

Artículos

Jóvenes investigadores

112

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Transitar la obligatoriedad en la escuela secundaria rural: desafíos en la región pampeana

Going Through Compulsory Rural Secondary School: Challenges in the Pampas Region

NATALIA CUCHAN*

FCH-UNCPBA

Resumen:

El derecho a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria forman parte de debates y reformas educativas impulsados desde la recuperación democrática. Una de las aristas en la investigación socioeducativa -poco exploradas aún- ha sido la de analizar cómo la obligatoriedad escolar se va configurando en el contexto rural.

El artículo aborda, a través de un trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias rurales del sudeste bonaerense, cómo se configura la obligatoriedad en estos territorios. Se recuperan tres aspectos observados en las escuelas abordadas, entendiendo que expresan algunos rasgos de la obligatoriedad escolar en estas ruralidades. El primero remite a las tensiones que se producen entre la obligatoriedad del nivel, las características de la modalidad y la inserción laboral temprana de los y las estudiantes en el campo. El segundo retoma las ideas de familiaridad y sentido de pertenencia que genera el entorno rural. El último, expresa las divergencias en el reconocimiento de la perspectiva de género, desafiando los modos convivir y reconocerse en la escuela.

Palabras clave: Obligatoriedad - Ruralidad - Escuela Secundaria - Juventudes - Territorio

Abstract:

The right to education and the compulsory nature of secondary school are part of debates and educational reforms promoted since the democratic recovery. One of the edges in socio-educational research - little explored yet - has been to analyze how compulsory schooling is taking shape in the rural context.

The article addresses, through fieldwork carried out in two rural secondary schools in the southeast of Buenos Aires, how compulsory education is configured in these territories. Three aspects observed in the schools addressed are recovered, understanding that they express some features of compulsory schooling in these rural areas. The first refers to the tensions that occur between the compulsory nature of the level, the characteristics of the modality and the early employment of students in the field. The second takes up the ideas of familiarity and sense of belonging generated by the rural environment. The last one expresses the divergences in the recognition of the gender perspective, challenging the ways of coexisting and recognizing each other at school.

Keywords: Compulsory - Rurality - Secondary School - Youth - Territory

Recibido 16 de marzo 2022 | Aceptado el 7 de mayo 2022

Cita recomendada: Cuchan, N. (2022), "Transitar la obligatoriedad en la escuela secundaria rural: desafíos en la región pampeana", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp 112 - 124.

Introducción

Desde el retorno de la democracia en Argentina, la escuela secundaria y el imperativo de su obligatoriedad forman parte de los debates vinculados al derecho a la educación. Una de las aristas en la investigación socioeducativa -poco exploradas aún- ha sido la de analizar cómo dicho imperativo se va configurando en el contexto rural. Este artículo presenta una revisión acerca de la escuela secundaria rural, prestando especial atención a cómo la obligatoriedad interpela a territorios que hasta entonces no contaban con instituciones destinadas al nivel. Se retoman algunos debates sobre las conceptualizaciones y relaciones que se tejen entre espacio, territorio y lugar, para luego presentar un breve recorrido histórico sobre la educación rural en Argentina y, en particular, en la jurisdicción bonaerense, contexto en el cual se realizó el trabajo de campo. A continuación, se desarrollan algunos rasgos de la escolaridad, observados en dos escuelas secundarias técnicas rurales de la región pampeana¹.

Escuelas y territorios: los desafíos de la obligatoriedad escolar en las ruralidades

La geografía urbana o política -retomando contribuciones de Henri Lefebvre, Milton Santos y Doreen Massey- permite comprender al espacio como un constructo social signado por un carácter político, histórico, cultural y simbólico, atravesado por relaciones de poder. Así, el espacio social está contenido en el espacio geográfico creado por la naturaleza, y va siendo transformado por relaciones sociales configuradas por intencionalidades. En este sentido, abordar el estudio de “lo escolar” en términos territoriales requiere comprender a la escuela en un entramado de relaciones territoriales donde se desarrollan y ponen en práctica las políticas (Corbetta, 2009).

La preocupación por el mundo rural en las ciencias sociales es tardía, de igual forma que los estudios sobre las juventudes rurales. Surge en Estados Unidos en los años '30 a partir del nacimiento de la Sociología Rural como subdisciplina desde un sesgo metropolitano y dicotómico, observando lo rural -opuesto a lo urbano- como un ámbito exclusivamente “agrícola”, social y psicológicamente homogéneo, con un solo actor protagónico: el campesino, hombre, adulto, atravesado por un continuo debilitamiento frente al proceso de industrialización. En lo que respecta a la Argentina no existe una definición universal, predominando una concepción ligada a la dicotomía *campo-ciudad* signada por el deseo de urbanidad. Según Plencovich (2013), desde fines del siglo XIX y durante el s. XX, el territorio rural argentino se caracterizó por hacer de la urbanidad un horizonte de proyecto de vida, en especial para la población de la Pampa Húmeda, configurándose desde los años '60 una migración masiva del campo a la ciudad, especialmente promovida por la necesidad de escolarización.

