



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

**“Ese tiempo de ser jóvenes.
Experiencias de convivencia y participación en
escuelas secundarias rurales”**

Directora: Dra. Martignoni Liliana

Co-directora: Dra. Nobile Mariana

Maestranda: Cuchan Natalia

Fecha de presentación: 20 abril 2021

Agradecimientos

Culminar un trayecto formativo es, al igual que transitarlo, un proceso colectivo. En este sentido, dedicar las primeras líneas de la tesis a quienes participaron de esta trama de aprendizajes y sentimientos es la forma de agradecerles por permitirme hoy observar y formar parte de la escuela con otros ojos.

Un primer reconocimiento a las autoridades y equipo de docentes que conforman la Maestría en Educación de la FaHCE en la UNLP por renovar la motivación de la formación permanente y hacer que cada viaje de estudio fuera significativo y placentero.

Al grupo de compañeros/as de maestría, por la cálida bienvenida y el sostén durante los años de cursada. En especial a Carla, Mariana, Mirta, Marcos, Ramiro, Emilia, Bárbara y Camila por hacer de estos años de largos viajes un motivo para conocer a profes con quienes conversar, aprender, renovando en cada encuentro las ganas de seguir formándome.

A Alicia y Natalia, compañeras de largos viajes y charlas, compartiendo pensamientos, escritura, preocupaciones y risas que hicieron más ameno este tiempo.

Al I.S.F.D. y T. N° 10 y al I.S.F.D. y T. N° 166 por acompañarme y facilitar la organización de horarios para poder realizar el trabajo de campo.

A mis compañeras de trabajo, en especial a Verónica Lecuona, Alicia Raimondi, Natalia Correa y Karina Silvani por su solidaridad en tiempos de escritura, permitiendo conciliar docencia e investigación.

A las escuelas y comunidades rurales que abrieron sus puertas. Un reconocimiento infinito a cada estudiante, docente, directivo, auxiliar, EOE y preceptor/a por escucharme, confiar en el trabajo y fundamentalmente darme un espacio para conocerlos/as. Sin su predisposición esta tesis no hubiera sido posible.

A Dalila, Diego, Silvana, Silvia, Pamela y Alejandra por facilitar cada viaje hacia las escuelas, pues fueron mucho más que la “puerta de acceso”.

A Liliana Martignoni, por su profesionalismo y humanidad, dos cualidades que la constituyen en una gran referente para quienes trabajamos a su lado, y que nos desafía a construir un camino propio y comprometido con la educación. Pero fundamentalmente por la confianza brindada en cada paso transitado, la palabra justa y la predisposición a la escucha.

A Mariana Nobile quien, sin conocerme, aceptó el desafío de acompañarme en la concreción de esta tesis. Los encuentros, recomendaciones y la lectura atenta de cada

borrador fueron imprescindibles para que la escritura se tornara cada vez más significativa, a partir de sus aportes y generosidad.

A Renata Giovine por la confianza y el apoyo brindados desde hace años para que la pasión por seguir aprendiendo sea un motor en la formación.

A Paola Gallo, Álvaro Álvarez, Araceli De Vanna y Camila Carlachiani y Federico González por la generosidad de sus aportes y recomendaciones en diferentes momentos de escritura.

A Juliana Rolsing, Nehuén Álvarez y Marcela Caputo por la colaboración desinteresada durante el trabajo de campo. El tiempo dedicado ha sido valioso y muy significativo para mí.

A cada estudiante de los profesorados, quienes conociendo o sin saber de qué se trataba la tesis, me han acompañado y sostenido en largas jornadas de trabajo.

A mis amigas, las de siempre, por entender mis ausencias en momentos de escritura y formación.

A mi familia, por acompañar y comprender cada trayecto que decido transitar y por haberme enseñado a valorar la escuela pública.

A la memoria de Elvira y Boris, quienes forjaron tempranamente en mí la confianza necesaria para aceptar y comprometerme en cada desafío.

Resumen

La presente tesis de maestría reconstruye y analiza, a través de un estudio de caso, las experiencias de convivencia y participación que construyen jóvenes y adultos en escuelas secundarias rurales del sudeste de la provincia de Buenos Aires. El contexto rural, poco visible en las investigaciones, se encuentra atravesado por la redefinición de la concepción tradicional sobre “lo rural” y el crecimiento del nivel de educación secundario en estos territorios, a partir de la progresiva extensión de su obligatoriedad.

El estudio asume una perspectiva micro política de la vida escolar, intentando aportar a la reflexión sobre las interacciones que subyacen entre las políticas educativas y las experiencias escolares, desde la singularidad de sus contextos. En cuanto a lo metodológico, recupera estrategias del enfoque etnográfico y de la investigación social antropológica, combinando prácticas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, con el análisis de fuentes secundarias.

Los desafíos de la democratización de las prácticas escolares dialogan con la familiaridad de las comunidades rurales, no por ello exentas de conflictos y permeadas, a su vez, por cuestiones de género que moldean las relaciones institucionales.

La complejidad de los vínculos que implica el encuentro con otros ha permitido observar cómo la convivencia se dirime en estas escuelas ante ciertos “nudos” que visibilizan la autorregulación y la ausencia de regulación, ciertas “sospechas” sobre las sanciones que actúan como fuerzas que intentan ordenar los vínculos, pero también formas de disolver conflictos. Las acciones y situaciones en las que las juventudes rurales se reconocen participando remiten a la cotidianidad y a la sociabilidad entre pares, en ocasiones vinculadas a las propuestas de los centros de estudiantes. Iniciativas ligadas a las mejoras edilicias o proyectos recreativos, son interpretados como “básicas” por los adultos, pero demuestran la importancia del tiempo de estar en la escuela para estas juventudes. La comprensión de la política y las expresiones de politicidad de los actores se encuentran signadas tanto por su distanciamiento con lo escolar como por el reconocimiento desde los márgenes de lo rural, canalizando demandas y preocupaciones estudiantiles.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	7
CAPÍTULO 1	
Andamiajes teóricos para pensar la convivencia y la participación en las escuelas secundarias rurales	12
Introducción	12
1. La ineludible relación entre las políticas educativas, los territorios y sus imprints desde las ruralidades	13
1.1. <i>Juventudes y ruralidad, coordinadas para su problematización en el espacio escolar</i>	18
1.2. <i>La micropolítica en la comprensión de la vida escolar, las culturas y los territorios</i>	21
2. La escuela secundaria obligatoria y sus desafíos desde las ruralidades	25
2.1. <i>Los procesos de reformas recientes en la escuela secundaria signados por la extensión de la obligatoriedad escolar</i>	29
3. Convivencia y participación como pilares de la obligatoriedad escolar. Cambios y permanencias en la política educativa	36
4. Convivencia y participación en los estudios socioeducativos	44
CAPÍTULO 2	
El devenir teórico-metodológico y los aprendizajes del trabajo de campo	51
Introducción	51
1. Coordinadas teórico-metodológicas del trabajo de campo	52
1.1. <i>“Llaves de entrada” al entorno escolar rural</i>	54
2. Selección y caracterización de las escuelas rurales	57
2.1. <i>La Escuela A: signada por la reconversión y renovación de autoridades</i>	59
2.2. <i>La Escuela B: en la búsqueda de identidad y apropiación del espacio</i>	63
2.3. <i>Formas de ser y transitar la escuela secundaria rural</i>	66
3. Desafíos y aprendizajes del trabajo de campo	75
3.1. <i>Aprendizajes en el arte de la entrevista</i>	80

CAPÍTULO 3

De intervenciones centradas en los conflictos hacia oportunidades para pensar cómo convivir con otros	86
Introducción	86
1. Acerca de los motivos y roces en adultos y jóvenes	87
2. “Nudos” en la construcción de vínculos escolares	91
2.1. <i>Entre la autorregulación y la ausencia de regulación</i>	91
2.2. <i>Concesiones y sospechas en el proceder de la convivencia</i>	95
2.3. <i>Disolver, una forma de prevenir mayores conflictos</i>	100
2.4. <i>Los AIC y su carácter difuso o heredado</i>	102
3. “Bisagras” que posibilitan pensar la convivencia más allá de los conflictos	107

CAPÍTULO 4

La posibilidad de participar y comprender el “tiempo de estar ahí”	112
Introducción	112
1. Lo cotidiano y vincular en las referencias a la participación	114
2. Centros de estudiantes: desafíos y reconocimientos desde las experiencias escolares	118
2.1. <i>Surgimiento de los CE: entre el impulso de adultos referentes y la iniciativa de estudiantes avanzados</i>	120
3. Silencios, intereses y demandas en la comprensión de la política en la escuela	131

CAPÍTULO 5

Convivir y participar: experiencias posibles y desafíos en secundarias rurales	140
1. El ordenamiento de los vínculos entre la familiaridad y la flexibilidad. Desafíos de la convivencia en entornos rurales	143
2. Por un tiempo escolar que permita aprender, gradualmente, a participar	147
3. Algunos apuntes para seguir pensando la democratización escolar	149

REFERENCIAS	152
--------------------	-----

INTRODUCCIÓN GENERAL

La escuela secundaria, desde su sanción como nivel educativo obligatorio, atraviesa el desafío de lograr la universalidad, comprometiendo al Estado nacional, en tanto garante del derecho a la educación, a desarrollar estrategias y programas que permitan el ingreso, la permanencia y la terminalidad de toda la población joven en edad de asistir a dicho nivel.

Abordar la complejidad de este desafío implica reconocer que la escuela secundaria se configura de modo diverso según las modalidades y contextos en los cuales se desarrolla, asumiendo diferentes modelos organizacionales (Terigi, 2011) que tensionan al histórico formato tradicional de la escuela media. Al respecto, si se focaliza el análisis en las ruralidades es posible reconocer su invisibilidad en la investigación socioeducativa, pero también la convergencia de dos procesos singulares que atraviesan a dichos contextos: la redefinición de la concepción tradicional sobre “lo rural” y el crecimiento y diversidad de instituciones destinadas al nivel secundario en estos territorios a partir de su progresiva obligatoriedad.

Una de las cuestiones centrales vinculadas a la concreción de la universalidad del nivel secundario consiste en revisar las formas en las cuales se dirime la convivencia y la participación escolar, en tanto dimensiones que afectan el devenir de las trayectorias escolares. El campo de estudios sobre estas temáticas ha estado localizado mayormente en observar instituciones escolares de gestión estatal y urbanas. De modo que, conocer cómo se configura la convivencia y participación escolar en las comunidades rurales no sólo es una arista poco explorada, sino que amerita su indagación en pos de conocer qué características asume la sociabilidad mediada por el cruce de expectativas sobre la escolaridad en estos territorios, y cómo se tramita la conflictividad inherente a toda institución en un contexto signado por el supuesto de la “tranquilidad”.

En este sentido, la presente investigación analiza las experiencias de convivencia y participación que construyen jóvenes y adultos en dos escuelas secundarias rurales localizadas en Asentamientos de Rango Menor (Jacinto, 2011) del sudeste de la provincia de Buenos Aires. Cabe aclarar que las escuelas seleccionadas forman parte de pueblos rurales caracterizados por frecuentes nexos e intercambios con la ciudad cabecera a la que pertenecen. Son escuelas secundarias completas, con personal propio, y la oferta educativa que brindan mantiene una organización similar a las instituciones urbanas en lo que refiere a la cantidad de profesores, secciones, materias, talleres y asistencia escolar

semanal¹. No obstante, la singularidad de los contextos imprime características propias a sus matrículas pequeñas, signadas por la familiaridad de sus vínculos. Tal como sostiene un informe reciente de UNICEF-FLACSO (2020), la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria tradicional, localizada históricamente en centros urbanos “presenta dificultades para alcanzar a la población juvenil en contextos de ruralidad dispersa” (p.45). Aproximarse desde la investigación, mediante un estudio de caso, y comprender parte de las tramas vinculares en las cuales se desarrolla la escolaridad de jóvenes rurales, intenta contribuir a este desafío.

En este sentido, el estudio pondera el diálogo entre la trama presente-pasado y las experiencias de los actores en un recorte territorial específico, intentando aportar a la reflexión sobre las mediaciones posibles que subyacen entre las políticas educativas y las prácticas escolares desde la singularidad de sus contextos.

La elección del objeto de estudio remite a la continuidad de una investigación previa que analizó las transformaciones en las políticas educativas referidas al imperativo de la disciplina². Tras años de vigencia, será a partir de la transición democrática cuando comience a proyectarse la redefinición conceptual de la misma como prerequisite para la enseñanza desde el rechazo al autoritarismo, la construcción de legitimidad y el fomento a la participación de la comunidad educativa, gestando bases para la configuración de un modelo convivencial a partir de la década del ‘90 y durante los ‘00 pudiendo observarse cambios y permanencias de un imperativo hacia otro (Cuchan y D’Arcángelo, 2013).

Las últimas reformas educativas, en el cambio de siglo, profundizaron la configuración de un modelo de regulación de los vínculos cuyo centro ya no lo ocupa exclusivamente la disciplina sino la convivencia. Estas promueven la renovación del pacto familia-escuela con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa, desde la construcción de modelos flexibles de mediación y convivencia escolar en consonancia con la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes N° 26.061/06.

¹ El capítulo 2 recorre los tipos de instituciones que configuran actualmente a las escuelas secundaria rurales en la jurisdicción bonaerense y caracteriza a las escuelas seleccionadas. La investigación se desarrolló en escuelas secundarias técnicas con orientación en Tecnicatura en Alimentos, las cuales mantienen similitudes con el formato escolar tradicional.

² Se entiende la disciplina como la construcción de un modelo disciplinar para la regulación de las conductas y los cuerpos. Sobre la base del supuesto de “plasticidad” de los sujetos escolares este modelo construyó un sistema legal, buscando la prevención y adaptación de los sujetos al orden existente, moldeando el cuerpo y la mente (Foucault, 1991).

A partir del 2007, en el marco del imperativo de la obligatoriedad de la escuela secundaria, se evidencia que el objeto de las políticas educativas sobre la convivencia y participación escolar comienza a ampliar sus premisas, pretendiendo atender a la diversidad y complejidad de situaciones que atraviesan las escuelas. La jurisdicción bonaerense profundiza un corpus normativo sobre la convivencia escolar otorgando un mayor protagonismo a la Dirección Provincial de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria; brindando contenidos, orientaciones y cierta estructura organizativa a los diferentes actores, fundadas en el marco de la corresponsabilidad. Ello amplía los horizontes y desdibuja las fronteras escolares, involucrando a la comunidad educativa con situaciones diversas y complejas, requiriendo una actuación conjunta con actores territoriales para abordar los problemas que atraviesan los y las estudiantes.

Las tensiones y desafíos que ello supone para las instituciones requieren comprenderse en un plano más abarcativo, en el que lo que parecería redefinirse -con adhesiones y resistencias- es el modelo social y político sobre las infancias y las juventudes. Con el cambio de gestión de gobierno, a nivel nacional y provincial, comienza a perfilarse desde el 2016 un área específica sobre Clima Escolar y Educación Emocional en pos del desarrollo integral de los sujetos, prevaleciendo no obstante las políticas vinculadas a la convivencia y la participación escolar.

Las indagaciones realizadas en torno al corpus normativo referenciado dialogan en la presente tesis con el análisis de las experiencias y perspectivas de los actores escolares, en pos de comprender qué sentidos y acciones posibles construyen los mismos frente al conjunto de normativas sancionadas, promotoras de la convivencia en la cotidianidad escolar.

Abordar tal construcción en el territorio rural implicó localizar geográfica y socialmente las comunidades educativas, entendiendo que allí convergen espacios sociales de producción-reproducción material y simbólica, que repercuten en las experiencias. Lejos de ser el telón de fondo, las relaciones territoriales y temporales dan sentido a lo que sucede en las instituciones, a las vivencias y producciones culturales e identitarias de sus actores. De ahí que, recuperar una perspectiva micropolítica de la vida escolar ha sido central para la concreción del trabajo de campo entendiendo que la complejidad de los escenarios, acciones y actores requiere abordar y reconocer la existencia del conflicto en tanto inherente a la vida institucional (Ball, 1987).

De acuerdo a lo planteado, el objetivo general de la tesis propuso reconstruir y analizar, a través de un estudio de caso, las experiencias de convivencia y participación

que jóvenes y adultos construyen en las tramas institucionales de escuelas secundarias rurales, en un distrito del sudeste de la provincia de Buenos Aires, ante la extensión de la obligatoriedad del nivel. Ello implicó distintos momentos y acciones. En principio, se reconstruyó el corpus normativo vinculado a la convivencia y participación escolar pero también el referido a normativas específicas sobre la ruralidad. Si bien se focaliza en el período 2006-2018, fue necesario considerar formulaciones previas desde una dimensión histórica para observar y comprender cambios y permanencias. Paralelamente, implicó reconstruir e identificar tendencias y ausencias en la investigación socioeducativa referida al contexto rural, a la promoción de la convivencia y las expresiones de participación y política en las escuelas secundarias. El trabajo de campo incluyó dos momentos, uno exploratorio y otro centrado en las escuelas seleccionadas. Desde allí se priorizó el análisis de las experiencias que construyen los actores en diálogo con el mencionado corpus normativo y a la luz de las improntas territoriales. Se propuso identificar y caracterizar las relaciones que dichos actores despliegan en sus experiencias al momento de prevenir y resolver situaciones conflictivas, pero también al momento de construir la participación escolar. Ambos procesos se encuentran mediados por vínculos y acciones institucionales que pueden promover u obstaculizar las intervenciones.

El interrogante central que guio la investigación fue *¿qué experiencias de convivencia, participación y conflictos construyen jóvenes y adultos en las escuelas secundarias rurales?* Otras preguntas fueron acompañando la indagación, antes, durante y al finalizar el trabajo de campo. En particular, fue preciso conocer *¿Qué sentidos otorgan jóvenes y adultos al contexto rural y a la escuela rural? ¿Cómo intervienen dichos sentidos en la construcción de la convivencia? ¿Qué acciones despliegan dichos sujetos para lograr la convivencia en la cotidianidad? ¿Qué tensiones o conflictos atraviesan dichos procesos? ¿De qué formas se abordan y cómo se interviene ante los conflictos? ¿Cómo son las experiencias de participación juvenil que construyen los y las estudiantes? ¿Cuáles son los actores, relaciones y espacios que posibilitan dichas experiencias? ¿Qué reconocimientos tiene la política para los actores institucionales en estas escuelas rurales?*

Estas preguntas, signadas por un interés propio vinculado a cómo se manifiesta, expresa y construye la convivencia y la participación escolar, se encontraron mediadas por el supuesto de una mayor proximidad en los vínculos en las escuelas rurales donde la matrícula suele ser más acotada respecto del contexto urbano, pero también, como ya se mencionó, bajo el supuesto de mayor tranquilidad que caracterizaría a estas comunidades.

Como se verá en el desarrollo de la tesis estos supuestos encontraron resonancia en el reconocimiento de una familiaridad y flexibilidad que las atraviesa, no por ello exenta de conflictos y permeada, a su vez, por cuestiones de género visibilizadas e implícitas en las relaciones institucionales.

La tesis se estructura en 5 capítulos. El primero, oficia como introducción de categorías y conceptos centrales para la comprensión de las experiencias. Enfatiza en los debates vinculados a los territorios, las ruralidades y las juventudes rurales, en diálogo con un enfoque micropolítico de la vida escolar. Asimismo, desarrolla algunos rasgos identitarios del nivel de educación secundario, atendiendo a las características asumidas en el contexto rural y presenta algunos debates en el estudio de la convivencia y la participación escolar, considerando las formulaciones políticas y la investigación académica. El segundo, fundamenta las decisiones teórico metodológicas que guiaron el acercamiento a las instituciones, los desafíos y aprendizajes que implicó el trabajo de campo, así como también los criterios de selección de las escuelas rurales y sus características principales. El tercer capítulo, focaliza en aquellas situaciones que -durante el período de estudio- generan conflicto en las escuelas seleccionadas y analiza las características que asumen las intervenciones de adultos y jóvenes a través de “nudos” y “bisagras” en los cuales se dirime la convivencia escolar. El capítulo cuatro, aborda los sentidos y experiencias construidos en torno a la participación escolar y, por ende, los silencios y reconocimientos que la política tiene según los actores en las escuelas seleccionadas. Si bien los centros de estudiantes son una de las aristas de la participación, se indagó también en aquellas acciones o situaciones en las que jóvenes y adultos se reconocen participando. Por último, el capítulo 5 presenta las conclusiones arribadas en el análisis, considerando los distintos momentos en los que se fue concretando la tesis.

CAPÍTULO 1

Andamiajes teóricos para pensar la convivencia y la participación en las escuelas secundarias rurales

Introducción

La “escuela en penumbras”, la “escuela en crisis”, incluso la “desinstitucionalización escolar”, constituyen algunas de las nominaciones a partir de las cuales se ha teorizado sobre el proceso de escolarización desde los años sesenta hasta el presente³. Paradójicamente ello sucede mientras la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar imprime a las escuelas y sus actores nuevos escenarios y desafíos, fundamentalmente en el nivel de educación secundario. La escuela, mientras atraviesa los embates que cuestionan su reconocimiento social en el marco de la progresiva ampliación de su obligatoriedad, se mantiene “en pie” como institución pública garante del derecho a la educación.

Analizar aristas de este proceso supone reconocer dos relaciones ineludibles. Por un lado, la intersección de los planos macro y micro políticos en los cuales se dirime la institucionalidad, reconociendo la capacidad de agencia de los actores educativos y escolares en la interpretación y resignificación de las políticas educativas. Por otro lado, la necesaria relación entre dichas políticas y los territorios frente a la intervención estatal. Ambas cuestiones atraviesan al objeto de estudio de la tesis, centrado en el análisis de las experiencias de convivencia y participación que construyen jóvenes y adultos en escuelas secundarias rurales del sudeste de la provincia de Buenos Aires. Ello implicará poner en diálogo *políticas, territorios y sujetos*.

En este sentido, el capítulo inicial desarrolla categorías y conceptos centrales para la comprensión de dichas experiencias referidos a las ruralidades, la política, la convivencia y la participación. Para lo cual se ha organizado en tres grandes apartados. El primero presenta algunos debates sobre la comprensión de los procesos de apropiación subjetiva de los territorios y, en particular las ruralidades, prestando especial atención a las características que asumen las juventudes rurales. Procesos que dialogarán con un enfoque micropolítico de la vida escolar. El segundo, recorre algunos rasgos identitarios del nivel de educación secundario atendiendo a las características asumidas en el contexto

³ Se refiere aquí a los discursos vinculados a la desinstitucionalización y no a los proyectos alternativos a la escuela moderna estatal -por ejemplo, las propuestas anarquistas- que datan de principios de siglo XX.

rural. Por último, se presentan algunos debates en el estudio de la convivencia y la participación escolar, considerando las formulaciones políticas y el desarrollo académico. Estos recorridos serán la base para comprender las características que asumen la convivencia y participación escolar desde las improntas territoriales.

1. La ineludible relación entre las políticas educativas, los territorios y sus improntas desde las ruralidades

Las experiencias de los sujetos poseen una estrecha relación con el espacio en el cual suceden, de modo que, estudiar las experiencias de convivencia y participación escolar en el contexto rural requiere una toma de posición respecto de la conceptualización y las relaciones que se tejen entre *espacio*, *territorio* y *lugar*, para luego ponerlas en diálogo con las diversas formas de comprender las ruralidades. Posición que pretende reconocer el estudio de “lo escolar” en términos territoriales pues, al decir de Corbetta (2015), existe una fuerte tendencia a interpretar la escuela “ficticiamente” en forma homogénea y desligada del sistema de relaciones territoriales implicando, además, una comprensión verticalista y unidireccional de los procesos de gestión escolar, tanto en sus aspectos políticos, administrativos, organizativos como pedagógicos y culturales. Los territorios, lejos de ser soportes para la proyección espacial de las políticas, son construidos socialmente condensando acciones y comportamientos con capacidad de influir en el desarrollo y puesta en práctica de las políticas (Heumann, Serial y Diez, 2012).

Ahora bien, ¿cómo comprender el espacio y el territorio? ¿cómo dicha comprensión se involucra con un análisis micropolítico de la vida escolar? En lo que respecta al *espacio*, si bien puede estudiarse desde diferentes áreas del conocimiento, el abordaje que se priorizará en esta tesis remite a desarrollos provenientes de la geografía urbana o política, en particular las contribuciones de Henri Lefebvre, Milton Santos y Doreen Massey. Los autores conciben al espacio -pese a diferencias en sus análisis- como un constructo social signado por un carácter político, atravesado por relaciones de poder. Alejándose de una concepción reduccionista del espacio biofísico, consideran las dimensiones histórica, cultural, política y simbólica que lo atraviesan. Si bien el espacio “no es reflejo, ni escenario, ni telón de fondo sobre el que se inscriben los hechos sociales” (Capasso, 2016), el espacio social está contenido en el espacio geográfico, creado por la naturaleza, y es transformado por relaciones sociales configuradas por intencionalidades. En este sentido, según Santos (2000) el espacio constituye la materialización de la existencia humana, signada por la inseparabilidad de un sistema de objetos y un sistema

de acciones. La intervención humana, inmersa en un campo de fuerzas, produce y mantiene un espacio geográfico y social específico, denominado por Mançano Fernandes (2005) *territorio*:

“Son las relaciones sociales las que transforman el espacio en territorio y viceversa, siendo el espacio un a priori y el territorio un a posteriori. El espacio es perenne y el territorio es intermitente. De la misma forma que el espacio y el territorio son fundamentales para la realización de las relaciones sociales, estas producen continuamente espacios y territorios de formas contradictorias, solidarias y conflictivas. Esos vínculos son indisociables” (p.4).

Esta concepción relacional del espacio es abordada también por Massey. La autora rechaza la oposición entre espacio como algo exterior del *lugar vivido* (2005) y lo comprende como producto de acciones, relaciones y prácticas sociales en las cuales se distribuye desigualmente el poder. Bajo la idea de “sentido global de lugar” expresa que la especificidad de cada lugar es el “resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas e intercambios que se entrelazan dentro de ese nodo y es producto también de lo que se desarrolle como resultado de ese entrelazamiento” (p.79). Uno de sus aportes fundamentales, en especial para esta tesis, consiste en la inclusión de las identidades en el estudio del espacio. Al analizar las implicancias del proceso de globalización, plantea una mutua relación entre lo global y lo local, reconociendo en la vida cotidiana una “geografía de vínculos y de contactos, con extensiones diversas, algunas de las cuales posiblemente sean globales” (p.80). En este sentido, las identidades del lugar no son predeterminadas, sino que están dadas por relaciones externas, con otros. A modo de síntesis “un espacio se transforma en territorio cuando se pone en juego una relación de poder y un espacio se transforma en lugar mediante una apropiación subjetiva” (González, 2016, p.4).

Este aspecto, como veremos a continuación, adquiere relevancia al analizar las diversas formas en las cuales fue conceptualizado “lo rural”, y más específicamente el flujo de relaciones entre el espacio urbano y rural en lo que se ha denominado “nuevas ruralidades”. Procesos que habilitan la pregunta por las implicancias que ciertos efectos de lo global tendrían en las formas de vivir en las ruralidades, interviniendo en la configuración de identidades y subjetividades, tanto juveniles como adultas.

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, sesgando a su vez la mirada latinoamericana desde una visión desarrollista (González Cangas, 2004). En lo que respecta a la Argentina no existe una definición universal, pero su concepción se encuentra estrechamente 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, configurando desde los años ‘60 la migración masiva del campo a la ciudad, siendo un motivo central la escolaridad.

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, a partir del cual se considera como rurales a las poblaciones dispersas o ubicadas en pequeñas localidades de hasta 2000 habitantes, límite hoy en revisión⁴

“También se habla de población rural dispersa. A menudo esta definición no se aplicaría a todo el país, ya que hay localidades con poblaciones inferiores a 2000 habitantes que pueden conformar centros de características urbanas por su dotación de servicios y con más frecuencia, hay otras que tienen más de 2000 y no se las podría denominar urbanas. En algunos casos, la definición estadística no alcanza a captar el fenómeno de lo rural como entidad compleja” (Plencovich, 2013, p.39).

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 en primer orden por la industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales (Gómez, 2001)⁵. De ahí que diferentes autores plantean la convergencia de una “*nueva ruralidad*” o la desruralización del campo (Perez, 2001; Wanderley, 2001; Llambí Avanza, 1995) signada por “un acelerado proceso de

⁴ Según el último censo de población, el 8,9% de la población argentina habita en áreas rurales y de ella, el 64% lo hace en el ámbito rural disperso (INDEC, 2010).

⁵ Particularmente, la globalización trajo aparejadas transformaciones en la producción agropecuaria y el surgimiento de actividades ligadas a la residencia, al ocio, al deporte y pequeños emprendimientos industriales que generan nuevas formas de relacionarse entre lo rural y urbano.

‘contraurbanización’ a partir de una mayor demanda por el consumo de espacios rurales tradicionales, la transformación de la estructura tradicional de los poblados hacia actividades secundarias y terciarias, y los estilos de vida propiamente rurales están siendo transformados por los valores de la modernidad” (Llambí en Gómez, 2001, p. 7)⁶.

Otros procesos desafían la *concepción tradicional* de ruralidad, y la dicotomía *campo-ciudad*, en particular los movimientos ambientalistas y el impacto global de nuevos espacios comunicacionales. Desde la idea de sustentabilidad, las nuevas concepciones de lo rural identifican al agro como lugar de bienes naturales, implicando debates sobre “la calidad del agua, la lucha contra la erosión, conservación y calidad de los suelos, el uso de agroquímicos y la gestión de los recursos forestales, entre otras” (Plencovich, 2013, p. 51). Y, desde el plano cultural, “lo rural en su oposición a lo urbano se desfigura y desubica por su acelerada exposición a la dinámica tecnológica en el ámbito de la producción y de los medios audiovisuales en el ámbito de la cultura (Martín-Barbero, 1999:17). Si el foco para definir lo rural estuvo puesto en la densidad poblacional y la ocupación agrícola, la nueva concepción buscó revalorizar la dimensión territorial como “lugar donde se dan particularidades de un modo de vida y referencia de identidad” (Gómez, 2001, p.8).

No obstante, y 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 latinoamericanas⁷. Cuestiona la “utopía contraurbanizante” que olvida aquellas regiones de América Latina donde lo rural aún sigue siendo un conjunto de “lugares” que se resisten a las alteraciones diversas y desiguales. Así como lo rural deja de estar asociado exclusivamente a la generación de materias primas y cada vez más orientado al sector terciario, analizar las transformaciones en las ruralidades desde los países del cono sur requiere comprender las luchas desiguales y constantes “entre territorialización y desterritorialización identitaria, que opera en la totalidad de actores que habitan lo rural y que con potencia se visibiliza en las actuales generaciones, donde la industria cultural y las mediaciones se han dejado sentir intensamente en la última década” (2014, p. 202).

⁶ El autor señala que el término nuevo no implica desconocer la existencia de algunas actividades previas, pero que dejan de ser destinadas al autoconsumo para destinarse al mercado. A su vez sostiene que los procesos no son homogéneos, sino que remiten a las particularidades de cada región.

⁷ Para el caso argentino, Kessler (2014) 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.

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, 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, en su función como transporte de cargas y pasajeros, permitió conectar puntos distantes entre sí otorgando un dinamismo al territorio provincial y específicamente al rural (Palavecino, 2009).

De esta manera, los ARM se constituyeron como pueblos rurales configurados como centros de servicios 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, 2012; Velázquez, 1998). Las últimas décadas del s. XX han implicado la reestructuración de actores y actividades en el espacio rural, y si bien la función productiva agrícola se mantiene, el espectro de actividades no se circunscribe a este rol tradicional de los ARM. Ello generó un reposicionamiento vinculado al desarrollo de funciones residenciales, recreativo-turísticas y ambientales que “muestran cómo los espacios rurales y ARM devienen en espacios de consumo, a partir de la nueva mirada y la valorización del “campo” portadas por los habitantes urbanos, y facilitadas por el incremento y mejoramiento de la movilidad” (Jacinto, 2011, p. 109). Procesos que no se expresan de manera homogénea sino polarizada entre aquellos ARM que logran sostener emprendimientos vinculados a la valoración de sus recursos patrimoniales, productivos o paisajísticos y los que han visto reducida su funcionalidad a riesgo de desaparecer como núcleos de asentamiento poblacional (Jacinto, 2012).

Pensar hoy las ruralidades requiere entonces 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. Ahora bien, ¿de qué modo estos cambios en la concepción de ruralidad atraviesan las experiencias juveniles? A continuación, se presenta un breve recorrido conceptual sobre las juventudes desde las ruralidades.

1.1. Juventudes y ruralidad, coordinadas para su problematización en el espacio escolar

Conceptualizar las juventudes permite formular algunos recaudos teórico-metodológicos para evitar el sesgo del modelo hegemónico de cronologización de la vida que entiende a la juventud como etapa transicional y de preparación para la maduración, como así también la concepción que la asocia a un ciclo de vida con atributos específicos e inherentes (Vommaro, 2015). Un primer y fundamental recaudo consiste en concebir las juventudes como una construcción social, en tanto comprender toda persona (niño/a, joven/ adulto/a o anciano/a) es indisociable de las dimensiones temporo-espaciales. Tal como sostiene Chaves (2010), la categoría analítica de juventudes cobra sentidos particulares al ser analizada inserta en el mundo social y cultural:

“La juventud puede ser pensada entonces como un modo que propone la cultura de hacer vivir una parte de la vida, y de cómo los sujetos lo agencian: es el modo – forma cultural, esquema conceptual, sistema de símbolos, orden de significados- que articula la cultura (moderna y occidental) de explicar, de dar sentido, de practicar, de habitar, ese espacio social de la experiencia, desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales” (p.12).

Otro recaudo es reconocer -en términos de la autora- a la cultura como promotora del cambio social, como espacio privilegiado de conflicto socio-cultural. De ahí que es posible considerar a las coordenadas temporo espaciales desde un sentido dialéctico entre la reproducción y la transformación de las culturas manifiestas en las prácticas juveniles. Este reconocimiento posibilita a Feixa (1998, en Chaves, 2010) proponer un esquema superador del modelo unidireccional de las culturas juveniles instaurado por Clarke en 1975, basado en la metáfora del reloj de arena, la cual permite comprender los movimientos e interacciones entre las construcciones culturales de los jóvenes y las culturas hegemónicas y parentales⁸. Al historiarse las producciones culturales no solo es posible analizar los estilos subculturales, sino visibilizar las diferencias y desigualdades que atraviesan las diversas formas de expresión juvenil. Tal como argumentan Margulis y Urresti (1998) la noción de “moratoria social”, en tanto período de permisividad entre la madurez biológica y la madurez social, constituye un privilegio para ciertos jóvenes cuyas condiciones socio-económicas y culturales significan postergar la asunción plena

⁸ La metáfora sirve para ilustrar tanto el carácter histórico (temporal) de las culturas juveniles como su dimensión biográfica. Y también pone de manifiesto que las relaciones no son unidireccionales: cuando la arena ha acabado de verterse, se da la vuelta al reloj, de manera que las culturas y microculturas juveniles muestran también su influencia en la cultura hegemónica y en las culturas parentales (Feixa, 1998a:104-105)”.

de responsabilidades económicas y familiares, aspectos difícilmente generalizables. De modo que, si algo puede ser equivalente en los y las jóvenes consistiría en el “excedente temporal” o “capital temporal” que los distancia del nacimiento y aleja de la muerte.

De esta manera, en el análisis de problemáticas en torno a las juventudes es necesario contemplar un enfoque multidimensional sobre las desigualdades que operan en sus experiencias y prácticas⁹. Estas consideraciones, como se desarrolla a continuación, al relacionarse con la ruralidad imprimen características particulares.

