una ex directora de la institución a propósito de los 50 años de la escuela, “siempre formó parte de la comunidad porque llegó para establecerse en la zona, al comienzo pidiendo alojamiento en la casa de algún vecino y más tarde instalándose en la casa- habitación de la institución” (ESCUELA PRIMARIA, 2016).

Es posible encontrar numerosas huellas de este personaje en momentos claves de la historia de la escuela, que es al mismo tiempo la de la colonia, como es el caso de la fundación del club que se encuentra a metros de la institución. Esto se condice con la centralidad que “el maestro” ocupa en los relatos sobre historias de vida de habitantes y ex habitantes de la colonia, quienes en diversas conversaciones se han referido a él como “el pilar”, “guía de mi vida”, “maestro amado”. Es el caso de un ex alumno que perteneció a la primera camada de estudiantes de la escuela primaria y, además de expresar que el maestro lo “marcó en la vida”, lo recuerda con un poema de su autoría que atesora en un lugar central de su hogar en la ciudad en la que vive desde que culminó el nivel primario:

“...agradecido, te quiero homenajear (...)

Viniste a crecer junto a nosotros/ fue por un tiempo y te quedaste acá

fuiste pintando el paisaje con tu pluma

y empezamos nosotros a soñar

Fuiste arcón y cumbra en nuestra escuela

nos enseñaste con amor y vocación

y el respeto pusiste como emblema

con orden, con altura y con pasión

Nunca llegan los libros a los campos

sin embargo nos hiciste ser lectores
conocimos nuestra Patria en tus historias
anduvimos las provincias y la Nación
(...) Esta escuela debió llevar tu nombre
nadie luchó tanto tiempo como vos (...)
hoy tus alumnos alabamos tu nombre con honor"
(ESCUELA PRIMARIA, 2009)

Este director estuvo acompañado desde los inicios por su esposa, quien ocupaba el cargo de maestra y en la década de los 90' lo sucedió en la dirección de la institución. De acuerdo a la nómina del personal disponible en el archivo escolar, el plantel directivo y docente entre 1966 y 2017 estuvo compuesto por 29 personas, sin contar aquellas que se desempeñaron en suplencias de corta duración. De estas 29 personas, cabe subrayar dos cuestiones: solo tres son varones y la gran mayoría había nacido o residía allí o en otras poblaciones rurales aledañas. Junto al director y la primera maestra, otras dos mujeres se destacan por haberse desempeñado como docentes y/o directoras por más de 20 años en la escuela: "Fueron docentes que dejaron los mejores años de su vida en esta escuela, llegaron muy jóvenes para quedarse aquí hasta casi su jubilación o hasta jubilarse" (ESCUELA PRIMARIA, 2016)

Hasta 2016, cuando se jubiló la última de las mujeres que integraron el grupo de docentes y directoras cuya vida y carrera transcurrieron en la institución, es posible identificar cómo la figura de los maestros no puede separarse de la referencia a un nombre propio: "¿cómo no la voy a conocer, si es una institución!", respondió en una ocasión un ex habitante de la colonia al ser consultado sobre una de estas mujeres. La palabra del maestro o maestra, aunque en documentos escolares y algunas entrevistas realizadas aparezca nombrado como parte de "la comunidad escolar" o "los padres" –porque además la mayoría envió a sus propios hijos e hijas a la escuela–, se diferencia del resto. En esta línea, los discursos de fin de año y las evaluaciones institucionales suelen estar escritas en primera persona y remiten a la experiencia de quien escribe, incorporando sus consideraciones personales y creencias con naturalidad, como puede verse en el siguiente fragmento:

"Honestamente creo necesario tomarnos un tiempo de descanso para poder recuperar energías y así emprender el año que viene un nuevo desafío en el cual, seguramente, estaré acompañada de un gran número de personas, muchas anónimas, que siempre me respaldan, me acompañan, me hacen sentir feliz

y me contienen cuando por algún motivo mis fuerzas se debilitan. Gracias infinitas a aquellas personas que siempre están junto a mí cuando las necesito, Dios las bendiga, las proteja y les proporcione ese espíritu luchador frente a cada embate que la vida les depara" (ESCUELA PRIMARIA, 2010).