Un criterio consensuado para definir el área rural en Argentina ha sido el enfoque de localidad de la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, el cual considera como rurales a las poblaciones dispersas o ubicadas en pequeñas localidades de hasta 2000 habitantes, límite hoy en revisión. Algunas de las características atribuidas a “lo rural” remiten al aislamiento, localización remota, accesibilidad limitada a servicios y una economía ligada a las capacidades productivas locales, mayormente vinculadas a las industrias agropecuarias. Asimismo, la cercanía entre algunas áreas rurales con localidades medianas identifica a dichas zonas como “periurbano” o “rururbano” a partir de la circulación de personas, servicios y mercancías (UNICEF-FLACSO, 2020).

En las últimas décadas del s. XX la concepción tradicional sobre lo rural ha sido desafiada tanto por la industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales (Gómez, 2001), como por los movimientos ambientalistas y el impacto global de nuevos espacios comunicacionales, abonando a la idea de una “nueva ruralidad”. Desde una mirada crítica, González Cangas (2004) advierte que en las conceptualizaciones de la “nueva ruralidad” persiste una hegemonía del “norte” que dista de las alteraciones diversas y desiguales en las realidades rurales latinoamericanas². Cuestiona la “utopía contraurbanizante” que olvida aquellas regiones de América Latina donde lo rural aún sigue siendo un conjunto de “lugares” que resisten a las alteraciones diversas y desiguales. Lo rural deja de estar asociado exclusivamente a la generación de materias primas para orientarse al sector terciario, implicando analizar las transformaciones en los países del cono sur desde las luchas desiguales y constantes.

Estas transformaciones, al ser leídas desde la región pampeana en Argentina y específicamente en el sudeste de la jurisdicción bonaerense, adquieren características particulares. Los pueblos rurales en esta zona fueron estructurándose desde fines del s. XIX en torno a un área agroganadera mixta, funcionando según las demandas de los mercados nacional e internacional, y configurando un sistema de asentamientos al articular la localidad cabecera departamental con un conjunto de Asentamientos de Rango Menor (ARM) que concentraron población en el espacio rural (Jacinto, 2011). Durante las primeras tres décadas del s. XX la centralidad del ferrocarril como transporte de cargas y pasajeros, permitió conectar puntos distantes entre sí otorgando dinamismo al territorio provincial y rural (Palavecino, 2009). Los ARM se constituyeron como pueblos rurales de servicio y acopio de la producción agrícola, generando un mercado de trabajo que requería la fijación de la mano de obra en el espacio rural. Pero el despegue industrial y la mayor demanda de mano de obra en las ciudades movilizaron el éxodo rural-urbano en busca de oportunidades laborales y mejores condiciones de vida (Jacinto, 2011; Velázquez *et al.*, 1998). Las últimas décadas del s. XX implicaron la reestructuración de actores y actividades en el espacio rural y, si bien la función productiva agrícola se mantiene, los ARM atraviesan un reposicionamiento vinculado al desarrollo de funciones residenciales, recreativo-turísticas y ambientales. Procesos que no se expresan de manera homogénea sino polarizada entre aquellos ARM que sostienen emprendimientos vinculados a valorar sus recursos patrimoniales, productivos o paisajísticos y los que han visto reducida su funcionalidad, a riesgo de desaparecer como núcleos de asentamiento poblacional. Ahora bien, ¿cómo dialogan estas transformaciones que atañen a las ruralidades con los desafíos que la obligatoriedad escolar supone para las escuelas secundarias en estos territorios?

Sin pretensión de realizar un recorrido exhaustivo, es menester recordar que la escuela secundaria argentina tiene su origen en las primeras experiencias de educación preparatoria de la época colonial como formación de la aristocracia con marcado contenido religioso, en articulación con las universidades coloniales. El ascenso de la burguesía -a comienzos del siglo XIX- perfiló la construcción de Colegios Nacionales a partir de 1863 como una pieza central para la formación intelectual de las élites. En lo que respecta a la ruralidad, los antecedentes de las propuestas de educación secundaria se remontan a 1823 con una formación de dos a tres años de duración, destinada a preparar a los jóvenes para el trabajo en actividades productivas de las economías regionales, en provincias como San Juan, Mendoza, Río Negro y Buenos Aires (Plencovich *et al.*, 2008). Sarmiento es el pionero en diversificar la enseñanza media a través de un proyecto de ley de 1870 que permitía la creación de departamentos agronómicos anexos a los colegios naciona-

les de Salta, Mendoza y Tucumán. En esta época, las poblaciones agrícolas constituyen un medio propicio para el desarrollo de la escuela, siendo el chacarero y su familia los destinatarios de la mayor parte de los proyectos sobre enseñanza agrícola. Asimismo, en 1904 la creación de la Escuela Normal Rural Alberdi en Entre Ríos, orientará una propuesta del nivel a la formación de maestros para las escuelas primarias en la ruralidad.