Líneas atrás se subrayó que los estudios sobre juventudes y ruralidades son escasos, evidenciándose cierta invisibilidad en las ciencias sociales y en la formulación de políticas. Será con el retorno de la democracia y los estudios iniciados en el Año Internacional de la Juventud (1985), cuando las juventudes rurales comiencen a ser problema de investigación y política pública a través de trabajos apoyados por la CEPAL y el Instituto Iberoamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), a través de la Red Latinoamericana de Juventudes Rurales (RELAJUR) y políticas públicas de diversos países (Barés, Hirsch y Roa, 2020). Las autoras sostienen que a partir de la década del 2000 surge el interés por la juventud rural en los estudios académicos y educativos, “aunque sigue siendo un cruce poco hegemónico en el campo de estudios de juventudes” (2020, p.16). Kessler realiza en 2006 un estado de la cuestión, identificando como estudios pioneros los trabajos de Durston (1998, 2000) sobre los estereotipos de la juventud rural latinoamericana, demostrando un sesgo “urbanocéntrico” que invisibiliza la juventud rural al considerar que en dichas zonas no hay lugar para la mencionada moratoria social (moderna y urbana) debido a la temprana inserción laboral de los jóvenes omitiendo, a su vez, las desigualdades de género -por ejemplo- en las labores domésticas.

No obstante, las nuevas concepciones de ruralidad abren paso a nuevas indagaciones sobre la situación de las juventudes rurales vinculadas a la modernización del agro y el trabajo, la participación ciudadana, los procesos de exclusión social, las identidades, las relaciones familiares, la etnicidad, la situación de las mujeres, la apropiación de nuevas tecnologías, los consumos culturales, entre otros (Barés, Hirsch y Roa, 2020, p.16). En lo que respecta al campo educativo la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria habilitó el análisis de dimensiones como escolaridad, proyectos

⁹ Reygadas (2005) entiende que no existen únicas causas, sino historias mediadas por diversos procesos que conducen a la desigualdad. Tanto los factores individuales vinculados a los atributos internos y externos de las personas, como las relaciones y fronteras que se construyen en las interacciones, y las condiciones estructurales que establecen los campos sociales en los cuales se posicionan los actores, median constantemente en su configuración.

de futuro y finalización escolar, identidades y participación de la juventud, abordados en Argentina por Caputo (2001; 2004), Roman (2003), Bruinard (2007), Hirsch (2016). De ellos, resultan de interés para esta tesis las características otorgadas a la participación en la juventud rural.

Al respecto, Durston identificaba para el caso latinoamericano un nivel bajo de participación debido a la carga laboral y el conservadurismo de los padres; aspectos que comienzan a revertirse con los cambios en la legislación sobre las infancias y adolescencias, reconociéndose derechos y responsabilidades en asuntos públicos. En Argentina, Caputo presenta, a partir del informe elaborado para la Dirección Nacional de la Juventud (2002, en Kessler 2006), la predominancia en la participación solidaria y comunitaria de organizaciones juveniles y grupos eclesiásticos, siendo minoritaria la participación política¹⁰. No obstante, reconoce que “a pesar de la aparente falta de participación en temas macrosociales y las coerciones que soportan, demuestran una alta preocupación por cuestiones que hacen a la juventud en su lugar de residencia” (p.22), aspectos que serán retomados en análisis posteriores. El mismo informe señala la persistencia en problemas de desgranamiento, repitencia en el ámbito escolar sumado al cuestionamiento de los jóvenes sobre la utilidad de los contenidos escolares en sus actividades laborales. En lo que respecta a las identidades, Kessler (2006) recupera de Caggiani (2002) el concepto de identidad híbrida para dar cuenta de los cambios en los patrones clásicos de socialización a partir de las influencias de los medios de comunicación masiva y de una mayor interrelación urbano-rural. Estas coordenadas permitirán, en capítulos posteriores, problematizar las experiencias que jóvenes y adultos construyen desde la convivencia y la participación escolar.

De lo desarrollado hasta aquí, la pregunta que resultó pendiente es ¿cómo esta comprensión de lo territorial rural y las juventudes rurales se involucra con un análisis micropolítico de la vida escolar? A continuación, se desarrollan conceptualizaciones que atañen a dos dimensiones articuladas: dimensión *política y social-cultural*.

¹⁰ El 17% corresponden a organizaciones juveniles, el 12,7% a grupos de iglesias y el 11% a solidaridad, mientras que el 44% no se incluyen en ninguna, según Informe de Situación de la Juventud Rural en Argentina 2000.

1.2. La micropolítica en la comprensión de la vida escolar, las culturas y los territorios

Al abordar la *dimensión política* es preciso reconocer que la obligatoriedad constituye una expresión de política educativa que atraviesa diferentes períodos y gestiones de gobierno, y si bien se vincula con la democratización del nivel, no se constituyen en términos sinónimos. Comprender los desafíos que el proceso de democratización -aun en marcha- supone para las instituciones y sus actores, demanda asumir un abordaje micropolítico de la vida escolar desde donde analizar las experiencias.

Aquí cobran centralidad las contribuciones de Stephen Ball. A fines de los años '80 el autor desarrolló un análisis micropolítico y situacional de la organización escolar -alejándose de la Teoría de Sistemas o de la Administración- concibiendo a la vida escolar como campos de lucha en los que se evidencian conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, los cuales en ocasiones conviven, en el orden de lo implícito, con la estructura organizativa rutinaria que se sitúa dentro de un orden negociado y concertado. En desarrollos posteriores focalizó en el estudio de las políticas educativas como un proceso sujeto a interpretaciones en su puesta "en acto" en la escuela, que permita comprender la resignificación y transformación de las mismas a través de prácticas situadas (Beech y Meo, 2016); reconociendo que los sujetos poseen márgenes de acción para interpretarlas y redefinirlas en sus contextos específicos. Se observa aquí un cuestionamiento al proceso lineal que la mirada positivista otorgó a las políticas al comprenderlas como programas formulados de "arriba" hacia "abajo".

Resultan de interés los fundamentos del análisis crítico que formula Stephen Ball, en tanto permiten reconocer, por un lado, la dimensión moral en la investigación de las políticas, observando que en las mismas subyacen valores de justicia, igualdad y libertad necesarios de comprender desde una pluralidad teórica (Miranda, 2014), y por otro, una perspectiva post-estructuralista que enfatiza en la deconstrucción de los discursos y textos de la política, que permita analizar las relaciones de poder que el discurso produce y transmite. Consecuentemente, la herramienta metodológica que prioriza para el análisis es la etnografía, aspecto sobre el cual se profundizará en el capítulo 2.

El interés de la presente tesis por las experiencias de convivencia y participación escolar en el espacio rural se vincula con lo que Ball define "contexto de la práctica", aquel ámbito de acción donde acontecen las traducciones que los actores producen,

signadas por la historia y las culturas institucionales ¹¹. El autor denominó a este contexto como el lugar de las múltiples políticas, pues en la práctica se acumulan, solapan y sedimentan (Miranda, 2014) pudiendo observarse cambios, pero también continuidades. En este sentido, las opiniones de los sujetos involucrados en las políticas son sumamente relevantes, no como mera “captación de datos” -advierte Ball- sino atendiendo a la “naturaleza de la representación y de la conceptualización de las personas en nuestros textos como un todo y en nuestros modelos de sociabilidad” (Ball, 2011, p. 47). Aspectos que resultan de importancia al aproximarse e interpretar las experiencias en el espacio escolar rural.

Desde otro plano de análisis, pensar la *dimensión sociocultural* nos permite volver sobre la idea de crisis de la escuela secundaria mencionada al inicio de este capítulo. Comprender qué elementos configurarían tal crisis supone reconocer, en términos de Dubet y Martuccelli (1998), que la misma es el resultado de un profundo cambio en las formas de la transmisión institucional y no un mero efecto de la crisis social de la educación. En este sentido, la Sociología Crítica de la Acción que desarrollan propone una deconstrucción de cierta representación clásica de la vida social -por ser insuficiente ya su idea de totalidad o los tipos sociales- y focalizan, sin desestimar en el sistema, en las concepciones del actor, la construcción del sujeto y los lazos sociales. La declinación de la idea clásica de sociedad la observan en el debilitamiento de la metáfora del organismo social y de la unidad del actor con el sistema en tanto mecanismo de integración, en la ruptura de las fronteras nacionales que habilitan transformaciones económicas y culturales, y en un proceso de individualización creciente que, en su encuentro con una estructura social desarticulada, pareciera “provoca[r] una psicologización creciente de las contrariedades y los conflictos sociales” (p.19).

Para Dubet (2010) se trata de una crisis del proceso de socialización mismo, inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre los otros en lo que denomina una modernidad tardía. Alejado de los análisis del “fin” entiende que el declive del programa institucional -moderno y occidental- muestra un predominio creciente de la experiencia por sobre el rol, pero ello no significa que su decadencia sea total ni homogénea ¹². Entre

¹¹ La perspectiva del Ciclo de las Políticas construida por el autor posibilita reconocer las mediaciones existentes entre las políticas en tanto textos y discursos interactuando en diferentes contextos: de influencia, de producción del texto político y de la práctica.

¹² El programa institucional designa un tipo particular de socialización conjugando hechos, prácticas y marcos cognitivos y morales que asumen una forma estable, identificable en la escuela, en el hospital y en el trabajo social. Estabilidad que implica principios universales, la separación de los cuerpos según sexos y la legitimidad en las figuras de autoridad, pero también una fuerte ligazón entre el proceso de socialización

las mutaciones menciona el pasaje de una cultura de símbolos hacia una cultura de signos que habilitan la fragmentación de sentidos, la separación del mundo objetivo y el mundo vivido, el avance de la organización por sobre las instituciones y el consecuente refuerzo de la regulación del trabajo sobre los otros, en pos de la eficacia que desplaza la legitimidad sagrada por una de tipo racional, conforme a las competencias demostrables de los agentes. Nuevamente se observa aquí el distanciamiento entre el actor y el sistema, con lo cual la socialización pasa a comprenderse desde prácticas situadas, signadas por lógicas cognitivas y comunicativas. En tanto que, la subjetivación se separa de la disciplina y las normas requieren una justificación constante. Estos aspectos serán retomados al analizar las experiencias de convivencia y participación escolar. Cabe aclarar que, en dicho análisis se hará referencia a la sociabilidad como aquellas acciones que los y las jóvenes realizan en pos de estar juntos y compartir ese “tiempo de estar en la escuela”. Se hace referencia aquí a su correspondencia con el concepto socialidad de Maffesoli (1990) quien, retomando la idea de sociabilidad de Simmel, busca comprender el tránsito hacia la sociedad pos-moderna, considerando la complejidad de formas cíclicas en las que las tribus se identifican empática y emocionalmente. Esta sociabilidad, o “el gusto por estar juntos”, es caracterizada por Simmel como forma lúdica de la asociación (Weiss, 2015). En este sentido, al abordar las experiencias que construyen las juventudes rurales en sus escuelas, se comprenderán también aquellas posibilidades que habilita el encuentro con otros en términos de la sociabilidad, el disfrute, la identificación con sus pares y con la propia escuela.

Asimismo, al retomar la corriente de la Sociología Crítica de la Acción, es importante reconocer que la acción no se percibe como el cumplimiento autónomo de un rol determinado. Los códigos sociales son reemplazados por reglas morales interiorizadas, los individuos actúan en menor medida conforme a normas que como consecuencia de las oportunidades, y sus identidades no son descriptas ya como el producto de normas y valores generales, sino como el resultado de las interacciones e historias personales. No se trata de la inexistencia de roles (Dubet, 2010) sino que estos ya no son suficientes para la socialización, esperándose de los individuos un compromiso subjetivo en su trabajo. Deben motivarse y motivar a los otros, aun cuando el sistema de motivaciones no resulta evidente ni compartido por todos. Asimismo, Dubet y

y el de subjetivación para producir un individuo autónomo que interiorice las reglas. El individuo emerge a partir de un programa institucional que acentúa el control social a través de un tipo particular de relación social desde la disciplina.

Martuccelli como exponentes de la Sociología de la Experiencia¹³ y al analizar las sociedades postindustriales, buscan comprender cómo adquieren los actores la capacidad de administrar la heterogeneidad cultural ante una socialización que no puede reducirse a la interiorización funcional de una cultura integrada. Entienden que el actor construirá sus experiencias, al articular diferentes lógicas de acción, y en esa construcción devendrá en sujeto. Al diluirse la identidad del actor y el sistema, ya no se trata de un proceso de adquisición de disposiciones, sino de una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía.

Es por ello que, al analizar la experiencia escolar, los autores la conciben como un proceso que construyen los actores al combinar las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar, pero que a su vez los forman: las lógicas de integración, estratégica y subjetivación definen a toda acción social¹⁴. Dichas lógicas presentan cierta objetividad, los actores no fabrican sus experiencias de cualquier manera pues cada experiencia está “objetivamente determinada”, no es ni totalmente condicionada ni totalmente libre. Así, la construcción de la experiencia se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los y las estudiantes, están obligados/as a combinar y articular las lógicas de acción, resultando profundamente heterogéneas. De ahí que, al abordarlas, se priorizará la mirada de los sujetos en el espacio escolar rural, pretendiendo conocer cómo se comportan los actores en la construcción de la convivencia y la participación escolar.

En el contexto argentino, Tiramonti (2005) analiza las transformaciones de la matriz societal y, al igual que Dubet, comprende que los problemas que atraviesan las instituciones escolares no son producto de un formato deficitario que ya no se adecúa a las nuevas generaciones, sino que, el cambio epocal y el proceso de globalización deshacen el entramado institucional en el que se sostenía la legitimidad de la escuela. Enfatiza en el trasfondo cultural que estalla generando desafíos a la escolarización:

“La inmersión de esta generación en un ambiente cultural tan diferente al de los mayores es en parte una de las causales de la existencia de una brecha generacional

¹³ Cabe destacar que constituye una de las líneas que abordan la experiencia en el campo educativo. Desde una perspectiva filosófica, el análisis de la noción de experiencia representa una diversidad de significados y propósitos atribuidos que intentan superar la escisión epistemológica entre sujeto y objeto, y que en el pensamiento clásico formó parte del antagonismo entre razón y empiria (Jay, 2009; Lacapra, 2006).

¹⁴ La estratégica enfatiza en el conjunto de recursos que movilizan los actores, se inscribe en un sistema de interdependencias. La integración se encuentra determinada por la socialización, da cuenta de la interiorización de principios generales vivenciados como valores, instancias de dominación y de inclusión. En tanto que la subjetivación, al estar determinada culturalmente, permite al individuo conducir su vida de manera autónoma.

que es pensada como ruptura en el sentido de pérdida de los intercambios y de la transmisión cultural de una generación a otra. Esta ruptura también está en la base de las dificultades de la escuela para constituirse en transmisora cultural” (p. 901).

En este sentido, considera vital promover diálogos con las nuevas manifestaciones de las culturas, identificando en primer término que las subjetividades juveniles se construyen en marcos culturales -a veces muy distintos a las referencias escolares- mediatizados por una disponibilidad tecnológica nunca antes existente, la cual trasciende las fronteras físicas. Procesos que, en términos de Gallo y Míguez (2019) también requieren considerar la relativización de la asimetría entre viejas y nuevas generaciones con el avance de la modernidad al tornar más conflictivas las instituciones que tradicionalmente se encargaron de la socialización, entre ellas, la escuela y la familia.

Hasta aquí, el análisis propuso pensar las relaciones entre territorios, ruralidades y políticas, en tanto claves para el abordaje de las experiencias escolares. El segundo apartado focaliza en algunos rasgos identitarios del nivel de educación secundario y las características asumidas en el contexto rural a partir de la extensión de su obligatoriedad.

2. La escuela secundaria obligatoria y sus desafíos desde las ruralidades

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, en particular, en aquellos territorios que hasta entonces no contaban con instituciones destinadas al nivel, significando la creación o redefinición de escuelas. Sin pretensión de realizar un análisis exhaustivo, en este apartado se recorren los inicios del mencionado nivel atendiendo a las improntas que va adquiriendo su concreción en las ruralidades, para luego profundizar en las aristas de su democratización; proceso inconcluso que desafía fuertemente al presente.

La escuela secundaria tiene su origen en las primeras experiencias de educación preparatoria de la época colonial como formación de la aristocracia con marcado contenido religioso, evidenciando su articulación con las universidades coloniales. El ascenso de la burguesía -a comienzos del siglo XIX- perfiló la construcción de Colegios como una pieza central para la formación intelectual de las elites, y a partir de 1863 bajo la impronta del presidente Mitre surgieron los Colegios Nacionales, trasladando las premisas liberales a las grandes ciudades del país. Este modelo construyó su identidad desde un carácter elitista y transmisor de la “alta cultura”, quedando la enseñanza

reducida a un minoritario grupo de la sociedad dirigente propio del contexto político y social del siglo XIX, cuya pretensión era la perpetuación elitista oligárquica para dirigir la sociedad argentina; limitando la posibilidad de ascenso de las clases sociales populares a puestos políticos (Tedesco, 1984). 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. Esquema que se registra en provincias como San Juan, Mendoza, Rio Negro y Buenos Aires (Plencovich y otros, 2008). Sarmiento se convierte en el primero que intenta diversificar la enseñanza media en un proyecto de ley de 1870 que permitía la creación de departamentos agronómicos anexos a los colegios nacionales 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; imaginarios que se mantendrán en el tiempo, permaneciendo aun en la consolidación de la obligatoriedad del nivel secundario (Bianchini y Cuchan, 2020). Otra de las propuestas de diversificación del nivel que atañen a la ruralidad consiste en la creación en 1904 de la Escuela Normal Rural en Entre Ríos, encargada de la formación de maestros para las escuelas primarias en la ruralidad. Se recuerda que la Ley N°1420 de 1884, reconocía la necesidad de garantizar la obligatoriedad de la enseñanza de las primeras letras a niños y niñas que habitaban los campos del interior y, si se tiene en cuenta que, al momento de sancionarse la ley el 60% de la población total del país era rural, la creación de escuelas para estos contextos, así como la formación de docentes, eran parte de las prioridades de la época (Záttera, 2015).

En términos generales, tal como sostiene Gallart (1984; 2006) se puede observar en el desarrollo del nivel medio una “indeterminación de su función específica”, generando históricamente una tensión entre la preparación para los estudios superiores y la formación de conocimientos necesarios para la inserción laboral¹⁵. Aún en su indeterminación, esta configuración forjó una sólida relación entre un modelo societario y el Estado nacional como principal referente material y simbólico en pos de construir un espacio común para la transmisión de valores y la regulación social (Tiramonti, 2005); cristalizando a la vez un formato con marcas comunes signadas por el tiempo, los ritmos,

¹⁵ Vera Godoy (1979) al analizar las tendencias de la educación media en América Latina identifica diferentes momentos históricos: la Educación Media Tradicional o de Elites, la Educación Media Transicional y la Educación Media Desarrollista.

espacios y modalidades que establecían en la cotidianeidad formas y normas de estar, saber, conocer y participar (Terigi, 2008). La matriz de origen del nivel medio estará atravesada por un curriculum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, así como también la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, destinados a la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo (Giovine y Martignoni, 2011). Cuestiones que estarán profundamente ligadas a un modelo centrado en la disciplina y la autoridad, tal como se abordará más adelante.

Un rápido reconocimiento del devenir histórico del nivel en el siglo XX permite observar tentativas de reforma signadas por diferentes intencionalidades. Argumentos ligados a la crítica por la orientación enciclopedista y su desvinculación de las actividades productivas, o la búsqueda de destinos alternativos para los sectores en ascenso, fueron parte de las mismas¹⁶. 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. Propuestas que estarán dirigidas a hijos de trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios¹⁷. 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 Quinquenal.

Entre fines de los años '60 y durante los '70, profundos cambios atraviesan al nivel. La terciarización de la formación docente y las experiencias piloto de las "Escuelas de Proyecto 13", en el marco del proyecto de Ley Orgánica de Educación durante la presidencia de facto de Onganía¹⁸, resultan significativos. 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

¹⁶ A comienzos del siglo XX se perfilan modelos de secundaria en dos ciclos (1903), uno de formación general y otro preparatorio para la Universidad. Posteriormente la Reforma Saavedra Lamas de 1916 -derogada al año siguiente- proponía la creación de una Escuela Intermedia común, con orientación laboral y en su tramo final brindar preparación para estudios superiores en sus diferentes áreas. Su duración era de 4 años y reducía la enseñanza elemental de 6 a 4 años. El espíritu de esta tentativa de reforma resurgirá años más tarde con la Reforma General del año 1969, la cual retoma nuevamente la propuesta de una escuela intermedia con salida laboral.

¹⁷ Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2019) señalan que en 1930 concurrían a la educación media en todas sus modalidades 69.488 alumnos y alumnas. En 1945 se eleva a 167.1169. Pese a dicho crecimiento el nivel continuaba siendo restringido, pues para 1950 la tasa bruta de escolarización de educación media en el país era del 15,2%.

¹⁸ Entre las innovaciones, el proyecto implicaba contar con personal docente de tiempo completo con horas extra clase para el trabajo institucional, creación de personal de apoyo pedagógico, innovaciones curriculares desde una organización por Departamentos, e incorporación de actividades extracurriculares, libres y optativas (Steinberg y otras, Op Cit).

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 que se remonta a 1937- como una propuesta para estudiantes que alternan su estadía entre la escuela y sus hogares, con una fuerte impronta hacia las actividades productivas regionales. La década del '70 estará signada por la Doctrina de la Seguridad Nacional establecida en el marco de la última dictadura cívico militar, reforzando el orden escolar desde prácticas autoritarias. Sobre este aspecto se profundizará en el tercer apartado al revisar las reformas vinculadas a la disciplina y la convivencia escolar.

Los diagnósticos de polarización, segmentación y desarticulación del sistema educativo argentino (SEA) desarrollados en los años '80 (Braslavsky, 1985; Paviglianiti, 1998) abrieron paso al consenso académico, social y político por reformar la educación media, a la vez que para materializar la extensión de su obligatoriedad. Con la recuperación democrática se observa un primer momento reformista, cuyas propuestas constituyen bases para la discusión de las dos últimas reformas integrales de la educación argentina que atraviesan el cambio de siglo. 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 “dotando al nivel de una nueva institucionalidad que favoreciera la formación ciudadana” (Gallo y Míguez, 2019, p.70). Sobre este punto en particular se profundizará más adelante, pues representa un giro en las políticas educativas vinculadas a la convivencia. Baste con reconocer que, en estos años, con el Programa Nacional de Transformación de la Educación Media y la denominada Reforma “Dumón” en la jurisdicción bonaerense, el nivel medio intentará reformar su propuesta curricular desde una orientación interdisciplinar, el desarrollo de talleres teórico-prácticos en forma conjunta con nuevas formas de organizar el trabajo docente. La reforma del ciclo básico general (CBG) y del ciclo básico orientado (CBO) (MEJ, 1989; Res. DGE n° 910/84) serán parte de estos cambios con un carácter experimental, siendo interrumpidos ante la transición de gobierno a partir de 1989.

En lo que respecta a la ruralidad, se observan en esta década programas de financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en especial el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA) 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 provincia de Buenos Aires crea los Centros Educativos de Producción Total (CEPTs), un modelo educativo de alternancia de carácter público, a diferencia de las Escuelas de Familia Agrícola, concebido como un modelo de coparticipación en la formación donde familias, docentes, comunidad y funcionarios trabajan en torno a un eje común: la formación de productores del campo bonaerense (Oliva, 2015). A continuación, se recorren las transformaciones a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar durante los dos últimos procesos de reforma educativa argentina.

2.1. Los procesos de reformas recientes en la escuela secundaria signados por la extensión de la obligatoriedad escolar

Como fuera mencionando anteriormente, la actual escuela secundaria obligatoria es parte de un proceso de luchas por acceso al nivel y de profundas transformaciones en su sentido, orientación y estructura pedagógica y organizativa. 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.

Las políticas educativas de los años '90 son un claro exponente del contexto neoliberal definido en el Consenso de Washington. La Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE), como parte de sus líneas de acción, extendió la obligatoriedad escolar a 10 años en el marco de una nueva estructura de un sistema educativo descentralizado financiera y administrativamente, tras culminar la transferencia de escuelas dependientes de nación a las jurisdicciones¹⁹. La creación de la Educación General Básica (EGB) distribuida en tres ciclos supuso dos opciones: la primarización de los dos primeros años de la escuela media o bien la secundarización del último año de la primaria. La provincia de Buenos Aires optó por la “primarización del 3° ciclo de la EGB” instaurando el 8° y 9° año²⁰. El Polimodal constituía el tramo no obligatorio que podía continuarse al finalizar la EGB. Estas transformaciones desafiaron en sus dimensiones estructurales, organizativas, pedagógicas, curriculares, laborales y convivenciales a las instituciones y sus actores.

La descentralización culminada con la LFE afectó a la educación rural, dado que las provincias con menores recursos son las que presentan una mayor presencia de

¹⁹ Proceso que inició a fines de la década del '60 y finalizó con la Ley N° 24.049/91 de Transferencia de los Servicios Educativos del nivel secundario y terciario.

²⁰ Correspondientes al ex 1° y 2° año de la tradicional escuela secundaria.

población rural, intensificando las desigualdades regionales²¹. 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:

“Uno de los rasgos que caracteriza a esta etapa es la organización de una oferta considerando opciones tales como el traslado de docentes y alumnos, y las escuelas albergue. Este proyecto define la “itinerancia” de docentes y la conformación de “agrupamientos de escuelas” como un modelo de organización institucional mediante sedes con anexos que permiten organizar plantas docentes completas para el funcionamiento de aulas ubicadas a distancia” (UNICEF-FLACSO, 2020, p. 25).

La jurisdicción bonaerense, entre 2002 y 2004 impulsa una serie de cambios para todo el nivel, adelantándose a las leyes actuales. Entre ellos se destacan la creación de la Educación Secundaria Básica o “secundarización de la EGB 3”, creación de la Dirección de Educación Secundaria Básica, una nueva regionalización educativa y el rediseño del cuerpo de inspección y la creación de nuevas instancias de gobierno como la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD). Paralelamente, y en lo que respecta a la ruralidad, a nivel nacional el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) elabora en 2004 un informe²² y crea el Área de Educación Rural en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente con el objetivo de brindar una atención específica a la educación de la población rural; intentando fortalecer los vínculos entre las escuelas y sus comunidades, respetando las necesidades, y “la diversidad de situaciones que suelen identificarse bajo la generalizada denominación de ruralidad, para encontrar respuestas situadas, adecuadas a distintos contextos” (p. 9). Tal como sostiene Olea (2009), esta centralidad y avance asumido desde el Estado nacional requiere ser matizada desde las disparidades provinciales, entendiendo que la institucionalidad de la

²¹ Olea (2009) destaca la distribución heterogénea de la población rural entre las regiones argentinas, siendo el mayor peso en el NOA y NEA. En cuanto al peso relativo de la población rural agrupada y dispersa se diferencian dos grupos: NEA, NOA y Cuyo con amplio predominio de población rural dispersa, y Pampeana y Patagonia, con una composición más equilibrada entre agrupada y dispersa.

²² En el marco del Seminario “Educación para la Población Rural en América Latina: alimentación y educación para todos”, Santiago de Chile, 2004.

educación rural presenta diversas jerarquías según las jurisdicciones, desde Ministerios hasta Direcciones, Secretarías o Subsecretarías y/o programas.

En 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se extiende la obligatoriedad a toda la educación secundaria a la vez que establece la universalización del servicio educativo en las salas de 4 y 5 años de edad (art. 19), pautando una nueva estructura del SEA conformada por cuatro niveles y 8 modalidades educativas²³. La ley concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado a la vez que continúa reservando el control de la política educativa desde el MECyT. Se definen nuevos contenidos curriculares obligatorios como base de la calidad educativa. En lo que respecta a la escuela secundaria, al derogar los ciclos de la EGB se reinstala -según cada jurisdicción- la estructura de 6 o 7 años de duración para el nivel primario y 5 o 6 para la escuela secundaria. Se concibe a esta última como “una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria” (art. 29°)²⁴. A nivel provincial, un año después, fue sancionada la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (LEP) adecuándose a las nuevas directivas²⁵.

A partir de la LEN, la mencionada 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 provincia de Buenos Aires, a través de la LEP, concebirá a la educación rural como uno de los *ámbitos de desarrollo* de la educación provincial, distinguiendo la ruralidad continental y la ruralidad de islas²⁶. 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 jurisdicción bonaerense, se materializa a partir de la Res. N°1030/07, habilitando la creación de Anexos o Extensiones en la

²³ Las modalidades que establece la ley son 8: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural., Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

²⁴ De esta manera, la escolaridad obligatoria pasa, inicialmente, de 10 a 13 años. Tras la sanción de la Ley N° 27.045/15 la obligatoriedad abarca desde la sala de 4 años en el nivel de educación inicial hasta la finalización de la secundaria.

²⁵ Cabe destacar que la ley forma parte de un nuevo marco legal a nivel nacional que abarca la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04, Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales N° 25.864/04, Ley Nacional de Educación Técnico profesional N° 26.058/05, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26.075/05, Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06.

²⁶ Su denominación difiere según cada jurisdicción. Por ejemplo, Chubut concibe al igual que Buenos Aires la ruralidad como “ámbito de desarrollo”; Misiones y San Juan como “áreas de frontera” (UNICEF-FLACSO; 2020).

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”²⁷. El mismo recupera la necesidad -ya expresada en el Plan 2004/2007- de fortalecer la educación rural para la lograr la plena inclusión de hijos de trabajadores y productores rurales en todos los niveles; “posibilitando una educación de calidad en el marco de las políticas de arraigo, extendiendo los modelos de organización exitosos y en el Fortalecimiento de las experiencias rurales de alternancia y los CEPTs” (p.3).

Un aspecto importante en este contexto de cambio legislativo es que en ambas leyes se busca la articulación con las familias rurales y la 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 adolescentes y jóvenes que habitan en espacios rurales tengan disponible la oferta completa del nivel secundario.

“El proyecto “Horizontes” (Ciclo Básico de la Educación Secundaria para escuelas rurales aisladas) constituye una alternativa articulada entre el MEN y los Ministerios de Educación de las Provincias, que desde el año 2008 posibilita que los jóvenes de ámbitos rurales cuenten con oferta en el lugar donde viven. A partir de las adecuaciones que con cada provincia se acuerden, constituye una opción que tiene la potencialidad de ser ampliada. No se trata de una generalización indiscriminada a todas las primarias rurales. Cada provincia podrá determinar en qué situaciones constituye una opción viable. Aun así, la información proveniente de las escuelas primarias seguramente será una fuente potente para la toma de decisiones” (p. 26).

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 agrupamientos, en tanto estrategia para brindar respuestas situadas²⁸. Cada agrupamiento pretende nuclear al menos un establecimiento de cada nivel educativo, en pos de

²⁷ El Plan contiene tres subprogramas “Ciencia, tecnología y cultura para fortalecer la educación rural”, “La Sociedad de la información, su apropiación como aporte a la integración en el contexto rural” y “La Educación rural como parte de las políticas para el desarrollo rural sostenible”.

²⁸ Con posterioridad, el Documento Marco Secundaria Rural 2030 (MECCyT,2019) reconoce la vigencia de siete modelos organizacionales en los entornos rurales a nivel federal: ciclos básicos localizados en escuelas primarias con modelo itinerancia; ciclos básicos localizados en escuelas primarias con extensión progresiva hasta el Ciclo Orientado; escuelas multinivel; escuelas secundarias completas en zonas aisladas con planta funcional completa; escuelas secundarias en entornos virtuales, mediadas por TIC y aulas virtuales; escuelas secundarias con albergue o residencias estudiantiles asociadas y escuelas secundarias con modalidad de alternancia. Las escuelas seleccionadas para esta investigación forman parte de escuelas secundarias completas en zonas aisladas con planta funcional completa, pero con una oferta única en lo que respecta a la orientación de la escuela.

garantizar la trayectoria escolar obligatoria, pretendiendo construir redes para superar el aislamiento y dispersión propios de la ruralidad. Paralelamente, se observan en este período convenios y programas de financiamiento internacional. En el 2006, mediante un convenio con el Banco Mundial se crea el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), destinado a ampliar la cobertura y calidad de la educación rural en todo el país, con especial atención a las zonas del NEA y NOA argentinos. Otros programas estuvieron destinados al mejoramiento del equipamiento y la infraestructura de las escuelas rurales como el Programa de Energías Renovables en Mercados Rurales (PREMER) en el 2008 o los Planes de Telecomunicaciones Sociales²⁹.

Luego de recorrer los principales cambios que atraviesa el nivel en el cambio de siglo se considera necesario realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, mientras la extensión de la obligatoriedad establecida por la LFE se enmarcó en un proceso de descentralización y fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), en tanto parte de un proyecto neoliberal de mayor alcance, la ampliación a todo el nivel secundario establecida por la LEN emerge en un proceso de redefinición más general expresado en un enfoque de derechos. La Ley N° 26.061/06 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes³⁰ configurará un nuevo paradigma, buscando dejar atrás la *doctrina de la situación irregular* al instaurar la de la *protección integral* (Bellof, 1999). Ello supone abandonar -desde el discurso prescriptivo- una concepción de tutelaje que consideraba la distinción entre niños y “menores”, objetos estos últimos de protección estatal, homologando situaciones asistenciales y penales al justificar la necesidad de tutela. El nuevo marco legal³¹ constituye entonces el punto de partida de un proceso de reconocimiento de derechos, de responsabilidad del Estado en la construcción de la universalización y la igualdad como los pilares de su tarea política,

²⁹ Ambos programas planteaban entre sus objetivos: la electrificación de las escuelas rurales y abastecimiento del servicio eléctrico a la población rural dispersa, “Plan de Telefonía Celular para Escuelas Rurales”, Plan “Escuelas sin fronteras” para la provisión de televisión satelital y el plan “Argentina Internet Todos” con la instalación de más de 2.000 Centros Tecnológicos Comunitarios (Olea, 2009).

³⁰ Tras la segunda guerra mundial se motoriza la defensa de los derechos de los niños. En Argentina con los antecedentes de la Ley N° 14.394/47 y la posterior adhesión a la Convención Internacional de los derechos del niño (Ley N° 23.849/90) comienza a perfilarse la modificación del Patronato de Menores (Ley N° 10.903/19). Largas serán las luchas para su derogación. En la jurisdicción bonaerense la Ley N° 13.298/04 requerirá de los decretos N° 300/05 y N° 151/7 y la sanción de la Ley N° 13.634/06 - complementaria de la Ley N° 13.298- para que el poder judicial reconozca su constitucionalidad. Nación sancionará en el 2005 la Ley N° 26.061.

³¹ Forman parte del enfoque de derechos la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, la Ley de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente N° 26.390/08, la Ley de Identidad de Género N° 26.743/12, el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1602/09 que establece la Asignación Universal por Hijo (AUH). También la Ley Nacional N° 26.774/12 conocida como “voto joven” y la Ley Nacional N° 26.877/13 referida a la creación de Centros de Estudiantes.

social y pedagógica, así como de sus instituciones para garantizarlos; promoviendo políticas públicas de carácter pretendidamente integral en el marco del principio de la corresponsabilidad³².

En segundo lugar, se puede observar que las diversas políticas orientadas al contexto rural a partir de la transición democrática, y en particular con la obligatoriedad del nivel, 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, p.12). 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 periodo 2001- 2013. Asimismo, 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%, 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, p.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 “institución determinante” ha implicado que los formatos de Secundaria Orientada y Secundaria Técnica y Agropecuaria hayan funcionado en el

³² La corresponsabilidad supone que cada uno de los actores que conforman el Sistema de Protección y Promoción Integral articulen redes para la efectiva protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

contexto rural como modelos de referencia prevalentes (UNICEF-FLACSO, 2020) que permanecen en el presente³³. En este sentido, uno de los desafíos que presentan las ruralidades reside en visitar los modelos institucionales de modo tal que brinden respuestas situadas a las restricciones vinculadas a las condiciones sociodemográficas y de accesibilidad (en comunicación, transporte y servicios) que presentan la diversidad de zonas rurales.