Otra característica sobresaliente de esta tradición de docentes es la referencia permanente al esfuerzo y sacrificio empeñado en el trabajo que podemos advertir en relatos de ex alumnos y alumnas que los describen como personas "intachables", que "dejaron todo en la escuela", estaban "firme en la escuela contra viento y marea", han "dado la vida por la escuela", entre otras expresiones.

"¿Cuántas veces se la vio cruzar el arroyo Chanchiguá desbordado, lloviendo o luego de una lluvia?", se pregunta a propósito de una de las primeras maestras una ex directora cuando escribe la historia de la institución (ESCUELA PRIMARIA, 2016). Esta ex directora de la escuela primaria, de hecho, se desempeñó como Personal desde 2006 hasta 2016 y vivió todos esos años en la casa habitación. Su testimonio y el aportado por miembros de su familia nos permiten reconocer el modo en que su vida no estaba diferenciada de su trabajo. Hasta su reciente jubilación, con sólo golpear la puerta de la casa-habitación que se encuentra a pasos del resto de las aulas, era posible hallar a la directora para hacerle "consultas a toda hora". Además, padres y madres de ex alumnos cuentan que muchas veces a los chicos se "los dejaban antes de hora y los iban a buscar después, sabían que si no estaba en la escuela a lo sumo estaba enfrente, en la casa de la suegra y entonces buscábamos a los gurises por ahí".

Esta ex directora presenció el proceso de creación del EGB 3 en el seno de la institución que dirigía y luego de la escuela secundaria, por lo que fue testigo de la llegada de numerosos docentes que, por la organización curricular de los niveles implementados, llegaban a la escuela por unas pocas horas. "No tienen malas intenciones a veces, pero no entienden", nos expresaba la mujer al referir al nuevo perfil de docentes. El archivo escolar da cuenta de las incomodidades sufridas por la directiva, que expresa con preocupación en diversos documentos de planificación y evaluación institucional.

Muchos aspectos separan a aquel primer maestro y las maestras que lo sucedieron de las y los docentes que trabajan actualmente en la escuela. Como sostiene Mayer a propósito de las nuevas trayectorias docentes en escuelas rurales:

...se observa que son maestros jóvenes, que aceptan el cargo en busca de oportunidades laborales iniciales y, en ocasiones, recorren largas distancias por caminos sin asfalto y con dificultades de transporte (...) Para algunos, la

escuela de Personal Único es vista como un cargo que ofrece mayores ventajas respecto al de maestro de grado en una escuela urbana por cuanto perciben la remuneración correspondiente a Director de Cuarta Categoría. También, las escuelas ubicadas en zona Alejada del Radio Urbano (ARU) y Desfavorable (D), que significa un incremento sobre el salario básico del 20% o 40% respectivamente, revisten ventajas económicas, si los gastos de traslado se compensan adecuadamente (2014b: 11).

Entre los motivos por los cuales decidió trasladar sus horas de una escuela del centro de la ciudad a la escuela en el campo, la actual directora de la primaria, que se encuentra próxima a la jubilación, señala el beneficio económico y “la cantidad de chicos en las aulas, acá estoy más tranquila”. Esta situación contrasta con la de algunos profesores de la secundaria, quienes recién comienzan y han logrado titularizar horas con facilidad en distintas escuelas en el campo. Algunos de ellos manifiestan placer por trabajar en este contexto, mientras otros se sinceran: aseguran que cuando tengan la posibilidad de volver a trabajar en la ciudad, lo harán.

“Viene con unos tacos así de altos, ahí te das cuenta de que no tiene idea a dónde está”, expresa la madre de un estudiante a propósito de la directora de la secundaria. Lejos de la imagen de aquella histórica docente que cruzaba el arroyo cuando llovía, los profesores y la directora aparecen muchas veces como los culpables de la gran cantidad de días en los que por cuestiones climáticas –y el consiguiente deterioro de los caminos– se suspenden las clases. “Es diferente el compromiso ahora, estos caen dos gotas y...”, señala una egresada de la escuela de la colonia, recuperando una frase muy repetida. “Lo que se pierde de clases al año no tiene nombre, semanas enteras sin clases por lluvia están. Es que el camino es desastroso y estos caen dos gotas y ni vienen”, también dice un padre en una charla sobre las dificultades de vivir en el campo.

