

## ***Jóvenes «en la mira». Instituciones, políticas educativas y estrategias de las familias en espacios sociales rurales-isleños del litoral (Argentina)***

### ***Youth «in the Spotlight». Institutions, Educational Policies and Strategies of Families in Rural-Islander Social Spaces (Argentina)***

**Macarena Romero Acuña**

e-mail: [macarenaromero@gmail.com](mailto:macarenaromero@gmail.com)

*Universidad Nacional de Rosario (Ceacu-FHyA - U.N.R.). Argentina*

**María Emilia Schmuck**

e-mail: [emilia.schmuck@gmail.com](mailto:emilia.schmuck@gmail.com)

*Instituto de Estudios Sociales INES CONICET/UNER. Argentina*

**Resumen:** Frente a la propuesta de generar un aporte al estudio de la reproducción de las desigualdades educativas y su relación con las políticas públicas en América Latina y en Europa, tenemos como objetivo comprender la configuración de experiencias de las familias de jóvenes rurales en el marco normativo de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. En este sentido, la pregunta que guía el escrito es: ¿cómo las familias, las instituciones educativas y las políticas públicas construyen el futuro escolarizado de los jóvenes? La perspectiva teórica metodológica desde la que realizamos este trabajo es relacional-dialéctica (Achilli, 2000). Con el fin de comprender la complejidad de los procesos sociales que atraviesan a los jóvenes rurales, proponemos un diálogo entre los campos de la antropología y la educación, por un lado, y la antropología rural por el otro. Trabajamos a partir de entrevistas y registros etnográficos, al tiempo que realizamos análisis bibliográfico y de archivo. Como parte de las conclusiones preliminares, la indagación nos permite identificar el modo en que la obligatoriedad de la escolarización secundaria adquiere particularidades en las provincias estudiadas a partir de las políticas y acciones ejercidas por los gobiernos, lo que significa a su vez la apropiación y anticipación de acciones por partes de las familias en los distintos espacios sociales rurales-isleños estudiados, quienes tejen sus propias

estrategias, que dan cuenta de un profundo interés y compromiso con la escolarización de los jóvenes.

**Palabras claves:** Familias; escuelas; espacio social rural-isleño; política pública.

**Abstract:** Facing the proposal to generate a contribution to the study of the reproduction of educational inequalities and their relationship with public policies in Latin America and Europe, we aim to reconstruct the experiences of rural youth families within the regulatory framework of compulsory from high school in Argentina. In this sense, the question that guided the writing is: how do families, educational institutions and public policy think, project and standardize the future schooling of young people? The theoretical-methodological perspective from which we present this exchange is relational-dialectical (Achilli, 2000) with the intensive work that socio-anthropological research entails. In this way, the proposals at the crossroads of the fields of anthropology and education and rural anthropology in order to understand the complexity of the social processes that rural youth and their families go through. We work with interviews and ethnographic fieldwork as well as bibliographic revisions and archive analysis. As part of the preliminary conclusions, the investigation allows us to identify the way in which the compulsory nature of secondary schooling acquires particularities in the provinces studied from the policies and actions carried out by the governments, which in turn means the appropriation and anticipation of actions by families in the different rural-island social spaces studied, who weave their own strategies, which show a deep interest and commitment to schooling of young people

**Keywords:** Families; schools; rural-island social space; public policy.

Recibido / Received: 01/09/2020

Aceptado / Accepted: 18/01/2021

## 1. Introducción

Este artículo surge de compartir la participación en un proyecto colectivo<sup>1</sup> en el que buscamos comprender las experiencias formativas de diferentes sujetos rurales que, en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico, se articulan en procesos de construcción, acceso, apropiación, negociación y disputa en distintos espacios sociales rurales de Argentina. En el marco de la convocatoria de la revista *Foro de Educación*, que propone generar un aporte al estudio de la reproducción de las desigualdades educativas y su relación con las políticas públicas en América Latina y en Europa, nos interesa reconstruir las experiencias de las familias de jóvenes rurales en el marco normativo de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo las familias, las instituciones educativas y las políticas públicas construyen el futuro escolarizado de las juventudes en diferentes espacios sociales rurales?

Diversos estudios han mostrado la centralidad del involucramiento de la población local en el desarrollo de la institución escolar en contextos rurales y en distintos momentos de la historia, señalando el interés por la escolarización y su

---

<sup>1</sup> El proyecto Secyt Res. 455/18 Consolidar Tipo II de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es titulado «Experiencias formativas en territorios rurales en transformación. Estudios en casos en regiones seleccionadas de Argentina». Es coordinado por Elisa Cragnolino, dirigido por Verónica Ligorria y se nutre de diferentes experiencias de investigaciones y extensión del equipo, cuyos integrantes pertenecen a las provincias de Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Chaco y San Juan. Asimismo, este artículo recupera el trabajo de una tesis doctoral recientemente finalizada y otra que se encuentra en proceso de escritura, ambas realizadas en el marco de becas CONICET.

papel en la constitución y el control de las escuelas (Ascolani, 2012; Cragnolino, 2002, 2007; 2011; Gutiérrez, 2012; Ambroggi, Cragnolino y Romero Acuña, 2019; Lionetti, 2010; Mayer, 2014; Neufeld, 1992; Padawer, 2013; Petitti, 2020; Schmutz, 2020). En diálogo con estos aportes, en este trabajo partimos de considerar que las políticas educativas, en sentido amplio y retomando a Achilli (2000), son un conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales–hegemónicos como desde los distintos sujetos implicados –docentes, madres, padres y jóvenes– que, en una dialéctica con los anteriores, pueden reforzarlos, rechazarlos o confrontarlos, siendo también impulsores de políticas públicas. En este sentido, procuramos reconstruir los procesos de avance de la obligatoriedad escolar entendiendo que, como sostiene Rockwell (2009), las leyes no son simples representaciones de la realidad escolar en el periodo en el que se encuentran vigentes, aunque puedan estar vinculadas de distinto modo con preocupaciones y pugnas coyunturales, por lo que interesa indagar cómo fueron impulsadas «por determinados grupos, imaginar cómo se legitimaron y cómo se entendieron en coyunturas políticas precisas y observar cómo se utilizaron para normar o reformar las escuelas» (p. 122).

Esto supone además reconocer que existen diferentes niveles o escalas de construcción de las políticas: locales, regionales, nacionales, internacionales, donde participan agentes y grupos con intereses y proyectos, a menudo contrapuestos y en condiciones de desigualdad. En esta línea, el concepto de espacio social rural, que problematiza la concepción de una comunidad rural sin rupturas, nos permite 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 (Cragnolino, 2011), señalando así apropiaciones selectivas y heterogéneas de «los espacios, los tiempos, las palabras y los saberes en la escuela» (Rockwell, 2006, p. 7).

En consonancia con estas discusiones, metodológicamente consideramos que para alcanzar la comprensión exhaustiva de las experiencias formativas es necesario abordarlas en relación con los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en los que se desarrollan y, a su vez, comprender la dialéctica al interior de cada proceso particular, mirando relacionadamente «hacia adentro» y «hacia afuera» sin perder la perspectiva histórica. De esta forma, la mirada comparativa fortalece el análisis de los distintos campos en estudio. Los referentes empíricos de este trabajo se encuentran vinculados a una investigación desarrollada en torno a una escuela de isla ubicada enfrente de la localidad de Rosario, en la provincia de Santa Fe, y una escuela secundaria ubicada en un centro de población rural dispersa fundada como colonia oficial en el Departamento La Paz, en el norte de la provincia de Entre Ríos. A fin de respetar el anonimato de las familias e instituciones, en adelante nos referiremos a la «Escuela Remanso» y la «escuela de la colonia». Cabe señalar que Santa Fe y Entre Ríos se encuentran en la llamada región del litoral argentino, comprendida por los territorios de las costas y áreas cercanas a los ríos Paraguay y Uruguay y fundamentalmente el río Paraná, sus islas y zona de delta fluvial. El límite este-oeste entre ambas provincias se establece en la línea media de navegación del Paraná desde el punto máximo de profundidad del canal (Ley N° 22067/1969), lo que no se encuentra exento de conflictos y disputas entre los gobiernos provinciales y, como veremos en relación con los objetivos de nuestro

trabajo, implica la existencia de diferentes criterios de administración de las islas y construcción de políticas educativas para sus pobladores.