Para finalizar este apartado es importante volver una vez más sobre aquellos desafíos que representa, en términos generales, la extensión de la obligatoriedad escolar del nivel de educación secundaria. Como se mencionó al inicio, su formulación legal comienza a instituirse sobre la base de una obligatoriedad social, construida desde el largo proceso de extensión que atravesó el nivel desde mediados del siglo XX. Coincidiendo con Nuñez y Litichever (2015) su crecimiento ha sido amorfo:

“Se aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes, en entornos rurales o donde no existía infraestructura, proliferan intentos de cambio en el formato, se proyectaron nuevas escuelas universitarias pero esta ampliación es acompañada por un crecimiento heterogéneo, que genera una disparidad de situaciones, preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual la persona estudie” (2015, p.25).

De ahí que la obligatoriedad instala el desafío de desarrollar políticas educativas posibles de ser materializadas en trayectorias educativas y escolares que garanticen el derecho a la educación, reconociendo la divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles en relación con aquellas expectativas que la escuela pretende moldear (Sibilia, 2012). Dussel (2015) sostiene que la obligatoriedad insta nuevas demandas y novedades no procesadas pacíficamente por los sujetos. La inclusión como proclama de la política educativa no se circunscribe meramente a la incorporación de sectores sociales que hasta entonces no tenían acceso al nivel. Plantea el desafío constante por el sostenimiento de trayectorias escolares diversas, fluctuantes e intermitentes (Terigi, 2011), las cuáles no pueden leerse solamente en clave de condición socioeconómica sino en torno a desplazamientos macro sociales y culturales que trastocan el orden y la forma escolar moderna que dio sentido a la escuela media. Al decir de la autora, las transformaciones culturales, políticas y tecnológicas reconfiguran espacios, tiempos, supuestos ontológicos y epistemológicos ante los cuales se van dirimiendo renovadas

³³ Acosta utiliza esta expresión para referirse al modelo de escuela media instituido por el Colegio Nacional, pudiendo observarse allí 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.

proclamas en torno del paradigma de la obligatoriedad. Si a ello lo consideramos en la territorialidad rural, seguramente cobrará matices propios y a la vez heterogéneos por las formas en que dicha obligatoriedad es asumida y comprendida por las comunidades rurales, pero también respecto de qué propósitos orientan la construcción de vínculos entre jóvenes y adultos.

Como cierre del primer capítulo se focaliza la mirada en las diferentes formas de concebir las relaciones vinculares en las instituciones escolares, tanto desde el plano de la política educativa como desde la investigación educativa.

3. Convivencia y participación como pilares de la obligatoriedad escolar. Cambios y permanencias en la política educativa

En un marco donde la obligatoriedad y el derecho a la educación instalan nuevas bases para pensar la escuela secundaria, asume relevancia el estudio y abordaje de la *convivencia* y la *participación* en las comunidades escolares. Las formas en que se construyen los vínculos -fundamentalmente al momento de resolver conflictos o abordar situaciones complejas- podrían visibilizar nuevos modos y sentidos de transitar la escuela secundaria desde una perspectiva democrática. Tanto las políticas como el desarrollo académico demuestran las variantes que las proclamas de la convivencia y la participación escolar van instalando en el cambio de siglo, al cuestionar el modelo disciplinar tradicional bajo el cual se constituyó el nivel medio³⁴.

La expresión legislativa del mencionado modelo disciplinar se materializó en el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior del año 1957, delimitando un código que establecía deberes y derechos de los actores educativos, contemplando actos de indisciplina individual y/o colectiva, jerarquizando las sanciones aplicables en cada caso: amonestaciones, suspensión temporaria, expulsión del establecimiento -ante casos de “inmoralidad grave” o notoria mala conducta- o expulsión de todos los establecimientos educativos de la República³⁵. En el caso de la provincia de Buenos Aires, recién en el año 1983 se sanciona el texto

³⁴ Su origen se remonta a fines del siglo XIX, en el marco del estado oligárquico liberal, manteniendo su vigencia avanzado el siglo XX. Definió históricamente los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población escolar bajo el objetivo de conformar al ser nacional, otorgando a la relación docente-alumno un carácter asimétrico desde la aceptación de una norma no susceptible de discusión, delimitada por el binomio permitido-prohibido.

³⁵ Creado por decreto N° 150.073/47. La conducta de los alumnos se calificaba según el número de amonestaciones (buena: sin amonestaciones; regular: hasta diez; deficiente: hasta veinte; mala: más de veinte amonestaciones). Las autoridades intervinientes eran el Rector o Director del Establecimiento, el Consejo de Profesores y la Dirección General de Enseñanza.

ordenado del Reglamento General de Escuelas Públicas³⁶ incorporando al reglamento el acercamiento a la reflexión y al diálogo con familias y alumnos.

Tras años de vigencia de dicho modelo, será con la transición democrática cuando comience a proyectarse la redefinición conceptual de la *disciplina* como prerrequisito para la enseñanza desde el rechazo al autoritarismo, la construcción de legitimidad y el fomento a la participación de la comunidad educativa, gestando las bases de un modelo centrado en la *convivencia y la participación*.

Durante 1984 y 1989 se registran avances respecto de las políticas de democratización educativa entendiéndose que, para superar el autoritarismo constitutivo del orden escolar tradicional, era necesario fomentar la participación fuertemente implicada con la justicia social. Las decisiones políticas de estos años estuvieron profundamente vinculadas a los debates e informes del Congreso Pedagógico Nacional³⁷. Tal como sostienen Gallo y Miguez (2019) la gestión del gobierno radical instaló tres grandes debates: la participación, el régimen de convivencia y los consejos de escuela.

Respecto del primero, en 1984 el decreto del Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) N° 898 derogó toda normativa que atentara contra las asociaciones de estudiantes³⁸. En su carácter propositivo, creó una Comisión Especial a cargo de formular pautas para la organización, funcionamiento y evaluación de las asociaciones estudiantiles. Muchas de sus recomendaciones tendrán continuidad en décadas posteriores (modelo democrático representativo, sistema de elecciones libres, reglamentación de estatuto, docentes asesores). No obstante, ciertos aspectos de las normativas generaron álgidos debates y reclamos, en particular la función otorgada a las autoridades escolares concebidas como máximos responsables de las asociaciones y la distinción de las formas de participación según las edades (los alumnos de 1° año tenían voz, pero no voto y tampoco podían participar de la Comisión Directiva). Las medidas abogaban por asociaciones estudiantiles entendidas como “experiencias pedagógicas” desvinculadas de actividades de carácter sindical o político partidarias. Ello motivó

³⁶A través de la actualización del decreto 6013/58.

³⁷ El mismo fue convocado por Ley N° 23114, desarrollándose entre 1984 y 1988. Fue concebido como un espacio participativo para toda la ciudadanía mediante una organización por asambleas con vistas a sentar las bases para una reforma integral del sistema educativo. Cabe destacar que, previo al Congreso, la Dirección Nacional de Enseñanza Media emitió la circular N° 11/84 proponiendo un nuevo ciclo democrático que apelara a la participación de jóvenes y adultos.

³⁸ Derogó la Resolución De la Torre (1936), la cual prohibía las asociaciones estudiantiles, el artículo 173 del Reglamento General para Establecimientos de Educación Secundaria (1943), el cual prohibía a rectores y directores atender representaciones colectivas de los estudiantes y la Resolución N°41/75 del Ministro Ivanissevich, que suspendía la autorización de formar nuevos centros de estudiantes.

marchas y movilizaciones de las agremiaciones estudiantiles³⁹, conduciendo a la creación de una nueva circular (Subsecretaría de Conducción Educativa N° 50/84) la cual habilitó algunos reclamos, pero siguió promoviendo el aprendizaje de las formas de participación mediante la práctica, desde una nueva conciencia cívica que valorara la institucionalidad democrática (Gallo y Míguez, 2019).

Respecto del énfasis en la convivencia, en 1984 la Circular N° 51 del MEyJ promovió la reflexión sobre la disciplina escolar, introduciendo las nociones de convivencia y clima institucional en tanto parte de la construcción de vínculos estrechos entre adultos y jóvenes. A su vez, la Dirección Nacional de Educación Media mediante la circular N° 405/85 estableció que el alumno expulsado o separado de la institución debía poder ser escuchado y constar registro de su palabra, además de funcionar instancias colegiadas como los Consejos de Profesores. En 1987 el Informe sobre posibles reformas del sistema educativo -elaborado por la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico- acordó democratizar la educación y el régimen disciplinar, en tanto que la Asamblea Pedagógica Nacional de 1988, encargada de escribir los informes finales del Congreso, estableció la revisión del concepto de disciplina apelando a la convivencia democrática, promoviendo diálogo, confianza y participación. Por último, un aspecto central de estos años remite a la creación en 1988 de los Consejos de Escuela en la jurisdicción bonaerense, instalando la necesidad de participación democrática de familias, alumnos, directivos, docentes y vecinos en la gestión escolar⁴⁰. Dado su carácter no obligatorio contrajo una débil instrumentación en la práctica. En 1989 la Dirección General de Planificación Educativa elaboró el informe "La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación", estableciendo el reconocimiento de la participación en la construcción de normas para que resultaran respetadas, y la concepción de la conducta del alumno como producto de una propuesta docente e institucional.

Con el cambio de década y de gestión de gobierno -signado por la Ley Federal- las políticas formuladas a nivel nacional y provincial profundizaron en un modelo de regulación escolar cuyo centro no lo ocupaba la disciplina, sino la convivencia pacífica y democrática. Este proceso, que marca continuidad respecto de los intereses reformistas de la transición democrática, está signado, además -en la segunda mitad de los años '90- por la preocupación social y educativa ante el reconocimiento de la conflictividad y la

³⁹ A mediados de 1984 se registra la "Marcha por la Libre Asociación" frente al Ministerio de Educación, convocada por estudiantes secundarios.

⁴⁰ Mediante el Decreto N° 4182 de 1988 y la Resolución N° 8661 del mismo año.

violencia como problemática escolar, siendo de interés también para el Estado y la investigación académica. Se inicia así una tradición investigativa que promoverá el análisis desde un enfoque sociocultural, evitando la reducción desde perspectivas de corte psicologistas o individualistas.

De esta manera, en estos años se observan avances respecto de la convivencia, pero también de la prevención de la violencia y los conflictos escolares. El Consejo Federal de Educación (CFE) sancionó las resoluciones N° 41/95 y 62/97 promoviendo que cada escuela desarrollara su propio sistema de convivencia desde la conformación de consejos de convivencia (de aula, de ciclo y de escuela), en tanto espacios de participación institucional basados en la autonomía, negociación y mediación. El énfasis estuvo puesto en instaurar una modalidad de regulación vincular que permitiera experiencias democráticas; entendiendo que la construcción e internalización de normas escolares constituyen un “instrumento privilegiado para la reflexión sobre la ética de la responsabilidad ciudadana” (Res. N° 62/97).

La jurisdicción bonaerense desarrolló dos iniciativas. En 1999 creó el Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar y tres años después, en pleno proceso de extensión de la obligatoriedad, apeló a la convivencia mediante la Res. N°1593/02 estableciendo la creación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en el ciclo Polimodal. Sustituyó así los sistemas de disciplina, enfatizando en su contribución a la idea de calidad educativa bajo el supuesto de que “la calidad de la escuela polimodal es, entonces proporcional a la calidad de sus vínculos con el adolescente real, a su capacidad de recepcionar sus mensajes y de llegar al corazón de sus expectativas e intereses con las propuestas de enseñanza” (Res. N° 1593/02, p.2). Los AIC, de acuerdo al Anexo III de su resolución, promoverían relaciones de confianza y responsabilidad además de establecer la formulación de normas mediante acuerdos consensuados, con un sentido preventivo y reparador de daños o agravios. En su conformación se desarrollaron jornadas institucionales para el acompañamiento a los actores escolares. Cabe destacar que, paralelamente, dicha norma estableció la necesidad de mantener la asimetría entre adultos y estudiantes en la gestión de la institucionalidad. Tal como señalan Gallo y Míguez (2019), pese a no equiparar responsabilidades “los primeros intentos de implementar sistemas de convivencia enfrentaron la tendencia de directivos y docentes a replicar el estilo normativo del anterior sistema punitivo. Así, lejos de ser un punto de llegada, el Programa de Reformulación, representó el punto de inicio” (p.117).

A modo de síntesis, los años '90 presentan una apuesta a la convivencia asociada a acciones que buscaban promover el diálogo, la negociación y mediación, el acuerdo, el respeto y el compromiso para la resolución de los conflictos, entendiendo que no son algo patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales. Paralelamente, comenzó a contemplarse el contenido pedagógico y reparador de las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de niños/as y jóvenes. La creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores y cuerpos colegiados enfatizaron en la autonomía institucional y la participación, aspectos que posteriores políticas retomarán y reforzarán (Cuchan y D'Arcágel, 2013).

A partir del nuevo siglo el Estado nacional otorga al MECyT un rol protagónico en la formulación de programas que enfatizan en la disciplina como un rasgo más de la convivencia, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales⁴¹, observándose una fuerte vinculación con el imperativo de la inclusión

“[...] a medida que la conflictividad social disminuyó -sin desaparecer- la prioridad pasó a ser la inclusión educativa. Es decir, reformar el formato escolar con la intención de asociar la gestión del conflicto con la eliminación definitiva del sesgo expulsivo de la escuela secundaria. En este nuevo contexto se partía del supuesto de que la participación de los estudiantes en la gestión de la norma permitiría un orden escolar más consensuado, lo que disminuiría los niveles de conflictividad y mejoraría la capacidad de retención de la escuela” (Gallo y Míguez, 2019, p.134).

Según los autores mencionados, a partir de la LEN, las normativas de estos años profundizaron la instrumentación de los sistemas de convivencia, otorgando énfasis a la participación estudiantil. En 2009 el CFE sancionó la Res. 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la escuela secundaria obligatoria” y la Res. 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional”. Las mismas propusieron una renovación de la institucionalidad de la escuela secundaria a partir de los AIC -entendidos propositivamente y no como prohibiciones-, la contextualización de las transgresiones y el sentido reparador y pedagógico de las sanciones. Asimismo, las resoluciones concibieron a la escuela secundaria como ámbito socializador de los jóvenes en tanto “actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y protagonistas de su propia educación” (Res. 93/09, art.2). Respecto de la participación escolar en 2013 fue sancionada la Ley N° 26.877, estableciendo la creación de los Centros de Estudiantes en

⁴¹ Programa Nacional de Mediación Escolar (2003), el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2004) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004).

todo el país ante iniciativas previas de reconocimiento y promoción de las asociaciones estudiantiles⁴².

En el caso de la provincia de Buenos Aires a partir del 2007, como se mencionó en la introducción general, el objeto de las políticas educativas en torno a la convivencia comienza a ampliar sus horizontes, pretendiendo atender la diversidad de situaciones complejas que atraviesan las instituciones escolares. Convivencia y participación serán dos grandes ejes de gobierno en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar.

En el 2008, el Programa “La Secundaria en la Provincia” planteó una reorganización de la escuela desde una propuesta de convivencia que articulara obligatoriedad, participación, gobierno democrático y, paralelamente, una concepción de estudiantes como sujetos de derechos, con capacidad de ejercer su voz y participación en la vida cotidiana (Gallo y Míguez, 2019). Al igual que en el orden nacional, la forma en que se pretendió operativizar estos principios estuvo signada por diversas normativas. En lo que respecta a la convivencia la Res. N°1709/09 derogó la Res. 1593/02, exclusiva del Polimodal. Entre los cambios se destaca su extensión a la totalidad de los años de la secundaria, la obligatoriedad de los Consejos de Convivencia y de las instancias participativas que condujeran a la formulación de los acuerdos. Asimismo, estableció la creación de Comisiones Evaluadoras distritales, encargadas de evaluar, asesorar a las instituciones y aprobar dichos acuerdos. También pautó el formato de acuerdos áulicos, a cargo de cada docente y estudiantes, sin contradecirse con los AIC. Respecto de la participación escolar, en 2005 la DGCyE estableció un modelo de Estatuto para los Centros de Estudiantes (Res. N° 4900/05) actualizado en 2011 mediante Res. N°4288. En el 2013 -en consonancia con el Estado nacional- la Ley Provincial N° 14581/13 estableció funciones, finalidades y procedimientos para la creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias bonaerenses, a la vez que estableció el deber de los equipos directivos de promover su desarrollo y crearlos cuando no los hubiere.

La modificación del Reglamento General de las Instituciones Escolares de la Provincia de Buenos Aires (Decreto N° 2299 /11) también significó algunos cambios respecto de la convivencia y la participación escolar. Redefinió la función de preceptores como agentes responsables de intervenir activamente en la construcción colectiva de los AIC, en la promoción del respeto de los acuerdos y del espíritu de construcción de ciudadanía; estableció que las sanciones escolares no pueden impedir el derecho a la

⁴² Programa de promoción de centros de estudiantes (Dirección de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social), Encuentros Nacionales de Centros de Estudiantes.

escolarización, como así tampoco argumentos vinculados al uso de vestimenta. En cuanto a la participación, estableció que las instituciones y autoridades deben fomentar la participación democrática de estudiantes y la deliberación (Art. 23 y 24).

El mayor protagonismo que la jurisdicción bonaerense otorga a la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) se evidencia en una serie de decretos, comunicaciones y disposiciones, sancionados entre 2008 y 2012, que tienen como finalidad dar contenido, orientaciones y cierta estructura organizativa a los diferentes actores, con vistas al abordaje de situaciones complejas (Cuchan, 2016)⁴³. Proceso que culminará con la creación del Programa Provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela (2010) y la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2012)⁴⁴; estableciendo un protocolo de actuación para los actores escolares y educativos en el marco de la corresponsabilidad, mencionada líneas atrás. En la misma sintonía, pero un año después, el Ministerio Nacional aprueba la Ley N° 26.892/13 de “Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” y, en 2014, la “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”, intentando dar respuesta a las necesidades institucionales y comunitarias en el abordaje de situaciones complejas desde un marco de convivencia, promoción de derechos y de una política de cuidado.

A modo de síntesis, desde los años ‘80 en adelante comienza a cuestionarse el esquema tradicional de obligaciones, derechos y sanciones en tanto obsoleto o al menos insuficiente al momento de abordar las diversas situaciones que atañen a la cotidianeidad escolar. La nueva institucionalidad que se busca promover supone nuevas formas de abordar la convivencia y la participación escolar atendiendo a un enfoque de derechos y al principio de la corresponsabilidad. Ello plantea a la escuela una ampliación de sus horizontes a la vez que diluye sus fronteras, involucrándola normativamente con la diversidad de situaciones complejas, implicando un trabajo colectivo con actores territoriales para abordar los problemas que atraviesan las juventudes. Este breve recorrido normativo requiere ampliarse atendiendo a las premisas que el cambio de

⁴³ Particularmente las Comunicaciones N° 8 y 9 del 2009, reconocen el conflicto como inherente a la institución escolar y profundizan líneas de mediación y negociación escolar. En tanto que la Comunicación N° 1 y 9 del 2009 presentan lineamientos y propósitos para una nueva organización distrital a partir de la creación de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (en el cual confluyen los EDIA, EID, COF, PII y el EIPRI).

⁴⁴ Se anticipan a la misma el Documento de Trabajo N° 5/11 titulado “Intervenciones en situaciones límite” y la Comunicación N° 8/12 “Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación”.

gestión de gobierno -a partir del 2016- supuso tanto a nivel nacional como provincial. Aspectos que se profundizan a continuación.

Con el cambio de gestión de gobierno -a nivel nacional y provincial- desde el 2016 comienza a perfilarse una nueva área de desarrollo para las instituciones escolares: Clima Escolar y Educación Emocional. En el caso de la Provincia, la misma convive con otras iniciativas que mantienen una continuidad con la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia⁴⁵. El área mencionada hasta 2019 constituyó una de las líneas de capacitación provincial en relación con el Plan Estratégico Nacional aprobado por la Res. del CFE N° 285/16, el cual estableció los ejes y objetivos educativos que el gobierno estableció como prioritarios para el período 2016-2021. Uno de los ejes centrales fue el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, concibiendo que la educación debiera permitir el desarrollo de todas las dimensiones de la persona para su desempeño social y laboral y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (p. 9). En forma conjunta el entonces Ministerio de Educación y Deportes elaboró el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) donde fundamentó la necesidad de desarrollar seis capacidades a través de saberes prioritarios y a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad, junto con el desarrollo de competencias digitales que fomentan el conocimiento⁴⁶. En este marco, la jurisdicción bonaerense avanzó desde fines del 2017 en la creación del Programa “Red Escuelas de Aprendizaje”, una iniciativa de la Dirección de Evaluación y Planeamiento de la cual participaron 2000 escuelas públicas urbanas y rurales de la provincia voluntariamente adheridas. Entre sus objetivos generales, la Red buscó promover la mejora del clima escolar y el aprendizaje de las capacidades socioemocionales de niños y jóvenes como complemento de las capacidades cognitivas. Para ello, una de las áreas de formación para directivos y docentes de las escuelas voluntarias -a cargo de referentes especialistas- fue Clima Escolar y Educación Emocional.

⁴⁵ A modo de ejemplo: creación de “Jornada provincial de reflexión en el ámbito educativo. Convivencia y anticipación de situaciones de acoso escolar” (2017), conmemoración del “Día de los adolescentes y los jóvenes por la inclusión social y la convivencia contra toda forma de violencia y discriminación, en conmemoración al natalicio de Ana Frank” (2017). Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital (2017), creación de “Jornada Provincial sobre convivencia en ámbitos Educativos” en el marco del Día Internacional contra el Acoso Escolar (2019).

⁴⁶ El MOA sostiene que las capacidades son transversales a los contenidos disciplinares y no pueden ser desarrolladas en un “vacío” sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones que se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”.

Los diversos materiales dispuestos para la capacitación definieron al Clima Escolar como el conjunto de percepciones de las relaciones interpersonales que construyen los actores en el contexto escolar (áulico o institucional), por lo cual establecen que las estrategias educativas destinadas a su mejora deberán favorecer “climas emocionales positivos que logren entornos seguros, amigables con buen manejo del aula y prácticas de enseñanza innovadoras, que contemplen el trabajo tanto individual, grupal y comunitario” (Módulo 3, 2018, p.2). Para ello, consideran central el desarrollo de la empatía, la construcción de vínculos basados en la confianza, el reconocimiento, la formulación de estímulos no verbales, crear rutinas que aporten seguridad, desarrollar un buen humor como profesores, fomentar la participación y el aprendizaje cooperativo. Paralelamente, sostienen que la Educación Emocional (en adelante EE) consiste en un proceso educativo continuo y permanente, complementario del desarrollo cognitivo siendo ambos partes del desarrollo de la personalidad integral.

Si bien estos marcos parecieran no tener continuidad ante un nuevo cambio de gestión de gobierno a partir del 2019, es importante considerar que la EE suscita debates en el campo educativo y en la investigación socioeducativa. Nobile (2017) observa que la inclusión de la EE en la escuela parte de supuestos funcionales: ser emocionalmente competente repercutiría en el desarrollo productivo y también permitiría reducir o prevenir conductas consideradas de riesgo. Fomentar capacidades adaptativas, afrontar creativamente la adversidad, identificar los procesos fisiológicos o cerebrales en la generación de emociones, serían aspectos sobre los cuales este “ethos” contribuiría en la educación. Paralelamente, la autora advierte respecto de la invisibilización de las dimensiones sociales e institucionales en las cuales se construyen las emociones, además de la relación con los otros, la dimensión colectiva de los vínculos y las desigualdades que podrían intensificarse a partir de la responsabilización del actor, conduciendo a cierta forma de gobierno propia de la EE.

Luego de realizar un recorrido por la mirada normativa asociada a la convivencia escolar desde la transición democrática hasta la actualidad, se presenta a continuación un recorrido por las tendencias en las investigaciones socioeducativas vinculadas a la convivencia y participación escolar.

4. Convivencia y participación en los estudios socioeducativos

La centralidad otorgada a la convivencia y a la participación en las comunidades escolares también ha sido objeto de estudio para diversos proyectos de investigación. A grandes

rasgos se observan algunas tendencias en los estudios que permiten pensar los sistemas de convivencia como la participación política y las expresiones de ciudadanía en las escuelas⁴⁷.

Tal como sostiene Dussel (2005), analizar la formación política escolar supone estudiar el orden disciplinario que insta la escuela en relación con el modo de legislar que una sociedad considera apropiado. La autora observó en la historia reciente una relación cercana entre el orden disciplinario escolar y el político señalando que, mientras en los años '80 se renueva el interés por los centros de estudiantes a fines de los años '90 vuelve a impulsarse el interés por la disciplina y el gobierno escolar *“se asocia el discurso de la disciplina con el de la seguridad ciudadana y paralelamente un lenguaje experto psicopedagógico que promueve la autonomía y la responsabilidad como ejes del trabajo pedagógico y de la formación disciplinaria”* (p.1111). Entiende que el lenguaje político-legal de los derechos y obligaciones es reemplazado por un discurso psicológico que enfatiza en las estrategias de resolución de problemas como la base de la conducta cotidiana.

Respecto de las nuevas formas de regular la disciplina, varias investigaciones pondrán el acento en la construcción de sistemas de convivencia. Dussel (2005) recupera la experiencia de CABA donde los reglamentos preveían la creación de un Consejo de Convivencia y sanciones posibles ante las transgresiones. El lenguaje empleado enfatizaba en las responsabilidades de los estudiantes en términos individuales, más que en sus derechos, además de no incluir al adulto en la ley escolar reforzando *“la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa”* (2005: 1114). De igual manera Fridman (2013) observó en los sistemas de convivencia de CABA un cambio de paradigma desde la disciplina hacia la convivencia, pero con fuertes resistencias desde las comunidades educativas en tanto concebían la eliminación de las amonestaciones como un jaque a la autoridad docente. Por su parte, Paulín (2002) analizó los procesos de cambio institucional en la gestión de la disciplina en escuelas secundarias de Córdoba reconociendo, a partir de los '90, un conjunto de experiencias institucionales que proponían modelos participativos. El autor sostiene que la implementación se realizó desde una apelación despolitizada de los Consejos de Convivencia pues se constituían

⁴⁷ No se abordan aquí, pero es necesario reconocer, las investigaciones que han puesto el foco de su análisis en las significaciones, representaciones o percepciones sobre la violencia y convivencia en la escuela (Kaplan, 2013; Di Napoli, 2012; Gil Moreno et .al. 2012; Tesio Conca 2010, entre otros).

desvinculados de un proyecto pedagógico político mayor que buscara cambiar la cultura del poder en la escuela.

El sistema de convivencia en el contexto de ampliación de la obligatoriedad también ha sido objeto de estudio de Nuñez y Litichever (2015, 2019), quienes entienden que, desde fines del siglo pasado, comienza un proceso que busca democratizar el espacio escolar planteando nuevas relaciones entre los actores escolares y la resolución de los conflictos. Considerando las intermediaciones que producen las culturas escolares, señalan que en las escuelas estudiadas -CABA, Provincia de Buenos Aires, Neuquén y Salta- los acuerdos de convivencia surgen de modo diverso, con diferentes grados de participación de los estudiantes y usos en la práctica. Respecto de los consejos de convivencia presentan mayor resistencia en su constitución.

“La diversidad aparece en el modo de elaboración de estos textos y en la forma que los mismos toman, ya que algunos incluyen explicitaciones sobre qué entienden por convivencia, los valores que promueven y los principios que los orientan, otros contextualizan la escuela y describen la zona para definir las normas y principios que los guían, mientras que un conjunto numeroso lista normas o parecen más bien decálogos en los que se detallan las conductas prohibidas y las sanciones” (p.48).

También señalan que la apropiación de normas es mayor cuanto más las discuten en las escuelas. En particular, Litichever (2010) observó cierta normativización de los reglamentos, pues los principios que fundamentan los acuerdos en ocasiones distan mucho de las normas que prescriben, y lejos de formularse en forma propositiva vuelven a utilizar un lenguaje prescriptivo y prohibitivo. En este sentido, observó cierta distancia entre la convivencia a la que apuestan las normativas y las prácticas que acontecen en las escuelas y, al igual que Dussel, Fridman y Paulín, sostiene que los espacios colectivos son percibidos por los adultos como instancias que cuestionan su autoridad.

Cabe destacar que la construcción de vínculos constituye una preocupación en investigaciones que han estudiado nuevos formatos escolares. Nobile (2013) estudió las emociones y afectos en el espacio escolar, a partir de un análisis cualitativo de los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco del formato escolar de las “Escuelas de Reingreso” (ER) en CABA, influyendo en la reinserción escolar y en los sentidos construidos en torno a la labor docente. Mientras que Jacinto y Freytes Frey (2004) analizaron escuelas de CABA que atienden a jóvenes de sectores vulnerables pero que presentan propuestas innovadoras y, entre los aspectos que contribuyen a la mejora de la calidad en los aprendizajes, señalan la construcción de dispositivos para la gestión

de la convivencia, entre los que se destacan instancias de negociación y mediación colectivas.

Respecto de la participación política y las expresiones de ciudadanía en las escuelas se destacan las investigaciones de Nuñez (2010) quien analizó los procesos de politización que acontecen en escuelas secundarias del Gran La Plata desde una perspectiva comparativa, dando cuenta de la diversidad de modos de ser joven en la escuela y de las diferentes -y en algunos casos desiguales- experiencias en relación a la ciudadanía. Abordó los espacios institucionales y no institucionales de participación de jóvenes, los sentimientos de justicia, especialmente en sus percepciones en cuanto a las normas, la convivencia y los conflictos existentes en el espacio escolar. En la misma línea, pero desde una perspectiva histórica, Larrondo (2013, 2015) estudió el movimiento estudiantil secundario, un objeto que considera poco investigado en Argentina a diferencia del nivel universitario. La autora describe determinadas prácticas de los centros de estudiantes, conformado en distintas instancias organizativas en escuelas bonaerenses. En tanto que Manzano (2011) reconstruyó históricamente las tradiciones y repertorios organizativos de estudiantes secundarios en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX, relacionando al movimiento estudiantil con la emergencia, consolidación, y cuestionamiento de la juventud como categoría cultural y política⁴⁸. La autora reconoce los inicios del movimiento en las discusiones políticas “laica o libre” en 1958, pero sostiene que su reorganización comienza a partir de los años ‘80. Las redes que articulaban lazos entre los estudiantes -formales y clandestinas durante la última dictadura cívico militar- a partir de 1984 encuentran un marco legal que habilitaba el funcionamiento de los Centros de Estudiantes, pero a la vez desalentaba el accionar de los partidos políticos en las escuelas, generando reacciones y marchas. Observó en los años ‘90 un “rechazo de la política” que repercutirá en una “falta de participación” asociada tanto entre las jóvenes generaciones como en adultos⁴⁹.

Cabe destacar también el trabajo de Nuñez, Chmiel y Otero (2016) quienes compararon las figuras de ciudadanía y los estilos de hacer política desde dos escenas históricas. En el período 1982/1987 observaron que las figuras de ciudadanía se alejan de visiones románticas vinculadas al sujeto revolucionario para convertirse en reguladoras

⁴⁸ Mas Rocha también recupera históricamente el resurgimiento de los Centros de Estudiantes desde la transición democrática en un trabajo sobre los debates parlamentarios en CABA.

⁴⁹ La autora señala que el movimiento estudiantil demostró su presencia en tres causas nacionales: el asesinato de María Soledad Morales, la causa por gatillo fácil en el “caso” Walter Bulacio y la defensa de la escuela pública ante la sanción de la Ley Federal.

de formas de participación en la transición democrática. A su vez cierta primacía en la figura de la militancia ideológica que tornó difusas otras formas en las cuales la política se expresaba en la escuela, por ejemplo, en actividades culturales. Un dato clave que mencionan como argumento es que de 108 escuelas solo 30 contaban con representantes en la Federación de Estudiantes Secundarios en 1985. El segundo período analizado 2010/2015, evidencia nuevas formas de politización juvenil incorporando como una de las medidas de acción la toma de escuelas, cambiando los sentidos “de reivindicar la democracia a exigir mejoras edilicias; de la primacía de la representación a la realización de asambleas, elección de delegados y la construcción de espacios de horizontalidad” (p. 146). Entre las figuras identificaron un pasaje del militante ideológico hacia el militante instrumental, el participante periférico, el afectivo y el estudiante distanciado como diversas formas de relacionarse con la política y la participación escolar.

En lo que respecta al abordaje específico de las ruralidades, el estudio de la convivencia y la participación en estos contextos constituye una arista poco explorada en la investigación educativa. Ello coincide, tal como se abordó líneas atrás, con la escasa preocupación en general por el “mundo rural” y específicamente las “juventudes rurales” en las ciencias sociales.

A nivel internacional fue posible identificar el trabajo de Johansson (2017) sobre las experiencias de participación de un grupo de jóvenes localizados en una zona rural escasamente poblada de Suecia, observando que la agencia estudiantil y las declaraciones sobre la participación posible y real son más fuertes a nivel escolar y local, disminuyendo o adquiriendo resistencia y silencio en los niveles regional y nacional. En Argentina, tal como sostiene el informe de UNICEF y FLACSO (2020) las investigaciones locales acerca de las experiencias juveniles en las zonas rurales, vinculadas a su participación o formas de sociabilidad, son escasas. Pudo registrarse un estudio comparativo entre adolescentes urbanos y rurales de diferentes sectores socioeconómicos en Tucumán para indagar el comportamiento agresivo, entendido como una disfunción de las habilidades sociales (Cotini, Lacunza y Esterkind, 2013). La mayoría de las producciones e investigaciones socioeducativas sobre lo rural remiten a la sistematización de experiencias sobre aspectos sociodemográficos, económicos, de empleo, educación y provisión de recursos educativos (Bruinard, 2007; Cragolino, 2008; Boletín Temas de Educación 7, 2009; Bezem, 2012)⁵⁰. Un trabajo reciente realizado por UNICEF y

⁵⁰ Otras investigaciones focalizaron en la enseñanza y el aprendizaje en dicho contexto, los aportes digitales para la enseñanza rural y la correlación de propuestas educativas con el sector productivo agropecuario

FLACSO Argentina (2020) analiza antecedentes de la educación secundaria rural argentina, las características predominantes y los variados modos en que está desarrollándose la educación secundaria en contextos rurales a nivel nacional.

Para finalizar este capítulo cabe recordar que, abordar la complejidad de la vida escolar con sus conflictos y rutinas en un orden negociado y concertado (Ball, 1987) requiere metodológicamente contemplar las expresiones de convivencias posibles, reconociendo en ellas no sólo la existencia del conflicto en tanto inherente a la vida institucional, sino también la sedimentación de mandatos tradicionales o contemporáneos que median en su configuración. En lo que respecta al ámbito rural implica a su vez reconocer que la convivencia y la participación posiblemente se encuentren atravesadas por representaciones familiares, comunitarias y de expectativas en torno a la escuela secundaria, en las cuales se dirime la legitimidad escolar y la construcción de normas para convivir cotidianamente.

Luego del recorrido realizado por las normativas y las investigaciones académicas, se entenderá a la convivencia en términos de Litichever (2015) como un modo democrático de establecer vínculos introduciendo temáticas diversas (género, diversidad, no discriminación) que desafían al tradicional régimen de disciplina desde una perspectiva más amplia y no focalizada en conductas o comportamientos puntuales. Como se mencionó líneas atrás, considerar los sistemas de convivencia implica reconocer la enunciación de normas en forma propositiva promotoras de un clima participativo para adultos y jóvenes, considerando a estos últimos como sujetos de derecho y protagonistas de la vida escolar, siendo un requisito indispensable el ser escuchados y poder emitir descargos. En dicha definición subyace un componente procedimental que propende la formulación de sanciones con finalidades educativas en relación a las faltas cometidas. Coincidiendo con Siede (2007), la convivencia remite a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes, pero ello no implica pensar que cada situación escolar se deba identificar desde el consenso. La tarea de construir un marco de justicia compartida entre adultos y jóvenes requiere establecer un «piso de derechos» y un «techo de responsabilidades». La dimensión normativa -según el autor- promueve la deliberación sobre las formas de legitimación de las normas, pero esa tarea no puede realizarse desde

(Sobrin, 2015). Algunas investigaciones pusieron el acento en un análisis histórico e identitario de las Escuelas Agrotécnicas (Zumer, 2004; Plencovich, 2013; Bianchini, 2014); otros trabajos analizaron el caso de las Escuelas de Familia Agrícola (Southwell, 2008) y de los Centros Educativos de Producción Total (Oliva, 2015). Padawer, Greco y Celín (2013;2015) abordan las experiencias formativas vinculadas a los procesos de identificación y los proyectos de futuro de jóvenes en escuelas rurales bilingües de Misiones.

posiciones esencialistas o dogmáticas sino en el reconocimiento del carácter contingente e histórico de las instituciones.