El mal estado de los caminos es, de hecho, una de las principales preocupaciones y quejas de estos docentes, que dicen hacer muchos sacrificios para llegar hasta la escuela: “rompemos nuestros autos”, “hago muchos kilómetros por semana”, “está carísima la nafta”, “vivo arriba del auto”. A lo largo de la historia pueden reconstruirse diferentes anécdotas, principalmente antes de que se construyera el tramo de ripio del camino en 2008, en las que las familias iban a buscar a las y los docentes en camioneta o a caballo hasta la ruta, se trasladaban en moto o realizaban caminatas de largas horas. En los últimos años, el mecanismo de traslado que prima es el agrupamiento de docentes en autos particulares.

Se debe destacar, no obstante, que dos profesoras, el cocinero y la asistente escolar de la secundaria, sí pertenecen a la zona y viven la mayoría de los días en la colonia, por lo que existen diferentes trayectorias que es necesario considerar. Estas docentes, que son egresadas de la escuela primaria y el EGB, manifiestan mucha satisfacción por haber logrado ingresar a la escuela como trabajadoras. Observamos que cumplen un rol similar al de aquellas maestras de la primaria que estaban siempre dispuestas en la institución: podemos verlas pasado el mediodía, cuando ya ha terminado su horario de trabajo, ordenando la escuela y aguardando en el predio hasta que se retiren los últimos estudiantes. Una de estas docentes, ante la pregunta de por qué permanece en la escuela, responde “no me cuesta nada, si estoy acá enfrente, me gusta”, al tiempo que manifiesta su preocupación por ciertas “actitudes” de profesores que “cuando se van apagan internet para que los chicos no se quieran quedar en la escuela”. La asistente escolar, por su parte, también suele aguardar en la escuela junto a las y los jóvenes, a pesar de la opinión de la directora, quien en una ocasión expresó: “Yo le digo, la reto, vos sos personal de la escuela, no sos una vecina que hace favores”.

Episodio II: “Me dicen que me creo la dueña de la escuela”

Hacia fin del año escolar, la llegada del calor parece estar acompañada por cierta suspensión de las actividades cotidianas y una especial atención a los preparativos para el acto de graduación. En la escuela secundaria de la colonia, las y los siete estudiantes que culminan sexto año se encuentran completamente abocados a la tarea de organizar la fiesta que sucede al acto escolar. Además, a lo largo de la mañana, cuatro padres y tres madres que también parecen a cargo del evento, entran y salen del predio de la escuela atareados con los preparativos. Mientras algunos están ocupados montando una especie de escenario sobre el césped, otros tratan de iluminar el terreno sobre el que se extenderá el baile durante toda la noche. En una de las aulas, un grupo de docentes confeccionan la bandera y visten unas sillas de plástico para la ceremonia.

28

Cuando todo parece estar sumido en una armónica convivencia, empiezo a escuchar una conversación que lentamente va subiendo de tono entre la directora, un padre, una madre de estudiantes y dos de las chicas que egresan. Miro de lejos el momento más álgido de la discusión y un estudiante me explica que “discuten por cosas de la fiesta”. Minutos después todos se tranquilizan y cerca del mediodía todo está como a inicios de la mañana.

Pude reconstruir la discusión en el viaje de regreso a la ciudad junto a un grupo de docentes y la directora, quien me dice que los padres se habían hecho “los tontos” y no habían pagado el seguro para desarrollar la fiesta fuera de horario escolar, “si a alguien se le cae un parlante encima o se cae en un pozo después es mi culpa”. Me explica que “no le queda otra” que permitir que la fiesta se haga en la escuela porque “no hay otro lugar pero, como todos los años, ellos creen que es algo sencillo nomas, pero hay que tener muchas cosas en cuenta, el seguro como mínimo”. La discusión había surgido particularmente por la venta de alcohol durante la noche: “ya pasó el año pasado, aunque no le vendan a los menores, los mayores le dan y los gurises terminan borrachos, ellos se aprovechan de toda esta situación (...) encima viste que la gente del campo cuando hay fiesta va como abeja en la miel”. Me dijo que las familias integrantes de la cooperadora argumentaban que la venta de bebidas era fundamental para recaudar fondos: “ellos dicen que yo no les dejo hacer nada, que me creo la dueña de la escuela. Yo no soy la dueña del colegio pero sí la responsable, todo lo que pase en la escuela me lo van a reclamar a mí, no a ellos”. Pregunto cómo fue que la discusión terminó con cierto acuerdo entre las partes y la directora me explica: “A mí me pone histérica porque dicen que no van a vender pero terminan vendiendo y no hay forma de evitar eso porque lo van a hacer igual, entonces acordamos que a las bebidas las vendan afuera, en el almacén, que alguien de la cooperadora se quede ahí y vaya y venga, por lo menos...”.