Un rápido reconocimiento del devenir histórico del nivel en el siglo XX permite observar tentativas de reforma signadas por la crítica al enciclopedismo, la desvinculación de las actividades productivas y la búsqueda de destinos alternativos para los sectores en ascenso. A mediados del siglo XX, durante el gobierno peronista, el nivel medio tendrá un gran impulso al priorizarse el desarrollo de escuelas secundarias técnicas y agrarias a partir de la creación de la rama de educación técnica, dirigidas a hijos de trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios. Durante este proceso, la educación media en el contexto rural mantendrá la impronta de su propuesta vinculada a la formación agropecuaria, adquiriendo un lugar privilegiado en el Segundo Plan Quinquenal³.

A fines de los años '60 y durante los '70, el nivel atraviesa la terciarización de la formación docente y las experiencias piloto de las "Escuelas de Proyecto 13"⁴. En lo que respecta a la ruralidad, en 1967 las escuelas pasaron a depender de la Dirección de Educación Agrícola del Ministerio de Educación de la Nación, modificándose los planes, la duración a seis años (dividida en dos ciclos), y otorgando un título intermedio de Experto Agropecuario así como otro de intensificación técnica (UNICEF-FLACSO, 2020). A fines de los años '60 en la provincia de Santa Fe surgen las escuelas de alternancia -inspiradas en el modelo francés de 1937- como una propuesta orientada a actividades productivas regionales para estudiantes que alternan su estadía entre la escuela y sus hogares. La década del '70 estará signada también por la Doctrina de la Seguridad Nacional establecida en el marco de la última dictadura cívico militar, reforzando el orden escolar desde prácticas autoritarias.

Los diagnósticos de polarización, segmentación y desarticulación del sistema educativo argentino (SEA) desarrollados en los años '80 (Braslavsky, 1985; Paviglianiti, 1988) abrieron paso al consenso académico, social y político por reformar la educación media, a la vez que para materializar la extensión de su obligatoriedad. Las políticas educativas de los años '80 orientadas al nivel medio se enmarcan en dos grandes objetivos: universalizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel y reformar el orden escolar tradicional (Gallo y Míguez, 2019).

En lo que respecta a la ruralidad, se observan en esta década programas de financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, en especial el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria de 1986, orientados a la elaboración de diseños curriculares adaptados y el perfeccionamiento docente, becas a estudiantes y mejoras en la infraestructura y equipamiento de las escuelas (UNICEF-FLACSO, 2020). En 1988, la jurisdicción bonaerense crea los Centros Educativos de Producción Total, un modelo educativo de alternancia de carácter público concebido desde la coparticipación en la formación donde familias, docentes, comunidad y funcionarios trabajan en torno a un eje común: la formación de productores del campo bonaerense.

El cambio de siglo estuvo signado por dos grandes procesos de reforma educativa y el imperativo de la obligatoriedad se fue concretando desde diferentes principios. La Ley Federal de Educación N° 24.195/93 extendió la obligatoriedad escolar a 10 años a partir de una nueva estructura descentralizada financiera y administrativamente, afectando a la educación rural, dado que las provincias con menores recursos son las que presentan una mayor

presencia de población rural, intensificando las desigualdades regionales. Si bien esta ley no contemplaba en su contenido a la educación rural, implicó crear ofertas para el último ciclo de la EGB en territorios donde no existían escuelas secundarias, debiendo ampliar secciones en las escuelas primarias existentes o estableciendo terceros ciclos (anexados o independientes) en localidades y parajes de la ruralidad. Como parte del Plan Social Educativo, en su Proyecto 7, se crea entre 1993 y 1999 el “Proyecto de Tercer Ciclo de la Educación General Básica Rural” destinado a aumentar la asistencia y cobertura del ciclo, fortalecer la articulación entre contenidos-contexto y escuela-mundo del trabajo.

Con el cambio de década y de gestión de gobierno a nivel nacional, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea el Área de Educación Rural (2014) con el objetivo de brindar una atención específica a la educación de la población rural. En 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se extiende la obligatoriedad a toda la educación secundaria (art. 19), pautando una nueva estructura del SEA conformada por cuatro niveles y ocho modalidades educativas. El Área de Educación Rural se convertirá en 2006 en *modalidad* del sistema educativo, implicando la reorganización de las estructuras de gestión. En tanto que, la jurisdicción bonaerense a través de la Ley de Educación Provincial N° 13688/07, concebirá a la educación rural como uno de los *ámbitos de desarrollo* de la educación provincial, distinguiendo la ruralidad continental y la ruralidad de islas. El mayor desafío de esta etapa fue la incorporación del ciclo orientado como obligatorio, requiriendo a las provincias adecuar sus ofertas para incorporar los años superiores de la escuela secundaria (UNICEF-FLACSO, 2020). Aspecto que, en la provincia de Buenos Aires, se materializa a partir de la Res. N°1030/07, habilitando la creación de Anexos o Extensiones en la ruralidad. En el año 2008, mediante la Res. 1909, la DGCyE crea el Plan 2008-2010 “Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas”, estableciendo la necesidad de fortalecer la educación rural para lograr la plena inclusión de hijos de trabajadores y productores rurales en todos los niveles.