Comprender algunas experiencias de convivencia y participación que acontecen en dos escuelas secundarias rurales permitirá problematizar y reflexionar sobre las formas que asumen los sistemas de convivencia y la participación en determinados entornos rurales. Para ello, el capítulo 2 presenta el enfoque teórico-metodológico asumido en la investigación y una caracterización del estudio de caso desarrollado.

CAPÍTULO 2

El devenir teórico-metodológico y los aprendizajes del trabajo de campo

Introducción

Las bases legales que definieron el derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel secundario representan desafíos a las políticas y prácticas escolares, asumiendo particularidades en el contexto rural. Asimismo, abordar las formas en que se concibe y transita la convivencia y participación en las comunidades escolares permite comprender un aspecto importante de los desafíos que implica la democratización. El presente capítulo presenta las decisiones teórico metodológicas, los desafíos y aprendizajes que implicó la realización del trabajo de campo, como así también las características principales de las escuelas seleccionadas, en pos de su posterior análisis.

Es importante recordar que reconstruir y analizar experiencias escolares supone reconocer y comprender las acciones de los actores institucionales al momento de interpretar y resignificar las políticas -en este caso vinculadas a la convivencia y participación- como así también su proceder en la cotidianidad escolar. La perspectiva micropolítica y situacional de las políticas educativas desarrollada por Stephen Ball, presentada en el capítulo 1, permite reconocer a la política desde una perspectiva pluralista que capture la complejidad del proceso político, sus influencias, conflictos, resistencias, presiones y oposiciones (Miranda, 2012). Esta consideración política comulga -al decir de Corbetta (2009)- con la necesidad de pensar a las escuelas insertas en un sistema de relaciones territoriales y temporales al cual pertenecen, dejar de ver a la escuela “como sistema cerrado para explorar previamente la singularidad [de su relación con] su contexto, en cada espacio físico y temporal determinado” (p.270). Tal como se abordó en el capítulo 1, el territorio desde un enfoque multidimensional comprende su materialidad, entendida como espacio geográfico, y el espacio vivido, habitado desde las experiencias “el territorio es asumido, vivido y transformado por sus actores como espacio vital y de producción de cultura e identidad” (Plencovich, 2013, p.31).

La presente tesis no pretende evaluar las políticas de convivencia y participación sino comprender cómo son interpretadas y traducidas desde la resignificación de los actores en el contexto rural, proceso que se concreta en experiencias situadas, inmersas en características culturales y territoriales propias. Su estudio implicó involucrarse con las prácticas institucionales en la singularidad de sus contextos para conocer a sus actores, siendo central la descripción.

El proceso supuso ciertas decisiones teórico metodológicas a explicitar. De ahí que este capítulo se ha organizado en tres apartados. El primero, desarrolla los supuestos y momentos desde los cuales se fue definiendo el objeto de estudio y su abordaje. El segundo, desarrolla una caracterización de las escuelas seleccionadas, ponderando aspectos singulares y comunes a las ruralidades de estos territorios. Por último, se presentan los desafíos y aprendizajes que formaron parte del trabajo de campo, implicando a la tesista en un proceso reflexivo constante entre el involucramiento y el distanciamiento.

1. Coordenadas teórico-metodológicas del trabajo de campo

La presente tesis se enmarcó en un trabajo de campo realizado como un estudio de caso que recupera estrategias del enfoque etnográfico y de la investigación social antropológica⁵¹. Se entiende que los mismos posibilitan comprender el carácter relacional dialéctico, al construir el objeto de estudio e investigarlo y el carácter contradictorio de las conflictividades propias de los procesos sociales. Dichos enfoques abordan la vida cotidiana -en términos de Achili (2005)- como campos de la vida social donde se configuran prácticas, relaciones y significaciones entre sujetos diversos al recuperar sus perspectivas al momento de comprender los procesos sociales; permitiendo con ello construir un estudio que no silencia a los propios protagonistas. Ello supone concebirlos en tanto “portavoz de la diversidad, como una alerta contra la pre asignación de sentidos al mundo de los actores proveniente del mundo del investigador, es decir, una alerta contra el sociocentrismo” (Guber, 2004, p.192). Implica entender que sus perspectivas - al decir de la autora- no se circunscriben exclusivamente al plano simbólico o al nivel subjetivo de la acción, sino que se consideran sus significados como parte de las relaciones sociales. Tal como sostiene Rockwell (2009), la etnografía no busca confirmar en el campo lo que ya se sabe sino desarrollar nuevas miradas: “la experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial” (p.186).

Paralelamente, esta perspectiva etnográfica constituye una de las bases sobre las que Stephen Ball construye el análisis micropolítico, entendiéndola como una herramienta metodológica “para capturar desde una mirada crítica la complejidad de los

⁵¹ En términos de Achili (2005) no se adscribe a la definición de enfoque como fragmentación de un área disciplinar, sino como opción teórico metodológica que permita organizar la práctica de investigación y ponerla en diálogo con los espacios de divulgación científica.

procesos de la práctica, el impacto y los efectos de la política; para acceder a los discursos situados, a las tácticas específicas y a las precisas y sutiles relaciones de poder que operan en los escenarios locales (escuelas, universidades, profesores)” (Miranda, 2012, p.108). Coincidiendo con Asprella y Vicente (2016), la introducción a la vida cotidiana escolar “permite considerar la voz de un actor principal en el campo escolar, lo que cada sujeto e institución interpretan de las reformas y cómo dicho entendimiento termina constituyéndose en la realidad fáctica de las mismas” (p. 6).

Por su parte, la antropología habilita el reconocimiento de la activa intervención teórica de quien investiga en la producción de conocimiento y la explicación de lo social. Al investigar, se recurre en primer orden a los propios marcos de referencia para interpretar qué sucede en el sistema estudiado, pero progresivamente éstos serán modificados “en busca de un marco que dé cuenta de la lógica de sus actores” (p.39). Estos supuestos han significado para el trabajo de campo la necesidad de considerar el carácter contradictorio de las conflictividades propias de los procesos sociales en las cuales se involucra quien investiga, debiendo reconocer y problematizar su propia reflexividad en la vinculación con el campo. En términos de Ball (2006), supone reconocer en el proceso de investigación una relación con las identidades e intereses en tanto fuerzas donde se dirimen la diversidad social y la diferencia.

Estas consideraciones encuentran otro fundamento en la dimensión cultural. El abordaje semiótico e inacabado de la cultura formulado por Geertz (1973) es parte de una corriente interpretativa que comulga con la descripción densa de la etnografía. Para el autor las culturas no son esencias, identidades cerradas que permanecen a través del tiempo, sino estructuras de significación socialmente establecidas a partir de las cuales la gente se comunica y actúa (Geertz,1996). Retomando de Max Weber la concepción de hombre como animal inserto en tramas de significación, Geertz define a la cultura como una urdimbre que no puede ser comprendida desde un análisis experimental que persiga la formulación de leyes sino desde una ciencia interpretativa que busque describir y comprender las significaciones para “rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (1973, p.32). De este modo, el trabajo de campo desarrolló diálogos permanentes con las prácticas culturales de las escuelas rurales, en los cuales fue central la descripción densa para interpretar prácticas sumidas en tejidos de significaciones que cobraron sentido en el terreno.

Respecto del estudio de caso -tal como sostiene Stake (1995)- el mismo es uno entre muchos, constituye algo específico y complejo en su funcionamiento, tornándose

relevante para indagar las prácticas por su peculiaridad e idiosincrasia o, al decir de Geertz, no se trata de “generalizar a través de casos particulares sino dentro de éstos” (1973:36). No se elige por representatividad o intención generalizadora sino buscando una mayor comprensión, resultando clave definir los criterios de selección. La dimensión temporal en el estudio etnográfico supone reconocer la naturaleza cambiante de los procesos sociales, de modo que el caso estudiado no se propone como representativo de una muestra mayor, en otros términos, “en la descripción etnográfica se intenta conocer relaciones o procesos con un valor más general, que articulen y expliquen tanto los sucesos particulares como su variación temporal o espacial” (Rockwell, 2009 p.82) pero de ello no se desprenderá la necesidad de representatividad. De ahí que, el estudio de caso permitió comprender características singulares de las escuelas rurales seleccionadas ante la heterogeneidad de modelos organizacionales en los cuales se desarrolla actualmente la escuela secundaria rural.

1.1. “Llaves de entrada” al entorno escolar rural

En el marco de lo explicitado anteriormente, la definición del tema y el objeto de estudio fue concretándose mediante diversas aproximaciones territoriales que permitieron conocer y redefinir intereses y prioridades. Como ya se adelantó en el capítulo 1, el trabajo de campo se realizó en una ciudad intermedia del sudeste de la provincia de Buenos Aires, considerando los Asentamientos de Rango Menor (ARM) presentes en la zona (Jacinto, 2011, 2012). Implicó dos momentos, uno exploratorio y otro centrado en la definición de criterios para la selección de escuelas, donde se profundizó la indagación.

Respecto del primero, en octubre de 2015 se inició una primera instancia del trabajo de campo exploratorio en la cual se realizaron cuatro entrevistas a inspectoras de educación secundaria y de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social del distrito, con motivo de profundizar algunos aspectos de la normativa vigente referida a la convivencia y la participación escolar. Las entrevistas se administraron en un momento de transición gubernamental -tanto a nivel nacional como provincial⁵²- pudiendo observarse discursos que demostraban con mayor o menor explicitación posturas político partidarias e ideológicas desde las cuales evaluaban las políticas educativas vigentes. En 2016 se realizó una entrevista al reciente Jefe Distrital de

⁵² Tras el proceso electoral de 2015 se produjo un cambio de gobierno a nivel nacional y provincial, resultando electo Presidente Mauricio Macri y Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires Ma. Eugenia Vidal (Cambiamos). En el plano local hubo continuidad de gestión en la intendencia (UCR).

Educación para relevar datos distritales que permitieran ampliar el conocimiento sobre el nivel de educación secundario a nivel local, accediendo al Plan Distrital de Educación 2016 en el que se definían las metas, problemas y compromisos que asumió la gestión en el territorio.

A partir de estas primeras entrevistas, se optó por focalizar en las escuelas secundarias rurales del distrito seleccionado. Tal como se mencionó en el capítulo 1, 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 informe de UNICEF-FLACSO (2020) analiza las variantes de modelos organizacionales que asumió cada provincia, creando o ampliando ofertas ya existentes. En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, las escuelas secundarias rurales vigentes remiten a cuatro tipos institucionales. Dos de ellos se enmarcan en el modelo de “institución determinante” caracterizado por Acosta (2011): 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 Agrícola⁵³.

El distrito seleccionado para realizar el trabajo de campo 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 Km. 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. Como se desarrollará más adelante, el traslado diario de adultos y jóvenes hacia y desde las instituciones supone tensiones, pero 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 esta tesis remiten a comunidades escolares que presentan similitudes organizativas, pedagógicas y curriculares con las escuelas

⁵³ Cabe destacar que, de acuerdo al relevamiento de UNICEF-FLACSO (2020) de las 379 unidades educativas rurales existentes en la provincia de Buenos Aires, solo 36 forman parte de modelos alternativos (34 CEPT y 2 EFA).

secundarias urbanas y, a la vez, se encuentran signadas por las tensiones propias que atraviesan las ruralidades.

La segunda instancia del trabajo de campo exploratorio se concretó en 2017. Inicialmente el contacto fue establecido conjuntamente con Inspección del Nivel Secundario y de la Modalidad Técnica, quienes brindaron datos básicos de las instituciones rurales (inspectores a cargo, directivos, horarios, teléfonos, correos y modalidades) los cuales permitieron comenzar a contactar a las autoridades escolares y pautar fechas de ingreso. En el período noviembre-diciembre de dicho año se realizaron visitas y entrevistas exploratorias, pudiendo acceder a 6 de las 8 escuelas secundarias rurales del distrito. Las dos restantes quedaron pendientes, por cuestiones de calendario escolar, pero se pudo acceder a información de las mismas ya que dos de los directivos entrevistados tenían también a su cargo esas escuelas⁵⁴. Durante este proceso se concretaron 20 entrevistas a 3 directores, 1 vicedirector, 1 secretaria, 2 preceptoras, 2 miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE), 2 profesoras, 1 jefe de talleres y 8 estudiantes que fueron designados por preceptores o directores. Al ser el primer contacto establecido, se accedió a que la elección de los y las estudiantes fuera de parte de la institución solicitándose, no obstante, que estuvieran cursando distintos años y -en lo posible- no ser o haber sido representantes del Centro de Estudiantes⁵⁵.

Las entrevistas iniciales permitieron indagar dimensiones como matrícula, Centros de Estudiantes (CE), Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y EOE, modalidades, festividades o eventos institucionales, entre otras. También permitió conocer formas y tiempos para llegar a las instituciones, estableciendo contactos con parte del personal que diariamente viaja para trabajar en la ruralidad. Esta cuestión es parte de las rutinas y del contexto del cual era primordial comenzar a ser parte, previendo tiempos, distancias y modalidades de viaje. Finalmente, en el segundo momento del trabajo de campo se decidió focalizar en dos de las ocho escuelas secundarias rurales, las cuales serán presentadas a continuación, así como los criterios para su selección.

⁵⁴ Uno de los vicedirectores tenía a su cargo un Anexo y una Extensión dependientes de una escuela secundaria técnica urbana. En tanto que una de las directoras al momento de ser entrevistada cumplía su función en un Anexo y recientemente había finalizado su trayecto como Directora de la otra escuela secundaria rural.

⁵⁵ Entendiendo que la participación no debe quedar reducida al Centro de Estudiantes.

2. Selección y caracterización de las escuelas rurales

Este apartado pone en diálogo a las escuelas con su territorialidad, entendiendo que es en ella donde se manifiestan las relaciones sociales que producen y reproducen acciones propias o apropiadas (Corbetta, 2009). Coincidiendo con la autora, ante territorios que pueden agruparse en una misma tipología frente a similitudes -por ejemplo, el contexto rural- es preciso analizar la dinámica diaria de posibilidades de vida diferentes, pues en ellas podrá comprenderse la particularidad de las tramas de convivencia y participación que cada escuela despliega. Si se entiende al territorio como el resultado de una red de relaciones entre sujetos individuales y colectivos entre sí y entre éstos y el ambiente en el cual se localizan (Mañano Fernandes, 2005), se torna necesario contextualizar a las escuelas para comprender las características que las hacen particulares.

En primer lugar, se detallan los tres criterios que se tuvieron en cuenta para su selección: la trayectoria de la escuela secundaria en la comunidad, similitudes en la orientación y presencia de CE, AIC, EOE; y, por último, un criterio de viabilidad técnica: la jornada escolar de doble turno propia de las escuelas técnicas, lo cual facilitaba la posibilidad de asistir en diferentes turnos. El trabajo de campo se desarrolló de mayo a diciembre del 2018, distribuyendo el período de asistencia entre ambas instituciones. Cabe destacar que no se propuso un estudio comparativo entre escuelas, sino un estudio de caso que permitiera abordar la singularidad de las experiencias de convivencia y participación desde estas ruralidades.

La **Escuela A** está ubicada en un centro de servicio rural de 1° categoría a 30 kilómetros del distrito, posee una matrícula de 162 estudiantes y, la **Escuela B**, se emplaza en un centro de servicio rural de 2° categoría a 40 kilómetros del distrito, contando con 53 estudiantes⁵⁶. Actualmente ambas escuelas son técnicas con orientación en Tecnicatura en Alimentos, pero sus inicios son distintos. La primera es una escuela que funcionó como escuela media desde los años '70, adoptando talleres en 2004 para convertirse en escuela técnica en 2011. La segunda, es un Anexo dependiente de una escuela técnica urbana, comenzó a funcionar en el 2002 a pedido de los padres de la comunidad rural para lograr la continuidad de los estudiantes que egresaban del entonces

⁵⁶ Dicha categorización corresponde al Plan de Desarrollo Territorial Municipal del 2005 del partido en cuestión. El mismo tiene por finalidad promover y ordenar el pleno desarrollo de las funciones sociales de la ciudad y de la propiedad urbana y rural (p.10). La categorización distingue a la *1° categoría* como aquellos centros poblados que prestan servicios básicos y especializados al entorno rural y que requieren de un programa especial y de normas preventivas mínimas para su desarrollo. En tanto que la *2° categoría* remite a los centros poblados que prestan servicios básicos al entorno rural y que requieren de un programa especial para su desarrollo (p.17).

EGB 3. A partir del 2008, y en concordancia con la Res. DGCyE N°1030/07, fue creado como un Anexo bajo la modalidad técnica⁵⁷. Este aspecto se torna relevante pues permite contemplar la confluencia de la extensión de la obligatoriedad escolar, incluso previo a la LEN, con un interés de la comunidad rural por garantizar el derecho a la educación, que no obstante, instala tensiones en la relación educación e inserción laboral de los/as jóvenes.

Sobre este punto -tal como se mencionó en el capítulo 1- el carácter elitista con el que se crea la escuela media en Argentina construyó una selección social que será cuestionada y resistida desde los movimientos reformistas en la segunda mitad del s. XX. De acuerdo con Tenti Fanfani (2003) en las últimas décadas del s. XX la expansión del nivel supera las barreras del 50% de cobertura neta, configurando una “obligatoriedad social (es decir, impuesta por una serie de condiciones propias del modelo de desarrollo social)” (p.16) que se complementará con una obligatoriedad legal, abarcando a la totalidad del nivel recién en el s. XXI con la LEN y la LEP. No obstante, como sostiene Nobile (2016), este proceso de obligatoriedad se asienta en el marco de un desacople en la relación educación y trabajo. Aspecto que se torna central en las comunidades rurales, pues mientras en términos generales “la escuela podría significar una forma de retardar la incorporación al mercado laboral ante las dificultades para generar suficientes empleos para esta franja etaria” (p.118), en ciertos grupos familiares del sector rural la escuela secundaria podría dirimirse entre significar igualdad de oportunidades para sus hijos e hijas o bien retrasar la inserción laboral de jóvenes en el sector productivo rural. Aspectos que serán profundizados más adelante.

Respecto del segundo criterio de selección, alude a su similitud en cuanto a la orientación de las escuelas. Como se mencionó líneas atrás ambas ofrecen Tecnología de los Alimentos, orientación que según los actores institucionales fue elegida en función de la reorganización de la planta docente al momento de la reconversión, particularmente en la Escuela A, y considerando la vinculación productiva con la zona en el caso de la Escuela B⁵⁸. Decisiones que, en los primeros años de implementación, han generado tensión en las comunidades, por diferentes expectativas respecto de la carga horaria y de una mayor vinculación con el agro. No obstante, las propuestas de talleres,

⁵⁷ Cabe destacar que en 2013 funcionó a ciclo cerrado el plan Fines2 de secundaria de adultos en el mismo edificio de la escuela.

⁵⁸ Cabe destacar que de las 8 escuelas rurales existentes en el distrito 5 poseen orientaciones similares: 2 en Ciencias Naturales, 2 Tecnicaturas en Alimentos y 1 Escuela Agraria.

fundamentalmente en el ciclo superior, buscan vincular los proyectos al desarrollo de microemprendimientos:

“Tenemos una matrícula cautiva y siempre va a faltar algo o generar disconformidad. Se pensó por la cuestión productiva, una vez nos dijeron por qué no había algo más relacionado con el campo, pero técnica no tiene, tendría que ser una agrotécnica, así que dentro de todo hay posibilidades de inserción quizá no para el campo, pero sí para [el pueblo], micro emprendimientos, de hecho, no sé si notaste que no salió de la escuela netamente pero está bastante vinculado la panadería, los alfajores, dos emprendimientos locales” (Profesora 1, Escuela B, 2018, p.2).

A su vez, ambas escuelas poseen CE, AIC y los EOE son compartidos con la concentración escolar rural a la cual pertenecen. Por último, se consideró el horario. Tal como se adelantó, ambas escuelas poseen doble turno, permitiendo compatibilizar el ingreso al campo con el trabajo de la tesista. A continuación, se presentan algunos aspectos significativos de cada escuela entendiendo que contribuyen a la comprensión situada de las prácticas que allí se generan.

2.1. La Escuela A: signada por la reconversión y renovación de autoridades

La **Escuela A** se emplaza en un pueblo centenario, cuyos orígenes se remontan a 1913 y, como se mencionó en el capítulo 1, forma parte de aquellos ARM configurados históricamente como centros de servicios y acopio de la producción agrícola en torno a la extensión del ferrocarril desde fines del s. XIX en el sudeste de la provincia.

Acceder al pueblo no presenta dificultades, el trayecto de la ruta que lo une con la ciudad cabecera se encuentra en buenas condiciones. El propio acceso, una vez que se desvía de la ruta para ingresar, también se encuentra asfaltado y el tiempo que transcurre durante el viaje oscila entre los 25 y 30 minutos aproximadamente. Al llegar al pueblo se observa un cartel de bienvenida unido por dos columnas que “coronan” el ingreso. Transitar los primeros metros permite visualizar la confluencia de construcciones históricas como galpones linderos a la estación de trenes (vigente desde 1885), viviendas de ladrillo muy antiguas, así como también almacenes e instituciones históricas del pueblo. La avenida principal conduce a la iglesia y la plaza central. Al formar parte del Circuito de Turismo Rural es posible observar cartelera que indica las instituciones principales del pueblo: el club, la sala de primeros auxilios, almacenes que mantienen las características de los tradicionales almacenes de ramos generales, la biblioteca y el museo, así como también las instituciones educativas. Como parte de este circuito, a mitad de camino hacia otro pueblo rural, se encuentra un balneario lindero a un arroyo,

con un piletón que es disfrutado en épocas de verano por habitantes y turistas. Al recorrer las calles internas, se observan viviendas tradicionales de una planta, mayormente con patios amplios delimitados por alambrados. La comunidad, de acuerdo al último censo (INDEC, 2010) se compone por 532 habitantes, representando un incremento del 2% respecto del censo anterior. Un aspecto importante remite a transformaciones en la fisonomía del pueblo y al movimiento demográfico, a partir de la construcción de viviendas en los últimos años en el marco del Programa Procrear. Al poseer una línea de transporte de pasajeros, con frecuencia diaria que comunica al pueblo con la ciudad, facilita la movilidad. Como se mencionó en el capítulo 1, este ARM se encuentra atravesado por un reposicionamiento vinculado al desarrollo de funciones residenciales y recreativo-turísticas, otorgando dinamismo al espacio rural.

En lo que respecta a las instituciones educativas, la escuela primaria, el jardín de infantes y la escuela secundaria constituyen una concentración escolar rural, compartiendo el transporte escolar y la asociación cooperadora, además de muestras institucionales y actos escolares. No obstante, cada nivel posee edificio propio. Los y las estudiantes que no residen en el pueblo -cerca del 40% de la matrícula- se trasladan desde los campos linderos (ubicados entre 30 y 60 kilómetros aproximadamente) valiéndose del transporte escolar de la concentración, acompañados por preceptores de viaje⁵⁹. La escuela secundaria, se emplaza en la avenida principal, a escasos metros del acceso al pueblo. El edificio cuenta con 8 aulas (de diferentes tamaños), un laboratorio de físicoquímica donde conjuntamente se encuentra la sala de producción de alimentos, un taller de herramientas para carpintería y actividades manuales (destinado al ciclo básico), un laboratorio de informática y un amplio patio interno cercado por planchones, con sectores de piso de cemento y otros de césped. El uso de carteleras en los pasillos es mínimo, remitiendo exclusivamente a algunas notificaciones. Un detalle importante es que el propio edificio se encuentra en proceso de ampliación observándose, a medida que se recorren sus instalaciones, cómo se entrecruzan estilos tradicionales y modernos en su construcción. Si bien hay algunas aulas con paredes deterioradas por la humedad, mayormente presenta un buen estado de conservación a raíz del esfuerzo de la comunidad

⁵⁹ Los/as preceptores/as de viaje se encuentran a cargo del grupo de estudiantes en los viajes hacia y desde la escuela realizados en el Transporte Escolar Rural. Durante la jornada escolar permanecen en la institución escolar hasta el horario de finalización de la misma. Su acción se encuentra regulada en el Reglamento General de las Instituciones Escolares de la Provincia de Buenos Aires (art. 74° y 75°).

y la cooperadora para el mantenimiento de las escuelas del pueblo; aspectos sobre los cuales se detallará más adelante.

La ampliación constituye una preocupación y demanda en todos los actores, pudiendo observarse estrategias adoptadas para albergar a una matrícula amplia en un edificio que, tras la reconversión de la escuela media a técnica, resultó insuficiente. Los talleres propios de la modalidad se realizan en espacios que no llegan a cubrir la cantidad de alumnos, debiendo superponerse clases de Taller en aulas o pasillos. Al dividirse cada año en dos grupos es frecuente que la mitad del curso esté en el Taller y la otra en el aula, debiendo intercalar trabajo teórico y práctico; situación ésta que promueve la coordinación entre docentes para el uso de los espacios. No obstante, según el Proyecto Institucional (PI), la utilización de los espacios con fines pedagógicos presenta “dificultades de convivencia” (p.5). De acuerdo a los testimonios obtenidos, la cantidad de equipamiento con que cuentan para los talleres, las maquinarias diversas en buen estado, tableros para cada estudiante y disponibilidad de uso de los materiales representa un orgullo para adultos y jóvenes⁶⁰. Otra de las preocupaciones edilicias corresponde a la ausencia de un espacio destinado específicamente al comedor, funcionando en el aula de 7° año y demandando estrategias de parte de las auxiliares quienes en pocos minutos acondicionan el lugar al momento del desayuno o el almuerzo. Cabe destacar que los y las estudiantes que residen en el pueblo pueden retirarse del establecimiento a las 12 horas para almorzar en sus casas e ingresar a las 13 horas, mientras los que viajan desde campos aledaños permanecen en la escuela y almuerzan en el comedor.

Entre las reformas que se vienen realizando en el 2018 pudieron concretar la ampliación de dos aulas muy luminosas con mobiliario y aberturas modernas junto a la primera etapa de un playón deportivo, cuyo proyecto implicará en el mediano plazo la construcción de un gimnasio propio a partir de fondos provenientes del Presupuesto Participativo Municipal⁶¹. Actualmente las clases de Educación Física se llevan a cabo en el club del pueblo o bien en espacios verdes linderos a la escuela, siempre que el factor climático lo permita. Los actos de la concentración también se llevan a cabo en el club.

⁶⁰ De acuerdo al Proyecto Institucional, el equipamiento para el trabajo en taller y prácticas en general proviene en gran parte del Plan Mejoras. Durante el ciclo lectivo 2014-2015 se incorporaron también elementos mediante el programa de Educación Solidaria para el trabajo en Laboratorio de producción.

⁶¹ Este proyecto fue aprobado mediante asamblea de la comunidad en el marco del Presupuesto Participativo. Esta modalidad puede definirse como un mecanismo de participación y deliberación ciudadana sobre la utilización de recursos públicos en la resolución de problemáticas prioritarias para los vecinos, que pueden atender tanto servicios como equipamientos e infraestructura. En Argentina surgen con la crisis del 2001-2002 y en la provincia de Buenos Aires las experiencias se consolidan entre 2008 y 2010 (Martínez, 2018).

En lo que respecta a la organización de rutinas, en la *Escuela A* pudo observarse la convergencia de pautas y normas que expresan diferencias. Al referirse al ingreso/salida de la institución los actores coinciden en que desde que asumió el actual equipo directivo hubo un intento de “ordenar la escuela”. En sus expresiones:

“Acá vas a escuchar que dicen que esto es una cárcel, porque claramente antes era un despiole, entraban y salían cuando querían, era un descontrol, y hubo que poner orden, hace dos años que estoy como director y cambiaron muchas cosas, cuesta, pero vas a escuchar que te dicen eso... acá les puse portero, timbre, hay horarios, es otra la situación” (Director Escuela A, 2018).

El acceso por la puerta principal fue y sigue siendo un elemento de disputa, pues no solo regula el ingreso o salida en sus horarios correspondientes, sino que “la puerta” constituye un ritual por ser “estudiantes de esa escuela”. En varias ocasiones pudo observarse cómo el director o el jefe de área oficiaban de porteros al inicio de la jornada y si algún/a estudiante no vestía de acuerdo a la norma se lo hacían notar. Usar gorra, pantalones con roturas, no traer guardapolvo constituían tres indicios para un llamado de atención. Cabe destacar que la escuela tiene un uniforme preestablecido pero que mayormente no se cumple, salvo en situaciones de taller o laboratorio donde hay normas aceptadas, y son atribuidas por los y las estudiantes como medidas necesarias para su cuidado y protección⁶². Mientras este intento de ordenamiento se impone ante la presencia de autoridades de gestión, en ciertos docentes persisten pautas flexibles en el uso de la puerta principal. En horas de taller es frecuente que soliciten a algún/a estudiante que vaya a buscar materiales o herramientas de trabajo a sus autos, como así también preceptoras que los dejan retirarse, aunque no sin supervisión, para cruzar hacia el quiosco -ubicado frente a la escuela- y comprar algún elemento escolar o alimento. A su vez, la diferencia de criterios pareciera expresarse en el saludo inicial, pues dependiendo quién esté a cargo, el mismo se realiza en los pasillos o en el patio, con o sin música. Algo invariable es la persistencia de un modelo tradicional, con hileras distribuidas en el espacio según años y divididas entre varones y mujeres, el pedido de silencio, postura erguida, retiro de gorras y la designación de estudiantes de parte de alguna autoridad (nombrándolos por sus apellidos) para izar la bandera.

⁶² Tales como el pelo atado, uso obligatorio de guardapolvo cubriendo los brazos, cofia para el cabello en la sala de producción de alimentos, además de otras normas vinculadas a la higiene y cuidado del lugar y materiales.

2.2. La Escuela B: en la búsqueda de identidad y apropiación del espacio

La **Escuela B** se ubica en un pueblo centenario que data de 1914, creado junto a la estación como parte de los ramales de las empresas Ferrocarril Sud y General Roca. También forma parte de los ARM del distrito y del Circuito de Turismo Rural. El trayecto hacia el pueblo se realiza en 45 minutos aproximadamente transitando por una ruta en buenas condiciones, pero con un acceso final de 8 kilómetros de ripio, presentando serias dificultades los días de lluvia.

Al ingresar al pueblo puede observarse la manzana principal lindera a la vieja estación de trenes, la cual mantuvo funciones hasta 1979 como transporte de pasajeros y hasta el 2000 como transporte de carga (Moreno, 2018). Actualmente en algunos galpones funcionan micro emprendimientos gastronómicos a cargo de mujeres del pueblo (producción de alfajores, panadería, chacinados y conservas), vinculados a las principales actividades de la zona (agricultura, tambo y ganadería). En dicha manzana convergen una plaza con juegos, una capilla y, lindero a ella, el predio perteneciente a la concentración escolar rural. El jardín de infantes se emplaza en una casa donada, donde antes funcionaba una sede del destacamento policial. A escasos metros se ubica la escuela primaria y secundaria del pueblo y, paralela a ellas, la sala de primeros auxilios. Al transitar por las calles de tierra en las inmediaciones del predio escolar es posible observar las pocas casas de los vecinos del pueblo. De acuerdo a un relevamiento realizado por la Escuela Primaria, el total de habitantes asciende a 65 concentrados en 24 familias, varias de las cuales tienen residencia intermitente pues rotan según los campos en los cuales son contratadas (Moreno, 2018). De acuerdo al testimonio de una de las docentes con mayor trayectoria en la escuela, el pueblo llegó a tener cerca de 200 habitantes, pero en los últimos años atravesó procesos de éxodo al no contar las familias con terrenos para construir y crecer. Como se mencionó en el capítulo 1, este ARM atraviesa una reducción en su funcionalidad y se enfrenta al desafío de mantenerse como núcleo de asentamiento poblacional. Las viviendas mayormente son de una planta y cuentan con patios amplios, en ocasiones con huertas familiares. También se observan viviendas abandonadas y cerradas. Una de las mayores dificultades del pueblo remite a la débil comunicación, por la escasa señal para las líneas telefónicas y la ausencia de transporte público de pasajeros que permita el traslado hacia la ciudad cabecera. Quienes lo hacen es porque cuentan con medios propios. Una de las instituciones relevantes para el pueblo es la cancha de fútbol perteneciente al club, donde hasta hace unos años se realizaban torneos agrarios.

En lo que respecta a las instituciones educativas, el predio en el cual funciona la escuela primaria fue donado en 1964 por el Colegio de Escribanos y a partir de 1982 se constituye como escuela de concentración rural tras unificar las matrículas de las escuelas unitarias aledañas⁶³. Al compartir el edificio con la escuela secundaria, la dinámica tiene ritmos que buscan mantener -no exenta de tensiones- la identidad de cada nivel, pero a la vez, comparten espacios comunes como el saludo inicial, algunos actos y el comedor; no así el recreo y los patios. Mientras la estructura principal pertenece a primaria, el sector construido a partir de la creación del Anexo de secundaria da cuenta de una infraestructura adaptada, dividiendo salones mediante durlock, para garantizar un aula a cada uno de los 7 años. Dada la matrícula reducida (53 estudiantes) algunas aulas son estrechas con pocos bancos disponibles, pero con ventilación y vista hacia el patio. La mayoría de los y las estudiantes se trasladan a la escuela haciendo uso del transporte escolar rural (con recorridos que van desde los 20 a 100 kilómetros). La planta docente mayormente viaja diariamente desde la ciudad en vehículos propios y/o a través de viajes compartidos.

Al recorrer la institución se observaron marcas de apropiación del espacio, desde murales coloridos en las paredes, puertas de salones intervenidas con frases y dibujos -realizados por estudiantes-, en las columnas que conducen al comedor y un pasillo colmado de cuadros coloridos con fotos de los egresados de la secundaria de cada cohorte a la fecha. La sala de profesores es un lugar muy luminoso y cálido acondicionado por los propios docentes con calefacción, cortinas, un armario con tazas, termos, menesteres para los momentos de descanso o reuniones y una computadora. Dentro de las comodidades que ofrece la escuela se destacan los amplios patios divididos por niveles, con espacio verde y, en el caso de la secundaria, cuenta con una cancha de fútbol muy apreciada por estudiantes; aspecto sobre el cual se profundizará en el capítulo 4. Si bien no poseen gimnasio, disponen de un comedor muy amplio y equipado que es utilizado con diversos fines. Diariamente funciona como comedor al que asisten estudiantes de primaria y secundaria en el mismo horario, pero habitualmente se utiliza para actos escolares, clases de educación física en los días de lluvia o eventos de la comunidad. La biblioteca es un sector muy amplio, luminoso y equipado con libros y dispositivos

⁶³ En la jurisdicción bonaerense la política de “concentración” de las escuelas rurales primarias inicia en 1977, durante la última dictadura cívico militar, promoviendo la fusión de varias escuelas en un mismo edificio, bajo el propósito de la eliminación de los pluriños, movilizandolos estudiantes en micros escolares financiados con fondos públicos. Esta política implicó el cierre de numerosas unidades educativas (Rodríguez, 2008). A partir del retorno de la democracia, la Res. 5617 del DGEyC de 1986 estableció pautas básicas para el régimen de concentraciones de escuelas rurales.

audiovisuales; si bien pertenece a primaria, en ocasiones es utilizada por secundaria previo acuerdo entre el personal. El sector de secundaria cuenta con un amplio laboratorio y sala de producción de alimentos que es utilizada exclusivamente por 6° y 7° año, mientras que el espacio de Taller posee una sala recientemente creada que va construyéndose con el esfuerzo de la comunidad y la provisión de herramientas y maquinarias mediante fondos estatales. Respecto del uso de carteleras, las mismas están destinadas a adultos y jóvenes, con información variada que va desde anuncios del vicedirector, comunicados entre profesores/as, noticias de la escuela, afiches con producciones de estudiantes y alguna información de campañas de salud o de información educativa.