Discusión en torno al episodio II: Sobre las disputas acerca de quiénes ponen las reglas en la escuela

En el episodio relatado, parece que el conflicto gravita en torno a la pregunta por quiénes pueden y deben tomar las decisiones en la escuela, siendo la directora y las familias de los estudiantes quienes se enfrentan en la contienda. Esta situación puede, en un primer lugar, relacionarse con un sinnúmero de expresiones de docentes y directivos a propósito de la excesiva injerencia de las familias en cuestiones de la institución: “...falta que se pongan la chaqueta ellas y den clases”, dijo la directora de la primaria; “es una comunidad muy difícil, muy metida, acá los padres ya son como... muy presentes, ya demasiado, es como que se quieren instalar”, expresó otra docente durante una entrevista; “está bueno pero... lo que pasa es que ellos se quieren meter en el manejo de la escuela, cuando ellos tienen que participar, no manejar... cuando uno los llama, no cuando ellos quieren. Antes se quejaban porque

los chicos no tenían actividades, ahora porque tienen muchas y así”, dijo también un profesor.

En todos los casos, las quejas están acompañadas del reconocimiento de la buena voluntad de las familias, que siempre parecen estar dispuestas a participar. Es que, como se puede advertir al reconstruir la historia de esta institución y en estrecho diálogo con otros estudios sobre la educación en los campos, las familias han sido partícipes “activas en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas” (Cragolino, 2007b). Organizados en torno a la Sociedad Cooperadora, el Club de Madres o mediante la participación espontánea, los relatos y documentos dan cuenta del protagonismo de las familias desde los primeros años.

Según cuenta la historia oficial, aquella que podemos reconstruir a partir del archivo escolar, ante la necesidad de tener una escuela porque la que había quedaba demasiado lejos, en 1965 se conformó la Comisión Cooperadora Pro Escuela Provincial, que comenzó a gestionar ante las autoridades del gobierno la construcción de un edificio y recaudar fondos destinados al funcionamiento de la escuela. Durante los primeros años, la institución se situó en la casa de un colono y a partir de 1968 en un local propio construido por la Sociedad Cooperadora en las tierras donadas por otro vecino (ESCUELA PRIMARIA, 2016; Periódico Nuestro Lugar, SAF E.R, 2014). La participación de las familias en la obtención de fondos, que la mayoría de las veces demoraba en llegar de parte del Estado, y la construcción de los espacios necesarios para dar clases llega hasta nuestros días, ya que las aulas para el funcionamiento del EGB 3 y las últimas edificaciones también fueron realizadas por los padres.

Es interesante señalar que en el discurso de la ex directora de la primaria, que se presenta como “hija adoptiva de la comunidad”, la relación con las familias no se construye del mismo modo en que hemos señalado para los actuales docentes de la secundaria, lo que puede relacionarse con lo mencionado acerca de los cambios en las trayectorias laborales y residenciales. La mujer, que en una entrevista refiere con mucho cariño a la comunidad “exigente” de la colonia, también le manifiesta su agradecimiento en el documento elaborado a propósito de los 50 años de la escuela:

“...porque a pesar que desde el 2006 esta escuela es de personal único jamás me sentí sola por tener la seguridad que detrás de mí siempre hay un grupo de padres o vecinos dispuestos a colaborar o acompañarme todas la veces que los necesite. También considero imprescindible reconocer que siempre fue, y es una comunidad exigente, en el buen sentido de la palabra, pero así como

exige, acompaña, colabora y se compromete con la educación de sus hijos".
(ESCUELA PRIMARIA, 2016)

Dentro de los conflictos relevados durante nuestra participación en las actividades de la escuela, notamos que la mayoría se entrelaza con eventos sociales que resultan particularmente significativos para las familias. En este sentido, el acto y la posterior celebración de egresados aparecen como momentos fundamentales para las y los egresados y sus familias, lo cual que excede ampliamente los límites de "lo escolar".