En este contexto de cambio legislativo, ambas leyes buscan articular escuelas, familias rurales y comunidad en pos de favorecer el arraigo, el trabajo y las identidades regionales (LEN, art. 48°). En 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) -a través de la Res. N° 109/09- reconocerá la necesidad de un modelo organizacional propio para las escuelas localizadas en comunidades de baja densidad poblacional; sosteniendo que es aún un reto para la política educativa nacional lograr que jóvenes de los espacios rurales tengan disponible la oferta completa del nivel secundario. Un año después, el CFE a partir de la Res. 128/10 profundizará en los modelos institucionales a desarrollar en la ruralidad y en una política de instauración de agrupamientos⁵.

Las diversas políticas orientadas al contexto rural a partir de la transición democrática han priorizado aumentar la cobertura de la oferta educativa, mejorar la infraestructura edilicia y de equipamiento, las tasas de repitencia y promoción, así como también la capacitación docente en plurigrado. Si bien las unidades de servicio que ofertan ciclos básicos (CB) y orientados (CO) independientes en el período 2006/2017 disminuyen del 74,2% al 58,7%, las unidades de servicio con oferta de nivel secundario completo aumentan en el orden del 167,1%. La región centro del país acumula el 27,3% del total de unidades, siendo la mayor concentración de dicha región en la provincia de Buenos Aires (DIEE, 2018). Según datos de la DINIECE (2015), la extensión de la obligatoriedad impactó positivamente en la matrícula, pasando de 238.512 a 283.659 en el período 2001- 2013. El último censo arrojó que la asistencia del grupo de 12 a 14 años en ámbitos rurales alcanzó al 92,4% de la población en tanto que, el grupo de 15 a 17 años llegó al 65,8%. En lo

que respecta a las tasas de cobertura del nivel se puede observar que el 20,6% de la población rural entre 12 y 17 años a nivel nacional no asiste a un establecimiento educativo, constituyéndose este último en el grupo etario objeto de las políticas de ampliación aún pendientes (INDEC, 2010). La repitencia en el nivel secundario del ámbito rural presenta una mayor incidencia sobre el CB, siendo del 10,4% en 2007 y 11,9 % al 2016. En el CO demuestra una variación del 8,7% en 2007 y 7,2 % en 2016. En tanto que el abandono durante el período 2007-2016 observa una baja en las tasas promedio en ambos ciclos y “si bien esta evidencia apoya la hipótesis de una mayor retención del sistema, es preciso destacar que los valores en las tasas de abandono, con un promedio en 2016 de 14,8 % en el CB y de 12,9 % en el CO, continúan siendo significativos” (DIEE, 2018: 31).

Si bien se observan avances en lo que respecta a la ruralidad como parte de la agenda de políticas educativas, una de las cuestiones nodales para la concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el contexto rural remite a la organización institucional y pedagógica de los modelos institucionales. Tal como señala Acosta (2011), la predominancia de un tipo de “institución determinante” ha implicado que los formatos de Secundaria Orientada y Secundaria Técnica y Agropecuaria hayan funcionado en el contexto rural como modelos de referencia prevalentes (UNICEF-FLACSO, 2020) que permanecen en el presente⁶.

Escuelas y juventudes rurales: formas de transitar la escolaridad

La escolarización secundaria obligatoria en los contextos rurales ha implicado en los últimos años la expansión de la oferta educativa en las jurisdicciones, configurando un mapa heterogéneo. El mencionado informe de UNICEF-FLACSO (2020) analiza las variantes de modelos organizacionales que asumió cada provincia, creando o ampliando ofertas ya existentes. En la jurisdicción bonaerense, las escuelas secundarias rurales vigentes remiten a cuatro tipos institucionales. Dos de ellos se enmarcan en el modelo de “institución determinante”: Escuelas Secundarias Orientadas y Escuelas Secundarias Técnicas y Agropecuarias. Los otros dos, forman parte de instituciones con modelos alternativos: Enseñanza con Itinerancia/co-presencia y Alternancia. Bajo estas tipologías se encuentran los Centros Educativos de Producción Total, Centros de Educación Agraria y las Escuelas de Familia Agrícola.