En cuanto a la organización de rutinas, los adultos resaltan dos características muy marcadas: la concepción del tiempo y su flexibilidad. Al tratarse de jornadas extendidas de 8 horas diarias, el tiempo parece flexibilizarse en ciertas rutinas como el saludo o recreos. Durante los ingresos fue posible observar cómo el momento del saludo inicial -compartido con la escuela primaria- lejos de ser un ritual burocrático, inicia con el arribo de los colectivos, el recibimiento del personal de la institución, saludos y hasta algunos abrazos, recorridas por los pasillos con música que suena de fondo ambientando el lugar, para luego sí formar hileras -divididas por niveles y entre varones y mujeres- para realizar el saludo y correspondiente izado de la bandera. El mismo se realiza en el patio principal, con participación de dos estudiantes de cada nivel educativo, que van rotando diariamente. Según lo mencionado por las preceptoras, los propios estudiantes de secundaria se ponen de acuerdo para asistir. Algo llamativo es que la canción se desarrolla en forma completa y niños/as y jóvenes la cantan⁶⁴. Con posterioridad, la Directora de Primaria oficia el saludo general destinando unos minutos para compartir entre niveles noticias referidas a lo escolar pero también a eventos o saluciones. De este momento participan preceptoras de secundaria, mientras que los y las profesoras habitualmente esperan en su sala.

“(…) eso trae aparejado una flexibilidad no necesariamente en las pautas, pero sí en el trato, la entrada no es la rigidez como en otros contextos. Está el saludo que uno va pasando por el pasillo antes de entrar, el beso de los chicos hace a los rituales que en otras escuelas no se da (...) estas cuestiones del trato y la familiaridad son muy notorias, lo que no le quita es la seriedad que pueda tener un trabajo por más que sea descontracturado, no le tiene por qué quitar seriedad” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

⁶⁴ La canción utilizada diariamente para este ritual pertenece a la Banda Supercharango, titulada “Levanta, levanta Pacha mía”.

Este carácter flexible por momentos deriva en tensiones, fundamentalmente al momento de ingresar al salón luego del recreo. La demora en el ingreso es construida conjuntamente por docentes que alargan su estadía en sala de profesores y estudiantes que deambulan por los pasillos, van al comedor a cargar agua para el mate o se quedan jugando a la pelota en la cancha. Ello genera rispideces con una de las preceptoras, quien habitualmente hace sonar varias veces el timbre y ante la no respuesta alza su voz para solicitar que ingresen. Flexibilidad que también pudo observarse en la vestimenta pues, si bien tienen un uniforme establecido, raramente lo utilizan. En el espacio de talleres sí se construye un respeto compartido en torno a la vestimenta, asociado según los actores por los recaudos necesarios en seguridad e higiene. Respecto del orden y las normas para salir y entrar de la institución se caracterizan por la flexibilidad, aspecto que tanto adultos como jóvenes atribuyen a la ausencia del personal directivo en la institución⁶⁵.

2.3. Formas de ser y transitar la escuela secundaria rural

Además de lo específico de cada escuela es importante destacar tres aspectos observados, considerados centrales para comprender las formas de ser y transitar la obligatoriedad escolar en estas comunidades rurales.

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. En palabras de docentes:

“(…) ellos no las plantean tampoco, al contrario, enseguida se juntan trabajan, eso por lo menos no lo he visto, ni cuando entré” (Profesora 2 Escuela A, 2018).

“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 dos grandes factores. El primero alude a la contingencia climática, observada como condicionante clave para que las rutinas

⁶⁵ Durante el período de asistencia -licencia mediante- solo estuvo presente en dos ocasiones. Su ausencia parece ser una característica reiterada mencionada por los propios actores.

puedan suceder, pues en ocasiones cuando llueve en exceso, impide el traslado por los caminos de tierra:

“(…) y un día normal sería estar atento al tiempo, te condiciona muchísimo la actividad, (…) si llovizna, si hace frío, si hay menos colectivos hay menos chicos, entonces los grupos que siguen son chicos de 8 se reduce a 4, qué hago con 4, qué hago con 8, tengo la posibilidad de anticiparme” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

"La contingencia es una de las cosas con la que uno tiene que aprender a trabajar en lo rural, si llegó tarde el micro o no, si se rompió, si llueve, en realidad no terminamos de saber con qué nos vamos a encontrar cada día y eso es en lo que hay que acomodarse. Podemos tener todos los chicos o la mitad porque uno de los colectivos no anduvo, porque llovió mucho” (Profesora 1 Escuela A, 2018).

Paralelamente, el segundo factor refiere a la necesidad de los y las jóvenes de ayudar en el campo o la atracción que genera la oferta de trabajo condicionando la presencia de los y las estudiantes en la escuela⁶⁶. 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 PI 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 donde viven -alimentando animales, cortando leña, colaborando en la siembra- o bien en las ofertas laborales que resultan tentadoras para jóvenes y familias.

“Tenemos que ser conscientes que ellos llegan hasta las secundarias rurales, no es que llegan a sus casas se sientan y miran televisión, sabemos que colaboran con el padre en el alimento de animales, encerrar animales, cortar leña sembrar eh... esa es la realidad del chico de campo. Entonces muchas veces faltan porque están con ese interés, pero no es todo el año” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

⁶⁶ Podría pensarse que esta característica de las juventudes rurales podría emparentarse con ciertas necesidades de los sectores populares urbanos, donde la “moratoria social” no sería algo posible cuando es prioritario asumir responsabilidades adultas (inserción temprana al trabajo, maternidad o paternidad). Aspectos que pueden identificarse en investigaciones clásicas como la de Paul Willis (1977), quien analiza las trayectorias de estudiantes pertenecientes a la clase obrera británica y las resistencias a la escolarización frente a la incorporación al trabajo obrero, o más recientemente los estudios antropológicos de Gonzalo Saraví (2007) sobre las desigualdades en la transición escuela-trabajo en jóvenes de sectores populares de Argentina y México.

“[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:

“Todo lo que trabajamos de las condiciones laborales, de la posibilidad de crecimiento... pero la cosecha es tentadora y es algo que siempre le funcionó al papá entonces a veces es algo muy chiquito lo que uno puede hacer” (Profesora 5 Escuela B, 2018).

El movimiento de matrícula se ve desafiado también ante las condiciones y contrataciones laborales de las familias, usualmente reconocido como “trabajo golondrina”, por temporadas, según los momentos de siembra y cosecha. Además, 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. A su vez, resaltan como positivos los valores y conocimientos que ofrece la modalidad:

“A mí me da la sensación que los niveles de responsabilidad son muchísimo más grandes [para] los que se incorporan en este tipo de escuelas que en las secundarias comunes. Eso trae aparejado porque en sí misma la escuela genera una responsabilidad grande, el hecho de tener taller, de utilizar máquinas que requieren cierta conducta cierto criterio, hace que un chico no pueda desviarse tanto de su atención en comparación con una materia curricular que permite o da otros permisos” (Profesor 4 Escuela A, 2018).

En este sentido, varios docentes plantean la necesidad de fortalecer la identidad con la modalidad técnica para que consideren el título como un valor en sí mismo que puede

ofrecer nuevas oportunidades de emprendimiento en la comunidad y abra nuevas oportunidades de empleo y/o micro emprendimientos⁶⁷. Sin embargo, otros actores resaltaron como necesario que la escuela pueda proporcionar actividades vinculadas con los diversos intereses juveniles como ser el deporte, la música y el arte; aspecto que redundaría en una mayor empatía con la propuesta escolar.

“Son muchos y quedan pocos, generalmente la proyección para un 7° [supone tener] dos primeros, dos segundos y dos terceros buenos para llegar a un 7° de 10 o 15 [estudiantes]. Un punto de quiebre es el 5° año, por ahí los chicos ven qué alimentos no les gusta (...) Hoy una de las chicas me decía que se va a cambiar y le pregunto a la tarde qué vas a hacer y me dice ‘voy a hacer otras cosas, voy a arte’ [pero] vas a tener la cantidad de horas que tenés acá, o sea, no es una cuestión de tiempos sino de que no te gusta lo que estás haciendo acá” (Jefe de Laboratorio Escuela A, 2018).

Estos aspectos visibilizan una zona de tensión -abordada líneas atrás- entre la obligatoriedad de la escuela secundaria y la elección de una tecnicatura con jornada extendida como formación destinada a los/as jóvenes del pueblo. En este sentido, al referirse a la obligatoriedad de la escuela secundaria, 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 aquel imperativo genera desafíos y compromisos en los cuales participa la institución, pero también las familias y los empleadores, ante las controversias que genera la jornada extendida y la cantidad de años que significaba una escuela técnica.

“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).

“Yo particularmente no veo que el impacto haya sido negativo en esta comunidad, de por sí siempre el chico ha venido a la escuela aun los que viven lejos y tienen que tener distancias largas en la tranquera hasta el transporte o varios papás se agrupan para traerlos cuando el transporte no ha funcionado [...] por ahí ha sido peor el impacto en esta comunidad desde la escuela técnica que tiene doble jornada que para el chico se hace largo el día” (Preceptora Escuela A, 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).

⁶⁷ Al respecto, en la Escuela B fue muy notorio cómo los/as docentes resaltaban dos emprendimientos locales vinculados al sector panadería y producción de alfajores y chocolates que han significado nuevas oportunidades laborales para mujeres que se capacitaron en la escuela mediante talleres que la misma ofreció en un año.

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. En el ciclo básico la propuesta del taller - orientado a carpintería mayormente- es valorada por permitir construir elementos que pueden llevar a sus hogares.

“[...] por más que sea medio plomo, para cuando terminás, para los chicos que por ahí no pueden seguir estudiando está bueno [...] a la hora de buscar un trabajo es un título más, aparte no es sólo el título, aprendés muchas cosas que no aprenderíamos en escuelas normales” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“Estos últimos años vemos cosas que las aplicas a la vida, en básica capaz ¿no? Pero es difícil ponerte en la mente de un adolescente que capaz no le importa la escuela más que por venir a hacer sociales” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

En el último censo nacional (INDEC, 2010), si bien se observa en el contexto rural un crecimiento en la tasa de asistencia, llegando al 65,8% para la franja entre 15 a 17 años a nivel nacional, 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. A nivel provincial para el mismo año ronda en el 13,5%⁶⁸; porcentajes que evidencian las dificultades por sostener trayectorias educativas rurales. Como se mencionó anteriormente, el carácter cautivo de la matrícula, frente a la no posibilidad de elegir entre diferentes ofertas escolares, junto al ausentismo que ocasiona la confluencia de una inserción laboral temprana en las juventudes rurales, conlleva a un desafío mayor para estas escuelas: la necesidad de ofrecer propuestas institucionales que contribuyan a consolidar la identidad con la escuela, de modo que, el tiempo de estar ahí sea significativo tanto para jóvenes como adultos.

El segundo aspecto reiterado en ambas escuelas, 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

⁶⁸ Sin actualización del Censo nacional, es la información estadística disponible más reciente. El Boletín Temas de la Educación Rural (2015) incorpora como dato la tasa de egreso del nivel secundario en ruralidad a nivel nacional con un incremento que va del 25,0% en 2007 al 34,7% en 2012.

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).

“Hay chicos que la única oportunidad que tienen es la escuela, es la constructora de su conocimiento, pero además es el club, la cancha de fútbol, la escuela es todo, y no faltan, el pibe rural falta muy poco, salvo que las condiciones climáticas o el transporte rural o los caminos no se lo permitan” (Directivo Escuela B, 2018).

“Están, toman la escuela como una plaza como un espacio donde ellos mismos se sienten... porque te das cuenta, se sienten cómodos, habrá quizá uno que no tiene ganas de venir hoy porque tenía ganas de andar a caballo” (Profesor 3 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:

“La familiaridad entre la comunidad, se conocen todos, aparte del ser del pueblo son todos parientes, hay mucha familiaridad, vienen desde el jardín juntos” (EOE Escuela A, 2018).

“[...] nos conocemos todos, de 1° a 7° porque todos somos del mismo lado, nuestros papás fueron amigos, nos conocemos, la única diferencia es con los chicos del campo que en vacaciones no los vemos todos los días” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“[...] 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 y en los chicos podés ver cómo piensan, cómo viven sobre todo en los actos patrios, el folclore, las comidas hasta los bailes típicos está más fuerte acá en el campo que en la ciudad” (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 fue posible observar cómo algunos docentes no reproducen acríticamente 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. Lo local “rural” estaría penetrado por la mundialización de la cultura (Ortiz, 1996) y si bien ciertas prácticas culturales parecieran borrar las fronteras espaciales diluyendo las identidades locales, éstas se resignifican en los procesos de reterritorialización. 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. Como se mencionó anteriormente, las escuelas localizadas en estos ARM, mantienen nexos entre localidades y con el caso urbano ante las cortas distancias existentes con la ciudad cabecera. 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.

“Lo que he notado de parte de los alumnos es la identidad por el pueblo, la defensa de eso, todo lo que hacen, resaltan que son de (...) orgullosos de este lugar. Tienen valores que por ahí no [es] muy común ver afuera, en otras escuelas, son muy unidos en muchas cosas. Si bien tiene grupos desmembrados (...) está integrada, no hay ese ninguneo” (Jefe de Área Escuela A, 2018).

“Los chicos son igual a cualquier adolescente, pero es como que son más comprometidos y por ahí logramos la identidad que ellos van a tener con la escuela, ciertas prácticas que conservamos de escuela de campo, si bien es grande creo que conservan esas particularidades de estar al lado, de colaborar cuando les pedimos, de participar en eventos para mejorar su lugar. En todas las escuelas se consiguen chicos para colaborar, pero es como que acá la mayoría siempre está predispuesta para trabajar” (Director Escuela A, 2018).

“Antes se interactuaba más jugando a la pelota y ahora están con la tecnología, los teléfonos, capaz ahora juegan a la pelota, pero traen los parlantes y ponen música, o están tomando mate [mirando] los teléfonos” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

“Son chicos que están más incorporados a la vida en la ciudad a la tecnología a otras cosas que los chicos hace 15 años atrás por ahí no tenían tanta posibilidad de viajar

a [nombre de la ciudad cabecera], de conocer otras cosas, el chico de hoy sí, por más que viva en el campo” (Preceptora Escuela A, 2018).

Estos procesos de reterritorialización atraviesan los debates sobre las “nuevas ruralidades”, mencionadas en el capítulo 1. Las transformaciones en las prácticas culturales reconocidas por adultos y jóvenes, expresan -recuperando a González Cangas (2004)- las tensiones entre el arraigo simbolizado en “lo rural” y las identidades contemporáneas que cambian, resignificando “lo mundial” en “lo local-rural”.

Estas divergencias no logran minimizar, no obstante, el sentido del arraigo, identificado en ambas comunidades como una construcción que se da junto con la escuela, a través de los proyectos que la misma promueve desde la iniciativa de ciertos docentes, generando identificación con la institución pese a que los y las estudiantes provengan de diferentes campos lejanos. Ello se fortalece teniendo en cuenta que la mayoría continúa su trayectoria desde la primaria y comparte a docentes en ambos niveles. En las dos escuelas, la planta docente combina personal con vasta trayectoria en contextos rurales y personal incorporado en los últimos años, oscilando entre 3 y 27 años de antigüedad; esta particularidad genera sentido de pertenencia e identificación con la comunidad, así como ciertas tensiones respecto a los “nuevos” por desconocer el ambiente de trabajo.

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, 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).

Pese a estas acciones y representaciones, 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 (ciclo superior), 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 podría decirse que las acciones impulsadas por integrantes del EOE - quizás antes de que la cuestión de género cobrara repercusión mediática y social- demuestran 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.

“En [estas] comunidades acompañan al marido desde el lugar de la mujer que no están empoderadas o que no está en su espacio independiente de lo que haga el marido, eso es lo que nos llamó la atención y lo que hablamos. Hicimos reuniones con ellas para ver qué cosas se visualizaban cómo era el imaginario de las mujeres en ese lugar y surgieron estas prácticas y veíamos que subyacen algunas cuestiones muy marcadas (...) ciertos estereotipos de la mujer ‘que ayuda’ y el hombre ‘que trabaja’ separando la producción del trabajo” (EOE Escuela B, 2018).

Algunas docentes entienden que, sobre esos estereotipos de la comunidad, la escuela tiene mucho para trabajar, aunque los resultados no se vean inmediatamente:

“Tenemos egresadas que tienen visualizado lo que van a hacer, pero no es lo común hay chicas que están esperando casarse, tener sus hijos y ahí ... tratamos de poner otros modelos, pero pesan otras cosas. Este año no, tuvimos chicas que están re motivadas, pero no es lo más común” (Profesora 5 Escuela B, 2018).

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 de todos los años. 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 -ilustrados en afiches, folletos e informes- giraban en torno a temáticas vinculadas a la ESI: trata de personas, diversidad y violencia de género.

Estas acciones, improntas y vínculos mediados por la cuestión de género serán profundizadas en los capítulos siguientes considerando su injerencia en las formas de pensar y habitar la escuela. No obstante, es menester reconocer aquí cierta tendencia a comprender la perspectiva de género como parte de propuestas curriculares (proyectos, talleres), estando en suspenso aún la revisión de prácticas cotidianas, signadas por el género, las cuales refuerzan estereotipos y condicionan acciones. Aspectos que claramente no pueden reducirse a lo rural pero que se tornan centrales para abordar la convivencia.

3. Desafíos y aprendizajes del trabajo de campo

El último apartado recorre las decisiones que supuso el trabajo de campo en las dos escuelas seleccionadas, considerando los desafíos y aprendizajes. El estudio combinó la indagación de fuentes primarias y secundarias. Respecto de las primeras se trabajó con observación participante, entrevistas semiestructuradas a diferentes actores institucionales (adultos y jóvenes) y grupos de discusión entre estudiantes. Respecto de las secundarias se recopilaron, sistematizaron y analizaron normativas básicas y derivadas de la política educativa que dan marco a la construcción de convivencia y participación en la jurisdicción bonaerense contemplando, paralelamente, sus relaciones con normativas nacionales. Esta instancia buscó reconocer qué categorías de subjetividad expresan las mismas, qué consensos o disensos verbalizan y cómo definen y regulan la convivencia y la participación escolar. Tal como sostiene Shore (2010), las políticas objetivan a los individuos otorgando categorías que, si bien no se trasladan linealmente a las prácticas de los actores, requieren de análisis para ponerlas en diálogo con las perspectivas de los mismos y los modos en que éstos interactúan. Ya en el campo, fue de suma importancia el análisis de documentos institucionales tales como AIC y libretas de estudiantes, Proyecto Institucional (PI), Plan de Prevención del Riesgo, resultados de las

pruebas Aprender 2017 -entre cuyas temáticas incluye el “clima escolar”- relevamiento de matrícula y carteleras.

Se optó por iniciar en la Escuela A, debido a contactos logrados en el 2017 y 2018 con personal de la institución que facilitaban el traslado a la sede. Se asistió de mayo a agosto (contemplando el receso escolar de invierno) y en dicho mes se iniciaron las gestiones para conseguir el acceso a la Escuela B. Aquí la estadía fue desde fines de agosto hasta diciembre. Cabe destacar que, durante el período completo, se realizaron actividades que permitieron volver a la Escuela A: en noviembre participando de una fiesta institucional y en diciembre realizando los grupos de discusión entre estudiantes que, paralelamente, se realizaban en la Escuela B en distintos días, así como también se asistió al acto de colación en esta escuela. Para mayor especificidad, la siguiente Tabla detalla el volumen de campo:

Tabla N° 1 Volumen de trabajo de campo en escuelas seleccionadas

FUENTES Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS		ESCUELA A	ESCUELA B
FUENTES PRIMARIAS	REGISTROS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	10	9
	ENTREVISTAS A ADULTOS	13 (Directivo, Jefe de Talleres, Jefes de Laboratorio, Preceptoras, Auxiliares, EOE y 6 profesores/as)	11 (Directivo, Bibliotecaria, Preceptoras, Auxiliar, EOE y 6 profesores/as)
	ENTREVISTAS A JÓVENES	18 (de 1° a 7° año)	13 (de 1° a 7° año)
	GRUPOS DE DISCUSIÓN ENTRE JÓVENES	3 (dos integrados por estudiantes de ciclo básico y uno de ciclo superior)	2 (uno integrado por estudiantes de ciclo básico y uno de ciclo superior)
FUENTES SECUNDARIAS	DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL RELEVADA	PI - AIC – Resultados pruebas “Aprender 2017” – Plan de prevención de riesgo – Fotografía de carteleras y espacios institucionales	PI - AIC – Resultados pruebas “Aprender 2017” – Plan de prevención de riesgo – Fotografía de carteleras y espacios institucionales – Cuaderno de Actas del CE.

Fuente: elaboración propia

La modalidad de trabajo fue similar en ambas escuelas, no así el acceso. En la Escuela A el primer contacto fue a través de uno de los jefes de área quien habilitó el ingreso a las

aulas y otros espacios institucionales para iniciar la observación participante. Durante la primera semana se pudo conocer al director quien solicitó mayores precisiones sobre la estadía en la escuela, autorizaciones correspondientes, detalle de las actividades a realizar, “marcando” límites y responsabilidades propias de su cargo como autoridad máxima de la institución. En la Escuela B, el contacto con el vicedirector a cargo había sido iniciado en el trabajo de campo exploratorio, de modo que la comunicación telefónica suponía acuerdos previamente conversados cara a cara. No obstante, el acceso a la institución se realizó en su ausencia debido a estar de licencia durante gran parte de la estadía en la escuela, lo cual requirió identificar y construir lazos de confianza con otros actores institucionales.

Una vez en el campo fue preciso poner en acción las estrategias metodológicas, teniendo en cuenta, al decir de Rockwell (2009), que no hay una norma metodológica que indique qué se puede hacer y qué no. De modo que cada ingreso supuso tomar decisiones para que la interacción etnográfica contribuyera a los propósitos de la investigación. Se decidió iniciar con un período de observaciones participantes en todos los cursos (de 1° a 7° año), compartiendo la jornada completa del turno durante dos o tres días por semana, acompañando en diferentes espacios institucionales, clases de distintas materias, horas especiales o de taller, laboratorio, recreos, actos escolares, espacio del comedor y alguna salida educativa. Según Taylor y Bogdan (1992), las observaciones deben realizarse como interacciones sociales no ofensivas para lo cual es de importancia generar *rapport* y negociar el rol, pero también evaluar constantemente los efectos que produce la participación en el campo. En este movimiento de acercamientos y distancias más que ponerse en juego una técnica tuvo que evaluarse -como plantea Guber (2001)- el éxito, con avances y retrocesos, del proceso de conocimiento de las interacciones con el campo.

El objetivo inicial de las observaciones fue conocer la dinámica institucional y ser reconocida por los actores para lograr cierta “familiaridad”, de modo que, llegado el momento de las entrevistas, éstas no fueran desde una distancia mayor a la propia de tal situación comunicativa. En este proceso hubo varios aprendizajes, desde sobrellevar momentos angustiantes por no encontrar lugar, reconocer los espacios y rutinas escolares para no preguntar obviedades, la importancia de la presentación y el solicitar autorización independientemente de si se trataba de adultos o jóvenes, explorar cada día un lugar diferente pero también volver a recorrer espacios que poco a poco se iban tornando habituales, practicar respuestas posibles a las preguntas que los actores formulaban. En varias ocasiones, la incomodidad observada en quien oficiaba la recepción -por

desconocer cuál era la tarea- implicaba un esfuerzo por brindar respuestas que facilitaran la “ubicación” en algún espacio. Si hay algo que descoloca a los actores institucionales es la presencia de personas ajenas (o propias) deambulando en los pasillos sin una actividad concreta. Transcurridas las primeras semanas la sensación de “ser parte” comenzaba a orientar con mayor claridad las interacciones y, el ser reconocida por los y las estudiantes al compartir espacios y tiempos institucionales, así como los viajes de ida y vuelta con personal de la institución fueron parte de la construcción de confianza, logrando ser invitada a algunas charlas y actos que se realizaron en el período. Como sostiene Rockwell (2009), “la confianza se va construyendo poco a poco, con el respeto hacia el conocimiento y los intereses de las personas y el acto de compartir nuestros propios saberes y posiciones con ellas” (p.190).

En la Escuela A, tras una serie de acontecimientos preocupantes para preceptores y docentes fue común, en ocasiones distendidas como los viajes o el acompañar en recreos, recibir preguntas o pedidos de opiniones sobre dichas situaciones. Este punto requirió mantener cautela, pues lo que se diga en términos de opiniones o posturas puede generar reacciones contradictorias que socaven la confianza construida. Aprender a mantener cierta distancia para formular respuestas que contribuyan a la comunicación y reflexión, fue fundamental para evitar posiciones viscerales que obturaran la comprensión. Estos recaudos fueron necesarios en la interacción con adultos y jóvenes, en tanto procesos indispensables para “entrar” en la trama discursiva.

Luego de cada ingreso, se realizaban los registros de las jornadas, entendiendo a éstos como instrumentos claves que permiten materializar el diálogo construido con los informantes y con la propia perspectiva como investigadora. El trabajo de escritura comienza con las notas de campo para luego materializarse en registros descriptivos, proceso que promueve el aprendizaje y agudizan la conciencia respecto de lo visto y oído. Sobre este punto un aprendizaje fundamental fue descubrir cuándo tomar notas estaba “fuera de lugar”, ya que no se puede registrar en cualquier circunstancia. Superar la ansiedad de escribir -como dice Guber (2001) pues lo que no está escrito no sucedió-, implicó agudizar la observación, tomar notas claves en momentos particulares, por ejemplo, realizando algunas pausas en sala de profesores o en preceptoría, tomar fotografías de carteleras y pizarras que permitieran luego ampliar la descripción -siempre solicitando autorización para hacerlo- y fundamentalmente escribiendo los registros descriptivos el mismo día para que la memoria no jugara una “mala pasada”. Esto permite tomar conciencia de que el trabajo de campo no son sólo horas que transcurren “estando”

en el lugar, sino un proceso y posicionamiento que comienza antes de ir, continúa al volver, y que es parte de las decisiones que se toman en la construcción del diseño de investigación (Ameigeiras, 2006).

En la instancia de escritura es fundamental reconocer la subjetividad mediando en la construcción de la mirada, aunque ello, según advierte Rockwell (2009) garantice apenas un acceso parcial a la realidad vivida. De ahí que este proceso no persiga tanto el logro de la objetividad sino asegurar “una objetivación gráfica y escrita, lo más amplia posible de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de forma tal que lo que percibió y vivió pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y el análisis” (p.63). La elaboración de epílogos (Guber, 2001) permitió delimitar “la hoja de ruta” en los siguientes encuentros, formulando preguntas, focos de observación, recordatorios y/o síntesis que permitieran ir comprendiendo la cotidianidad.

En ambas escuelas la práctica de observación participante requirió comprender que la construcción del conocimiento no se produce completando planillas de datos sino, como dice Guber (2001), en el doble juego del distanciamiento y el involucramiento. Además, no se trata sólo de obtener información sino de construir datos mediante la observación participante. Si bien al inicio fue importante anticipar actividades de observación en diferentes espacios (para conocer los cursos, las horas especiales, las rutinas en el saludo inicial, en el desayuno o almuerzo) prontamente fue necesario dejar que la cotidianidad marcara el rumbo, pues la propia dinámica escolar y la ruralidad presentaban características que sólo pueden conocerse en acto. Por ejemplo, los días de lluvia u ocasiones en las cuales el transporte escolar estaba en reparación, significaban que la presencia de estudiantes fuera menor y por ende las rutinas escolares tomaran su rumbo en el mismo día, agrupando a estudiantes o realizando actividades de profundización de contenidos. Salidas educativas de las cuales no se tenía conocimiento previo implicaban no poder acompañar ese día a determinado curso, siendo necesario elegir otra opción. También, en determinadas ocasiones cuando lo observado se tornaba una reiteración, era preciso continuar el rumbo en otro espacio. De esta manera, trabajar en el campo supuso construir focos de observación (Anijovich, 2014), pero también dar rienda suelta a la cotidianidad participando de situaciones imprevistas.

Lejos de constituir un obstáculo, la decisión *in situ* respecto de cómo proceder en el campo habilita y demuestra a los actores institucionales cierta apertura y aceptación de sus propuestas. Si bien por momentos puede parecer que se desvía el objetivo inicial, el aceptar conversaciones y compartir tiempo con actores que inicialmente no despertaban

interés pueden constituirse en llaves de entrada para comprender dinámicas cotidianas. Como sostiene Ameigeiras (2006), desplazarse en el campo es una manera de observar, manteniendo una actitud de apertura agudizando la mirada. En la Escuela B, la cual compartía edificio y turno con la escuela primaria, en ocasiones era frecuente que la bibliotecaria -afectada a la primaria- se interesara por la presencia externa e iniciara alguna conversación. Una mañana, en una visita a su espacio, el diálogo permitió conocer características socioeconómicas de las familias que asisten a la institución, anécdotas de las fiestas locales, así como también usos compartidos del espacio de biblioteca entre niveles. La etnografía implica construir conciencia de que aún lo fragmentario y recurrente pueden ser significativo si “a partir de estos fragmentos y regularidades, es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas” (Rockwell, 2009, p.52).

3.1. Aprendizajes en el arte de la entrevista

Mientras la observación y el registro seguían su curso, paralelamente se iban solicitando documentos institucionales para, desde su lectura y relación con lo observado, construir los protocolos de las entrevistas semiestructuradas. Este proceso implicó varias reformulaciones y una prueba piloto con un primer grupo de estudiantes de la Escuela A luego del receso escolar de invierno. Al momento de realizar las entrevistas en la Escuela B, el proceso fue más “familiar” -con respecto a las preguntas y a la situación de entrevista- pero no por ello menos intenso. Si bien las preguntas respetaban una serie de dimensiones comunes para ambas escuelas, formularlas requería una contextualización desde lo observado previamente. En ambas escuelas, la dinámica de cada entrevista significó reformulaciones de orden y estilos de preguntas.

Las mismas se realizaron a estudiantes de todos los años (1° a 7°), a miembros del CE y a diferentes adultos (docentes, miembros del equipo directivo, EOE, preceptoras, jefes de área y auxiliares). Primero se entrevistó a adultos y luego a jóvenes. Respecto de los primeros, se realizaron en total 25 entrevistas y fueron elegidos según los cargos que desempeñaban, pero también considerando las referencias identificadas entre colegas y estudiantes que ameritaban conocer su testimonio. Algunos docentes entrevistados fueron contactados previamente dado que los días u horarios que generalmente se asistía a la escuela no coincidían con sus jornadas de trabajo, pero al ser reiteradamente nombrados por los y las estudiantes se tornaban en actores estratégicos. Ello significó rotar los días de asistencia a las escuelas y, en dos ocasiones, realizar las entrevistas en otros espacios.

Si bien las entrevistas posibilitan aproximarse a las experiencias de los sujetos en tanto estrategia que permite promover una situación comunicativa en la que la gente hable sobre aquello que piensa, sabe y cree, construyéndose roles y reciprocidades (Guber, 2001), se consideró crucial la comprensión del contexto en el que se realizaron las mismas, demandando un rol activo como investigadora. Esto fue sumamente importante al momento de realizar las entrevistas a estudiantes, implicando varios acuerdos y negociaciones. En total fueron 35 entrevistas individuales a jóvenes (incluyendo a estudiantes de 1° a 7° año) y 4 grupos de discusión (entre 4 y 6 estudiantes).

En la Escuela A, el período de concreción de estas entrevistas coincidió con un acontecimiento de repercusión nacional que ha mantenido en “alerta” a las comunidades escolares generando cierta cautela en el equipo directivo. Lo sucedido en la EP N° 49 de la localidad de Moreno⁶⁹ desencadenó instancias de seguimiento y presencia de parte de las autoridades distritales, a partir de lo cual el director se mostró con mayor necesidad de conocer qué se estaba realizando en la escuela. Si bien no suscitó mayores inconvenientes, éste solicitó leer los protocolos de entrevista y hasta sugerir -aunque no se haya concretado- el acompañamiento de miembros del EOE durante su desarrollo. Finalmente, las entrevistas a estudiantes pudieron realizarse, solo hubo que generar acuerdos con profesores/as y preceptores/as para no entorpecer el tiempo destinado al estudio. En la Escuela B, la mayor negociación se vio signada por el escaso tiempo disponible para realizarlas. Dado que se concretaron en el mes de noviembre se superponían diferentes actividades (campamento y viaje, salidas, ferias o incluso inasistencias, las cuales eran muy notorias ante cursos de entre 2 y 15 estudiantes). Pese a estas características se pudo completar la cantidad de entrevistas previstas.

Otro desafío al entrevistar a jóvenes fue reconocer que la predisposición oscilaba según cursaran el ciclo básico o el superior. Fue sumamente necesario construir empatía para que se animaran a ser entrevistados/as. En el ciclo básico surgía la timidez, la respuesta acotada, pero también la curiosidad cuando ingresaba al salón y buscaba voluntarios/as para “conversar”. Entre la duda por “ser evaluados” y “la posibilidad de salir del salón” hubo quienes se ofrecieron y a mitad de camino pidieron un reemplazo porque no se animaban a responder o les incomodaba la situación de entrevista. Más allá de motivar para que pudieran conversar, dos estudiantes desistieron y fue necesario

⁶⁹ El 2 de agosto de este año en la mencionada escuela explotó una estufa provocando la muerte de la vicedirectora del establecimiento y de un auxiliar. Durante el día y la jornada siguiente se replicaron marchas en señal de repudio y reclamo de justicia en la localidad y en los distritos de la provincia.

cambiar. Si bien las entrevistas se realizaron en forma individual, sólo en dos situaciones se realizaron en dupla. Estas negociaciones requirieron resaltar en más de una oportunidad que lo conversado era a los fines de realizar un trabajo sobre la escuela, desestimando cualquier vínculo con la evaluación. En el caso del ciclo superior estas cuestiones estaban saldadas y quienes fueron entrevistados/as accedieron sin resistencia, algunos motivados por conocer un poco más qué era lo que hacía en la escuela.

Un detalle, no menor, fue la elección del espacio para realizar las entrevistas. En el caso de los adultos, mayormente se concretaron en sus propios lugares de trabajo (aula, oficina, sala de profesores), coordinando tiempos en los cuales estuvieran libres. Solo en dos situaciones fue preciso entrevistar a dos docentes mientras el grupo a cargo desarrollaba una tarea asignada, implicando varios cortes en el diálogo tras las interrupciones propias de la dinámica de la clase. En las entrevistas a estudiantes fue preciso ir negociando espacios utilizando salones que quedaban libres, la sala de informática habilitada por la institución e, inclusive, en algún momento fueron propuestas la sala de profesores o vicedirección ante la ausencia de otros adultos utilizándolos.

En la planificación del trabajo de campo se preveía un segundo momento de entrevistas con *grupos de discusión entre estudiantes*, en tanto herramienta que permite expresar las diferencias colectivas respecto a normas de referencia (Callejo Gallego, 2002) al reunir -en este caso- a estudiantes que no necesariamente fueran parte de un mismo grupo. A diferencia de los grupos focales -en los cuales prima la directividad del debate a través de preguntas preestablecidas, imponiéndose la dependencia del grupo respecto del moderador- se optó por grupos de discusión en los cuales prevalece una conversación no directiva y una responsabilidad asumida grupalmente que evita justamente la dependencia del moderador (Domínguez, Sánchez Pinilla y Davila, 2008). Éstos últimos poseen, no obstante, un guion con objetivos a discutir que irán de lo general a lo concreto, tornándose relevante la actitud de escucha y observación de quien modera para repartir el “juego” en la conversación. El objetivo fue profundizar en temáticas que hubieran resultado acotadas o bien interesantes para seguir analizando y contrastar opiniones. Para esta instancia se reformularon las preguntas orientadoras, solicitando opiniones concretas sobre situaciones hipotéticas “*Si ustedes fueran parte del CE ¿qué harían por la escuela?*” o “*qué harían si observaran una situación de discriminación en la escuela?*”. También preguntas que retomaban ciertas frases dichas “*me han comentado que la escuela se vive de modo familiar ¿qué significa eso para ustedes?*” y preguntas de opinión sobre temas actuales al momento de realizarlas (toma de escuela en el distrito,

manifestaciones en reclamo por infraestructura escolar, debate en el congreso por la legalización del aborto, tragedia ocurrida en Moreno).