Durante el trabajo de campo, que en la «escuela de la colonia» desarrollamos entre 2017 y 2019 y la «Escuela Remanso» entre 2016 y el presente, realizamos entrevistas y registros etnográficos producidos a partir de nuestra permanencia prolongada en los espacios rurales y la participación en la cotidianeidad de sus instituciones educativas, excediendo a su vez el espacio áulico y escolar para participar de actividades ligadas a las familias. Además, realizamos trabajo de análisis bibliográfico y de archivo (incluyendo los archivos escolares), lo que nos permitió caracterizar los espacios sociales rurales en función de las transformaciones sociales, económicas y en materia de política educativa en relación con procesos históricos más amplios.

Organizamos el artículo en tres apartados. El primero da cuenta de cómo se establece la obligatoriedad del secundario desde ámbitos estatales-hegemónicos en Argentina y las provincias de Entre Ríos y Santa Fe donde se realiza el trabajo de campo, remitiendo a situaciones de desigualdad educativa en relación a esta propuesta de integración-inclusión/exclusión (Sinisi, 2012) en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria. En el segundo apartado identificamos acciones y estrategias políticas que tejen las familias y adultos responsables de los jóvenes para sortear, lograr y (en una de las experiencias) garantizar la presencia de la escuela secundaria en los espacios de estudio. En este apartado hacemos dos subdivisiones basadas en cada referente empírico analizado. Finalmente, establecemos algunas afirmaciones finales.

## **2. Hacia la educación secundaria obligatoria**

Desde la segunda mitad del siglo XX, en Argentina se desarrolla un proceso de paulatina ampliación del acceso a la escuela secundaria que, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, pasó a ser obligatoria. De esta manera, la escuela secundaria, además de constituirse como el espacio social legítimo para albergar e integrar a un grupo amplio en edad de asistir al nivel, se erige como un tránsito obligatorio para los jóvenes hasta los 18 años (Nobile, 2016). Esta concepción en torno de la educación secundaria difiere del modo en que en el país fue concebida originalmente como una institución con claros tintes elitistas. Si a fines del siglo XIX, la Ley 1.420 estableció que la educación primaria debía ser universal, obligatoria y gratuita, la educación de nivel medio en cambio fue destinada a grupos minoritarios y se conformó en torno a circuitos diferenciados. Aunque su temprana expansión distingue al país entre los más avanzados en términos de escolarización de jóvenes en América Latina, desde la creación de los primeros colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1930 la educación secundaria se reservó la función de formar a las élites políticas y burocráticas, así como a docentes y profesores (Dussel, 1997).

La extensión de la obligatoriedad escolar a la que nos referimos se ha desarrollado en correspondencia con un proceso de paulatina ampliación y expansión de la educación en los distintos países del mundo. Luego de la Segunda Guerra Mundial, podemos identificar un creciente interés en el tema por parte de los

estados nacionales, basado en el consenso internacional en torno a la relevancia de masificar el sistema educativo para garantizar la educación, cuyo reconocimiento como derecho humano fundamental y de alcance universal aparece inicialmente amparado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la entonces flamante Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 1948.

Desde entonces, consideramos que para comprender las transformaciones en materia de políticas de educación en América Latina, sin ignorar los distintos niveles de autonomía y la responsabilidad de los estados nacionales, resulta fundamental referir a la influencia de los organismos multilaterales en el establecimiento de las agendas, las concepciones en las que se han basado las políticas e incluso las propias medidas educativas (Vior & Oreja Cerruti, 2014)<sup>2</sup>. De este modo, en correspondencia con la tendencia en la política internacional, desde mediados del siglo XX se registra una ampliación y expansión de la educación en los distintos países del mundo, lo que ha abonado al crecimiento de la capacidad del sistema educativo para incorporar a sectores tradicionalmente excluidos (Dubet, 2006; Cappellacci & Miranda, 2007).

A los efectos de nuestro trabajo, nos interesa particularmente mencionar que el medio rural ha estado afectado históricamente por diferencias educativas significativas: todos los indicadores de rendimiento de la educación rural muestran menor cobertura y mayor *deserción, repitencia y sobreedad*<sup>3</sup> que en las zonas urbanas, además de haber diferencias en términos de equipamientos, materiales didácticos e infraestructura (Jacinto & Golzman, 2006). Las heterogeneidades que las estadísticas nos muestran para la educación secundaria, además, son más marcadas que en la educación primaria, sobre todo en lo referido a la conclusión del nivel (D'Alessandre, 2017). En 2010 en la región, mientras dos de cada tres jóvenes urbanos de 20 a 24 años habían concluido la educación secundaria, en las zonas rurales solo uno de cada tres había completado el nivel (CEPAL, 2010).

Particularmente en Argentina, la oferta de educación secundaria en contextos rurales estuvo tradicionalmente relacionada con la formación agropecuaria, agrotécnica o agrícola (Cappellacci & Ginocchio, 2009) hasta que a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 se creó el tercer ciclo de Educación General Básica (EGB) obligatoria e inició la extensión del sistema educativo en estos espacios<sup>4</sup>. En

---

<sup>2</sup> Además de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que ha tenido un papel fundamental en el diagnóstico y la implementación de políticas, podemos mencionar a la Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y a distintos organismos multilaterales de financiamiento, como la CEPAL, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Gallegos, 2005; Vior & Oreja Cerruti, 2014).

<sup>3</sup> Se trata de categorías propias del campo de la estadística educativa a partir de las cuales en Argentina se construyen los indicadores del sistema de información y evaluación educativa nacional. Para mayor precisión puede consultarse: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/indicadores>

<sup>4</sup> De acuerdo con esta ley, la escolaridad obligatoria se prolongó de 7 a 10 años y con ello se modificó la estructura del sistema educativo, que quedó organizado en torno al Nivel Inicial de un año de duración, la Educación General Básica obligatoria de tres ciclos de 3 años y la Educación Polimodal no obligatoria, que comprendía como mínimo los tres últimos años de la escuela

este sentido, en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe se avanzó en la creación del EGB 3 en espacios rurales a partir de la implementación del Proyecto 7 de Fortalecimiento de la Educación Rural. Este proyecto nacional, enmarcado en el programa de políticas educativas concebidas como «compensatorias» llamado Plan Social Educativo (PSE) (1993-1999), buscaba crear el tercer ciclo en el seno de las instituciones primarias, designando un «maestro tutor» a cargo del seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes y profesores itinerantes que dictaban las diferentes áreas curriculares en distintas escuelas. La elección de las instituciones que participarían del proyecto constituía una definición de cada jurisdicción, aunque como expresan Prudent & Scarfó (2018) se debían privilegiar las zonas con menores índices de Necesidades Básicas Insatisfechas. Así, en Entre Ríos se realizó una prueba piloto en seis departamentos entre 1997 y 1998 (CGE Resolución 1445/97; 0080/98), siendo estas instituciones rurales los primeros espacios de implementación del ciclo en la provincia hasta que en 1999 se promulgó el EGB 3 en todo el territorio entrerriano (CGE Resolución 2860/98). Santa Fe, por su parte, realizó una prueba piloto en 14 escuelas ubicadas en el norte provincial en 1997 y a partir de 1998 lo puso en marcha en todas las escuelas rurales (Decreto N°60/1998).

En 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), que propuso avanzar hacia la unificación y homogeneización de la estructura académica en todo el territorio nacional, dejando atrás la heterogeneidad de situaciones de cada provincia que había caracterizado a las reformas de la década de 1990. No obstante, dado que Argentina es una república federal y cada provincia tiene sus normativas en consonancia con leyes nacionales, las transformaciones ocurridas en las diferentes jurisdicciones desde entonces también adquieren particularidades. La LEN establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, que define como una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, fijando una duración de 5 o 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico –de carácter común a todas las orientaciones– y un ciclo Orientado –de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (LEN, 2006). Además de reunificar el nivel, plantea la necesidad de su universalización y democratización.

Entre los puntos nodales que hacen a nuestro estudio, también nos interesa mencionar que esta legislación incorporó la educación rural como modalidad del sistema educativo en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a «garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales» (LEN, 2006: artículo 49). En esta línea, la ley incluye diferentes estrategias para que los servicios educativos en zonas rurales «alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos», entre las que se destacan programas especiales de becas, comedores escolares y otros servicios asistenciales (LEN, 2006, artículo 51)<sup>5</sup>

---

secundaria.