El distrito donde se realizó la investigación cuenta con 8 instituciones secundarias rurales que responden a las tipologías *Escuelas Secundarias Orientadas* y *Escuelas Secundarias Técnicas y Agropecuarias*. Se encuentran ubicadas en territorios que distan entre 30 y 60 kilómetros del centro de la ciudad cabecera, manteniendo intercambios fluidos con la misma. Solo uno de los Anexos y una de las escuelas se encuentran a 8 kilómetros de la ciudad. De ahí que, la particularidad asumida por el distrito, al expandir la oferta educativa secundaria en el territorio rural, remitió a aquel patrón de referencia mencionado anteriormente, el modelo de “institución determinante”, caracterizado en la ruralidad desde las tipologías señaladas. Si bien el traslado diario de adultos y jóvenes hacia y desde las instituciones supone tensiones, la cercanía de las escuelas con el distrito pareciera favorecer la prevalencia de dicho modelo en detrimento de modalidades de alternancia o asistidas por NTICs. En este sentido, las ruralidades observadas en la investigación remiten a comunidades escolares que presentan similitudes organizativas, pedagógicas y curriculares con las escuelas secundarias urbanas y, a la vez, se encuentran signadas por las tensiones propias que atraviesan las ruralidades.

En este artículo se recuperan tres aspectos observados en las escuelas abordadas, entendiendo que expresan algunos rasgos de la obligatoriedad escolar en estas ruralidades del sudeste bonaerense. El primero remite a las tensiones que se producen entre la obligatoriedad del nivel, las características de la modalidad y la inserción laboral temprana de los y las estudiantes en el campo, las cuales atraviesan representaciones de la comunidad sobre lo que la escuela ofrece. Las matrículas de ambas escuelas se caracterizan desde lo socioeconómico por situarse en un nivel medio-bajo, y si bien asisten tanto hijos e hijas de peones de campo como de dueños y productores rurales, las diferencias que podrían derivarse de ello no generan distanciamientos o conflictos:

“Tenés desde peones muy humildes hasta gente con un puesto mejor en el campo, pero como esta escuela homogeniza, [por ejemplo] el comedor al no ser una escuela en la que uno pueda acceder a consumir a través del dinero artículos o demás eso dentro de la institución no se diferencian” (Profesora 6 Escuela B, 2018).

Un aspecto común es el ausentismo, vinculado a la contingencia climática, observada como condicionante clave para que las rutinas puedan suceder y a la necesidad de los y las jóvenes de ayudar en el campo o la atracción que genera la oferta de trabajo condicionando la asistencia. Se trata de jóvenes que, al vivir en un entorno productivo junto a sus familias, asumen tempranamente responsabilidades en la distribución del trabajo familiar. De acuerdo al Proyecto Institucional de la Escuela A, al analizar el ausentismo, se plantea una relación directa de los varones y el campo: *“en el caso de los varones por ingreso en edades tempranas al mundo del trabajo. Lo que genera desinterés por la continuidad de los estudios” (2018, p.4)*. Este punto amerita reconocer una omisión institucional a las desigualdades de género al no considerar trabajo al conjunto de labores domésticas o de cuidado de hermanos/as a las que pueden verse vinculadas las jóvenes. En la Escuela B, si bien los y las estudiantes tienen una trayectoria de doble jornada durante la primaria, esta carga horaria que continúa en secundaria comienza a tener más peso -como ya se mencionó- ante las labores que desempeñan en los campos:

“[Modificaría] los horarios, no estar acá 8 horas porque después llegás a tu casa y tenés que hacer actividades del campo y te cansás (...) ayudo con los animales, les doy de comer, y si hay tarea se me complica porque me tengo que quedar hasta la noche. Yo cambiaría las horas de estar acá” (Estudiante 4 Escuela B, 2018).

De acuerdo a los testimonios de docentes, hay estudiantes que se insertan laboralmente con sus familias y desestiman continuar con prácticas profesionalizantes en fábricas o empresas que articulan con la escuela una vez finalizado el período formal de prácticas. En ocasión de la entrega de medallas en la Escuela B sucedieron dos situaciones que grafican estas tensiones entre trabajo y escuela. Uno de los estudiantes se encontraba trabajando en la cosecha por lo cual no pudo asistir al acto de colación, no obstante, se hizo entrega de la medalla a la familia que asistió al evento. En tanto otro estudiante comentó que al día siguiente comenzaba a trabajar en la cosecha. Asimismo, el movimiento de matrícula se ve desafiado ante las condiciones y contrataciones laborales de las familias, usualmente reconocido como “trabajo golondrina”, por temporadas, según los momentos de siembra y cosecha.

Un sentido recurrente fue la idea de “matrícula cautiva”, adjetivada por adultos y jóvenes, reflejando la imposibilidad de elegir otra escuela u orientación dado que se trata de la

única oferta en el pueblo. No obstante, varios/as profesores/as dan cuenta que, pese al malestar generado por la cantidad de horas de cursada, a las/os jóvenes les agrada trabajar en el laboratorio y quienes están a cargo de los talleres ponderan que la producción de alimentos tenga todo un trabajo previo que nace en el agro, lo cual se vincula con sus realidades, además de proponer proyectos emprendedores con los productos que cosechan en la zona.