Esta instancia se desarrolló en diferentes momentos organizando -como ya se mencionó- dos grupos en cada escuela, concentrando estudiantes de distintos años. En la Escuela A implicó volver luego de unos meses, permitiendo tomar distancia y realizar un primer análisis de las entrevistas. En la Escuela B la premura del cierre del ciclo lectivo implicó que tuvieran que realizarse en forma consecutiva a las entrevistas individuales de modo que la toma de notas, posteriores a su concreción, fue central para reformular los protocolos según las aristas y dimensiones que sus testimonios arrojaban. Esta instancia final tuvo la particularidad de ser compartida con dos estudiantes de profesorado que accedieron a participar, quienes presentaban cercanía en edades y experiencias escolares cercanas a los grupos. Si bien no es una condición necesaria, contar con otras voces que mediaran en el diálogo desarrollando un rol de observación de la situación, contribuyó en la organización de los grupos y en el registro de la conversación.

Además de construir empatía, la acción de entrevistar promovió varios aprendizajes a lo largo del trabajo de campo. Desde el respetar los silencios para que los actores pudieran pensar las respuestas -algo que en las primeras entrevistas se tornaba incluso molesto y reaccionaba con comentarios para encauzar, erróneamente, la conversación- hasta aceptar el no uso de grabadores cuando fuera solicitado; tomando notas relevantes, pero priorizando sostener la mirada en tanto muestra de atención sobre lo dicho. En las entrevistas a jóvenes fue necesario acotar, tal como sostiene Briggs (1986), la distancia entre las normas comunicativas de ambos polos. Si bien el armado de protocolos consideraba un lenguaje afín a los y las jóvenes, el momento de concreción requería apropiarse de palabras que no resultaran demasiado conceptuales o específicas para que pudiera entenderse el sentido de las preguntas y/o comentarios. Uno de los mayores inconvenientes surgió en torno a la pregunta "*Para vos ¿qué es participar?*", algo que desde la investigación resultaba -a primera vista- sencillo de responder pero que a varios/as jóvenes les generó confusión o incertidumbre. Esta pregunta encerraba un sesgo procedimental y conceptual, pues si bien era abierta solicitando una opinión, al tener que ser explicada, la orientación se realizó guiada por las expectativas de la investigadora; promoviendo la vinculación de la participación al proceso de toma de decisiones y a ciertas prácticas asociadas a órganos colegiados estudiantiles como ser el CE o la construcción de los AIC. Sin embargo, las primeras referencias que encontraban

remitían a la interacción áulica, mediadas por docentes o actos escolares en donde colaboraban. Este aspecto se retomará en el capítulo 4.

La concreción de las entrevistas implicó una profunda actividad reflexiva e inferencial en cada intercambio dialógico, pues tal como sostiene Viscaino (2017), “los procesos de significación no son algo dado que se obtiene del exterior, forman parte de construcciones socio históricas complejas, entrelazan lo vivencial y afectivo, lo social y personal” (p. 34). En esta práctica fue central la escucha atenta, focalizar en palabras claves o expresiones que podrían vincularse con las preguntas que continuaban -incluso no en el mismo orden formulado- pero también la apertura para escuchar respuestas que no se ligaban con las expectativas iniciales respecto de su formulación.

Durante los ocho meses que duró el trabajo de campo en ambas escuelas fueron variados los desafíos organizativos, los cuales forman parte de la comprensión de “las ruralidades”. Si bien las distancias entre la ciudad cabecera y las estaciones rurales no son extensas en cantidad de kilómetros, la posibilidad de llegar a las instituciones demandó un trabajo de acuerdo y coordinación con referentes institucionales, quienes organizados en viajes compartidos diariamente se trasladan para trabajar en dichas escuelas. Esta rutina demanda lazos que se afianzan desde la comunicación, la empatía y la solidaridad, resguardando la distancia necesaria. Pero, además, dos factores externos se constituyen en condicionantes principales para que las rutinas y las experiencias puedan tener lugar. Uno es el factor climático ya mencionado, variable que no depende -intrínsecamente- del ser humano, y otro es la disponibilidad de transporte rural, atravesado por decisiones políticas de asignación de recursos que condicionan la presencialidad o la concreción de prácticas y salidas educativas. De ambas depende la accesibilidad y muestran otras caras de la desigualdad que atraviesan las escuelas en entornos rurales⁷⁰.

De todo lo realizado cabe destacar algunas reflexiones. Uno de los aportes centrales que desarrolla la antropología es el reconocimiento de la activa intervención teórica del investigador en la producción de conocimiento y la explicación de lo social, pero también la reflexividad sobre su posición en la comunidad de estudio. Sobre este punto, el ingreso en la Escuela A ha colocado a la tesista en situaciones donde la participación solicitada desde el equipo directivo en torno a algunos hechos ha implicado una constante reflexión sobre dicho posicionamiento al observar e interactuar.

⁷⁰ Otras de las desigualdades identificadas remiten a la escasa conectividad, la ausencia de profesionales para la atención sanitaria o psicológica, la menor disponibilidad de recursos como ser fotocopias o acceso a bibliografía específica.

Concretamente hubo dos momentos en los cuales ello ameritó cierta “evaluación” para objetivar lo sucedido. Al solicitar el Proyecto Institucional el director de la escuela propuso que, tras su lectura, presentara sugerencias en pos de su mejora y, luego del receso escolar, al ser invitada a participar de una de las jornadas de perfeccionamiento se propuso que compartiera algunas apreciaciones. Ante ello, ¿cómo distinguir un espacio de participación o de colaboración para con la institución de una “evaluación” del trabajo de campo realizado? ¿limita ello el trabajo de investigación? ¿hasta qué punto se debe participar en las actividades ocasionales solicitadas? Otra de las situaciones que ameritó reflexión y posicionamiento fue en la Escuela B con uno de los actores con quien inicialmente se compartía el viaje hasta la escuela. Por cuestiones organizativas, a mitad del proceso en esta escuela, la decisión de compartir los viajes con otros actores, generó en el primero cierto recelo, manifestándose en dos oportunidades con un saludo esquivo. Para no dar lugar a la confrontación que obturara el trabajo de campo se optó por buscar un nuevo acercamiento ponderando el rol que desempeñaba en la institución, solicitando su ayuda o simplemente saludando y compartiendo unas palabras. Finalmente, lo que pudo ser un conflicto en el trabajo de campo se transformó, logrando colaborar en situaciones como alguna salida educativa, fabricación de panes para agasajar a visitantes de otra escuela rural o bien en el acto de fin de curso y entrega de medallas.

Las estrategias empleadas a lo largo del trabajo de campo han priorizado una triangulación metodológica entendiendo que la observación participante y las entrevistas, al dialogar con el análisis de fuentes secundarias, redundan en una mayor profundidad en la comprensión de un objeto de estudio que difícilmente pueda ser abordado desde una sola dimensión. Asimismo, la presentación de las escuelas desde sus contextos permite situar algunas escenas escolares donde se construyen las experiencias de convivencia y participación escolar, entendiendo que el lugar donde suceden las mismas no es accesorio sino fundante de las apropiaciones subjetivas protagonizadas por los actores escolares. Los capítulos siguientes presentan el análisis de este trabajo de campo con vistas a comprender características de las experiencias de convivencia y participación escolar en estos entornos rurales.

CAPÍTULO 3

De intervenciones centradas en los conflictos hacia oportunidades para pensar cómo convivir con otros

Introducción

Los rasgos propios de las escuelas seleccionadas, presentados en el capítulo 2, constituyen las bases para comprender las experiencias de convivencia y participación escolar. En dicho capítulo se observó que la escolarización en estos entornos rurales se encuentra desafiada por la necesidad de propuestas institucionales que contribuyan y fortalezcan la identidad de los y las estudiantes con la modalidad y la escuela, pero también ante la necesidad de comprender el sentido del “arraigo” en los actores escolares y reflexionar sobre prácticas cotidianas que naturalizan relaciones heteronormativas. Estos aspectos atraviesan y complejizan las formas en las cuales se construye la convivencia y la participación escolar.

Paralelamente, en el capítulo 1 se observó a nivel normativo la redefinición conceptual de la disciplina hacia la configuración de sistemas de convivencia en las escuelas. Proceso que inicia con la transición democrática manteniendo continuidad y profundización pese a los cambios de gobierno y gestión educativa⁷¹. Dichos sistemas apelan a la participación estudiantil desde un enfoque de derechos que no solo redefine las obligaciones y derechos de niños, niñas y jóvenes, sino también involucra a las figuras adultas desde el principio de la corresponsabilidad. En este sentido, tal como advierte Litichever (2018), posicionarse desde la convivencia implica un giro conceptual en torno a las nociones de responsabilidad y confianza en las formas en que los y las jóvenes se involucran en la vida escolar, y a su vez, las formas e intervenciones que los adultos promueven. Aspectos que serán retomados más adelante.

Realizar un análisis de las experiencias de convivencia protagonizadas por jóvenes y adultos requiere algunas aclaraciones previas. Los sistemas de convivencia que la norma pretende configurar en las instituciones exceden la creación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), los Consejos Institucionales de Convivencia (CIC) o al control de los comportamientos humanos. Atraviesan toda la institucionalidad⁷² y,

⁷¹ Con excepción de los años 2016 y 2019 en los cuales puede identificarse un cambio discursivo desde la impronta de las emociones en el abordaje del clima escolar, tal como fue desarrollado en el capítulo 1.

⁷² Se entiende por ello el conjunto de regulaciones sobre los sujetos signadas por aspectos explícitos e implícitos del orden de lo político (normas, reglas, leyes), expresadas como lo instituido, como así también

por ende, las relaciones interpersonales situadas temporal y espacialmente. Asimismo, la premisa de convivencia que sustentan dichos sistemas no se convierte en el opuesto o reverso de la violencia o conflictividad, sino que supone “desarrollar maneras de estar con otros, de convivir en el espacio escolar, reconociendo la existencia de los conflictos para encontrar formas de resolución democráticas” (Nuñez y Fridman, 2019, p.19).

Lo expuesto hasta aquí, amerita recordar que el reconocimiento de las situaciones conflictivas en la vida escolar es parte inherente a cualquier práctica social. Como se planteó en el capítulo 1, todo intento de abordar la micropolítica escolar requiere prestar atención a los conflictos en curso o potenciales entre sus miembros en forma relacional con los componentes estructurales y/o normativos que atañen a su organización. En este sentido, este capítulo identifica inicialmente cuáles son las situaciones que generan conflicto en las escuelas seleccionadas, para luego preguntarse ¿qué hacen las instituciones frente a dichos conflictos? y ¿cómo repercute ello en la convivencia escolar? Se prestará atención a aquellos “nudos” y “bisagras” mediante los cuales se expresan las intenciones y pretensiones de convivir, así como la promoción de vínculos fundados en una perspectiva democrática. Los nudos remiten a intervenciones que focalizan en ciertas tensiones mientras que, las bisagras, abren paso a crear oportunidades para pensar cómo convivimos o cómo podemos convivir con otros.

1. Acerca de los motivos y roces en adultos y jóvenes

En sus investigaciones Litichever (2014, 2019) resalta la controversia que genera en los adultos la presencia de “diferencias de pertenencia” en la convivencia escolar ante el temor por posibles conflictos, conduciendo a su ocultación en pos de la prevención. No obstante, señala que desde las perspectivas juveniles las diferencias no serían la mayor fuente de conflictos en las escuelas sino las interacciones causadas por el encuentro con otros⁷³. Este aspecto es central para pensar cuáles son los principales conflictos observados pues, en las escuelas rurales abordadas, adultos y jóvenes identifican situaciones conflictivas a partir de interacciones con otros, mediadas por aspectos externos e internos a la escuela, atravesados en ocasiones por cuestiones de género.

del orden simbólico representando las fuerzas instituyentes (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1999, Huergo y Morawiki, 2009).

⁷³ Entre las identificadas en las entrevistas, la autora menciona: “cargadas”, “mirar mal”, “pelas”, “insultos”, “buchoneos”, discriminaciones y críticas a los afectos.

En ambas escuelas se reconoce -tal como se adelantó en el capítulo 2- un trato familiar por ser pocos y conocerse dentro y fuera de la escuela. No obstante, esa familiaridad también es atravesada por algunas relaciones tensas, con roces que se hacen sentir en toda la escuela entre compañeros/as, adultos y jóvenes. Los motivos mencionados como roces abarcan desde peleas en partidos de fútbol por “faltas mal cobradas” o en juegos de cartas, mensajes de WhatsApp que dan lugar a interpretaciones confusas, insultos y/o discusiones con preceptoras o profesores por cuestiones organizativas y pedagógicas (tales como ingresos y salidas, evaluaciones o trabajos), pero también discusiones por noviazgos atribuidas mayormente a las mujeres “por celos o chusmeríos”. Cabe destacar que, en esta última connotación, prevalece una omisión al carácter relacional que implica cualquier vínculo amoroso -independientemente del género-, lo cual evitaría circunscribir los celos a una propiedad o responsabilidad de un género, el femenino.

“Cuando hay algún chisporroteo en algún curso se siente en toda la escuela y más si estás observando, ese es nuestro papel (...) tuvimos entre chicas con chicas, con chicos y varones, con chicas por noviazgos, en primer año por travesuras [en] ellos el tema de los repetidores influye un poco. En primero el que repite está más canchero y altera la dinámica de todo el curso, [pero también tenés] los que vienen medio añados de la primaria” (Preceptora Escuela B, 2018).

“Es muy ventajoso que se conozcan, pero por otro lado también a veces el hecho de esa cercanía, estar viviendo en el mismo lugar, genera conflictos entre la vida particular de ellos en la parte privada” (Director Escuela A, 2018).

“Después, en la relación general se llevan muy bien, el potencial también que se da en un 2° y 3° año donde comienza la etapa de novios, por ahí marca alguna susceptibilidad principalmente entre mujeres” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

“El domingo hablé por WhatsApp con una compañera a ver si me podía sentar sola, y siempre me siento con ella porque somos 4 y nos sentamos 2 y 2, y le dije que me quería sentar sola y ella interpretó mal y pensó que la quería dejar de lado, se sintió mal, tuvimos que ir a gabinete, pero no le había explicado que era para prestar más atención en clase porque me distraigo” (Estudiante 15 Escuela B, 2018).

En ocasiones también los roces se encuentran mediados por disputas familiares externas mostrando la porosidad que existe entre toda institución y las comunidades o contextos socioculturales. Pese a los muros que la escuela construyó en su versión moderna frente al “afuera” -instituyendo su legitimidad al ofrecer un conjunto de saberes y prácticas que delimitaban una frontera con la sociedad-, las diversas prácticas de socialización y subjetivación siempre han estado en tensión, pero siendo observadas desde un patrón de

normalización y homogeneización escolar⁷⁴. En estos entornos rurales, podría pensarse que esas fronteras son endebles a la vez que conllevan otras tensiones.

“La docente de taller, al referirse al grupo dice ‘son como en todo pueblo chico, las enemistades están, se quejan si los agrupás, y dicen yo no entrego con tal’. Sostiene que al llegar a 6° año todos se llevan bien” (Registro 5 Escuela A, 2018).

“El problema que nos atraviesa es que es una comunidad de adultos todos peleados, entonces cuando hicimos esos encuentros decían yo me siento acá porque no me siento allá, porque con ella no me hablo” (EOE Escuela B, 2018, p.2).

“Conflictos son pocos y siempre son los mismos, ya sabes cómo encararlos manejarlo, son muchas cuestiones externas y entre familias, que por ahí brotan en el aula, hemos tenido conflictos entre alumnos que investigando un poco son los padres los que tienen problemas, son vecinos, no se bancan, es chico [el pueblo]” (Jefe de Talleres Escuela A, 2018).

Entre las situaciones conflictivas observadas cabe destacar dos aspectos importantes por su repercusión en lo que atañe a las intervenciones institucionales. Uno de ellos remite al reconocimiento de ciertas situaciones de discriminación, por cuestiones corporales, y algunas situaciones complejas de estudiantes que atraviesan “presuntos ataques de pánico” y/o “que amenazan a docentes”. Si bien adultos y jóvenes sostienen que éstas son situaciones aisladas u ocasionales, en su mayoría remitieron a esos “casos” tanto por su resonancia en la escuela como por la disconformidad respecto de la intervención que realizan como institución. El otro aspecto resaltado fue la tensión ante situaciones injustas entre adultos y jóvenes frente al cumplimiento arbitrario o incumplimientos de las normas, fundamentalmente en lo que atañe a la vestimenta, inasistencias o ingresos tarde. Lo arbitrario identificado en “según quien sea” o “si te ven”, torna conflictivos algunos vínculos.

“Por ejemplo el tema del uniforme yo sé que lo tenemos que traer, pero hay veces que no lo traemos por distintos motivos, no porque no queremos, porque está sucio lo lavamos y no se seca, y ahí nos retan y hay otra chica que no lo trae porque no quiere y nos retan a nosotras y a la chica esa no” (Estudiante 1 Escuela B, 2018).

“Es una alumna que tenía un novio en la escuela que la calmaba, pero hubo unos chisporroteos en esa relación, a veces ha desencadenado algunos ataques por eso, pero más que llevarla a la salita no podemos, encima no hay enfermero, no hay demasiada atención especializada en esas cosas, si la familia no la lleva nosotros no podemos derivarla, hacemos un acta y hasta ahí llegamos” (Profesor 3 Escuela A, 2018).

⁷⁴ Trilla Bernet (2013) sostiene que el Paradigma del Medio Educativo ha facilitado a la pedagogía descubrir espacios educativos distintos de los sistemas escolares, permitiendo la demarcación entre ámbitos (formal, no formal e informal). Ello habilitó el análisis y problematización de las relaciones de sustitución, suplencia, refuerzo y colaboración que se dan entre ámbitos, como así también la búsqueda de complementariedad. Lo cual cobra mayor relevancia en un marco legal signado por la corresponsabilidad.

“Uno de los conflictos que más hay es bullying, por ejemplo a mí y a algunos chicos que son medios gorditos, [algunos] chicos que se creen así vivos te empiezan a bardear ‘gordito’, pero no sé, te tenés que callar...no le podés decir a la preceptora porque le decís y ella les dice pero no le hacen caso, entonces a veces te tenés que hacer el boludo y no decir nada y no hacerles caso, mis compañeros dicen que no le dé bola, pero igual te duele porque sentís que te duele, son cargadas que duelen, por ahí no lo hacen a propósito te lo dicen en joda pero por momentos te duele” (Estudiante 2 Escuela B, 2018).

“En el trayecto de regreso, les pregunto por una alumna que estuvo descompuesta y la preceptora comenta: ‘la enfermera se enojó porque la tuvimos que llamar, pero qué querés que haga si se desmaya la chica, no la podemos dejar así, estuvimos tres veces a la mañana asistiéndola. El director dice de ponerle una docente domiciliaria, pero qué se yo, los profes quieren que esté en preceptoría, pero qué voy a enseñar yo de química...estamos todos mal’. Seguidamente otro profesor dice ‘lo que pasa es que, si actuás desde lo humano está mal, pero si actuás desde el reglamento te olvidás de la parte humana es un garrón’, a la vez que reconoció no saber qué hacer en estas situaciones” (Registro 5 Escuela A, 2018).

En ambas escuelas las rispideces observadas entre adultos remiten a temas como la identidad con la institución y la ruralidad -asociada por muchos a la “trayectoria o antigüedad en la escuela”- el cumplimiento de funciones según la responsabilidad en el rol (llegadas tarde, ausencias sin avisos), desinterés en proyectos o propuestas institucionales y, tal como se mencionó líneas atrás, ideologías políticas.

“Mientras esperamos el ingreso del grupo al laboratorio una docente dice ‘tomá nota, un chico se golpeó la rodilla y no hicieron acta, lo llevaron a la salita, pero no hicieron el acta, ahí tenés’. Le digo que no había notado y agrega ‘vino el chico con la rodilla que le dolía, pero no sé quién era su docente, yo todas estas cosas las estoy observando porque estoy estudiando para concursar en cargo de gestión, y ves todo esto que nadie controla nada’. La preceptora, que también estaba en el salón, aclara que pedirá al docente que realice el acta” (Registro 7 Escuela A, 2018).

“El recreo dura 10 minutos, pero la estadía en la sala de profesores se extiende. En un momento una de las preceptoras comienza a pedir a los alumnos con tono elevado que ingresen a los salones. Lo repite varias veces en un tono que permite escucharlo desde la sala. Una docente, al escucharla, dice ‘ese es un mensaje subliminal para nosotros, grita para que la escuchemos’. A los minutos se dirigen a los salones” (Registro 2 Escuela B, 2018).

“En 2011, cuando pasamos a Técnica pura, nos encontramos con el inconveniente que los docentes que daban cunicultura pasaron a tener que dar procedimientos técnicos y no es lo mismo, tengo docentes preparados en taller que son una cosa y tengo docentes reconvertidos que venían de otra orientación. Eso nos complica porque no tiene la gimnasia de la técnica ni la parte técnica específica para enseñarlo” (Jefe de Talleres Escuela A, 2018).

“Hay profesores que no entienden la realidad del otro, no la entienden. Pero también, profesores que llegan a las 9 de la mañana, se juntan a tomar mate y se pintan las uñas mientras hay dos chicos, ¡bueno hay dos chicos! Ella dice que llega tarde porque

el director llega tarde, pero vos no sos el director. Es necesario generar acuerdos” (EOE Escuela B, 2018).

Estas situaciones en donde el encuentro con otros significa una complejidad en los vínculos, vuelven a poner en el centro del análisis las preguntas formuladas anteriormente ¿cómo proceden estas escuelas? ¿cuáles son sus intervenciones? ¿qué repercusiones genera ello en la convivencia escolar? Responderlas invita a volver, esta vez para aclarar, a la noción de “*nudos*” y “*bisagras*”, términos que poseen una carga figurativa o simbólica y a la vez posibilitan adentrarnos en ciertas particularidades de los vínculos que acontecen en estas escuelas. Los “*nudos*” remiten a entrelazamientos, uniones, que al estirar desde uno o ambos extremos generan más unión o tensión; también pueden expresar lo “principal” de una situación. En tanto que las “*bisagras*” incorporan a la unión un elemento intermediario, habilitando el movimiento en conjunto, la apertura. Estos términos resultan oportunos para comprender las experiencias y la mediación entre políticas y actores en cada intento de intervención.

2. “Nudos” en la construcción de vínculos escolares

La cotidianeidad vivenciada durante la estadía en cada escuela, pero fundamentalmente los testimonios de los actores, permiten observar cuatro nudos que expresan particularidades en las intervenciones y repercusiones vinculares: **autorregulación y/o ausencia de regulación; concesiones y sospechas; disolver conflictos y AIC difusos y heredados**, los cuales se desarrollan a continuación.

2.1. *Entre la autorregulación y la ausencia de regulación*

El primer “nudo” identificado se enmarca en la tensión irresuelta de la disciplina y la convivencia. Como se ha mencionado anteriormente, la progresiva democratización de la escuela secundaria ha implicado desde el retorno de la democracia diversas reformulaciones normativas que han promovido la instauración de sistemas de convivencia. Y, si bien la última reforma educativa asume una importante fase programática con vistas a instrumentar ese nuevo orden institucional para responder al imperativo de la inclusión (Gallo y Miguez, 2019), es posible observar en su puesta en acto dificultades del propio sistema para impulsar nuevos modos de relacionarse con otros (Litichever, 2019). Diversas investigaciones en el país demostraron que no hay una transformación lineal de las normativas que configuren prácticas de convivencia, además de sostener que las características que aquellas asumen responden a la propia historia,

cultura institucional y local, así como a las apropiaciones que los actores construyen (Litichever, 2010, 2013; Fridman, 2013; Mas Rocha, 2013; Paulín y Tomasini, 2008).

Lo observado en las escuelas rurales seleccionadas permite identificar un común acuerdo sobre cierta “autorregulación” que, vista desde algunos actores, implicaría una “ausencia de regulación explícita” de los vínculos. Entre los argumentos hay coincidencia en que no hay procedimientos escritos, formalizados -al menos conocidos por todos- que indiquen cómo actuar ante diversas situaciones complejas, aspecto que aducen a cierta familiaridad y cercanía en los vínculos que, en ocasiones, torna confusos los roles; diluyendo las asimetrías y particularizando las relaciones interpersonales.

“No sé si siempre tenemos tan claro, tan pautado lo que tiene que ser convivencia, se va haciendo, pero me parece que no está explicitado, formalizado por escrito y lo busco acá... lo vamos haciendo, se va autorregulando, habría una autorregulación, no sé si es lo más conveniente quizá tendríamos que formalizarlo más” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

“¿Regulación? Si me haces esa pregunta puntual no hay regulación de vínculos [...] porque nunca se nos dio por regular esos vínculos, no hay algo establecido, si bien hay algunas prácticas que a veces uno detecta y le hacen comentarios, que por ahí yo participo, intervengo con el personal sobre cómo manejarse con los chicos, siempre desde el respeto [...]. Al ser una escuela chica hay muchas prácticas muy personalizadas que una escuela mediana con el cumplimiento de una reglamentación, entonces no hay una regulación de roles, no estaban bien definidos entre porteros, docentes preceptores, entonces a veces se van confundiendo por ahí los roles” (Director Escuela A, 2018).

“Se ha perdido mucho [la disciplina], acá quizá se note más el orden, pero la escuela rural es un ámbito bastante particular donde pareciera que todos tuvieran voz y voto al mismo nivel [...] como que se desdibujan un poco las cosas, esa es mi percepción personal, la cocinera es la mamá de uno de los alumnos, se mezclan bastante los roles, que en algunos momentos está bueno, pero cuando hay conflictos no está bueno porque por ahí el orden necesita jerarquía” (Profesora 1 Escuela A, 2018).

El avance de la modernidad, mediado por el pasaje de una cultura posfigurativa hacia una prefigurativa (Mead, 1997)⁷⁵, ha relativizado la asimetría entre adultos y jóvenes “lo que ha puesto en crisis y hecho más conflictivas a las instituciones que tradicionalmente se habían encargado de la socialización” (Gallo y Miguez, 2019, p.11). Esta relativización pareciera adquirir una impronta particular en entornos rurales donde la familiaridad

⁷⁵ Margaret Mead entiende a la cultura posfigurativa producto de una relación subordinada de la infancia al cuidado y guía de los adultos, las experiencias acumuladas se transmiten de generación en generación para la construcción de una realidad social estable. En tanto que, la cultura prefigurativa pone en valor a las infancias asignándoles un conjunto de derechos especiales. Los vínculos entre jóvenes y adultos dejan de ser completamente asimétricos para tornarse equivalentes ante las cercanías en torno al saber.

atraviesa incluso las formas de vincularse entre los adultos. Pero en ciertos docentes es atribuida exclusivamente a nuevas libertades que experimentan las juventudes.

“Los chicos tienen una libertad que nosotros, me refiero a mi generación, ni pensábamos en discutir algo que nos dijera nuestro padre o algún profesor, y hoy se discute de mala manera o te plantean hacer otra cosa (...) por momentos choca, me parece porque crecimos acostumbrados a que uno decía algo y el otro hacía caso, pero también es interesante sí, me parece bueno manejándolo. En definitiva, siempre hay que establecer un límite igual, esto se puede, esto no. Hay infranqueables” (Profesora 6 Escuela B, 2018).

Sin embargo, en este nudo fue posible identificar otros elementos que contribuyen a dar tensión a los vínculos. La “no formalización” en procedimientos y normas identificada por los adultos encuentra relación con cierta búsqueda por parte de los y las jóvenes de una resolución interna de conflictos, que deja traslucir la idea “que los de afuera no se metan”.

“Porque cada uno tiene su versión es preferible hablarlo con el grupo que te llevás a que venga alguien y te ponga a hablar su punto de vista si él no sabe nada y tu compañero sí sabe lo que pasa” (Estudiante 20 Escuela A, 2018).

“Jugando al truco nos peleamos, pero se soluciona a los dos días (...) como que después se olvidan y vuelven a hacerse amigos, no sé porque primero se pelean y después andan ‘culo y calzón’ de nuevo” (Estudiante 4 Escuela B, 2018).

“Porque cuando cago a palo a mis compañeros, si se ponen muy pesados, pero básicamente nosotros lo resolvemos entre nosotros, y porque es mejor porque por ahí te comes un reto cuando a los dos minutos ya están bien con la otra persona” (Estudiante 19 Escuela A, 2018).

Ese “resolver” entre jóvenes actuaría como un “filtro” para evitar que trascienda el conflicto. Pero también, en ciertas ocasiones, un segundo filtro puede involucrar a preceptores o adultos con quienes los y las estudiantes se sienten identificados/as. Hablar o acudir a ellos es una forma de que no trascienda hacia las familias o al equipo directivo.

“Siempre vamos a tener la oportunidad de hablarlo con alguien, esta chica que te dije la de dibujo es muy buena, y si tenes un problema lo hablas con ella, fuimos lo aclaramos lo de 2° está todo bien ahora. Sí siempre tenes con quien hablarlo, somos pocos y si encima nos llevamos mal, no da” (Estudiante 7 Escuela B, 2018).

Intentar resolver por sí mismos podría pensarse un ejercicio de autonomía de parte de los y las estudiantes. No obstante, es importante reconocer que, al tratarse de conflictos escolares, su abordaje requerirá una respuesta institucional siempre que las normas sean entendidas en pos de buscar parámetros de resolución democrática e inclusiva, al decir de

Siede (2007). Tal como plantea el autor, la existencia de normas morales podrían actuar como un piso de expectativas recíprocas que, al intervenir en la forma de resolver conflictos por sí mismos, podría colocar a los y las estudiantes en un camino de arbitrariedades. Aspecto que se pondrá en juego también en las referencias a las propuestas de mediación escolar, tal como se planteará más adelante. Asimismo, buscar adultos de confianza para resolver los conflictos también podría incurrir en el predominio de normas morales siempre que los vínculos se aproximen desde la familiaridad y no desde el encuadre normativo escolar. Que este encuadre se oriente desde un sentido de justicia implicará considerar a la escuela como ámbito de producción y discusión de normas, entendiendo que aquello que se vivencia hacia el interior de la escuela repercutirá en el afuera de sus muros (Siede, 2007).

No obstante, el “resolver por sí mismos” devela una oportunidad a partir de la interpelación que los y las estudiantes hacen a las normas o procedimientos instituidos por la escuela. Aun cuando se construyan desde la influencia de normas morales hay un protagonismo juvenil en lo vincular que pondera el “asumir responsabilidades” en torno al trato con otros. El desafío para los adultos de las escuelas reside en observar las diversas formas en que se construyen los vínculos e intervenir para que de ellas resulten aprendizajes que permitan reflexionar en torno a los valores implicados.

A su vez, la cuestión de género representa una arista a considerar en la forma de relacionarse, la cual media entre representaciones en torno a la autoridad, estereotipos de peleas por noviazgos, a la vez que podrían inscribirse aquí aspectos que permanecen solapados -tal como se mencionó en el capítulo 2- en lo atinente a las tareas asignadas a mujeres y varones en el cotidiano escolar.

“No es, siguiendo el mismo [criterio] viste...obviamente respetan más al hombre que a la mujer, es como que sos la figura del papá [de] los chicos, pero por eso de estas estructuras machistas, de todas formas, el respeto está” (Profesor 4 Escuela B, 2018).

“Sí, las mujeres acá todo el tiempo, no sé qué les pasa (...) las chicas por algún varón casi siempre [se pelean] ‘es mi novio’, ‘no, es mi novio’. Ahora no tanto, pero sí sucede” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

Mientras se observó la percepción de cierta informalidad en la regulación de los vínculos, también fue posible encontrar como contrapunto cierta tendencia a la centralización de la toma de decisiones en algunos actores. Aspectos que se desprenden del siguiente “nudo”.

2.2. *Concesiones y sospechas en el proceder de la convivencia*

Este nudo se compone de varios elementos, en los cuales disciplina y convivencia siguen tensionados. Al respecto se torna necesario recuperar la distinción que Litichever (2013, 2018) formula entre el *Régimen de Disciplina* y el *Sistema de Convivencia*. El *Régimen* prioriza la vigilancia y la evaluación de la conducta de los alumnos, según parámetros correctos o incorrectos, amparado en un conjunto de normas prescriptivas desde el binomio permitido/prohibido. La vigilancia sustenta una concepción de tutela del adulto frente al joven y desestima el derecho de este último a ser notificado. Cabe agregar que el mismo -tal como se presentó en el capítulo 1- fue parte de una escuela selectiva y excluyente, encontrando en el sistema de amonestaciones una vía para el disciplinamiento y la homogeneización, reservando el derecho de expulsión cuando la situación lo ameritara. En tanto que el *Sistema de Convivencia* centra su atención en las relaciones y los vínculos, no sólo en conductas puntuales. Las normas adquieren dos características fundamentales: un carácter propositivo, desde la base de valores deseables sustentados en un Estado de derecho, y el fomento de la participación y el consenso para su construcción colectiva. Aspecto éste último que se enmarca en la concepción de jóvenes como sujetos de derechos, tornando prioritario posibilitar los descargos y la escucha.

Esta distinción es importante para comprender en qué consisten las “concesiones” y “sospechas” observadas en estas escuelas rurales. Visto a la distancia, y pensando desde una lógica disciplinaria, haber preguntado por lo “permitido y prohibido” en la escuela podría tratarse de una contradicción si el propósito es comprender las experiencias de convivencia. No obstante, al analizar las respuestas a estas preguntas se pudo observar entre los y las estudiantes la conjunción de dos ideas clave: “todo está permitido” y “es más fácil ver lo que no se puede”. Mientras reconocen la libertad y tranquilidad cotidianas, también plantean cuestiones puntuales en las que habría restricciones: fumar, incumplir con la vestimenta institucional, salir de la escuela sin autorización, pelearse o gritar, faltar el respeto a compañeros y adultos, noviar, retirarse del comedor mientras dura el almuerzo. Lo llamativo es que al enumerar una o varias de dichas restricciones todos señalaron que casi nunca se cumplen. Como se verá más adelante, si bien identifican estas prohibiciones, de ellas no deducen una necesaria sanción. Aquí la “sospecha” juega un papel importante, pues si bien plantean que en ciertas ocasiones correspondería un “acta”, las reglas de juego no serían claras, quedando a la discrecionalidad -como ya se mencionó- de “si te ven”, o “quién lo ve y qué hace”. Postura que desde la óptica de algunos adultos remite a cierta naturalización y flexibilidad:

“Qué está prohibido, no sé el respeto es clave en todos los vínculos, situaciones de aprendizaje, la escuela tiene un lugar que es aprender, estudiar, divertirse socializar, está muy claro y ahí dentro de eso es muy amplio, cosas que estén prohibidas (piensa) está tan tácito y tan poco explicitado que te soy sincera me cuesta (se ríe) está tan naturalizado, peor, no tan dicho en palabras, escrito, las actas son una formalidad, por ejemplo el uniforme, a ver una trivialidad” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

“Es como su segunda casa, así que todo lo que no interrumpa el proceso de enseñanza aprendizaje y sirva para que ellos socialicen está permitido, es más flexible” (Profesora 5 Escuela B, 2018).

“La verdad hay veces que no sucede nada, depende quien sea, depende de a quién le pase el problema, aquellos que son más problemáticos el equipo directivo atiende más para evitar un mal mayor porque sabe, aquellos que trata de solucionar las cosas por ahí lo comentamos, pasó tal situación, ya la resolví, yo particularmente trato de resolverlas yo y me ha retado el director, me dice que las tengo que informar” (Jefe de Laboratorio Escuela A, 2018).