<sup>5</sup> Dentro del marco normativo nacional establecido en esta línea, también se destaca la resolución 128/10 del Consejo Federal de Educación, que aprobó el documento titulado «La

A la par de estos cambios en la legislación, aunque con matices de acuerdo con las distintas gestiones a cargo del gobierno nacional, en las últimas décadas la educación rural cobró mayor relevancia en la agenda de políticas públicas y acciones del Ministerio de Educación de la Nación y las distintas jurisdicciones<sup>6</sup>. No obstante, aunque las tasas de escolarización en las zonas rurales son altas comparadas con otros países latinoamericanos, aún es posible señalar desigualdades en relación con los ámbitos urbanos (Poggi, 2010; Steinberg, 2015). La diferencia con la escolarización primaria que se presenta en toda la región adquiere las mismas características en el país: la desigualdad de oportunidades educativas se expresa especialmente en los niveles inicial y medio. En lo que refiere a las provincias de Entre Ríos y Santa Fe, interesa señalar algunas particularidades. En el periodo 2006-2017, mientras la matrícula del nivel secundario rural en las regiones de NOA, Cuyo y NEA creció por encima del promedio nacional del 29,2%, la región Centro en la que se incluyen las provincias que consideramos se posicionan con un 20% por debajo del ritmo de crecimiento promedio de Argentina. Por otra parte, mientras Entre Ríos -junto a Buenos Aires y Córdoba- muestran una oscilación cercana al ritmo promedio nacional, se destaca que Santa Fe presenta un decrecimiento del 2,2 % en su matrícula a lo largo del período (Paredes, 2018).

A partir de los desafíos que planteó la sanción de la LEN, los llamados EGB 3 rurales -que en Entre Ríos luego se denominaron Escuela Intermedia (Ley N9330/01)- se fueron transformando de acuerdo con diferentes estrategias. En Entre Ríos, según expresa la Resolución 850 de 2007, el tipo de organización vigente en ese entonces no había logrado resolver ni garantizar que todos los niños y jóvenes de la zona rural pudieran completar la escolaridad obligatoria. Es por esto que resultaba necesario garantizar el acceso en aquellas zonas donde los alumnos por razones de distancia todavía no asistían a la escuela media. Esta regulación mantuvo su vigencia hasta la sanción de la ley provincial N° 9.890 de 2008, que a partir de las posibilidades vertidas por la LEN establece una estructura de seis años de primaria y seis de secundaria obligatoria. La legislación establece como una de

---

educación rural en el sistema educativo nacional», elaborado con el objetivo de atender a la especificidad de la ruralidad para cumplir con los preceptos de la nueva legislación. El documento avanzó en una definición de la «ruralidad» que contempla la heterogeneidad de situaciones existentes en el país, avala distintos modelos de organización escolar adecuados a cada contexto «en vistas a proveer de justicia curricular a todas las ofertas» (CFE Res.128, 2010, artículo 23) y detalla la política de instauración de «agrupamientos», definidos como unidades que nuclean al menos un establecimiento de cada nivel educativo o alguna escuela urbana de referencia a partir del reconocimiento de los antecedentes de articulación en cada territorio que permita «pensar a cada escuela rural vinculada a otras escuelas» (CFE Res.128, 2010, artículo 24).

<sup>6</sup> Durante el ciclo político del kirchnerismo -que abarcó la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos mandatos de Cristina Fernández (2007-2015)- se desarrollaron políticas educativas basadas en una concepción de «inclusión socioeducativa» (Sinisi, 2012) que incluyeron programas destinados a los espacios rurales. Entre 2015 y 2019, la gestión del gobierno nacional, en manos de la Alianza Cambiemos durante la presidencia de Mauricio Macri, estuvo signada por el achicamiento administrativo y presupuestario y la consiguiente eliminación de numerosos programas socioeducativos (Rodríguez, 2017). A propósito de las rupturas y continuidades en las políticas de educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos a partir de 2015, ver Schmuck (2019).

las ocho modalidades del sistema educativo la Educación Rural complementada con la de Islas y sostiene que los diseños curriculares y la organización institucional en los tres niveles deben ser «flexibles, con estrategias y adaptaciones didácticas-pedagógicas específicas» (LEP, 2008, artículo 88). Desde entonces se crearon numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural, generalmente sobre la base de las escuelas primarias preexistentes y a través de diversos procesos de implementación en función de la complejidad específica de instituciones con dificultades de accesibilidad y baja densidad de población (Mayer & Vlasic, 2016).

La modalidad de Educación Rural y de Islas en términos generales no contemplan las escuelas agrotécnicas que se incluyen en la modalidad Técnico-Profesional<sup>7</sup> y no siempre están emplazadas en contextos rurales. Cabe señalar, además, que en lo que refiere a las clasificaciones realizadas por el Consejo General de Educación de Entre Ríos (CGE), las escuelas se dividen de acuerdo a sus características zonales según los servicios cercanos, posibilidades de transporte, etc., entre: favorable, alejadas del radio urbano, desfavorable, muy desfavorable e inhóspitas, siendo las últimas cuatro categorías las correspondientes a las escuelas en contexto rural. En lo que refiere específicamente a las escuelas en las islas, a partir de 2011 se estableció el «Proyecto educación secundaria en la zona de sección Islas del Departamento de Victoria» (CGE Res. 4144, 2011; Res. 3501, 2012), que determina la articulación entre once escuelas primarias de islas del departamento con el objetivo de implementar el Ciclo Básico Común de Educación Secundaria. En 2015, se desarrolló el Ciclo Orientado (CGE Res. 1618, 2015) en dos escuelas de islas del departamento, por lo que en diciembre de 2017 egresó la primera cohorte de nivel secundario. Aunque el espacio que consideramos en la provincia de Entre Ríos se define como área rural dispersa que dista del territorio insular, nos detenemos en esta cuestión porque la zona de islas entrerrianas converge jurisdiccionalmente con la provincia de Santa Fe. De hecho, como desarrollaremos en el próximo apartado, la «Escuela Remanso» fue fundada y pertenece al gobierno santafesino, pero actualmente la isla se encuentra dentro de la jurisdicción de la provincia de Entre Ríos.

Por su parte, la provincia de Santa Fe se caracteriza por no haber constituido una legislación propia luego de la sanción de la LEN. Por ello, la reorganización del sistema educativo en correspondencia con las opciones vertidas por las reformas nacionales se encuentra regulada por el decreto N° 2885/2007, que sostiene que los establecimientos educativos deben adecuarse a una estructura basada en siete años de primaria y cinco de secundaria. De acuerdo con esta normativa, a partir del ciclo lectivo 2008 debían crearse los nuevos establecimientos necesarios para ajustarse a la nueva estructura y el 8° y 9° año de la EGB 3 convenientemente debía convertirse a 1° y 2° año de la secundaria. Luego, entre 2008 y 2014 se implementó la mayoría de los cambios sustanciales para adecuarse a la normativa nacional: se crearon nuevas escuelas secundarias, la mayoría con base en los

---

<sup>7</sup> Las ocho modalidades son Educación Rural y de Islas, Educación Técnico- Profesional, Educación Especial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, Educación en contexto de Privación de la Libertad, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación Artística.

edificios de instituciones primarias, y realizaron numerosas transformaciones en los diseños curriculares, el plantel docente y las certificaciones emitidas (Díaz y Monserrat, 2016). En lo que refiere particularmente a la educación rural, el decreto N° 3194 de 2008 aprueba el «Régimen de organización y funcionamiento de los Servicios Educativos de Nivel Secundario en contexto rural». Esta reglamentación, que deroga el sistema de alternancia mediante el cual había funcionado el EGB 3 rural, sostiene que el servicio educativo secundario se organizará de acuerdo a tres posibles sistemas institucionales: la creación de escuelas de Educación Secundaria en contexto rural que funcionan en las Escuelas Primarias Rurales, de anexos de Escuelas Secundarias existentes en la localidad o localidades cercanas o de núcleos de Educación Secundaria en contexto rural que unifican en una sola sede los 1° y 2° Años (ex 8° y 9° Años de EGB) de Escuelas Primarias Rurales próximas. Asimismo, el decreto expresa que el ministerio de educación considerará estas estrategias «atendiendo a las necesidades y migraciones rurales, la naturaleza del trabajo y los ciclos productivos de cada una de las regiones» (Decreto 3194/2008, artículo 4).