Estos aspectos visibilizan una zona de tensión entre la obligatoriedad y la elección de una tecnicatura con jornada extendida, como formación destinada a los/as jóvenes del pueblo. Al referirse a la obligatoriedad de la escuela, los adultos plantean que puede impactar tanto positiva como negativamente. Mientras resaltan la importancia de brindar oportunidades para familias en contextos rurales donde no podrían llevar a sus hijos/as a otra escuela, paralelamente el imperativo genera desafíos y compromisos en los cuales participa la institución, pero también las familias y los empleadores:

“En mi caso tengo en 6° dos alumnos los cuales si no fuera obligatoria no vendrían. A uno [el dueño del campo] le paga una media jornada, pero lo obligan a que termine la secundaria porque si fuera por él se iba a trabajar” (Profesora 6 Escuela B, 2018).

“En el campo es un tema la actividad rural, está amor y odio, hay chicos fanatizados y fuera de eso les cuesta ver algo más, y [también] los que están acá por sus padres circunstancialmente viendo cuándo se pueden ir, y de eso dependen muchos sus intereses. La obligatoriedad opaca un poco todos los intereses, pero sí a veces uno siente que desde la familia no se la considera [a la escuela] todo lo importante” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

Por su parte, los y las estudiantes, si bien mayormente preferirían contar con una escuela de jornada simple, a medida que avanzan en los años de la secundaria van reconociendo la importancia del título que otorga la modalidad, pese a que sus intereses encuentren similitud o no con la formación recibida.

El segundo aspecto, remite a la idea familiaridad y sentido de pertenencia que genera el entorno rural. Se observaron similitudes entre las expresiones de adultos y jóvenes en referencias como “es mi segunda casa”, “único espacio de sociabilidad”, “centro de reunión”, “una gran familia”, “comunidad” o “lugar de encuentro”. Ante el aislamiento que conlleva la vida en el campo, la escuela es un espacio de encuentro presencial, o en palabras de una orientadora social, la referencia que tienen los jóvenes de su momento de ser jóvenes. Es el lugar de socialización que comienza en los recorridos de los colectivos viniendo juntos, lo que motiva a asistir incluso en días de paro o cuando hay docentes que faltan.

“[...] para otros chicos es normal juntarse, para mí no porque vivo en el campo, el amigo más cerca que tengo es a 30 kilómetros” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

“[...] nosotros acá desayunamos, almorzamos y merendamos, es otra casa, y las maestras siempre fueron nuestras mamás y las profes también” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

La familiaridad en los vínculos remite a la cercanía que genera la escuela ante la poca matrícula y al hecho de conocerse y/o mantener vínculos familiares. No obstante, si bien es valorada, también pudieron advertirse algunos matices donde la familiaridad puede convertirse en problemática al trasladarse conflictos externos al espacio escolar:

"[...] una escuela creo que está muy relacionada con vínculos muy fuertes con la comunidad. ... creo que las características de las personas de este pueblo las trasladan a la escuela" (Profesor 4 Escuela A, 2018).

"El problema que nos atraviesa es que es una comunidad de adultos todos peleados, hay mucho conflicto en primero, [conflictos entre] padres, son parientes o amigos peleados y se lo trasladan a los chicos" (EOE Escuela B, 2018).

Entre los sentidos atribuidos a lo distintivo de "lo rural", adultos y jóvenes coinciden en destacar el trabajo en equipo, la posibilidad de conocer a cada estudiante y acompañarlo de modo particularizado, la calidez humana, la familiaridad y tranquilidad. Considerando que la planta docente viaja diariamente hacia el pueblo para enseñar, se observaron comentarios de algunos adultos delimitando diferencias entre el campo y la ciudad. En algunos de los tantos viajes realizados a la escuela fue común escuchar a docentes o preceptores/as conversar respecto de los gustos musicales o ciertas prácticas recreativas y artísticas que delimitaban una diferencia entre las posibilidades e intereses juveniles. No obstante, también se observó cómo algunos docentes no reproducen acriticamente estas concepciones y lo visibilizan. Algunos reconocen que si bien se mantienen las características de escuela rural hay una creciente incorporación de la urbanización en las experiencias juveniles, fundamentalmente atribuido a las nuevas tecnologías de la comunicación y su mediación a través de Internet. En este sentido, estudiantes y adultos reconocen que en el último tiempo se han borrado algunas diferencias entre el campo y la ciudad por estar más conectados con la tecnología o por acceder a la ciudad durante los fines de semana. Pero, paralelamente, resaltan como propio de "lo rural" el compromiso, el respeto, la preservación de los "peligros", la amabilidad, el sentirse parte de la comunidad y el reconocimiento de quienes integran la institución, mediado por lazos de amistad y/o familiares.