A diferencia de lo que sucede en el episodio anterior, que termina con el portazo de la madre de la estudiante y el consiguiente recrudecimiento de las diferencias, en este caso puede verse cómo de algún modo se genera un acuerdo entre los participantes de la discusión. Achilli, al recuperar la noción de episodio social de Turner, señala que en la última fase del drama social "se produce ya sea una reintegración del grupo social perturbado o el reconocimiento social y la legitimación de un cisma irreparable entre las partes en disputa" (Turner, 1974, en Achilli, 2010: 287). Este último momento es precedido por la fase de acción de desagravio, en la que, "a fin de limitar la extensión de la crisis los miembros conductores u estructuralmente representativos (...) ponen en juego ciertos "mecanismos de ajuste y reparación" (Turner, 1974, en Achilli, 2010: 287). Aquí, aunque no fue posible presenciar los intercambios durante la charla y solo se dispone del relato de la directora, se puede señalar que la resolución favorable del episodio estuvo relacionada con el reconocimiento por parte de esta mujer de su imposibilidad de controlar lo que sucediera en ese evento que excede ampliamente el ámbito escolar. El festejo, aunque se realice en un terreno que pertenece a la escuela, colma sus límites y las familias de las colonias, quienes así como tienen la posibilidad de entrar y salir a la hora de los preparativos del evento, durante la fiesta podrán circular libremente transportando alcohol a pesar de las disposiciones de la dirección.

Se pueden mencionar, no obstante, otras situaciones que fueron narradas por la directora y las y los docentes en las que se evidencia que no reaccionaron del mismo modo, sino que se empecinaron en ejercer la autoridad frente a las familias en la escuela. Tal es el caso de la suspensión de la participación del equipo de vóley en torneos inter-escolares a partir de la decisión unilateral de la directora: "Le dije a Jorge (por el profesor de Educación Física) que les diga que suspendemos porque fueron sus padres los que se quejaron. Qué sepan. (...).

Porque después se creen que son ellos los que dicen qué se hace y no en la escuela y no puede ser así”.

Si acaso podemos afirmar que estos conflictos entre familias y escuelas han tomado diversas formas a lo largo de la historia de la escuela en el campo, a partir de la creación de la escuela secundaria, emergen las y los jóvenes estudiantes como nuevos actores en las disputas. Cabe la pregunta, entonces, acerca del lugar de las y los estudiantes –y particularmente de las y los egresados– en este episodio. En palabras de la directora, las y los jóvenes se “aprovechan” del desacuerdo sobre la venta de las bebidas para sacar rédito, expresión que vuelve a escucharse en otras instancias de enfrentamiento entre las autoridades escolares y sus familias. “Se ponen de un lado, llevan y traen para su beneficio”, “esquivan la autoridad de los profesores cobijándose en los padres y al revés, se aprovechan”, dijeron otras docentes. Pareciera que aquellos momentos en los que las reglas se ponen en cuestión y emerge la disputa por quienes son los indicados para tomar las decisiones, las juventudes encuentran un contexto favorable para avanzar en la apropiación y resignificación de los espacios que los adultos les proponen en el marco institucional.

En este sentido, también interesa referir al llamado “día del estudiante rural”. Aunque no se advierten conflictos particulares entre las familias y docentes de la escuela alrededor del evento, emerge como un momento extraordinario donde las y los jóvenes son “los que copan la escuela”, tomando la expresión de una de las jóvenes acerca del festejo. Todos los años, el 21 de septiembre, cuando en Argentina se celebra el día del estudiante, siete escuelas secundarias rurales de la zona organizan una jornada deportiva y cultural que se realiza alternadamente en las diferentes instituciones. “Hay torneo de vóley y fútbol y competencias de maquetas, de baile, de sketch, es un día entero”, explicó un joven ante la pregunta. Un estudiante del polimodal expresó en otra ocasión: “nos quedamos de baile después con otras escuelas de más lejos, está re bueno”.

Es notable el entusiasmo de distintos grupos de jóvenes en los días previos al festejo, así como la suspensión de horas de clase y el surgimiento de espacios extraordinarios en los que las y los jóvenes se organizan y toman decisiones sin la presencia de docentes. Sin embargo, a la hora de realizar las distintas producciones (teatrales, de bailes, maquetas, etc.) que el evento consigna para luego competir con otras escuelas, se advierten diferentes prácticas en las juventudes: mientras algunos y algunas expresaban aburrirse o tener vergüenza, emergen algunas personalidades que protagonizan y disfrutan las actividades.