### **3. En busca de una escuela para las juventudes: acciones y estrategias de las familias**

En este apartado nos interesa avanzar sobre el desarrollo de la historia de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo y del protagonismo de las familias en la fundación, construcción y mantenimiento de las instituciones para comprender su particular intención de injerencia. Partimos de considerar que el vínculo escuela-familia en estos espacios no sólo genera pertenencia, sino encuentro que articula y conjuga la vida de los sujetos. Es así que consideramos que la cooperadora escolar se articula como espacio de disputa por la escuela que se quiere y es donde se dirimen acciones y estrategias por parte de docentes y familiares que inciden en la vida de los jóvenes y sus proyectos de futuro. Las cooperadoras escolares surgen (en Argentina) como juntas vecinales de ayuda las escuelas en octubre de 1816 (Corropolese, 2004). En esa coyuntura una diversidad de asociaciones (creadas por colectividades de inmigrantes, por militantes anarquistas y socialistas, por grupos de vecinos, directores de escuela, maestros o padres, o a partir de la promoción explícita del propio Consejo Nacional de Educación) diseñarán alternativas para albergar a la niñez y fomentar la educación, de la cual el Estado recién comenzaba a hacerse cargo (Carli, 1991). Con la ley 1420 se establece la distinción entre los consejos escolares de distrito y las sociedades de cooperativas de la educación. A partir de 1930 la acción social en torno a las escuelas comienza a encaminarse lo que se conoce como «asociaciones cooperadoras escolares» que genera vinculaciones entre escuelas y comunidades locales. «Este proceso llegaría a su máxima expresión durante el gobierno de Perón (1945-1955) y a partir de entonces, el movimiento de asociaciones cooperadoras, tomaría finalmente la forma y las funciones que aún conserva» (Corropolese, 2004). En 2012, se establece en la Ley 26.759 que el «Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizan (...) la participación de las familias y de la comunidad educativa en las instituciones escolares en general y, en particular, a través de las cooperadoras escolares, como ámbito de participación de las familias en el proyecto educativo institucional, a fin de

colaborar en el proceso educativo de los alumnos y alumnas» (Ley 26.759, 2012, art 1). Y a su vez se establece en el artículo 4 que las mismas «estarán integradas por padres, madres, tutores o representantes legales de los alumnos y al menos por un (1) directivo, de la institución educativa. Los docentes, los alumnos mayores de dieciocho (18) años de edad y los ex-alumnos de la institución podrán formar parte de la cooperadora, como así también, otros miembros de la comunidad» (Ley 26.759, 2012, art 4).

### 3.1. «Queremos la escuela en el campo» *La experiencia de las familias de la colonia*

La colonia que constituye nuestro primer referente empírico se encuentra ubicada en un área de población rural dispersa en el Departamento La Paz, en el norte de la provincia de Entre Ríos, una zona que se caracteriza por la situación socioeconómica desfavorable de gran parte de sus habitantes y el alto porcentaje de población rural. Se halla a alrededor de 50 km de la ciudad de La Paz, cabecera departamental de la que la separa un camino que incluye trayectos de tierra y ripio que lo transforman en un lugar de difícil acceso. Fue fundada como colonia oficial a comienzos de la década de 1960 y, según expresan los relatos de los primeros pobladores recuperados en documentos escolares, se trataba de una zona «granjera y ganadera», «rodeada de monte nativo» (E. Primaria, Documento Historia de la Escuela N° 13, 1983). Durante la década de 1980, la zona fue destinataria de proyectos de impulso al cultivo de algodón en el marco de políticas estatales que significaron inversiones en educación e infraestructura, por lo que desde las narrativas locales esos años se asocian a una mayor demanda de trabajo y mejoras en el espacio rural (Schmuck y Petitti, 2021). Como contraste con esos años de relativo crecimiento económico y en relación con las transformaciones vinculadas a la hegemonía del modelo de agronegocios, desde mediados de los noventa se destaca el avance de la actividad agrícola ligada a la incorporación de las tecnologías de siembra directa y el uso de agroquímicos. Junto a la retracción de la producción ganadera y el avance de la frontera productiva a partir del desmonte, se registra la concentración de la propiedad de la tierra y la expulsión de pequeños y medianos productores y pobladores dedicados al trabajo temporario (Dupleich, 2010).

Desde nuestros primeros acercamientos a la colonia advertimos la importancia de la escuela primaria y secundaria, emplazadas en un mismo edificio al lado del único club y del histórico almacén, en la vida social de la zona. La creación de lo que actualmente se constituye como la secundaria comenzó en el año 2000 con la creación del EGB 3 en el seno de la primaria hasta tomar su conformación actual a lo largo de un proceso caracterizado por la participación de las familias. Hacia fines de 2019, con una matrícula de alrededor de 50 estudiantes, la institución recibe a los egresados de esta escuela primaria y otras tres instituciones rurales con las que comparte la conformación de un agrupamiento. En este sentido, al tiempo que como producto de los cambios estructurales y los crecientes desplazamientos a la ciudad que mencionamos la cantidad de habitantes disminuye, entre las transformaciones

de las últimas décadas la creación de la escuela secundaria se constituyó como una institución en crecimiento y como un espacio de encuentro y sociabilidad para quienes habitan el espacio rural.

En primer lugar, aunque por cuestiones de espacio no podremos reconstruir en profundidad la historia de las instituciones, nos interesa señalar que desde la fundación de la escuela primaria por parte de un grupo de colonos en 1966, la presencia del «estado educador» ha estado condicionada por la participación de las familias. En 1965, ante la necesidad de contar con una escuela a partir de la instalación de numerosas familias durante el proceso de colonización, los varones pertenecientes a algunas familias de colonos conformaron la Comisión Cooperadora Pro Escuela Provincial. La Comisión gestionó la creación de la escuela ante las autoridades del gobierno y en 1966 comenzó a funcionar como escuela nacional con una matrícula de 62 alumnos distribuidos de 1° a 5° grado (E. Primaria, Documento por los 50 años de la Escuela, 2016; Periódico Nuestro Lugar-SAF E.R, 2014).

La autorización estatal para la creación del establecimiento no fue acompañada por los correspondientes recursos, por lo que el funcionamiento cotidiano de la escuela, que hasta 1968 funcionó en la casa de un vecino, se propició a partir de la recaudación de fondos entre las familias. Ante la insuficiencia de espacio, la cooperadora conformada a pocos meses del surgimiento de la escuela construyó un local propio en las tierras donadas por un vecino: «Allí se levantaron dos aulas con paredes de mampostería, piso de ladrillo, techo de zinc y cielorraso de paja, se construyeron además baños para niños y niñas separados» (E. Secundaria. Trabajo de un alumno, 2005).

A los pocos años, en 1987, podemos registrar la primera de una serie de solicitudes realizadas con frecuencia anual a la Dirección de Arquitectura y Construcciones del Consejo General de Educación con el fin de que se realicen mejoras en las instalaciones, en todos los casos motorizadas en forma conjunta por la cooperadora escolar y las autoridades institucionales, que por esos años también forman parte de la comunidad de la zona. La cooperadora se erige como principal responsable de las inversiones en el espacio y las demandas al Estado se repiten año a año (E. Primaria-Pedido al CGE,1993; E. Primaria-Proyecto Institucional, 1998).

Aunque en 1998, entre las fortalezas incluidas en la evaluación del proyecto educativo escolar se registra la llegada de equipamiento proveniente del Plan Social Educativo (PSE), la colaboración de la cooperadora sigue referenciada como aquello que «permite satisfacer las necesidades materiales» (E. Primaria-Proyecto Institucional, 1998), y al año siguiente la escuela reclama por demoras en las partidas correspondientes al Plan (E. Primaria-Reclamo al CGE por partidas, 1999). Posteriormente, se reciben fondos del programa Escuelas Prioritarias que reemplaza al PSE luego del cambio de gobierno nacional a fines de 1999, en concepto de útiles escolares, material didáctico, cuadernos y hojas. Sin embargo, en una nota enviada en el año 2000, cuando la institución acababa de ser elegida como sede del agrupamiento rural para establecer el EGB 3, se invita a las autoridades provinciales a «conocer la institución y verificar las necesidades» (E. Secundaria. Pedido a la Dirección de Arquitectura y Construcciones-CGE, 2000).