El tercer aspecto remite a las divergencias en el reconocimiento de la perspectiva de género en la convivencia escolar. Las divisiones binarias heteronormativas pudieron observarse tanto en el uso del espacio como en el orden simbólico de las relaciones. Chicos y chicas separados en bancos o en hileras para el saludo inicial pero también en la distribución de tareas para el acondicionamiento de los salones luego de trabajar en los talleres: las mujeres barren, los varones guardan las herramientas. Los estereotipos de género se refuerzan mediante comentarios de profesores/as, en ocasión del taller de carpintería una docente -refiriéndose a la elaboración de tablas de madera-, comenta: *"la señora que toma té a las 5 de la tarde y el señor que come la picada el fin de semana"* (Registro 5 Escuela A, p. 4). Un docente de la Escuela B observa cierto atraso en las transformaciones culturales vinculadas al género, repercutiendo en las interacciones escolares:

"[La ciudad] está en el 2018 y [el pueblo] en el '88, hay 30 años de diferencia o más. Son muy machistas tiene el pensamiento muy machista, eso es lo más preocupante, sobre todo en los cursos de básica, en los de superior es como que se van despertando, pero en básica lo tienen tan naturalizado y se estigmatiza mucho a las chicas, los varones [tienen] determinada forma de pensar, obviamente ni hablar de homosexualidad. La escuela es muy conservadora, respetan más al hombre que a la mujer es como que sos la figura del papá" (Profesor 4 Escuela B, 2018).

Paralelamente, pudo observarse en ambas escuelas la coexistencia de movimientos críticos en jóvenes y adultos que dan cuenta de una lectura sobre la coyuntura actual ante la

cual no permanecen al margen. En la Escuela A, durante una clase de taller se generó una conversación entre estudiantes sobre la interrupción voluntaria del embarazo, ley que se encontraba en tratamiento parlamentario a nivel nacional en ese momento.

“Continúa el debate sobre el aborto, dan sus posturas a favor de la despenalización o en contra, se escuchan, no discuten, buscan escucharse. La disposición del aula cambia, se ponen casi en ronda, algunos sentados sobre las mesas. En un momento una de las chicas dice ‘ahora lo importante es saber su opinión, y me miran varios’ entonces entiendo que algo tengo que decir. Opto por brindar información que aclare algunos supuestos que se manejaban en sus opiniones. Me escuchan atentos, incluida la profesora, se genera un lindo intercambio, no llegamos a un acuerdo, pero sí nos escuchamos” (Registro 2 Escuela A, 2018).

En la Escuela B hubo acciones impulsadas por integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) -antes de que la cuestión de género cobrara repercusión mediática y social- demostrando una lectura crítica sobre las formas de vincularse con la comunidad ante las cuales entienden es preciso intervenir pedagógicamente. La Orientadora Social comentó que iniciaron un censo a partir del cual advirtieron una polarización entre el rol protagonista de la mujer en el pueblo, generadora de microemprendimientos, pero también un rol subordinado al hogar y a la crianza que no es visibilizado como trabajo pero que sí pondera al trabajo del hombre en tanto proveedor con su salario. Algunas docentes entienden que, sobre esos estereotipos de la comunidad, la escuela tiene mucho para trabajar, aunque los resultados no se vean inmediatamente. Otra de las acciones observadas, impulsadas en el marco de la Educación Sexual Integral, fue un trabajo del EOE con estudiantes del ciclo básico sobre la trata de personas y la prevención y privacidad en el uso de las redes sociales. Proyecto que implicó una encuesta en la comunidad cuyos resultados se presentaron en la Jornada Institucional con presencia de familias y estudiantes. Asimismo, en la Escuela A, mientras los resultados de las Pruebas Aprender manifestaban la necesidad de los y las estudiantes por abordar la ESI en la escuela, durante la Muestra Institucional de fin de año pudo observarse que en varios cursos los trabajos de investigación giraban en torno a temáticas vinculadas a la ESI: trata de personas, diversidad y violencia de género.

A modo de cierre

Pensar hoy la obligatoriedad escolar en contextos rurales requiere despojarse de la dicotomía campo-ciudad, entendiendo que la misma se encuentra desafiada por procesos culturales, demográficos y socioeconómicos, signados por la globalización cultural y económica, tornando porosas las fronteras territoriales. Las transformaciones en las prácticas culturales reconocidas por adultos y jóvenes en las escuelas abordadas, expresan las tensiones entre el arraigo simbolizado en “lo rural” y las identidades contemporáneas que cambian, resignificando “lo mundial” en “lo local-rural” (González Cangas, 2004).

Estas divergencias no logran minimizar, no obstante, el sentido del arraigo, identificado en estas comunidades como una construcción que se da junto con las escuelas, a través de los proyectos que las mismas promueven desde la iniciativa de ciertos docentes, generando identificación. Ello se fortalece teniendo en cuenta que la mayoría de los y las estudiantes continúan su trayectoria desde la primaria y comparten a docentes en ambos niveles. Asimismo, en lo que respecta a las acciones, improntas y vínculos mediados por la cuestión de género, se observa cierta tendencia a comprender la perspectiva

de género como parte de propuestas curriculares (proyectos, talleres), permaneciendo en suspenso aún la revisión de prácticas cotidianas, donde se refuerzan estereotipos y condicionan acciones.