En la fiesta que en 2017 se realizó en una escuela ubicada en otra localidad, las juventudes de la colonia, que participaron con entusiasmo de todas las instancias, llamó la atención la importancia asignada al momento deportivo, tanto por parte de las mujeres como los varones que formaban parte del equipo como por el resto que alentaba al lado de la cancha. Llegada la noche, se inauguró un momento de baile libre y las y los jóvenes, que habían llevado distintas mudas de ropa en la mochila para estar preparados para los distintos momentos de la tarde, se preparaban para la ocasión: “se llevan el disfraz y después la pilcha para quedarse a chapar⁷, mi vida”, comentaba una docente con cariño. La posibilidad de quedarse más tarde de la hora pautada, aunque no estaba contemplada por la escuela, se facilitaba ante la llegada de varias familias que participaban como espectadores del evento y se quedaban hasta más tarde, por lo que también incentivaba distintas alianzas entre las y los jóvenes que se esforzaban por conseguir lugar en un auto para regresar a la colonia una vez finalizada la fiesta.

Conclusión

Se inició este artículo refiriendo a los cambios en la legislación educativa nacional que impulsaron la creación de escuelas secundarias y las designaron como el lugar en el que deben estar las y los jóvenes. Desde una primera mirada, es posible decir que se trata de un cambio particularmente significativo para el medio rural: antes, para continuar estudiando en el nivel medio, las y los jóvenes –que contaran con esas posibilidades– tenían que migrar o trasladarse periódicamente a otras localidades, mientras que ahora pueden hacerlo en su lugar de origen.

Se ha visto, sin embargo –en diálogo con una serie de trabajos que nos advierten sobre la centralidad del involucramiento de los actores locales en el desarrollo de la educación en contextos rurales y las disputas que es posible identificar en esos espacios – que en la escuela de la colonia entrerriana estudiada, la presencia del “estado educador” estuvo condicionada por la participación de los colonos desde el comienzo. Si la escuela tiene una función social asignada por el Estado, se redefine en el espacio social rural a partir de funciones específicas que se gestan en los procesos históricos y en relación a las condiciones socioculturales, políticas y económicas del espacio social inmediato (Mayer, 2014). Para comprender las transformaciones en torno a la creación de la escuela secundaria en el campo,

entonces, es necesario atender a las prácticas cotidianas en la escuela, las tensiones y apropiaciones de los distintos sujetos educativos.

Si se entiende la apropiación como un proceso múltiple, relacional, transformador y arraigado en luchas sociales (Chartier, 1993, en Rockwell, 2005), es posible destacar distintas cuestiones a partir de los episodios analizados. En primer lugar, se ha señalado que en la escuela secundaria se manifiestan con fuerza una serie de transformaciones en las trayectorias residenciales y laborales de los docentes que significan la llegada de profesores y profesoras de procedencias muy disímiles, con poca disposición y/o disponibilidad para crear los lazos duraderos en el tiempo y la fuerte identificación con la comunidad que caracterizaron a los tradicionales maestros. No obstante, también se han encontrado docentes egresadas de la institución y personal escolar que vive en las inmediaciones del predio, quienes encarnan historias de fuerte compromiso con el espacio y, sin repetir las trayectorias de los antiguos maestros, construyen vínculos particulares con las y los jóvenes que convendría estudiar en profundidad.

En segundo lugar, a partir de un conflicto entre un grupo de familias y la directora de la secundaria fue posible remitir a la disputa por la toma de decisiones y la formulación de las reglas en la escuela. Se reconstruyó el protagonismo de las familias en la fundación, construcción y mantenimiento de la institución para comprender su particular intención de injerencia. En este punto, interesa profundizar esta primera aproximación en vistas a identificar la diversidad de familias que conforman la comunidad educativa. A partir de la categoría de espacio social rural, que permite distanciarse de la idea ingenua de una comunidad rural sin rupturas, es posible agudizar la mirada haciendo hincapié en las diferencias y desigualdades que remiten a las posiciones ocupadas en el campo social y político local y regional (Cragolino, 2007; 2011), señalando así apropiaciones selectivas y heterogéneas de “los espacios, los tiempos, las palabras y los saberes en la escuela” (Rockwell, 2006: 7).