Recién en 2004, luego de cuatro años en los que algunos cursos funcionan en el club aldaño a la escuela y espacios prestados por las familias, gracias a un subsidio provincial comienza a construirse una de las aulas solicitadas. La construcción de esta aula-galería, que finalmente es inaugurada en 2005, cuenta con la colaboración de padres de estudiantes con conocimiento en albañilería. Cabe señalar, además, que los esfuerzos locales en pos de la implementación del EGB 3 implican diversas estrategias que significan la articulación entre docentes, directoras, cooperadora y autoridades de la Junta de Gobierno. Entre estas podemos señalar la reutilización de la camioneta F100 que había sido adquirida durante el funcionamiento de un programa destinado a las escuelas primarias rurales en la década del ochenta y noventa y se encontraba en desuso. Las gestiones de los diferentes actores permitieron el traslado diario de numerosos jóvenes hacia la institución durante muchos años.

La creación del Polimodal en 2006 no constituye una excepción en la historia de estrategias y conquistas locales que venimos relatando. Antes de la Ley de Educación Nacional de 2006 y la consecuente Ley de Educación Provincial de 2008 que establecieron la obligatoriedad de la escuela media completa, el interés de las familias en que sus hijos continúen los estudios una vez finalizado el EGB 3 se tradujo en distintas iniciativas de presentación de pedidos y encuentros con funcionarios y trabajadores del CGE y la Departamental de Educación. Según se señala en diferentes iniciativas, en la colonia les egresados del EGB 3 están «obligados a inmigrar hacia instituciones de la ciudad de La Paz o a instituciones que poseen internados», lo que en algunos casos significa la «deserción por cuestiones económicas y emocionales-afectivas» (E. Secundaria- Proyecto para la implementación del Polimodal, 2005).

Entre los argumentos que esgrimen las familias de la zona, las autoridades del EGB 3 y la Junta local a la hora de solicitar ante el CGE la creación del nivel secundario completo para un grupo de 30 jóvenes, se menciona la necesidad de evitar «el desarraigo social y emocional» de quienes deben partir a finalizar sus estudios, «el alejamiento de sus familiares y amigos», el «alto crecimiento de falta de esperanzas en un futuro mejor por las necesidades laborales de estas personas», situaciones que, según se entiende, pueden solucionarse con el establecimiento del nivel en la escuela de colonia (E. Secundaria- Proyecto para la implementación del Polimodal, 2005; E. Secundaria. Pedido de la Junta del Director de Nivel Medio y Polimodal, 2005).

Este interés en que sus hijos e hijas culminen el nivel medio, para las familias en el espacio social rural, más que constituirse en relación con la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, se configura como una conquista. La escuela en el campo facilita el acceso y permite que los jóvenes se queden viviendo junto a sus familias en lugar de partir al finalizar la primaria, al tiempo que es valorada por algunas familias en tanto medio de ascenso social y en algunos casos de obtención de un título para continuar los estudios en la ciudad o tener mejores posibilidades de acceder a un empleo. Los adultos en la colonia suelen manifestar su profundo orgullo y conformidad ante la posibilidad de contar con una institución de educación

secundaria que permita que «los *gurises*<sup>8</sup> se queden» (RC, Escuela Secundaria de la colonia, marzo de 2018) y no tengan que irse para continuar los estudios. Esta posibilidad, que aparece una y otra vez como algo que tranquiliza a las familias, suele acompañarse del relato de sufrimiento de quienes décadas atrás marcharon con 12 o 13 años a hacer la secundaria: vivir en pensiones o casas de familiares en la ciudad más cercana, con pocas o nulas posibilidades de volver a visitar a sus familias por los problemas de acceso y la falta de recursos, partir a los internados de escuelas y tener que aprender a convivir con muchas personas dejando las comodidades del hogar, entre otras narraciones marcadas por el sacrificio propio y de las familias para garantizar la finalización del nivel medio. Sin embargo, no son muchas las personas que hoy se encuentran en la colonia y han vivido esta situación. Para contar con esa posibilidad, las familias debían tener un pariente viviendo en la ciudad y fondos para mantener a los hijos en otro lado o, en el caso de las mujeres, aceptar que «se vayan de internas» a la Escuela Almafuerde en el Departamento Paraná:

Amelia: «A las 12 años, a la edad de Pipo me fui de interna (...). Yo no te puedo explicar lo que se sufría, irte tan lejos y sola (...) Allí estaba lleno de *gurises* que no conocés, 200 *gurises*, 400 *gurises*, un amontonamiento, unas habitaciones que dormíamos cuarenta o cincuenta, cama triple. Yo me fui con mi prima de acá, que tampoco nos llevábamos muy bien, pero tomábamos mate, todo juntas, estábamos todo el día juntas. Pero la primera salida obligatoria, desde marzo que empezaban las clases, era en Semana Santa, que era a mediados de abril más o menos. Ahí recién nos veníamos porque era fin de semana largo, pero era estar acá tres días y ya de vuelta embarcarnos para allá. Después más adelante el colegio empezó que tenía pocas partidas, por las comidas que no alcanzaban, entonces cada 15 días era salida obligatoria y ahí nosotros nos veníamos. Se sufría la lejanía...pero bueno, yo sabía que era una privilegiada por seguir con la escuela» (Entrevista a Fiorella y Amelia, febrero de 2017).

Entre les adultes que no han contado con la posibilidad de concurrir a la secundaria, se insiste en que les jóvenes son afortunados por contar con la posibilidad de tener una escuela secundaria en la colonia, a quienes se interpela para que «aprovechen la oportunidad»:

Para los *gurises* de hoy es fácil, muy fácil. Sabés lo que yo hubiera dado por... yo hice primaria nomás, hasta sexto con suerte. Por eso cuando andan flojos de materias o quieren dejar les digo que aprovechen, que aprovechen esta oportunidad (Entrevista a Carlos, octubre de 2018).

---

<sup>8</sup> Es un término utilizado en Entre Ríos, Corrientes, Misiones y algunas otras zonas del nordeste argentino, así como en Uruguay, algunas regiones del sur de Brasil y Paraguay, para referir a niñas y/o jóvenes.

Este profundo interés de las familias explica el consiguiente esfuerzo realizado por padres y madres a la hora de garantizar la estructura para el funcionamiento de la escuela secundaria completa. En las gestiones realizadas ante el CGE entre 2004 y 2005, se expresa que la institución posee «infraestructura acorde a los diferentes años» y se asegura «la realización de un proyecto para complementar los 7 km restantes de ripio y así poder acceder fácilmente a la institución los días de lluvia» (E. Secundaria. Pedido al CGE para la implementación del Nivel Polimodal, 2005). Sin embargo, es posible dudar de estas afirmaciones ya que, además de que la obra de enripiado se concreta recién en 2008, unos pocos meses antes recién ha quedado inaugurada la obra que permite hacer frente a la falta de espacio para los cursos del EGB 3. En 2007, la realización de las aulas faltantes se financia en parte gracias a un proyecto de construcción de una sala de informática enmarcado en el llamado Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), que se desarrolló entre 2004 y 2009 en Argentina con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo<sup>9</sup>. El amplio espacio construido inicialmente, que nunca funciona como sala de informática, sino que es utilizado para enfrentar la necesidad de aulas, es dividido para alojar a diferentes cursos con materiales y mano de obra garantizados por las familias.

A propósito de la centralidad de la cooperadora a lo largo de la historia de la escuela, interesa señalar que los apellidos de dos o tres familias aparecen como quienes «generosamente» donan los campos donde luego se construyen las aulas; luego, estos mismos apellidos se suceden como presidentes y tesoreros de la cooperadora a lo largo de los años. Más allá de los conocimientos y la disposición para invertir tiempo y dinero, se evidencia que la centralidad de estos espacios reside, en línea con lo que sostiene Cragolino para las escuelas del norte de Córdoba, en que a falta de otras instituciones donde pueda darse esta disputa se constituyen como los únicos donde «obtener o incrementar el prestigio social» (2007, p. 29). Podemos señalar que dado que la escuela secundaria recibe a los egresados de todas las escuelas primarias de la región, significa la profundización de las heterogeneidades del alumnado –que no obstante existe desde los inicios de la escuela primaria. Desde entonces, las distintas familias se encuentran en las reuniones de padres y madres y también en el marco de la asociación cooperadora de la secundaria, que fue creada en 2008 y se constituye como un espacio de permanentes disputas:

...hay algunos que por ahí se animan a opinar, a dar su punto de vista, y si los que por ahí son más pizpiretas dijeron lo contrario, ya se quedaron callados, ya no opinaron más y hacen lo que ese grupo de padres demanda. Y en la reunión no comentan nada pero después vos te enterás que por fuera se quedan ofendidos porque siempre le hacen caso a la familia tanto (Entrevista a docente del ciclo básico de la Escuela Secundaria de la colonia, abril de 2017).