De esta manera, la pregunta por lo permitido/prohibido contribuyó a dilucidar ciertos procedimientos o intervenciones que dan cuenta de una flexibilidad en la cual hay concesiones en la práctica, instituidas por los y las estudiantes o bien aceptadas por los adultos. Estas concesiones suelen estar asociadas a la búsqueda de un clima de convivencia en la escuela, lo cual habilita dar oportunidades, escuchar, posibilitar el descargo o advertir más que sancionar. Pareciera ser que la forma de resolver tensiones o conflictos seguiría la búsqueda de acuerdos, los cuales son percibidos por los y las jóvenes como “advertencias” o “consejos”.

“Por ahí te dan consejos te dicen ‘sean vivos’ o ‘ponete el guardapolvo’, pero sigue sin ponérselo entonces se cansan de decírtelo, saben que las actas no te hacen nada y la palabra de ellos tampoco influye en la otra persona, entonces como que les chupa un huevo” (Estudiante 20 Escuela A, 2018).

“Eso, se trata de hablar si es entre profesores y alumnos, se trata de hablar con ellos, a veces lo hablan el director o las preceptoras” (Estudiante 5 Escuela B, 2018).

“No tengo ni idea supongo que con los preceptores por ahí lo hablan, porque yo en realidad no, pero en 1° y 2° hay bastantes conflictos supongo que lo hablarán con los preceptores” (Estudiante 14 Escuela B, 2018).

Ahora bien, un rasgo que pudo observarse particularmente en una de las escuelas fue la centralización de la toma de decisiones en la figura del equipo directivo. Este aspecto comulga -en parte- con ambas tendencias “las concesiones” y las “sospechas”. El hablar, dialogar, escuchar, por parte de directivos abonaría a esta flexibilidad en la cual se busca comprender las relaciones y entender por qué se incumple una norma. Pero,

paralelamente, en su accionar, la presencia de algún directivo oficia como salvaguarda para evitar el conflicto o -como se verá en el siguiente nudo- disolverlo. Que pase a manos del directivo sostendría la sospecha de que algo puede pasar, un acta, o un llamado a un familiar, pues mayormente las intervenciones son de puertas adentro de la dirección. Procedimiento que plantea una distancia con la noción de corresponsabilidad, según integrantes de un EOE:

“Sí, porque hacerlo firmar es al pedo, las actas no implican suspenderlo y de alguna forma se va a acomodar, hay que llamarlo al director” (Estudiante 20 Escuela A, 2018).

“Principalmente plantearla en dirección y a partir de ahí depende un poco quiénes estén involucrados, qué alumnos, hay veces que Gustavo lo aborda charlándolo a ver qué está pasando y por ahí si es una situación que ya viene de varias veces; ahí se llama los padres o, si es algún alumno con determinada problemática, interviene el equipo” (Profesora 3 Escuela A, 2018).

“Y el director llama al alumno, lo tiene como una hora y si es grave llama a los padres” (Jefa de Área Escuela A, 2018).

“Se interviene a la reflexión con el directivo, es el que está todo el tiempo completo, o el preceptor. Se reflexiona, se llama al diálogo (...) sé que tienen un cuaderno de actas, [el director] les dedica mucho tiempo a los chicos, les habla, se sienta, por ahí vos entras y está con algún alumno. Pero cuando hay una situación conflictiva [los profesores] dicen ‘el equipo directivo’, la corresponsabilidad plantea que cuando hay una situación conflictiva interviene la persona que está en ese momento, pero no, ‘te vienen a buscar’ o ‘bajá con el EOE’, en realidad ese alumno es de todos. Nosotras lo manejamos diferente cuando estamos, si surge, trabajamos en base al protocolo, pero lo que falta en esta escuela, y que se lo planteamos al directivo, es una reunión de personal para que se conozcan pautas básicas de la institución y la guía” (EOE Escuela A, 2018).

Entre la flexibilidad y cierta centralización se pone en juego entonces tanto la búsqueda de comprensión de las situaciones de conflicto como la posibilidad de un abordaje discrecional en los procedimientos. Sea por evitar que los conflictos trasciendan o bien porque las reglas no serían las mismas para todos, ambas cuestiones abonan a la idea de “sospecha”, actuando como una fuerza implícita que intenta ordenar los vínculos. Ello puede verse en las nociones que tanto estudiantes como adultos sostienen respecto de las actas y sus consecuencias. Al respecto, sobre las actas entienden que son relatos escritos de las situaciones conflictivas, firmadas por las partes intervinientes y refrendadas por el equipo directivo, instancia en la cual se formalizaría la misma. Lo que no resulta claro son los motivos de las actas y lo que sucedería a partir de ellas. Para algunos, las actas serían la primera acción que ejerce una autoridad mientras que, para otros, llegar a un acta

sería consecuencia de no haber aceptado advertencias y charlas previas. Menos claro aún son las sanciones posteriores, la sospecha de suspensión por unos días o “dejarte libre” surgen como respuestas a la vez que consideran el escaso valor que se les da a las mismas. Otras sanciones identificadas remiten a la realización de trabajos prácticos o acciones de limpieza como “juntar papeles en el patio”.

“El acta es como que se escribe en un libro de actas lo que pasó y tienen que firmar los que se pelearon, qué pasó y los dos firman, y el profe, director o preceptora, eso se va guardando y creo que al acumular muchas te sacan o te suspenden” (Estudiante 3 Escuela B, 2018).

“Y va el director le dice cómo funcionan las cosas y si pasa otra vez no sé, te dan un castigo...no sé juntar los papeles del patio, sino te pueden dar tarea” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

“Creo, esto es por lo que me contaron, a la 1° acta no te hacen nada a la segunda llaman a tu papá y a la tercera te suspenden o expulsan, creo, no tengo idea” (Estudiante 6 Escuela A, 2018).

“Acá nada te hacen un acta una firmita ahí...si no hay ninguna sanción yo nunca escuché... solo suspendieron a J porque amenazó a un profesor” (Estudiante 10 Escuela A, 2018).

“Son como para asustar, te dicen ‘en la próxima vez te suspendo’ y nunca hacen nada, no se ponen firmes ellos. Por ejemplo, tengo un compañero que anda siempre sin guardapolvo y le dicen ‘te vamos a poner un acta’ pero nunca se pone firme el director y no hacen nada, no tienen orden eso” (Estudiante 20 Escuela A, 2018).

Llama la atención que mientras prevalece la sospecha en los procedimientos vinculados a las sanciones, en ambos AIC se puntualizan los procedimientos ante conductas transgresoras, con mayor énfasis en los y las estudiantes. En los documentos analizados fue posible observar reminiscencias del modelo disciplinar en el empleo de términos como “apercibimientos” y “suspensión transitoria”, pese a aclarar que en ningún caso podrá incumplirse el imperativo de la inclusión y obligatoriedad escolar.

Quizá la sanción que más pesa entre los y las estudiantes es la suspensión de la pelota. Jugar al fútbol en la canchita durante los recreos u horas libres -tal como se adelantó en el capítulo 3- es parte del encuentro con otros, una de las acciones que más sentido otorga “estar en la escuela” para los y las estudiantes. Promueve la interacción entre jóvenes -varones y mujeres- de diferentes años⁷⁶. En este caso, ya no la sospecha sino el saber que ese es un castigo factible, actuaría como prevención en las interacciones.

⁷⁶ Durante la estadía en ambas escuelas fue común observar cómo durante el recreo y/o en horas libres lo primero que hacen es autoconvocarse en la canchita o en el patio. Quienes no juegan suelen acompañar observando, en ocasiones escuchando música desde los celulares o bien tomando mate. Esa pasión por el

“Grave sería que se agarren a las piñas, ahí [supone un] acta, lo que más hacen es suspendernos la pelota porque eso es como lo peor” (Estudiante 7 Escuela B, 2018).

“No, las únicas [sanciones] que ha habido es que suspenden el fútbol y eso, porque el fútbol es la parte que más duele (se ríe), porque es lo que se usa en todos los recreos y saben que por eso estamos todos ahí cuidándonos de que no nos pase, porque sabemos que si [nos] mandamos una cagada te sacan la pelota y ya te van a mirar mal todos [tus compañeros] entonces” (Estudiante 2 Escuela B, 2018).

Así como la cuestión de género repercute en el nudo anterior, aquí cobra fuerza en lo referente a la vestimenta, atravesando tanto a mujeres adultas como jóvenes desde prácticas arraigadas. La mirada estereotipada sobre lo que se espera de las mujeres da cuenta de advertencias sancionadoras en el uso de vestimenta “adecuada” para estar en la escuela. El Reglamento General (2011) en lo atinente a la vestimenta deja abierta la posibilidad a que los niveles educativos y modalidades determinen las condiciones a cumplir en pos de garantizar el desarrollo pedagógico y la convivencia institucional (art. 176°), postulando una única limitante: que su regulación no impida el cumplimiento de la obligatoriedad (art. 175°). De ahí que, el uso de musculosas, polleras y pantalones cortos o con roturas, parece tener más peso al momento del ordenamiento que llevar el uniforme o guardapolvo⁷⁷, amparado en un supuesto moralizante, presente en algunos adultos y jóvenes, vinculado a evitar “provocaciones”:

“No, no estoy tan de acuerdo [con las reglas sobre la vestimenta], ponele cuando hace más calor te estás muriendo de calor no vas a poder venir de pantalón corto, pero algunas son medias (hace un gesto) algunas son medio... el director dice que no, que los hombres se van a ojear y todo eso” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

“Porque hay algunos, ponele varones no, porque por el calor no vas a usar pantalón corto, pero hay mujeres que usan pantalón corto por el calor y hay mujeres que no lo usan por el calor, es más para otra cosa, entonces se suspendió eso, lo traían por acá (se señala a la altura de la cabeza)” (Estudiante 16 Escuela B, 2018).

En los dos nudos presentados hasta aquí se puede observar cómo las intervenciones desplegadas ante situaciones complejas adquieren formas propias según quiénes participen de las mismas. Y, si bien no habría un circuito formalizado conocido o reconocido por todos los actores institucionales, o claridad respecto de las sanciones

fútbol (o por el jugar en equipo con otros) también es fomentada institucionalmente desde la participación en Encuentros Masivos Interescolares -pudiendo acompañar en uno de ellos- donde estudiantes secundarios de todo el distrito participan en partidos de diferentes deportes, entre ellos fútbol.

⁷⁷ Al ser escuelas técnicas el uso de guardapolvo es obligatorio para el trabajo en el taller o laboratorio, en tanto que el uniforme establecido consiste en jean o pantalón azul con chomba blanca y campera azul con distintivo escolar. Cabe destacar que muy pocos estudiantes llevan diariamente alguna de estas prendas.

acordadas, las “sospechas” actúan como telón de fondo intentando ordenar los vínculos. Así como las advertencias o charlas buscan acercar posiciones y generar entendimientos, también fue posible observar algunas situaciones en las cuales lo que prima es disolver los conflictos, constituyendo el tercer “nudo”.

2.3. Disolver, una forma de prevenir mayores conflictos

Este “nudo” pretende pensar qué sucede cuando las dificultades que genera el encuentro con otros abarca a muchos actores, generando un clima tenso en la institución. Mientras las restricciones observadas anteriormente o los conflictos que suceden entre dos o tres estudiantes pueden encontrar un abordaje personalizado -de resolución interna entre jóvenes o bien con presencia de adultos- también fue posible conocer y observar algunas situaciones de repercusión institucional en las cuales lo que se busca es, justamente, disminuir su visibilidad, en pos de evitar una escalada en el conflicto. La búsqueda de disolver entonces se constituye en una posibilidad de abordaje de los mismos.

Términos como “ignorar”, “adormecer”, “calmar” fueron mencionados por estudiantes al referirse a algunas situaciones complejas que atravesaban entre cursos, generando hostilidades en la convivencia. Pese a mencionarlas, en ningún caso ello significó concebir que los efectos o sentimientos implicados en tales discusiones promovieran una transformación o aprendizaje. Disolverlos supone dejar latentes los sentimientos o ideas, circunscriptos a un plano íntimo o entre pares cercanos, evitando que los mismos asuman un estado público e intensifiquen los conflictos.

“No, vino el director nos habló así y nos dijo que tratemos de llevarnos bien, que tenemos muchos años para [estar], pero que, si estamos peleados con esa persona que la dejemos, que la ignoremos, si no vamos a seguir toda la vida peleando [tras preguntar si ello resolvió el problema]: sí, por ahora sí, la estamos ignorando” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

“No, creo que este año tuvimos uno, pero hacemos como que nada pasó, igual no nos hablamos con otro curso con el de 4° y 3°, empezó todo porque empezaron a escribir putas las de 2°, y a nosotras nos molestó, no hicimos nada y lo borramos. Fuimos como a la semana y había un cartel así de grande que decía lo mismo, nos recalentamos y sabíamos quiénes eran, les empezamos a poner porque estaban tan pendientes de nosotras y cosas así, fue la preceptora y se armó todo el quilombo y qué se yo, y nos dijeron que no íbamos a ir nada a lo del campamento porque si nos llevábamos mal para qué íbamos a ir. Supuestamente [ahora] nos llevamos mejor, pero no nos hablamos, tratamos de no hablar porque vamos a chocar, como que quedó adormecido, fuimos calmados” (Estudiante 11 Escuela B, 2018).

Situaciones que tienden a disolverse, sin lograr entendimiento, también forman parte de los vínculos entre adultos. Durante la estadía en las escuelas fue posible conocer cómo

algunos adultos, en pos de evitar la profundización de conflictos, omiten opinar o participar en temas controvertidos vinculados a proyectos, actividades pedagógicas o didácticas e inclusive ante identidades político partidarias, aspecto sobre el cual se profundizará en el capítulo 4. Ciertas rispideces entre profesores, preceptores y equipo directivo circulan entre pasillos, pero tan pronto como cobran visibilidad se disuelven, quedando en conversaciones entre quienes se conocen o identifican. Nuevamente aquí la familiaridad en los vínculos mencionada contribuye a saber “con quién se puede hablar y con quién no”.

“Como soy demostrativo, porque no me puedo callar, fui eligiendo con quiénes puedo llegar a charlar para no perjudicar ni molestar, es más, a veces están a favor de este gobierno, me callo la boca, aunque el dólar esté 50 [pesos], son realidades con la gente que me toca laburar” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

“Pero se nota como una situación tan tensa que poco y nada, siempre son los mismos, son dos o tres, pero ya saben qué piensan y sabemos que hay dos o tres que no hay que juntarse, se vive todo el tiempo, los profes son un mundo aparte, nosotras también entre nosotras hay un corte, como la sociedad misma y en los profesores también” (Preceptora Escuela B, 2018).

“[La política] es un tema del que no hablamos, para que no haya contrariedades, cada cual se reserva su derecho” (Auxiliar Escuela A, 2018).

La sala de profesores, el laboratorio o los viajes compartidos hacia o desde la escuela suelen ser espacios en los cuales los adultos logran conversar con sus pares más cercanos, y en los cuales las tensiones, si bien no desaparecen, parecen disolverse o aquietarse. En tanto que las instancias de reunión institucional o jornadas institucionales suelen ser evadidas, no pudiendo tomar estado público los reclamos o preocupaciones. En una de las escuelas en particular, pudo observarse que las tensiones se intensifican ante la prolongada ausencia del equipo directivo en la sede, dejando la organización de actividades y eventos o el abordaje de situaciones complejas, al arbitrio de quienes dispongan de voluntad. El siguiente fragmento de registro es ilustrativo de ello. En ocasión de la muestra institucional que se llevaría a cabo a los dos días -y aun no tenían ninguna precisión organizativa- tres docentes conversan, el resto se queda asintiendo o sin responder. En medio del diálogo reflotan conflictos previos:

“Conversan sobre la muestra institucional. La que lleva la posta es la profesora 1. En un momento dice ‘si no involucramos a los chicos es una muestra donde no pasa nada’, y cuestiona el mero pegue de afiches que quedan ‘volando’. Las profes hablan de la importancia de tener un cronograma, acuerdan que la muestra será de 10 a 12 en versión interactiva (dicen que más tiempo es una pérdida de tiempo, porque no tienen en claro qué van a presentar) y que luego podrán estar recorriendo en la parte

estática con producciones que se exhibirán en los pasillos. Empiezan a enumerar las presentaciones y la profesora 3 dice que ella va a presentar canciones con los chicos. Vuelve a salir la discusión que hubo el año pasado con el Equipo Directivo quien impidió presentar su propuesta en el marco de la muestra institucional. Mencionan que ella lo hizo por fuera como ensayo abierto. Todos lo recuerdan como un mal momento ‘encima después en la reunión de inicio te dejó en evidencia de nuevo, de terror’ dice la profesora 5. Coinciden entre ellos que lo que sucede es una muestra de la ausencia de coordinación” (Registro 8 Escuela B, 2018).

Adormecer o ignorar lo problemático, tanto en adultos como en jóvenes, y entre ellos mismos, constituye uno de los nudos identificados. Ello podría vincularse, al decir de Narodowski (2016), con la tendencia a la negociación que asumen las culturas prefigurativas caracterizadas por Margaret Mead, en la cual el conformismo de los adultos y la dilución de las asimetrías entre éstos y las juventudes pretenden evitar conflictos mayores. Como sugirió uno de los actores institucionales, pareciera ser que aún no se ha logrado transformar una situación problemática en una situación de aprendizaje que permita abordarlas en pos del entendimiento, la comprensión y la cooperación. Pero además, plantea el desafío para los adultos de asumir su lugar como autoridad de aplicación, pues detrás de ignorar un conflicto podrían emerger “espacios en blanco de los cuales nadie se hace cargo” (Siede, 2007, p.190)⁷⁸. A continuación, se presenta el último “nudo” identificado: los AIC difusos o heredados.

2.4. Los AIC y su carácter difuso o heredado

En la introducción de este capítulo se sostuvo que la comprensión de los sistemas de convivencia en las escuelas, exceden el análisis de los AIC y CIC expresado en las normativas actuales. No obstante, constituyen uno de los “nudos” que generan tensión, sea por su carácter difuso o bien heredado, estableciendo relaciones con los otros “nudos” mencionados.

Si hay algo común en ambas escuelas es que tanto los AIC como los CIC forman parte de un desconocimiento que lleva a suposiciones, tornándolos difusos en su puesta en práctica, particularmente en lo referente a la concepción de las sanciones, tal como se desarrolló en el segundo nudo. Quizá la diferencia resida entre estudiantes y docentes que llevan varios años en la institución y recuerdan e identifican las variantes que los acuerdos

⁷⁸ Diversas investigaciones sobre la autoridad pedagógica enfatizan en el carácter relacional de la misma, al tensionarse el carácter a priori signado por la pedagogía moderna. Gallo (2013) analiza históricamente cómo se consolidó hasta los años '60 una autoridad escolar en continuidad con la autoridad parental, naturalizando su legitimidad en las prácticas escolares. Greco (2011) y Abrate (2015) abordan los desafíos de la autoridad pedagógica desde los marcos institucionales, que posibiliten su carácter emancipatorio y relaciones de confianza, aun desde las asimetrías.

han asumido o formas en las cuales se han configurado, y aquello/as otro/as que recién ingresan entre quienes predomina aún más el desconocimiento, tanto de la existencia del documento en sí como de las instancias colegiadas que ello implica. Entre las suposiciones sobre los AIC versadas por los actores hubo recurrencia a “están escritos, pero no se cumplen”, “son re viejos, no se actualizan”, “nos los dictan a principio de año”, “son reglas básicas, que las sabemos desde primaria”, pero también a la confusión de los AIC con los Acuerdos Áulicos, por materias⁷⁹.

“Creería que genera los puntos a seguir o nos dejan clarito tanto a nosotros como a los chicos, yo a principio de año hago con los chicos un acuerdo de convivencia con mis alumnos, pero eso es a nivel personal, institucional no hay, yo los elaboro se los doy y lo tiene que traer firmado” (Profesora 5 Escuela A, 2018).

“A veces se pegan en los pasillos o se han pegado, pero hay [...] bien, si te digo te miento no sé, también trabajaron en primaria trabajó el equipo, en secundaria no sé” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

“Creo que justo este año los escribimos con un profesor en la carpeta, pero serían los básicos lo que te enseñan en la primaria ya te los acordás de memoria... tener respeto por compañeros y profesores, no comer en clase, respetar los horarios, todas las cosas así ...son básicas de 1º” (Estudiante 2 Escuela B, 2018).

“El acuerdo está, se trabajó con parte de docentes alumnos y directivos se redactó se elevó al inspector, vino con observaciones, se modificó y estaba aprobado yo no sé si hay legislación que nos diga si hay tiempo para revisarlo, no lo tengo claro” (Jefe de Talleres Escuela A, 2018).

“Sí hay, pero nunca se leyeron nunca se tuvieron en cuenta, es para decir sí, acá hay acuerdos...eh, lo hace el CE con directivos y ese acuerdo debe tener más años que la escarapela, no se actualiza” (Estudiante 3 Escuela A, 2018).

El desconocimiento de los AIC, fundamentalmente desde la perspectiva de los adultos, podría implicar una oposición a los mismos, por ejemplo, por considerar que no contribuyen al sostenimiento de los vínculos respetuosos o bien por debilitar la autoridad pedagógica, en particular tras la eliminación del sistema de amonestaciones. Pero también, su desconocimiento podría evidenciar la disconformidad ante la “normativización” de los acuerdos (Litichever, 2010).

En cuanto a los CIC, el desconocimiento asume dos variantes. En los y las estudiantes predomina la literalidad: “te dan consejos para convivir”, aunque algunos estudiantes del ciclo superior logran reconocerlo como un espacio para reunirse, realizar

⁷⁹ Cabe destacar que la Res. DGCyE 1709/09 establece para el nivel secundario la obligatoriedad de los AIC a la vez que fomenta la construcción de acuerdos áulicos, siempre respetando los principios generales de los AIC.

peticiones o resolver problemas. En tanto que, para los adultos, prevalece la asociación con un espacio necesario donde podrían abordarse los “conflictos graves” y definirse las sanciones reparatoras.

“Algo se había hablado el año pasado desde el CE, no sé si lo hicieron las chicas al final, porque justo había una situación de unas chicas que se habían peleado, pero no, quedamos en la nada” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“Pero bueno hay que seguir para mí con todo esto con el Consejo Consultivo viste, eso hay que trabajarlo [...] y [la sanción] reparatora, no es ‘lo suspendo’ ¿cómo lo suspendo? No, veamos qué podemos hacer” (EOE Escuela B, 2018).

“No sé, cosas que tenes, que te dan consejos con personas que no son tus familias” (Estudiante 1 Escuela B, 2018).

Estas características generales adquieren algunas singularidades en cada escuela. El rasgo heredado del AIC en la Escuela B es observado por adultos y jóvenes como un aspecto que lo tornaría sin sentido por no adecuarse a la realidad institucional. La escuela es un Anexo dependiente de una escuela técnica emplazada en el distrito (urbano) y tanto el proyecto institucional como los AIC son “bajados” y asumidos como parte de la misma institución, sin involucrarse en modificarlos.

“Son de la otra Técnica B, viene todo de arrastre, por más que sumamos cuestiones no está internalizado, por ejemplo, el mate no es un problema en esta escuela, sin embargo, sí lo es con 40 chicos [por curso], estas cuestiones hacen hasta a la identidad del lugar y que nos falta formalizar” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

“Los AIC estaban guardados, venían de la central, pero nadie tiene tiempo de leerlos (dice irónicamente), hablan de 1500 alumnos (se ríe) y nadie pudo hacer nada, entonces nosotras los empezamos a retomar, pero ‘nadie pudo’, hicimos un correo para que pudiéramos entrar todos, nadie tuvo tiempo” (EOE Escuela B, 2018).

Este carácter heredado se observa en el propio documento en el cual no hay referencia alguna al Anexo rural, y al mencionar las convocatorias que dieron origen a los acuerdos remiten a la escuela técnica urbana de la cual depende dicho Anexo. Una cuestión interesante de este AIC es que inicia con algunos propósitos guía, seguido de los derechos de cada actor (alumnos, docentes, personal del establecimiento y padres), para luego puntualizar exhaustivamente los deberes y una clasificación de conductas esperadas y no admitidas en todos los actores. Al decir de Litichever (2014), la norma va perdiendo su carácter de principio guía y “termina restringiéndose a una enumeración de reglas puntuales y específicas” (p.4).

En tanto que, la Escuela A posee AIC propio y, pese a no renovarse con frecuencia, a partir del cambio de gestión del equipo directivo adquirieron cierta

visibilidad “simbólica” al incorporarse al dorso del boletín en una versión resumida que sólo presenta los deberes y obligaciones de alumnos y padres y detalla exhaustivamente las faltas leves, graves y muy graves con sus correspondientes sanciones, aunque las mismas mayormente no son identificadas, tanto en adultos como en jóvenes. Además de este resumen, el único documento al cual se pudo acceder fue el proyecto institucional en el cual se hace mención general a los AIC, pero sin precisar detalles de su contenido. Al solicitarlo, las diferentes respuestas coincidían en que estaban escritos, pero no sabían dónde, a la vez que no podían detallar aspectos de su contenido, abonando al carácter difuso que asumen. En esta escuela, en particular, fue recurrente entre estudiantes del ciclo básico un reconocimiento hacia los acuerdos áulicos de un profesor, quien establece una escala de puntos como forma de ordenar la convivencia en el aula. Lo llamativo es que dicho acuerdo se sustenta en un sistema de “premios” y “castigos” muy lejanos a la impronta de las normativas actuales, pero que son destacados como positivos entre los grupos por considerar al docente como “justo” en comparación con otros que desapruban sin aviso previo.

“Si te portas mal, te levantas y tiras cosas a los compañeros, decís malas palabras, te pone cruz a vos y, si lo haces con otro, les pone cruces a los dos o al grupo, si hay 3 cruces en el boletín baja un punto y si tenes 20 cruces tenes que estudiar todo el examen 20 preguntas. Si tenes menos de 20 tenes 5 preguntas, te tenes que portar bien y aprobas, porque las preguntas te las da una semana antes, te las da y las estudias y si no, si te portas mal, tenes que estudiar todo, es muy justo eso” (Estudiante 5 Escuela A, 2018).

Tanto en los AIC como en los acuerdos áulicos prevalece una pretensión prescriptiva o prohibitiva lo cual conlleva a que las reglas sean “al mismo tiempo una orden y una instrucción que indica cómo se va a llevar a cabo la acción” (Litichever, 2014, p.6). Subyace, al decir de la autora, la pretensión de prescribir todo lo que sucede, pero tal como advierte Siede (2007), ello estaría destinado al fracaso pues “el conflicto suele ser creativo y abrir cada vez nuevas formas de expresión” (p. 187). Esta prescripción, llamativamente, no se traduce en un conocimiento de parte de adultos y jóvenes.

En ambas escuelas pudo observarse también un intersticio de apropiación de acuerdos que habilita a los y las estudiantes a hacer incorporaciones o modificaciones. Las mismas remiten a cuestiones de vestimenta, rutinas y/o de evaluación o acreditación, quedando estas últimas circunscriptas a los acuerdos áulicos con determinados docentes; en tanto los adultos no identifican revisiones o modificaciones en los AIC. Sólo una docente y el director de la Escuela A refirieron a la creación del Plan de Prevención de

Riesgo a partir de una jornada institucional pero, paralelamente, coinciden en que las convocatorias promovidas por los EOE en pos de la revisión de los acuerdos no tienen adhesiones⁸⁰. Tanto en su forma virtual, mediante correos o bien mediante cuadernos de enlace y carteleras que informan la convocatoria, los EOE no logran respuestas que involucren a una revisión conjunta de los AIC.

“El acuerdo ese lo modificamos una vez porque a nosotros no nos dejaban traer pantalón corto y había profesoras que venían con polleritas por acá arriba o con short y nadie les decía nada, entonces nos plantamos” (Estudiante 10 Escuela A, 2018).

“Algo que hicimos que no se podía cuando recién empecé es tomar mate, no se podía y eso es como que los chicos más grandes que ahora ya no están lo incluyeron y ahora sí se puede, dependiendo el profesor para no tener problemas” (Estudiante 2 Escuela B, 2018).

“Y capaz que hace 4 o 5 años hubo un momento sí en que agregamos algo porque aprovechamos las jornadas institucionales, agregamos desde Taller todo lo que no se si era en los acuerdos o en el PI todo lo que era el plan de riesgo del taller, si había alguien que se cortaba un dedo” (Profesora 3 Escuela A, 2018).

“La profesora S a principio de año nos hace decir lo que ella quiere con nosotros, entregar los trabajos a tiempo y forma ta ta... y nosotros después escribimos que si los trabajos tardan más de 10 días en entregarse [tenemos] un punto más, después de que nos ponemos de acuerdo, lo firmamos, lo firma ella” (Estudiante 16 Escuela A, 2018).

Los “nudos” desarrollados hasta aquí permiten comprender algunas tramas de vinculación construidas por los actores institucionales en el marco de la tensión que generan los sistemas de convivencia al implementarse en las escuelas. El carácter flexible y la idea de “no regulación” sustentan los otros nudos: tanto las concesiones, advertencias y sospechas que subyacen al abordaje de situaciones conflictivas o en torno a las actas, como las formas de disolver conflictos de repercusión institucional y la escasa participación en torno a la confección de los AIC, demuestran una delgada línea entre la flexibilidad y la centralización al configurarse las tramas de convivencia. Y, con ello, la tendencia siempre latente a correrse de los principios que sustenta el propio Sistema de Convivencia, pero también a reducirlos a intervenciones frente a conflictos.

⁸⁰ Cabe destacar que dicho Plan es un componente del Proyecto Institucional. En el mismo se observa la idea de que la seguridad en la escuela es considerada como una “construcción social, interdisciplinaria y situacional, orientada a la detección, prevención e intervención frente a las situaciones de riesgo” (2017, p.5). Retoma en su descripción lo normado en el Reglamento General (2011).

3. “Bisagras” que posibilitan pensar la convivencia más allá de los conflictos

Al comienzo de este capítulo se mencionó la identificación de “bisagras” como aquellas acciones o elementos que actúan como intermediarios habilitando posibilidades u oportunidades de mejorar no sólo la convivencia, sino -en términos de Litichever (2019)- otros aspectos de la vida escolar que contribuyan a mejorar el clima institucional. Si bien en las escuelas abordadas la convivencia se circunscribe al abordaje de conflictos, ha sido posible observar algunas situaciones o ideas que habilitan pensar en estas “bisagras”.

Una de ellas remite a las juventudes, fundamentalmente a los y las estudiantes del ciclo superior que logran formular dos ideas desde la comprensión. Por un lado, el reconocimiento de ser protagonistas del cambio necesario para que la convivencia asuma otros rasgos en la escuela y, por otro lado, el comprender los conflictos de los “más chicos” (estudiantes del ciclo básico), como roces que se dan a la par de transitar un desarrollo madurativo en el cual están “buscando su personalidad”. Reflexión que en pocos docentes ha sido parte de sus respuestas, primando estereotipos de buenos y malos alumnos, condicionantes de intervenciones arbitrarias.

“Los chicos tenemos que cambiar mucho porque a veces uno piensa que no tenemos nada que ver y sí, también somos parte, y después los grandes también por más que venga el director o quien esté si no cambiamos nada no se va a mejorar. El director ha cambiado muchas cosas, pero tiene que cambiar mucho la convivencia entre nosotros y para eso tenemos que cambiar nosotros” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“Es como que tienen banditas (se ríe) y como que son muy amigos de unos y de otros no tanto y ahí se pelean (...) es como que se están intentando meter viste, no meter buscando problemas, quieren buscar su lugar, su forma de ser y chocan las personalidades, todavía son muy chicos y el temperamento va de extremo al otro, no hay gris” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

Estas reflexiones, tras las que emerge una idea recurrente entre estudiantes, remite a la necesidad de contar con espacios que les permitan hablar sobre lo que sucede (en la escuela o fuera de ella) y/o recibir consejos, deliberar. En ambas escuelas este aspecto surgió como respuesta a aquellos espacios de participación que deberían existir en la institución -sobre lo cual se profundizará en el capítulo 4- cobrando relevancia respecto a cómo las juventudes identifican un sentido promotor de la convivencia que no se reduce al abordaje de los conflictos o tensiones. Ello complejiza las intervenciones adultas que “advienten”, “hablan” ante la identificación de roces. Si la propuesta de convivencia no se recorta al análisis de las situaciones de conflicto se torna necesario habilitar instancias de deliberación e intercambio sobre aspectos de la vida cotidiana para evitar que la intervención sea “frente a las faltas [permitiendo] allí la profundización, participación y

el involucramiento de los [y las] estudiantes en aspectos que hacen a la organización y la dinámica escolar” (Litichever, 2019, p.165). Aspectos que estarían presentes en las concepciones que algunos/as jóvenes del ciclo superior poseen en torno a la convivencia.

Llama la atención que esta reflexión y necesidad expresada por los y las estudiantes no logra ser vinculada a la potencialidad del CIC en tanto organismo colegiado de carácter abierto, preventivo y propositivo⁸¹. Tal como se mencionó, mayormente desconocen en qué consiste y si hay alguna referencia a él remite al “ámbito de sanciones” en situaciones graves o muy graves; dejando de lado la posibilidad de constituirse en un espacio con reuniones mensuales que permitiría configurar y promover instancias que atiendan estas necesidades estudiantiles⁸². Pero tampoco encuentran relación entre su necesidad y los espacios de “charla” que acontecen con equipos directivos o preceptores de “puertas adentro”. Estas charlas, al ser convocadas ante “conflictos puntuales”, no serían percibidas como parte de relaciones donde la guía, el acompañamiento y la escucha de los adultos habilitaría otras formas de convivir.

Otra bisagra fue observada en integrantes del EOE quienes conciben la necesidad de generar “asambleas” como instancias para aprender a acercar posiciones y comprenderse mutuamente. Si bien es un pensamiento en el cual sigue primando la intervención ante conflictos, constituye una apertura al reconocer la capacidad de los y las estudiantes para poder dialogar sobre lo que sucedió y generar compromisos mutuos. No obstante, consideran que las asambleas no han logrado cobrar relevancia en el nivel secundario, priorizándose la mediación adulta en lugar de acompañar a las juventudes en la construcción de su posición como “mediador/a”. Sobre este punto es importante destacar que, si bien las propuestas gubernamentales de mediación escolar enfatizan en la figura del “alumno mediador”, es necesario considerar la preparación adecuada “que involucre trabajar en la responsabilidad que implica el ‘juzgamiento’ entre pares” (Litichever, 2019, p.152) pues podría repercutir en discrecionalidades y desencadenar nuevos conflictos entre pares. Pero, además, tal como advierte Siede (2007), si la mediación conlleva que los y las estudiantes puedan decidir las sanciones según las

⁸¹ Se recuerda que la Res. DGCyE N° 1709/09 establece su conformación colegiada con representantes titulares y suplentes de directivos, docentes, alumnos y personal del EOE, pudiendo incorporar otros miembros de la comunidad escolar. Poseen voz y voto (personal y secreto) y los mandatos duran dos años para los docentes y un año para los alumnos.

⁸² Ello condice con la escasa referencia a los CIC en los documentos de ambas escuelas. En la escuela B sólo se menciona la intervención del mismo como parte de las sanciones ante conductas no admitidas, en tanto en la escuela A el CIC es nombrado como organismo que intervendría en las sanciones correspondientes a faltas graves y muy graves.

transgresiones se estaría depositando una mayor responsabilidad en las juventudes que la esperada de cualquier ciudadano adulto. Por ello, sostiene que las propuestas de mediación no favorecen la participación, por el contrario, allanan el camino a diversas prácticas de manipulación y desresponsabilización de las autoridades competentes.

“Hay que generar el espacio de asamblea, ¡no está! Entonces no saben ni lo que es la mediación (...) que uno viene no a pelearse sino hasta pueden ser distintos puntos de vista, consensuar a qué nos comprometemos, después se reverá, pero poder tener acciones en común, a pesar de lo que me genere, porque a veces ‘mirá me pelee con vos así, nos dimos cuenta cuando lo pudimos reflexionar y yo entendí tal cosa, me mandaste un mensaje y ... a mí me dolió bueno’ [...] pero en secundaria mediamos nosotras. Lo vimos muy marcado como que ‘yo dejo hablar’, no, no era dejar vía libre a que se digan de todo, eso no es mediar” (EOE Escuela B, 2018).