Finalmente, se identificaron distintos modos en que las y los estudiantes ocupan los intersticios cuando las normas están en discusión y/o emergen espacios que propician su protagonismo. Las escuelas y la educación, como espacios de disputas y en disputa, tienen una significación particular en el medio rural que cobra nuevas dimensiones ante la llegada de las y los jóvenes. En este sentido, interesa seguir indagando en vistas a comprender cómo se configuran las prácticas y experiencias de estas juventudes en la tensión entre la obligatoriedad escolar y sus “formas de

adueñarse de aquello que se impone” (Chartier, 1993: 7, en Rockwell, 2005: 36), en este particular espacio y momento histórico.

Notas

- 1| Del 14% de la población rural de Entre Ríos, un 66% es población rural dispersa, porcentaje que supera la media nacional del 59,9% (INDEC, 2010). Estas cifras, que dan cuenta de quienes viven efectivamente en el campo, han decrecido de manera constante desde 1991 y explican en gran parte la disminución de la población rural provincial (Visintini y Welsch, 2017).
- 2| El norte de la provincia de Entre Ríos también puede caracterizarse por sus históricas dificultades de comunicación relacionadas con la insuficiencia de rutas y caminos de asfalto, lo que aún podemos advertir al observar la actual estructura vial de Entre Ríos (Petitti, Chelotti y Schmuck, 2018). Los problemas de accesibilidad de la escuela se señalan en los primeros documentos escolares de la colonia y han integrado las demandas de docentes, directivos y padres desde entonces hasta la actualidad. Antes de 2008, cuando se finalizaron las obras de enripiado, parte del camino era de tierra, lo que dificultaba aún más el acceso a la institución.
- 3| El modo en que la institución registra y luego comunica la matrícula a las autoridades provinciales podría ser objeto de una reflexión más profunda que escapa a las posibilidades de este trabajo. Podemos señalar, no obstante, que pudimos detectar distintas inconsistencias en las cifras relevadas a propósito de los últimos 15 años de las escuelas, lo que, desde una primera mirada, podríamos relacionar con estrategias para evitar la reducción de la partida presupuestaria para el comedor y/o el cierre de la institución.
- 4| A la hora de narrar los episodios seleccionados se necesita recurrir a la primera persona del singular para contemplar la reflexión sobre la propia subjetividad y su implicancia en las observaciones, los registros y las construcciones teóricas (Rockwell, 2009).
- 5| No se pretende inferir las continuidades y cambios en las trayectorias docentes y sus prácticas a partir de políticas o normativas que se circunscriben a periodizaciones determinadas; por el contrario, podrá verse como a lo largo de la historia y en la cotidianeidad escolar se establecen relaciones complejas entre estos elementos. Una indagación más profunda sobre el tema podría complementar el presente intento de aproximarnos a los nuevos conflictos que derivan de las transformaciones en las trayectorias docentes.
- 6| En Entre Ríos se conoce como “alberdinos” a los egresados de la Escuela Normal Rural Alberdi, la primera escuela de América Latina en formar maestros rurales, fundada en 1904 en las inmediaciones de la ciudad de Paraná. Esta escuela, junto a la Escuela Almafuerte, que en 1962 se fundó como la primera escuela normal formadora de maestras rurales del país, permite identificar a Entre Ríos como una provincia pionera en la formación de maestros rurales. Mayer (2014) destaca el hecho

de que en la década de 1960, cuando se creó la Almafuerte, aún se requería la procedencia rural de las estudiantes.

7| Esta expresión recupera un vocablo utilizado por las y los jóvenes para referir a “besarse”.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Argentina. Laborde Editor.
- Ascolani, A. (2007) Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En: WERLE, F. (Org.). Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor (pp. 324-373). Brasil. Unijuí.
- Ascolani, A. (2012) La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). Teías, 16, (28): 309-324.
- Berger, S. y Cian, J. (2013) Educación agropecuaria y neoliberalismo en la provincia de Entre Ríos: algunas aproximaciones. Revista de la Escuela de Antropología, 1 (14).
- Cerletti, L. (2017) Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. Horizontes antropológicos, 23 (49): 123-148.
- Cian, J. (2016) Debates y disputas entre profesores normalistas y agrónomos: El caso de la creación de la Estación Experimental de Agricultura en Paraná (Provincia de Entre Ríos, Argentina, 1906). V Congreso Latinoamericano de Historia Económica- San Pablo, Estado, saber e poder para o agro na América Latina.
- Cian, J. (2018) Maestros para las colonias. Escuela normal rural, inmigración y desarrollo de la agricultura moderna en Entre Ríos, Argentina (1903-1914). En: XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.
- 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, (34): 7-30.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2017) Relevamiento Anual Educativo 2017. Paraná, Entre Ríos.
- Cragolino, E. (2002) Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. Contexto e Educação, 17 (66): 73-96.
- Cragolino, E. (2006) Estrategias educativas en familias del norte cordobés. Cuadernos FHyCS- UNJu (30): 69-84.
- Cragolino, E. (2007) Introducción. En: Cragolino, E. (Comp.). Educación en los espacios