<sup>9</sup> Entre sus líneas, el PROMSE incluyó el programa de «Integración TIC en las prácticas escolares», que estuvo focalizado en la población escolar de escuelas secundarias en situación de riesgo social y educativo e implicó la dotación de equipamiento informático, software y contenido didáctico, la capacitación técnica y pedagógica y la remodelación de los establecimientos educativos (Vacchieri, 2013).

Entre los motivos de discusión mencionados por los distintos participantes durante 2017 y 2018, identificamos peleas por el destino de los fondos recaudados y diferencias sobre formas de proceder en eventos escolares y fiestas, aunque, en palabras de otra docente «se pelean por enemistades históricas, no importa cuál es el asunto pero ellos se pelean» (Entrevista a profesor ciclo orientado de la Escuela Secundaria de la colonia, octubre de 2018).

Finalmente, interesa referir a la importancia que reviste la escuela secundaria en relación con los espacios de sociabilidad y la construcción de identificaciones por parte de los jóvenes que habitan la colonia. La importancia, entonces, de contar con la escuela en el propio espacio social rural, además de abonar a los intereses de escolaridad de sus hijos por parte de las familias, se explica en relación con la importancia que adquieren eventos que se desarrollan en la escuela. Entre estos, podemos destacar Fiesta del Estudiante Rural -una celebración que reúne a las instituciones de los departamentos del norte provincial en las diferentes escuelas para celebrar el Día del Estudiante y de la Primavera-, el acto y la fiesta de egresados a fin de año y los torneos deportivos, en los que encontramos huellas de la centralidad que tuvieron el club y el equipo de fútbol de la colonia en la década de los ochenta como espacios de sociabilidad y construcción de pertenencias y alteridades.

### *3.2. Una escuela Santafesina en jurisdicción entrerriana; una escuela urbana en contexto marginal cuya ubicación es en la isla*

Respecto de la Escuela de Provincia de Santa Fe, a la que llamaremos Escuela Remanso y que es foco de nuestra investigación por las particularidades que presenta, encontramos que esta escuela figura en el Sistema de Gestión Escolar (Sigae) de Provincia de Santa Fe como escuela urbana en contexto de marginalidad. A su vez y en relación a su ubicación geográfica estas escuelas son categorizadas por el Ministerio de Entre Ríos como en «Zona Inhóspita». Para poder entender esta complejidad en la que la misma se ubica, es necesario revisar su historia, que nos va a permitir a su vez, comprender la importancia que la cooperadora adquiere en este espacio social rural-isleño. La escuela Remanso fue creada en el año 1938.

Pero en 1948 (siempre hay que ir relacionando fechas con situaciones del país, ¿no?) la Provincia de Santa Fe expropia 10 hectáreas de isla, donde está la escuela. Las compra, la expropiación es una compra compulsiva... porque tenían dueño... la provincia de Santa Fe expropia y se la da a la cooperadora de la escuela para que administre estas tierras para que las familias de los chicos puedan asentarse cerca de la escuela (...) es una estrategia fantástica (Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 04/08/2017).

En 1948 esta porción de islas pertenecía a Provincia de Santa Fe y como bien dice Pedro en este recorte de la entrevista, se decide realizar una expropiación de tierras para que sea administrada por las familias que forman parte de la cooperadora de la escuela. Las situaciones del país a las que se refiere Pedro

tienen que ver con la implementación del Plan Quinquenal llevado adelante durante el primer gobierno Peronista<sup>10</sup>, a la vez que (como explicamos en el desarrollo de las cooperadoras escolares) vemos como este gobierno incentiva los vínculos estrechos entre escuelas y comunidades en este periodo histórico. A su vez, durante este periodo presidencial hay innovaciones en «El plan educacional desarrollado por el Ministerio de Educación (...) pueden citarse la relacionada con la creación de las Tres Direcciones Generales, a saber: Enseñanza Primaria; Enseñanza Normal y Enseñanza Especial» (Diario El Orden, 16 de Junio de 1948<sup>11</sup>). El gobierno tuvo como objetivo aunar en una propuesta pedagógica la educación y la instrucción para el trabajo bajo los principios de la democratización de la enseñanza. El diario El Orden del 12 de febrero de 1948 contiene una nota muy interesante, el encabezado indica: «Criterio Presidencial Acerca de la Escuela». La nota indica que «el gobernante en concordancia con su concepción de la unidad de la enseñanza en el sentido de que ésta se imparta con un criterio esencialmente argentino». (Diario El Orden, 12 de febrero de 1948<sup>12</sup>).

Esto permite empezar a rastrear algunas huellas respecto del sentido de esta escuela en la isla. No es un dato menor el de la expropiación de la tierra para el manejo de la cooperadora de la escuela. También permite descubrir un proyecto político con un sentido que pone en relación nociones de ciudadanía, derecho y educación. La configuración de la escuela en este territorio, da cuenta de una posibilidad y de una accesibilidad en términos de derecho ciudadano, pero también da cuenta de cómo fue pensada en aquella época la política pública educativa, con una propuesta pedagógica y social determinada.

El terreno de la isla Remanso como ya dijimos fue expropiado en 1948 por el Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe, que otorgó la potestad de la entrega de permisos para habitar las tierras a la cooperadora de la escuela (RC: Documentos Escolares, Material de Ministerio de Educación de Provincia de Santa Fe). Este acuerdo se mantiene hasta la actualidad y pese al cambio en el límite interprovincial, no se ha modificado, manejándose desde lo legislativo la habitación de la tierra de la misma forma desde 1948. Es en este sentido que hay una suerte de manejo comunal de la tierra: Una vez otorgado el permiso por la cooperadora, la familia elige donde asentarse, construye su vivienda y, en caso de irse puede vender los materiales o llevárselos con ella, pero las tierras siguen siendo potestad de la cooperadora escolar. Entre los documentos escolares, se pudieron revisar los permisos otorgados y generar una reconstrucción genealógica de la construcción del espacio. Este manejo de la tierra conlleva a que el espacio tenga una lógica de planificación arquitectónica particular. Las familias se van asentando por relaciones de parentesco y se van trazando los caminos entre las casas conforme las mismas se van instalando en el terreno.

De esta forma, la vida en la isla se va conformando en los entramados de las políticas públicas, las condiciones socio-históricas, y las prácticas y sentidos de la vida laboral de las familias, presentándose realidades que trascienden las

<sup>10</sup> Gobierno 1946-1955.

<sup>11</sup> <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5553/>

<sup>12</sup> <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5444/?page=1>

dicotomías vida rural y la vida urbana. «La isla es casi como un barrio de Rosario si te pones a pensarlo» (Pedro, director de la escuela, RC, 04/08/2017). Y en estos intersticios de las vidas laborales de las familias, están los jóvenes que debido a estas actividades estacionales de las familias, tienen su matrícula en la escuela Remanso pero el director una o dos veces en el año pide traspaso a alguna escuela de la ciudad de Rosario. Como vemos en la delimitación del espacio, la Escuela Remanso y particularmente la cooperadora escolar, tienen una fuerte presencia:

la relación entre la escuela y la comunidad es buena, forzosamente buena; porque la escuela como institución es el referente de la comunidad y sin comunidad no hay escuela. Al no haber un club, no hay una vecinal... todo lo que sea movimiento social se canaliza a través de la escuela. Cuando hay que hacer operativos de salud y vienen los de salud pública, los de asistencia social vienen a la escuela. La facultad de odontología que viene una vez al año o una vez cada 15 meses viene a la escuela, y ahí se instala todo un consultorio odontológico móvil y se hacen tratamientos a los chicos, a la gente más adulta, a todo el mundo... las campañas de vacunaciones las hacemos en la escuela. Cuando llega, cuando llegaba ayuda de acción social de la nación, llegaba a la escuela y desde la escuela se hacía la distribución... o sea, la escuela en la isla y es también válido para casi todas las escuelas rurales, en la escuela en la ruralidad es el referente que reúne a la gente (Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 04/08/2017).