Probablemente la actualización del censo nacional prevista para el 2022, permita repensar los alcances de la escuela secundaria en las ruralidades. Como se mencionó líneas atrás, el carácter cautivo de la matrícula, junto al ausentismo que ocasiona la confluencia de una inserción laboral temprana en las juventudes rurales, conlleva a un desafío mayor para estas escuelas observadas: la necesidad de ofrecer propuestas institucionales que contribuyan a consolidar la identidad con la escuela, pero también a revisar desigualdades implícitas en torno a las cuestiones de género, de modo que, el tiempo de estar ahí sea significativo tanto para jóvenes como adultos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011) "Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina", *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 3-13.
- Braslasvsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Corbetta, S. (2009) "Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas" en N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Cuchan, N. (2021) "Ese tiempo de ser jóvenes. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales" (Tesis de posgrado) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- DIEE (2018) *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Buenos Aires: Serie La Educación en Debate N° 22.
- DINIECE (2015) *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Temas de Educación. Boletín N° 12.
- Gallo, P. y Míguez, D. (2019) *Tensiones de la democratización educativa. Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gómez, S. (2001) "¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate", *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17, pp. 5-32.
- González Cangas, Y. (2004) "Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades", *Nómadas (Col)*, 20, pp. 194-209.
- Gutiérrez, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- INDEC (2010) Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario.
- Jacinto, G. (2011) "Asentamientos de Rango Menor (ARM) en Tandil: transformaciones territoriales a partir de la renovación de los vínculos urbano-rurales", *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, 10, pp. 103-124.

- Kessler, G. (2006) "La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación", *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp.16-39.
- Palavecino, V. (2009) "Surgimiento de poblados al sur de la provincia de Buenos Aires. El ferrocarril y las poblaciones rurales en el partido de Tandil (1880-1955)". Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba.
- Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos, Nº 1, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Bs. As., Sección I. Cap. 1.
- Plencovich, M. C. (2013) "La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino" (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. y Bochicchio, A. M. (2008) *La educación agropecuaria argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Velázquez, G., Lan, D., Nogar, G. (Comp.) (1998) *Tandil a fin del milenio. Una perspectiva geográfica*. Tandil: CIG-FCH-UNICEN.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Argentina, Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- UNICEF-FLACSO (2020) *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Buenos Aires: Generación Única.

Notas

- ¹ Se recupera aquí la tesis de Maestría en Educación "Ese tiempo de ser jóvenes. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales" (Cuchan, 2021). Directora: Dra. Martignoni Liliana y Co-Directora: Dra. Mariana Nobile. FaHCE-UNLP, La Plata.
- ² En Argentina, Kessler (2006) advierte las desigualdades generadas por la expansión del modelo sojero y de agronegocios: centralización de la producción, concentración de la propiedad, disminución de mano de obra requerida y baja formalización, creciente pérdida de soberanía alimentaria, entre otras.
- ³ El mismo entró en vigencia en 1953 y otorgó al sector agropecuario una política estratégica bajo la impronta de fortalecer el arraigo en el campo. En el apartado "Educación" comprendía a la enseñanza técnica profesional en sus variantes agropecuaria, industrial y minera y planteaba la adaptación regional de las escuelas rurales. La educación agrícola especializada se detallaba en el apartado "Acción agraria" y su objetivo era formar una conciencia agraria nacional (Gutiérrez, 2007). Plantea además la continuidad de las misiones monotécnicas femeninas y masculinas, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación promotoras de una formación práctica orientada a "especialidad agrícola", "mecánica rural" y "cultura rural y doméstica".
- ⁴ El "Proyecto 13", constituyó una política de carácter experimental en un conjunto de escuelas secundarias dependientes de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, la cual incluyó la contratación de personal docente de tiempo completo con horas extra clase para el trabajo institucional, creación de personal de apoyo pedagógico (preceptores con tareas de auxiliar docente, asesores pedagógicos, psicopedagogos) innovaciones curriculares desde una organización por Departamentos, e incorporación de actividades extracurriculares, libres y optativas (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

- ⁵ El Documento Marco Secundaria Rural 2030 (MECCyT, 2019) reconoce siete modelos organizacionales en los entornos rurales: ciclos básicos itinerante en escuelas primarias; ciclos básicos en escuelas primarias con extensión progresiva hasta el Ciclo Orientado; escuelas multinivel; escuelas secundarias completas en zonas aisladas; escuelas secundarias en entornos virtuales, mediadas por TIC y aulas virtuales; escuelas secundarias con albergue o residencias estudiantiles asociadas y escuelas secundarias de alternancia.
- ⁶ Acosta (2011) utiliza esta expresión para referirse al modelo de escuela media instituido por el Colegio Nacional, signado por la organización del trabajo docente según horas de clase semanales y un conjunto de disciplinas pautadas por el currículum, además de características administrativas que lo regularon.



* Natalia Cuchan es Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: nataliacuchan@gmail.com