- sociales rurales. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. (2007b) Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. En: Cragolino, E. Educación en espacios rurales, Colección Estudios sobre Educación. (pp. 12-40). Córdoba. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Cragolino, E. (2011) La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. En: Lorenzatti, M.C. (comp.). Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos. (p 191-209).Córdoba. Vaca Narvaja Editorial.
- Cragolino, E. (2017) Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educação & Sociedade*, Campinas, 38 (140): 671-688.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- Domínguez, N. y Orsini, G. (2009) Impactos de la estructura agraria por la ampliación de la frontera agrícola en base a la expansión del cultivo de soja en la región Pampeana: la historia reciente en Entre Ríos. Buenos Aires. Ediciones Cooperativas.
- Dupleich, J. (2010) El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento. INTA, AER- La Paz. 1-12.
- Engler, P., Rodríguez, M., Cancio, R., Handloser, M., Vera, L.M. (2008) Zonas Agro Económicas homogéneas. Entre Ríos Descripción ambiental, socioeconómica y productiva. Informe del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (6): 2-150.
- Escuela Primaria (1983) Documento N° 13. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, del archivo institucional digital.
- Escuela Primaria (2009) A mi maestro. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, del archivo institucional digital.
- Escuela Primaria (2010) Evaluación ciclo lectivo. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, del archivo institucional digital.
- Escuela Primaria (2016) Palabras de la directora por 50 años de historia. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, del archivo institucional digital.
- Gutiérrez, T. (2007) Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- INDEC (2010) Resultados Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, de https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135

- Lionetti, L. (2010) Las escuelas de las primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *ENaveg@américa*. (4): 1-21.
- Mayer, S. (2014) Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos. Vicente López, Buenos Aires. Editorial La Colmena.
- Mayer, S. (2014b) Transformaciones en las formas de residencia de los maestros rurales entrerrianos. *Abordajes 2* (4): 5-19.
- Mayer, S., Paoloni, M. y Rougier, M.E. (2015) Las trayectorias estudiantiles en la modalidad rural de educación secundaria en el departamento Diamante (Entre Ríos). Informe Final. Proyecto Universidad Autónoma de Entre Ríos Convocatoria 2013 INFOD.
- Mayer, S. y Vlastic, V (2016) Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Informe Final Proyecto PIDA, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Ciencia y Tecnología.
- Neufeld, M.R. (1992) Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía* (36/37).
- Periódico Nuestro Lugar, SAF E.R (2014) Los orígenes de la colonia. P. 8, 12/2014.
- Petitti, E.M. (2013) La educación estatal en Argentina durante el peronismo: El caso de la provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Trabajos y Comunicaciones* (39): 1-25
- Petitti, E.V., Chelotti, T. y Schmuck, E. (2018) La educación en los campos del norte en perspectiva histórica. Una aproximación a los departamentos de La Paz, Feliciano y Federal (Entre Ríos, Argentina). XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación.
- Rockwell, E. coord (1995) La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía* (1), 28-38.
- Rockwell, E. (2006) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Revista Colombiana de Educación* (12): 35-50.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986) La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México. DIE/CINVESTAV/IPN.
- Schmuck, E. (2017) Juventudes, educación secundaria y trayectorias de vida en el espacio social rural. Puntos de partida de un estudio que se realiza en las colonias N° 3 y

Emilia Schmuck | *Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo (...)*

14 del departamento La Paz (Entre Ríos). I° Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales: Principales resultados y líneas de trabajo en INES-UNER/CONICET.

Visintini, M.E y Welsch, J. (2017) Distribución de la población rural en la provincia de Entre Ríos 1991-20101. En: Finelli, N. y Cardoso, M. (Comp.). Temas de investigación y debate en la Ciencia Geográfica. Santa Fe. Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.