En el año 2012 llega a la dirección de la Escuela Remanso, Pedro, director con grado a cargo hasta el año 2018 inclusive. Desde el año 1938 a 2018, la escuela Remanso tuvo tres directores con grado a cargo. El primer director, Rosmaro, era un docente santiagueño que en una visita a la ciudad de Rosario, quedó impactado por el Río Paraná y sus islas y decidió construir lo que fue el edificio de la primera escuela con los cajones con los que se transportaba al puerto la maquinaria para su funcionamiento. Luego, fue directora Antonia, quien estuvo en la escuela hasta jubilarse y luego asumió la dirección con grado a cargo, Pedro:

la cooperadora de la escuela era una cooperadora virtual. Cuando yo vine y a fuerza de remarlo, lo reamamos, para cuando llegué la cooperadora tenía un presidente cooperador que vivía en Villa Gobernador Gálvez, de apellido Romano que nunca lo conocí, era amigo de la antigua directora (Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 04/08/2017).

Cuando Pedro llegó a la escuela había 4 (cuatro) estudiantes matriculados en la Escuela Remanso (Provincia de Santa Fe). Lo que indica Pedro es que «en realidad nunca fueron a la escuela de la Isla Cañito. Estaban sin escolaridad anotados, pero sin ir... así que tuve que trabajar con esa gente hasta que volvieron a recuperar la confianza en la Escuela Remanso. Y volvieron a aumentar los chicos» (Pedro, 04.10.2017). Para el año 2017 la matrícula había aumentado a 22 estudiantes, egresando del 7mo año, 3 (tres) estudiantes: Ana, Tina y Zuzo.

A partir de que (desde que la secundaria se vuelve obligatoria) la escuela tiene los tres primeros egresados del primario, comenzó a tejerse una situación particular. En el acto de fin de año escolar 2016, en las palabras que prepara el director dice:

terminamos un año que fue para toda la comunidad isleña muy complicado, ¿no? Hemos pasado unos meses muy largos de creciente y momentos muy difíciles, y en la escuela forzosamente tenía que repercutir eso también. Cuando llega este final de año, uno se pone a hacer la cuenta de las cosas que hizo, de las cosas que quedaron por hacer, y se hace el balance del resultado de trabajo de todo un año. Y considerando que fue un año complicado, puedo decir que me quedo conforme con la forma en que se trabajó (...) Dentro de las expectativas del año que viene (...) el año que viene van a egresar tres alumnos al secundario. Esto hasta el momento no había pasado nunca. Salvo unos días el primer año que estuve que tuve a Diana, pero luego nunca tuve alumnos de 7mo en esta escuela. Así que el año que viene, (...) me voy a sentir extremadamente orgulloso a fin de año. Así que de paso llamadito de atención papás y mamás porque vamos a tener que trabajar por todos nuestros chicos, pero especialmente para acompañar a estos estudiantes que van a egresar, porque nos tiene que importar el futuro de nuestros chicos (Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 16.12.2016).

¿En qué consistió este trabajo al que el director de la escuela hizo en el mes de diciembre? A partir del mes de febrero comenzaron a realizarse reuniones donde se instaló la pregunta por la escuela secundaria y conforme fue avanzando el año la pregunta se transformó a ¿qué escuela secundaria queremos? Esto supuso, la articulación de deseos, expectativas y proyectos de futuro de distintos actores: aparecían las familias de quienes egresaban de la primaria de la Escuela Remanso en 2017, aparecía la mirada del director con grado a cargo, también la perspectiva de padres y madres de los jóvenes y también la voz de ellos. Se organizaron reuniones de cooperadora «ampliadas», donde los estudiantes de la escuela participaban dando su opinión de cómo imaginaban la continuidad de sus estudios. A la vez, familias que no tenían hijos en edad del pasaje participaban presentando necesidades que el contexto en el que viven les imprime respecto de la continuidad de los estudios, también como perspectivas para las propias madres de finalizar el nivel medio y así tener acceso a mejores condiciones laborales. Muchas de las madres de las islas, habían realizado el 8vo y 9no año del EGB con docentes itinerantes y manifestaban

lo que pasa, es que como yo ya tengo dos años de lo que ahora es la secundaria, porque tengo el primero y el segundo año, si yo quiero hacer virtual la secundaria tengo que empezar de cero, otra vez a primero porque no me reconocen... lo que me dicen es que si no quiero hacer esos dos años de nuevo tengo que ir a un EMPA... ¿y cómo cruzo yo en la canoa a la noche el río para volverme como a las once a casa si ya hasta las guarderías están cerradas? Y ni hablar de que el río en la noche es un peligro, una escuela acá permitiría que también nosotras que quedamos a medio camino podamos terminar

(Mora, egresada de la Escuela Remanso y madre de un actual estudiante de la institución, RC 28.07.2017)

Finalmente, también se articularon charlas sobre experiencias de escuelas secundarias en otras zonas, articulando con experiencias de Escuelas de la Familia Agraria de la zona de Corrientes, así como también con la experiencia de escuela secundaria del Movimiento Campesino de Córdoba. Sobre esto último las distintas generaciones de isleños, no sólo escuchaban las experiencias vividas y construidas por otros sujetos, sino que también reflexionaban del camino propio a seguir. En este sentido, para las familias se volvió importante una escuela secundaria en el propio territorio de la Isla Remanso y no tener que trasladarse a islas cercanas (como la Isla Cañito) o a la ciudad de Rosario. ¿Con qué tenía que ver esta proyección en concreto? Con las posibilidades materiales de sostener los cruces en lancha para poder acercar a los jóvenes a la escuela como punto principal: Muchos padres y madres de la zona trabajan en relación a la pesca, eso supone traslados de grandes distancias. En estas dinámicas los hijos mayores quedan a cargo de sus hermanos y si la escuela está dentro de la misma isla, pueden acceder a los estudios. Pero sin la embarcación familiar y con menores a cargo, esto se vuelve difícil. Por otro lado (y como indicaba Mora) también tiene que ver con la posibilidad de conjugar tareas de cuidado con el estudio). Finalmente, tiene que ver con una cuestión de costos, en 2017 el costo del cruce desde la Isla Remanso a la ciudad de Rosario tenía un valor de ciento cincuenta (150) pesos argentinos, este monto multiplicado por cinco (5) días de la semana y por cuatro (4) semanas en el mes (sin contar la plata que se pierde por pérdida de hora de trabajo) da un monto de tres mil (3000) pesos argentinos mensuales. Sumadas a estas razones, el testimonio de los jóvenes que se proyectaban en la ciudad «de más grande, yo me imagino yendo a Rosario a estudiar medicina, pero a la escuela secundaria me la imagino con mis amigos con los que hice la primaria» (Ana, egresada 2017 de la Escuela Remanso, RC 28.07.2017).

Desde el Ministerio de Educación se apuntó (sin embargo) a la integración de la gente de la Isla Remanso. Hubo varias visitas por parte del Ministerio a la escuela y charlas de la supervisora con las familias. Dentro de lo que se ponía en discusión si se iba a hacer una parte virtual y una parte con docentes itinerantes como lo que se implementó con el EGB. Sobre esto, Pedro comenta:

vos cuando hablas de estas cosas tenes que tener siempre en cuenta también el factor económico, porque todos tenemos muy buenas intenciones, pero a las cuentas las sacamos. Y... si vos te pones a sacar: 2 chicos hay que organizar una escuela del otro lado del río, hay que pagar profesores para que crucen por dos chicos... si no estuviéramos en un año electoral no creo que se haga nada, que se hiciera nada... Hasta ahora viene todo bien encaminado. No tengo yo mucha participación, me gustaría tener más participación en las decisiones que se toman al respecto. Está trabajando nuestra supervisora. Si después de las elecciones el interés y la euforia siguen va a ser otro cantar. Yo creería que sí, que se lo han tomado en serio. Por supuesto que todavía faltan

algunas cosas ¿no? Fundamentalmente la decisión política de firmar ((Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 04.10.2017)

Finalmente la propuesta dirigida a las familias de los estudiantes que egresaron en 2017 se efectivizó en una reunión en el mes de marzo de 2018, donde se les brindaba una beca de traslado por mil pesos argentinos, más una beca de estudios en una escuela técnica privada de la zona norte de la ciudad de Rosario. La propuesta de Ministerio de Educación fue trabajar año a año con los egresados y no dar una respuesta homogénea a la población con el fin de contemplar «los deseos de cada estudiante, y de esta forma no direccionar a todos hacia un mismo camino, sino que puedan optar según la inclinación de cada chico» (Supervisora escolar, RC 09.03.2018).

Frente a esta resolución, el director de la escuela reflexiona respecto del rol del Estado y de cómo el neoliberalismo sigue colándose en las resoluciones estatales llevando problemáticas que son sociales a resoluciones individuales, desarticulando formas de organización colectivas:

(...) acá todo pasa porque el Estado tiene que cumplir su rol. El Estado tiene que asegurar, así sea un solo chico, medio chico, el Estado tiene que asegurar la educación, porque si el Estado la hace obligatoria... bueno por lógica tiene que asegurar el acceso de ese chico, de su familia y de todo un barrio a que cumpla su obligación. No le estamos regalando nada y eso es lo que todos los que trabajamos para el Estado deberíamos entender. Es obligación que ese chico vaya a la escuela, pero el Estado le tiene que dar las posibilidades para que vaya, no desamparar a esos pobre pibes y sus familias, señalándolos después como los que abandonan o los desinteresados. El Estado tiene que estar a la altura de dar soluciones reales (Pedro, director de la Escuela Remanso, RC, 19.03.2018).

#### **4. A modo de cierre**

En relación con el proceso internacional de masificación del acceso educativo y extensión de los años de escolarización de las juventudes, Argentina ha constituido un cuerpo normativo y políticas educativas que buscan favorecer el acceso de las juventudes que estudian en contextos rurales y de islas a la secundaria. Entre las políticas nacionales y provinciales se evidencia una construcción oscilante de los espacios educativos rurales-isleños: si acaso identificamos políticas que apuestan por la consideración de las particularidades de los contextos rurales y de islas, también se encuentran huellas de la construcción de la ruralidad en relación con la pobreza y la marginalidad que exige políticas compensatorias. Por otra parte, si Entre Ríos ha logrado avanzar en políticas que contemplan la situación de las escuelas de islas, el panorama es diferente en Santa Fe de acuerdo con lo que sucede en la Escuela Remanso: se invita a que los jóvenes se trasladen a la ciudad en lugar de buscar el desarrollo de una institución acorde a las demandas de las familias isleñas.

El efectivo acceso a la escuela media por parte de los jóvenes no se vincula exclusivamente con la acción u omisión estatal, sino que los espacios rurales-isleños considerados aparecen estrechamente vinculados con el interés y las estrategias que tejen las familias. En la «escuela de la colonia» son las familias quienes propician la creación de la primaria y acompañan la creación de la secundaria, al tiempo que la existencia de la escuela en el propio espacio rural se valora a partir de las oportunidades educativas de los jóvenes, pero también como espacio de sociabilidad. En la Escuela Remanso, como en el caso de la colonia, las familias apuestan a que el derecho a la educación se pueda garantizar en el propio lugar de origen para evitar el desarraigo a temprana edad. Si en la isla la importancia de quedarse en el lugar en el que se vive se vincula con la necesidad de conjugar la dinámica de la vida y el trabajo familiar con la vida escolar; en la colonia se destaca la centralidad de la secundaria como espacio construcción de identidades juveniles. En ambos casos, además, el espacio de la cooperativa se establece como referencia clave para tejer lazos, diseñar estrategias y también disputar sentidos y pertenencias.

En relación con las continuidades identificadas, en ambas provincias «lo rural» se construye desde el Estado como marginal. En el caso de la Escuela Remanso aparece como «urbano marginal», en la colonia se presenta como «zonas desfavorables». Vemos que en ambos casos el Estado no puede comprender las particularidades de las zonas y la forma de nombrar y desarrollar las políticas públicas profundiza la desigualdad generando marcas y orientaciones que contribuyen a la estigmatización de las poblaciones, desatendiendo aquello que tiene de particular el contexto y borrando o desentendiendo las dinámicas de la vida rural: las formas de producción familiar, el espacio que se habita y las relaciones familiares que se tejen.

Entre las familias en los espacios sociales rurales-isleños identificamos un significativo interés por garantizar el acceso a la educación secundaria en el territorio. En este sentido, el vínculo escuela- familia genera no sólo producción de conocimiento, sino experiencias formativas complejas de apropiación local por parte de estas familias, quienes tejen sus propias estrategias y dan cuenta de un profundo interés y compromiso con la escolarización de los jóvenes.

## 5. Referencias

- Achilli (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor
- Ambroggi, S., Cragolino, E., & Romero Acuña, M. (2019) La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, (39), pp 133-157.
- Ascolani, A. (2012). Escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientación y dificultades (1916-1932). *Revista Teías*, 28(14), pp. 309-324.
- Cappellacci, I., & Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. *Serie La educación en*

- debate. Documentos de la DINIECEN*°4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cappellacci, I., & Ginocchio, M. V. (2009). *Boletín Temas de Educación 7: La educación secundaria rural en la actualidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carli, S. (1991). Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas. *Propuesta Educativa*; (3).
- CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Corroplese, C. F. (2004). Historia de las asociaciones cooperadoras escolares I. In *Acerca de la vida asociativa: la particularidad de las cooperadoras escolares*. Recuperado de: <https://www.cooperadoras.com.ar/ideas/debates/historia-de-las-asociaciones-cooperadoras-escolares-i>
- Cragnoilino, E. (2002). Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas. *Contexto e Educação*, 17(66), pp. 73-96.
- Cragnoilino, E. (2007). Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. In Cragnoilino, E. (Ed.), *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 12-40). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragnoilino, 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. In Lorenzatti, M. C (Comp.), *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 191- 209). Córdoba: Vaca Narvaja.
- D'Alessandre, V. (2017). La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio. In López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez, C (Coord.). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- Díaz, N & Monserrat, M. M. (2016). Definiciones teórico-políticas del currículum para la educación secundaria santafesina. *Revista IRICE*, (39), pp. 115-130.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dupleich, J. (2010). *El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento La Paz*. Trabajo para maestría en Economía Agroalimentaria en la UNLP.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO.

- Gallegos, M. (2005). La educación en Latinoamérica y El Caribe: puntos críticos y utopías *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 35(1-2), pp. 7-34.
- Gutiérrez, V. T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010, *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-14.
- Jacinto C., & Golzman, G. (2006). El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina. In: Caillods, F., & Jacinto, C. (Coord.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (pp. 199-258). Paris: IIEP-UNESCO.
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@merica*, (4), pp. 1-21.
- Mayer, S. (2014). *Educación Rural, Inmigración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Mayer, S., & Vlasic, 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.
- Neufeld, M. R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Etnía*, (36/37), pp. 53-71.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, (44), pp. 109-131.
- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio*, (10), pp.156-187.
- Petitti, E. V. (2020). Procesos de apropiación local del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en los años 80 (Entre Ríos, Argentina). *History of Education in Latin America*, (3), pp. 2-18.
- Paredes, D. (2018). *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. In Marchesi, A., & Poggi, M. (Coord.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. España: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Fundación Carolina. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero7.pdf>

- Prudent, E., & Scarfó, G. (2018). *La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, L. (2017). Cambiemos: la política educativa del macrismo. *Questión*, 1(53), pp. 89-108.
- Schmuck, M. E. (2019). Apropiedades 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). *Cuadernos FHyCS-UNJU*, 27(56), pp. 13-39. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/320>
- Schmuck, M. E (2020). *Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos]. Inédita.
- Schmuck, M. E., & Petitti, E. M. (2021). El cultivo de algodón y los proyectos de desarrollo en el norte de Entre Ríos (1983-2018). *Revista de Estudios Rurales UNQ*, 11(24), pp. 1-21. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3868>
- Sinisi, L. (2012). Políticas Socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Revista Espacios*, 49, pp. 59-70.
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. In Tedesco, J. (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 191-234). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TICS en los sistemas educativos en América Latina. Caso Argentina*. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- Vior, S., & Oreja Cerruti, M. B. (2014). El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). In Mendes Pereira, J. M., & Pronko, M. (Orgs.). *A demolição de direitos. Umexame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1982- 2012)* (pp. 131-151). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.