Ambas bisagras encuentran como punto de contacto el repensar las relaciones entre adultos y jóvenes en las escuelas, especialmente en estas comunidades donde la ruralidad otorga a las instituciones una familiaridad en la construcción de vínculos y prácticas, reconocida por ambos. Paralelamente, la corresponsabilidad para la promoción de derechos desafía a las formas verticalistas en las cuales la tutela adulta legitimó su accionar. Como se mencionó al inicio, el sistema de convivencia centra su atención en los vínculos y, desde la reglamentación de los AIC, se pretende configurar un espacio para que adultos y jóvenes construyan legitimidad a través de la participación, el consenso y el diálogo:

“Tanto los AIC como los CIC pueden promover una dinámica institucional de aprendizaje democrático, en la que tengan lugar el debate, la deliberación y finalmente la definición de acuerdos compartidos. Esto implica concebir la convivencia a partir del reconocimiento de los derechos de los integrantes de la institución, respetando las diferencias, apelando a la participación y a la búsqueda de consensos para la toma de decisiones tendientes a la convivencia plural, democrática e inclusora” (Res. DGCyE 1709/09, p.13).

Entonces, ¿cómo pensar una escuela que, además de ser vivida de modo familiar, posibilite experiencias en tanto espacio público en el cual se construyan legitimidades basadas en el respeto y reconocimiento de las diferencias y la participación democrática? Como se mencionó líneas atrás, en la construcción de convivencia se sintetizan representaciones morales, en muchas ocasiones históricas, que merecen ser revisadas desde la inclusión y el respeto de la diversidad por toda la comunidad escolar (Siede, 2007). La familiaridad puede también conllevar resabios autoritarios y matizarse, a la vez, desde la pretensión de democratización de los vínculos, guiada por consensos habilitados por la proximidad en las relaciones. El interrogante señalado conduce a pensar en el

desafío que representa para los adultos en particular el consolidar una asimetría que promueva relaciones de confianza con los y las jóvenes. Tal como expresa la normativa, las asimetrías existen en tanto las obligaciones de los adultos respecto de los jóvenes son diferentes respecto del lugar de cuidado y amparo “que los primeros tienen sobre los segundos, pero no al servicio de sistemas de privilegios que nada tienen que ver con el ejercicio de la autoridad, en ámbitos democráticos y pluralistas en los que además se lleva a cabo una política de Estado” (DGCyE, 2009, p.17).

Entonces, ¿qué lugar puede ocupar la responsabilidad adulta en el abordaje de la convivencia? Cornú (2017) propone pensar, desde una dimensión emancipadora, el acompañamiento como vínculo que pretende sostener una igualdad en la asimetría de los lugares. La autora sostiene que aquello que nos hace reconocernos como humanos y entrar en compañía, en sociedad, se hace por acompañamiento, de ahí que entiende la disimetría como un concepto que permite reconocer mucho más que la jerarquía de posiciones: es comprender y asumir la diferencia de responsabilidades. Las expectativas, recíprocas o no, suelen partir de ciertos “deber ser” o normas morales que, en términos de Dubet (2007), no nos permiten conversar con los actores tal cual son. Entonces, asumir la responsabilidad de acompañarse en la construcción de la convivencia escolar, no sólo demuestra la reciprocidad, fundamental en cualquier vínculo que pretenda fundarse en el respeto por la diversidad, sino también la necesidad de construir confianza.

Asimismo, los espacios que las juventudes plantean como necesidad no constituirían un riesgo para la autoridad docente *per se*, pues justamente si hay algo que ponderan en estas escuelas es la importancia de tener referentes que los y las escuchen. Como se verá en el capítulo 5, la presencia de adultos en instancias de participación es vista como una necesidad y una búsqueda de parte de los y las estudiantes. Entonces, la inclusión de estos últimos en la construcción de acuerdos y en la gestión de espacios para el debate y la comprensión podría habilitar experiencias donde asuman un lugar protagónico, a partir del cual se construyan y practiquen institucionalmente subjetividades ya no disciplinadas ni homogéneas sino propias de una cultura democrática. Como pudo observarse, aquellas instancias -mínimas- en las cuales las juventudes reconocen haber logrado modificar acuerdos (por ejemplo: referidas al mate y a la vestimenta) son concebidas como justas.

Si encontrar o construir bisagras en las experiencias vinculares puede habilitar oportunidades para pensar cómo convivimos con otros, podría identificarse el reconocimiento de las diferencias como una prioridad, permitiendo problematizar ciertas

discriminaciones que pueden subyacer en la cotidianidad y expresar desigualdades entre sujetos. Quizá en estas escuelas rurales tengan aun mayor peso las desigualdades de género o de distancia cultural entre generaciones que las estrictamente socioeconómicas, implicando a los adultos a revisar estereotipos condicionantes de las tramas vinculares. Al decir de Gallo y Miguez (2019), aún continúa pendiente generar condiciones institucionales que permitan a los actores escolares tornar operativos los modelos conceptuales promotores de la convivencia y la participación democráticas. Pese a que los AIC continúen formalizados, tendiendo a su normativización (Litichever, 2010) ciertas intervenciones observadas y expresadas en este capítulo, han permitido identificar algunas bisagras donde prima el intento de abordar los conflictos que ocasiona el encuentro con otros, dejando un atisbo de importancia a lo vincular más que a las diferencias que unos y otros puedan encontrar entre sí.

El próximo capítulo avanza en el análisis de los sentidos y experiencias construidas en torno a la participación.

CAPÍTULO 4

La posibilidad de participar y comprender el “tiempo de estar ahí”

Introducción

La promoción de sistemas de convivencia ha desordenado las formas conocidas de pensar los vínculos en el ámbito escolar pero también las expectativas en torno a los roles de jóvenes y adultos. Como se ha mencionado en capítulos anteriores las tentativas de cambio promovidas por las políticas educativas, siempre mediadas por las culturas escolares, permiten observar resistencias, adaptaciones y nuevas configuraciones en la cotidianidad. Los aportes de Viñao Frago (2001) sobre las culturas escolares han resultado claves en la investigación educativa para comprender el alcance que han tenido y tienen las reformas educativas con la introducción de cambios en sus normativas⁸³.

Los aspectos señalados cobran relevancia al analizar qué sucede con la participación en las escuelas seleccionadas. En el capítulo 1 se presentaron a grandes rasgos aquellas políticas educativas que, desde el retorno de la democracia buscaron -no sin matices- repositonar la participación escolar apelando a la construcción de un modelo centrado en la convivencia. Tal como sostienen Nuñez (2014, 2019) y Gallo y Míguez (2019), si bien los cambios normativos se caracterizan por su ambigüedad, coinciden en dos fundamentos centrales: por un lado, la esperanza de resolver y/o minimizar los conflictos escolares y, por otro, promover la construcción ciudadana desde la participación y el involucramiento político juvenil. Ambos principios generales ameritarán adjetivaciones según los posicionamientos y trayectorias de los actores escolares, sus inscripciones políticas, sociales y culturales. Pero también implicarán necesariamente un análisis situado.

Este capítulo aborda los sentidos y experiencias construidos en torno a la participación y, por ende, a las formas en las que es comprendida la política en las escuelas seleccionadas. Aspectos que se encuentran estrechamente vinculados a la formación ciudadana, en tanto una de las funciones principales que la institución escolar ha desempeñado históricamente desde una pretensión homogeneizante. Al respecto, cabe recordar que las premisas iluministas y positivistas establecieron desde 1850 en Argentina

⁸³ El autor concibe a las culturas escolares como un “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, herencias, hábitos y prácticas -formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos-sedimentadas a lo largo del tiempo” (p.29) transmitidas inter generacionalmente, constituyendo tradiciones, regularidades y reglas de juego entre los actores institucionales.

la operación pedagógica centrada en educar al soberano (Siede, 2007) con la doble promesa de civilizar y emancipar; estrategia que pudo conciliarse desde el ejercicio de una violencia simbólica legítima que normalizó las diferencias (Kriger y Daiban 2014; Southwell, 2012). Como ya fuera explicitado, durante gran parte del siglo XX el nivel de educación secundario -aunque de modo selectivo- formó parte de este proceso, pero la creciente extensión de la obligatoriedad escolar y la premisa de la inclusión han tornado indeseables e imposibles las pretensiones homogeneizantes, a la vez que reposicionaron la formación ciudadana desde el reconocimiento de las diferencias y la diversidad⁸⁴.

Estas consideraciones permiten comprender la ciudadanía como una dimensión ético-política del espacio social compartido (Cullen, 1997) que se materializa siempre de modo singular de acuerdo a las luchas de cada tiempo histórico⁸⁵. Tal como sostienen Fuentes y Nuñez (2015), la ciudadanía es un significante amplio, asociado a otras palabras clave como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad que, en el estudio de las juventudes, implicará considerar el acceso “diferencial y selectivo a las prerrogativas de la ciudadanía como consecuencia de las diferentes experiencias que atraviesan los y las jóvenes” (2015, p. 354).

El carácter situacional mencionado se pondrá en juego entonces en estas escuelas rurales al identificar y comprender de qué modos o bajo qué formas la participación escolar tiene lugar y, por ende, a qué expresiones o experiencias de formación ciudadana y política tienden. Para ello, el capítulo se ha organizado en tres apartados. Inicialmente, se abordan las referencias expresadas sobre la idea de participación en estos entornos rurales, atendiendo a la ponderación otorgada a lo cotidiano y vincular. Seguidamente, se focaliza en las particularidades que los centros de estudiantes (en adelante CE) asumen en estas escuelas y las experiencias construidas en torno a estos organismos de representación escolar. El tercer apartado, focaliza en las formas en que es comprendida la política, tanto en sus silencios como en los intereses y demandas que jóvenes y adultos expresan y vivencian en sus escuelas.

⁸⁴ Proceso que no puede entenderse por fuera de las transformaciones socioculturales, las luchas populares y de grupos minoritarios, las cuales han repercutido en la construcción de subjetividades en el marco de un cambio epocal signado por procesos de globalización política económica y cultural (Castells, 1996; Ortiz 1997; Barbero, 2002).

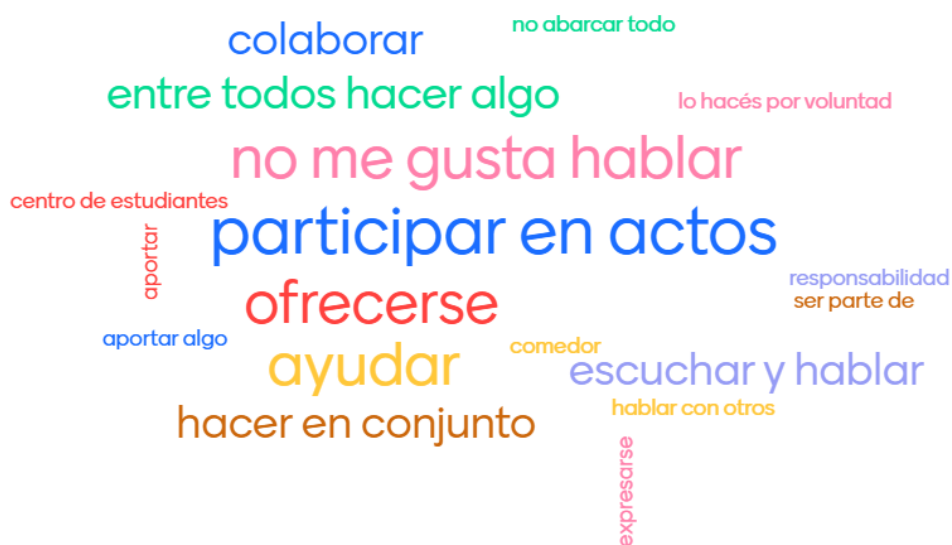
⁸⁵ Otra forma de abordar la ciudadanía podría implicar desde la filosofía el análisis de los ideales que persigue, en términos universales.

1. Lo cotidiano y vincular en las referencias a la participación

La doctrina autoritaria de la última dictadura cívico militar implicó efectos sociales y políticos en las experiencias escolares, lo cual condujo durante la apertura democrática a una especial valoración de la participación. Fundamentalmente, para la escuela secundaria y el nivel de educación superior, derribar las marcas del autoritarismo, la persecución política e ideológica y el disciplinamiento se convirtieron en grandes objetivos de las gestiones de gobierno desde los años '80. Quizá esa coyuntura histórica, sus marcas en las subjetividades, hayan condicionado la vinculación estrecha entre participación, CE y movilizaciones estudiantiles, simbolizadas en las “tomas de escuela”, “sentadas” o manifestaciones dentro y fuera de las instituciones. Sin embargo, es importante comprender que la participación escolar podrá asumir diferentes concepciones y experiencias según las formas en que los actores transitan la ciudadanía en sus escuelas y territorios.

Tal como se mencionó en el capítulo 2, la preocupación por la participación escolar fue parte de los desafíos conceptuales y metodológicos en el diseño y desarrollo del trabajo de campo. Tanto en las preguntas formuladas a los actores entrevistados como en “los lentes” desde los cuales se realizaron las observaciones. De ahí que este primer apartado pondera las referencias a la cotidianidad y a lo vincular remitidas por los actores al momento de expresar qué era participar. Las imágenes presentadas a continuación grafican algunas tendencias en las concepciones sobre participación de jóvenes y adultos en estas ruralidades:

1. "Participación" según jóvenes en la ruralidad



Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas

2. "Participación" según adultos en la ruralidad



Fuente: elaboraci3n propia a partir de entrevistas

Optar por una sntesis grfica permite observar la diversidad de respuestas recibidas ante una misma pregunta. Una de las cuestiones que m3s llam3 la atenci3n entre j3venes (imagen 1) fue que la referencia o asociaci3n con el CE -al contrario de lo que inicialmente se esperaba- no s3lo era tardía, sino que en algunos casos no surgía. Tal como se desarroll3 en el capítulo 1, la normativa provincial y nacional estableci3 una estrecha relaci3n entre la participaci3n estudiantil y la promoci3n de los CE, repercutiendo en el diseño de los protocolos de entrevista. No obstante, los y las estudiantes ponderaron otras formas de participar referidas a lo cotidiano y al vnculo con otros y la sociabilidad entre pares, tanto en la din3mica áulica, en el comedor al conversar, en actos escolares y/o salidas educativas:

“Para mí [participar] es estar todos a la vez y poner lo que más sabés de algo, yo estoy pensando en un grupo, si tenes que hacer un trabajo en una materia, para mí es poner lo mejor de cada uno y de todo eso sale (...) sí, también participar, pero no abarcar todo sino en conjunto” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

“Por ahí [participamos] en el comedor cuando dan la merienda y eso, se juntan estamos todos ahí... hablamos de todo un poco, de afuera” (Estudiante 4 Escuela A, 2018).

“Y...[participamos] en el patio, porque estamos afuera nos juntamos, sino estás muy encerrado acá adentro” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

“[Participar] es ofrecerse si está por hacerse algo. [Por ejemplo], para los actos que piden que bailemos, o la otra vuelta nos pidieron si alguno se ofrecía a cortar el pasto y nos ofrecimos con [mi compañero]” (Estudiante 6 Escuela B, 2018).

Asimismo, algunas referencias enfatizaron en el carácter colaborativo de la participación, desde el reconocimiento sobre las funciones de cada actor, como así también de las necesidades cotidianas. Este aspecto, como se verá más adelante, se asocia a la preocupación por la infraestructura presente también en las propuestas de los CE.

“Participar es ayudar, como delegado no me gustaría, pero sí participar porque es lindo ayudar” (Estudiante 5 Escuela A, 2018).

“Y qué se yo, no sé. A mí me gustaría que podamos charlar entre todos [sobre] la limpieza, que cuidemos un poco más las cosas, porque siempre está el tema de las ventanas, el gas” (Estudiante 13 Escuela A, 2018).

“Participar es entre todos hacer algo, no sé... participar en la limpieza cuando entrás con los pies embarrados sacudirlos para que después no tengan que andar limpiando tanto, y más siendo una sola [portera]” (Estudiante 12 Escuela B, 2018).

Estas referencias que aluden a la familiaridad, mencionada en capítulos anteriores, permiten visualizar cómo la cercanía de los vínculos hace ponderar esos espacios cotidianos de sociabilidad y aprendizaje como instancias donde se reconocen participando. Durante la estadía en las escuelas fue posible observar esos reconocimientos que luego verbalizaban en las entrevistas. Los fragmentos a continuación pertenecen a dos escenas escolares en las cuales los y las estudiantes participan desde la cotidianeidad, sea en las rutinas del almuerzo y tiempo libre o en el marco de un proyecto escolar definido por el grupo:

“Siendo las 12 horas van al comedor. Primero se dirige primaria en hileras caminando por el pasillo que comunica primaria con secundaria junto a sus docentes. Minutos después comienzan a desfilar los y las estudiantes de secundaria, van solos o en pequeños grupos. Son acompañados por las preceptoras. El comedor es un salón amplio, construido como galpón, techo de chapa y planchones. Posee una tarima como escenario, ya que es utilizado para actos escolares y, los días de lluvia, como gimnasio. Sobre uno de los laterales al ingresar se encuentra la cocina, separada por una barra. El grupo de Primaria, espera sentado, se ubican en tres hileras, hay mesas realizadas con tablonces y bancos, son las docentes quienes sirven y acompañan en el almuerzo. En secundaria, los chicos y las chicas se acercan a la barra para recibir su plato. Se sientan juntos en una sola hilera. Conversan, reparten pan. Solo dos chicos comen sólo una manzana. Les pregunto si aguantan hasta llegar a sus casas y me dicen que sí. No demoran en terminar, veo que se apuran. Proponen jugar a la pelota, piden permiso a la preceptora quien los deja, pero les indica dónde, ya que había barro por las lluvias. Antes de retirarse juntan los platos los dejan apilados, esperan que terminen todos y juntan los bancos. Caminan hacia un sector del patio y se disponen a jugar al fútbol en el tiempo que resta, hasta volver a clase” (Registro 1 Escuela B, 2018).

“Ingreso a 1° año, el salón se encuentra en buen estado de conservación, posee ventanas que comunican con el patio, ingresa mucha luz. El grupo compuesto por 15

estudiantes me invita a sentarme, una chica corre su mochila para que me siente en su banco. No termino de sentarme que la clase enseguida se transforma porque los chicos sacan la puerta del salón y le dicen a la profesora ‘Seño ¿vamos a afuera?’ Algunos dicen ‘Hace mucho frío’, la profesora asiente y deciden quedarse en el salón. Corren las mesas hacia los laterales y, en el centro, colocan la puerta sobre el piso, sacan unas lijan de sus mochilas y comienzan a lijar la puerta. Al comienzo no entendía de qué se trataba, pero en un momento me comenta la profesora que en su taller los chicos eligieron como proyecto mejorar el salón, y ahora estaban lijando la puerta para luego pintarla. Los bancos están pintados con colores llamativos, algunos con aerosol, luego me cuentan que eso lo hicieron en el patio, que estuvieron autorizados por Dirección. Todos y todas participan en la tarea, conversan, uno de los chicos pone música desde el celular, se los ve entretenidos” (Registro 3 Escuela A, 2018).

Entre adultos, en ambas escuelas hubo recurrencia a los “faltantes” en torno a la participación, focalizados mayormente en las juventudes. Como puede observarse en la imagen 2, varias de las referencias dan cuenta de cierto desconocimiento sobre qué es participar (atribuido a los y las estudiantes) pero también a la necesidad de construir equipo, organizarse y que puedan “tomar la palabra”. Pareciera ser que estas descripciones responden a “faltantes” que caracterizan a las juventudes, matizadas por lo rural, pero no a su participación como adultos en las instituciones. Esta mirada adultocéntrica, que evalúa desde sus marcos de referencia o experiencia la escasa participación de sus estudiantes, encuentra matices entre algunos adultos que se reconocen como responsables en la promoción y construcción de la participación. Al respecto, Vommaro (2015) advierte que gran parte de las adjetivaciones de los adultos pueden invisibilizar a las juventudes como construcción sociohistórica y cultural, múltiple y situada.

“Es como que lo que vos decís nadie te lo cuestiona, es como el maestro de antes, y trato que eso no sea tan así, que ellos participen propongan, ahora están empezando a proponer a construir una escuela desde el lugar de ellos, de estudiantes que me parece bárbaro y a salir la voz de ellos en la escuela que tiene que aparecer, pero sí son muy respetuosos de lo que uno dice y cuando les pedís opiniones les cuesta un poco, pero es un trabajo que hay que hacer también” (Profesora 2 Escuela A, 2018).

“Porque nosotros no sabemos darles las suficientes explicaciones para que entiendan de qué se trata el CE, que trasciende muchísimas cosas, y obviamente está la resistencia que ellos tiene desde las casas de participar, de tener intervención política, todo lo que sea una cuestión política. Se nota desde la familia y desde ellos como que está prohibido, por eso vuelvo al ‘88 siempre estamos como 30 años atrás” (Profesor 4 Escuela B, 2018).

Las instancias que sí reconocen en su participación como adultos remiten mayormente al encuadre normativo o institucional, a través de proyectos, jornadas institucionales o salidas educativas.

“Para los chicos el CE y, para nosotros, las reuniones plenarias que hubo y las capacitaciones. Pero no son de la escuela son las que bajan, después lo que se organiza con el CE es el picnic tradicional de todos los años y por los adultos no, la jornada de pintura que se organizó con el CE, pero éramos cuatro adultos” (Jefe de Laboratorio Escuela A, 2018).

“Sí, siempre tenemos que hacer proyectos integrados con otras áreas ahí nos vinculamos con otras materias y esta escuela tiene muchas salidas educativas, entonces los profes también ahí intervienen” (Profesora 5 Escuela B, 2018).

Estas primeras referencias a la participación serán puestas en diálogo con los siguientes apartados, donde la mirada adultocéntrica y el deber ser en torno a la participación, la política y el ejercicio de la ciudadanía dialoga y -es tensionada- por escenas y vivencias escolares protagonizadas por jóvenes que, como se mencionó anteriormente, se reconocen participando en sus escuelas a la vez que resaltan necesidades propias.

2. Centros de estudiantes: desafíos y reconocimientos desde las experiencias escolares

La restitución de las asociaciones estudiantiles a partir de 1984 puede ser considerada un hito en las políticas educativas sobre la participación escolar, tanto por la fuerza simbólica en aquellos años como por las puertas que progresivamente habilitó en el transcurrir de las reformas educativas del cambio de siglo⁸⁶. Paralelamente, al decir de Larrondo (2015), la recontextualización de estas políticas en las escuelas involucra dos instancias que históricamente han estado en tensión: el espacio escolar y el campo político militante. Las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que el resurgimiento de los CE, tanto partidarios como independientes, no sólo estuvo influenciado por las normativas que los impulsaron sino también por movimientos juveniles que reconfiguraron la militancia juvenil, a partir del crecimiento de agrupaciones juveniles oficialistas durante los gobiernos kirchneristas y de agrupaciones juveniles de izquierda, en torno a causas político partidarias en defensa de los derechos humanos y, más recientemente, asociadas a movimientos en defensa de la diversidad (Nuñez, 2014; 2015; Larrondo, 2015; Vommaro y Vázquez, 2012; Manzano, 2011).

En este apartado se presta especial atención a la participación desde los CE en tanto dispositivo regulado por normativas provinciales y nacionales cuya función es representar los intereses de los y las estudiantes frente a las autoridades educativas, velar

⁸⁶ En el capítulo 1 fueron presentadas las tensiones que ocasionó en los años '80 pero también la continuidad que mantuvo en las reformas educativas de los años '90 y '00 con alcance al presente.

por el cumplimiento de sus derechos y por la tarea académica y administrativa de las escuelas. Sus fines y objetivos, de acuerdo a las leyes educativas vigentes deberán basarse en valores de democracia, libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad cultural, justicia, responsabilidad y bien común⁸⁷. Esta función ha presentado históricamente tensiones en varios aspectos. Por un lado, en torno a una promoción de los CE entendida como aprendizaje del funcionamiento democrático con vistas a un posterior ejercicio de la ciudadanía, y el reconocimiento de las diversas instancias de participación que los y las estudiantes protagonizan en tanto sujetos de derechos. Por otro lado, una tensión vinculada a las formas en las cuales se fue consolidando la participación en las escuelas, sea bajo la estructura de CE u otras modalidades organizativas (Res. 4288/11), habilitando otras fisonomías de organización tales como cuerpo de delegados, asambleas o consejos de aula (Nuñez, Chmiel y Otero, 2017). Pero también, tensiones vinculadas a la exclusión de referencias políticas partidarias en los CE y en sus prácticas.

“La normativa ha pasado -en el transcurso de 30 años de democracia- de considerarlos como espacios meramente educativos (es decir de aprendizaje de la democracia y sus reglas) a considerarlos espacios de participación genuina desde el reconocimiento de la participación como uno de los derechos fundamentales de niños/adolescentes” (Larrondo, 2015, p. 4).

En el caso de la jurisdicción bonaerense la tensión vinculada a la exclusión de la política partidaria continúa presente en la normativa pues, si bien la Res. N° 4288/11 y Ley provincial N° 14.581/13 han quitado la cláusula que excluía las actividades político partidarias y/o religiosas en las escuelas secundarias, (Larrondo, 2015; Mas Rocha, 2013) en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires vigente sigue operando la prohibición de toda colocación de símbolos religiosos o de partidos políticos en el ámbito de los edificios escolares, excepto en las escuelas de gestión privada confesionales, donde sí se habilitan los símbolos religiosos (art. 193°).

Para comprender las formas que asumen los CE en las escuelas estudiadas se presentan a continuación algunas referencias a su conformación en cada institución, atendiendo a los testimonios de adultos y jóvenes.

⁸⁷ Es importante destacar la diferencia entre CE y organizaciones estudiantiles de segundo orden (Larrondo, 2015). Estas últimas conforman federaciones, coordinadoras o uniones de centros de estudiantes, pudiendo estar vinculadas a partidos políticos o bien considerándose independientes.

2.1. Surgimiento de los CE: entre el impulso de adultos referentes y la iniciativa de estudiantes avanzados

En los relatos sobre el origen del CE en ambas escuelas pudo observarse la confluencia de adultos promotores y ciertos intereses de estudiantes que cursaban el ciclo superior. En consonancia con las normativas impulsadas por provincia (entre 2005 y 2013), los adultos plantean que vieron la necesidad de gestarlos en sus escuelas o bien adecuar las manifestaciones organizativas existentes, mayormente referidas a la formación de delegados de curso. Si bien estos adultos poseen diferentes cargos, docentes (Literatura, Geografía, Construcción de Ciudadanía, Educación Física) y preceptores, todos coinciden en haber encontrado en sus estudiantes del ciclo superior intereses sobre los derechos y la política al abordar contenidos curriculares, despertando la curiosidad y el involucramiento en la apuesta por los CE, aspectos que también son reconocidos por miembros de dichos organismos y algunos estudiantes⁸⁸. Los fragmentos a continuación relatan su surgimiento en la Escuela A:

“El grupo que está trabajando en el CE que ahora está en 5° y lo conozco desde 3° y siempre fue un grupo que tuvo esa característica, de querer saber y siempre les he contado, y bueno un día estaba, en realidad surgió la charla, viste que los CE por ley tienen que existir en todas las escuelas secundarias, entonces hablé primero en dirección que iba a proponer y me dijo [el director] que sí, y les propuse [leer] la reglamentación y aclaré algunas cuestiones (...) Ellos tenían cuerpo de delegados, eran reuniones esporádicas pero tampoco funcionaba como cuerpo de delegados que propone algo, sino convocados por alguna situación, por lo que ellos me contaban, entonces mi planteo fue ‘no, tenemos esta otra posibilidad’. La charla comenzó con que ellos querían hacer algo para juntar plata para pintar la escuela y bueno hagamos el centro de estudiantes, y si así salió” (Profesora 2 Escuela A, 2018).

“Antes había delegados de los salones, iban y no hacían mucho, entonces nosotros estuvimos con una profesora de Literatura charlando todo esto porque queríamos empezar a trabajar más en la escuela y entre nosotros porque siempre teníamos ciertos problemas que estaría bueno que los pudiéramos solucionar entre nosotros y no que siempre los traten los adultos. Lo armamos con una profesora de Literatura y nos informó de qué se trataba y cómo se podía armar, así que bueno nos pusimos a trabajar un poco y empezamos a hacer las cosas bien, investigamos y armamos con toda la escuela” (Miembro 1 del CE Escuela A, 2018).

⁸⁸ Estos intereses pueden comprenderse también en el marco de las transformaciones curriculares vigentes. El Diseño curricular para la escuela secundaria (2007) plantea como parte de la Formación Básica la incorporación de materias como Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía. Además, la LEN incorporó una serie de contenidos curriculares obligatorios: perspectiva latinoamericana y del Mercosur, causa de recuperación de Islas Malvinas, construcción de la memoria colectiva sobre Estado de derecho y los derechos humanos, derechos de NNA, diversidad cultural (pueblos indígenas) y respeto y no discriminación entre sexos (Art. 92°). Aspectos que, al menos desde lo prescriptivo, instalan nuevas temáticas como obligatorias.

“Estuvimos trabajando con [la conmemoración del] 16 de septiembre⁸⁹, con un trabajo, nosotras nos sumamos en todo... entonces cuando la profesora nos explicó nos pusimos como para armar bien el proyecto y que quede armado el CE y no como antes que nos juntábamos y hablábamos de cosas que eran una pérdida de tiempo básicamente porque no hacíamos nada. Entonces este año dijimos bueno vamos a ponernos las pilas y vamos a hacer las cosas que se supone que tenemos que hacer como CE” (Miembro 2 del CE Escuela A, 2018).

En tanto que, en la Escuela B, expresaron lo siguiente:

“Cuando iniciamos secundaria hubo un tiempo que no estuvo y cuando entramos justo se hizo en 2012 creo, fue mucho de los profes que lo impulsaron, los primeros años era terrorífico, te daba pudor hablar frente a los grandes por pensar que el otro va a pensar que es cualquier cosa, pero después cuando vas pasando te das cuenta que tenés que hablar... yo estuve todos los años y en 5° y 6° es como que te metes de lleno y ahí empezás a tener mayor importancia de lo que significa el CE” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

“Acá cuesta el CE, un par de años lo forzamos para que se hagan las listas, se generan espacios así de los chicos, están buenos, este año que pasó no hubo tantas reuniones, pero sí, se generan (...) [recuerdo que] hicimos tres listas, pero hicimos una movida de no sé dos días y también charlas, información, venía y les explicaba, se coparon mucho y les llamó la atención. Hicimos una votación, perfectito [con] urna, mostrar cada uno, firmar, los chicos estaban contentos” (Profesor 4 Escuela B, 2018).

“El CE como que no ha encontrado su lugar [...] en un momento había una referente fuerte que era una preceptora nosotros estamos a la mañana y a la tarde es otra realidad, y no podíamos ver eso, pero sí lo hacían esperando al referente” (EOE Escuela B, 2018).

En ambas iniciativas entonces, se evidencia que la configuración de los CE no estuvo vinculada a prácticas militantes previas de sus estudiantes o a episodios vinculados a reclamos que pudieran asociarse a partir de “tomas de escuelas”, aspectos observados por algunas investigaciones en grandes centros urbanos (Nuñez, 2014; Larrondo, 2015, Mas Rocha, 2013, Southwell y Rubio, 2017). No obstante, sí se encontró relación con lo hallado en esas investigaciones en lo que respecta al interés por la mejora de las condiciones edilicias en las iniciativas desplegadas por CE, pudiendo observarse acciones al respecto en sus entornos rurales⁹⁰:

“Bueno pintar, eso se tuvo mucho en cuenta después lo del calefactor, lo de las rejas, [incorporar] más sillas, más mesas que estaban hechas mierda (...) primero hacemos la petición al [director] y si él dice sí, se puede hacer y, si no se puede, vemos de hacer recaudaciones” (Estudiante 1 Escuela A, 2018).

⁸⁹ Cabe recordar que, mediante la Ley provincial N°10.671/88, fue instituido en el calendario escolar el 16 de septiembre como “Día de los derechos de los estudiantes secundarios” en conmemoración del hecho trágico conocido como “La noche de los lápices”, ocurrido en 1976. De acuerdo con la Ley provincial N°14.581/13, esa fecha también es elegida para llevar adelante las votaciones del CE (art. 5°).

⁹⁰ Sobre este aspecto se profundiza más adelante.

“Hubo un tiempo que no enviaban comida a la escuela entonces traían las chicas de la cocina, entonces hicimos cartas para ver si se podía. Pero también por los bancos rotos, los calefactores que nunca andan, se hizo una carta a ver si podían venir (...). Un año [propusimos] la limpieza de la escuela, hicimos una carta y si [el director] lo aprobaba se hacía. Lo hicimos como tres años seguidos, entonces venía alguien que cortaba el pasto, se juntaba la basura, se limpiaba y pintaba todo de vuelta” (Estudiante 3 Escuela B, 2018).

Si bien la preocupación por la infraestructura pudo reconocerse desde quienes integran los CE, también fue observada en acciones y testimonios de estudiantes que no forman parte de los mismos actualmente. Reclamos por el estado de sillas y bancos, rotura de calefactores y demoras en su reparación, pero también otras cuestiones estructurales como el funcionamiento del servicio de transporte escolar, forman parte de las preocupaciones observadas entre estudiantes.

N: si pudieran pensar la escuela en un futuro ¿cómo les gustaría que fuera?

E5: mejorar la cancha, con pasto cortado

E2: igual, pero que mejore

E1: más de limpieza

E4: una cancha para jugar cuando llueve

N: ¿Y qué creen que debería pasar para que eso suceda?

E5: que nos cambien el colectivo (se acuerda de eso en relación a la pregunta anterior)

E1: porque una vez por semana se rompe

N: ¿terminan yendo en combi?

E1 no, nosotros no tenemos, tenemos dos colectivos que se terminan rompiendo el mismo día y entra tierra ¡todo mal!

E5: el otro no... (se ríen)

E2: tenemos cortinas y todo (quien responde pertenece a otro recorrido y viajan en otro micro)

E1: ellos tienen el mejor colectivo

E2: la compañía de nosotros renunció y vino otra, pero estuvimos un mes sin venir

N: Y ustedes... ¿qué dirían de la escuela en un futuro? (preguntando a quienes no respondieron)

E5: calefactores que anden bien

E1: que haya un equipo de mate en cada salón” (Grupo de discusión 1, Escuela B, 2018)

“Situación en salón de 1° año. Los chicos dicen ‘tendríamos que pintar las paredes, la puerta’, enseguida agregan ‘y las cortinas, las varillitas’. Uno de los chicos pide permiso a la profesora para pararse en una silla y ver los ganchitos de la ventana ‘Si les ponemos las varillas no podemos correr la tela’, ‘Pero la podemos atar’ dice otra chica y ‘Podemos poner oscura abajo y blanca arriba para que entre luz’ (se los ve entusiasmados). Enseguida se dan cuenta que las ventanas están para arreglar que entra frío por las hendidias y que cuando llueve entra agua; ‘El otro día teníamos la mitad del salón mojado, ¡se nos van a mojar las cortinas!’. Mientras siguen evaluando opciones dicen ‘También tendríamos que mejorar el enrejado’, una de las chicas dice ‘Mi mamá puede coser las cortinas, puede averiguar cuánta tela y cuánto sale’. Continúan evaluando permisos y acciones para recaudar fondos en pos de las mejoras que evaluaron para su salón” (Registro 3 Escuela A, 2018).

Estas iniciativas y otras que promueven históricamente estos CE, tales como campamentos, picnic, jornadas de juegos, gestión del quiosco o venta de pizzas para recaudar fondos, son evaluadas por los adultos como propuestas básicas que no explotarían al máximo las oportunidades de la participación y del CE en tanto organismo democrático. Y, en este sentido, coinciden en que falta que conozcan más sobre qué es un CE.

“Creo que ellos tienen ideas básicas más allá de que los profesores que los asesoran tratan de decirles que es algo importante, pero me parece que por ahí ellos nos han venido a plantear alguna disconformidad con algún profesor y no se dan cuenta que el CE puede servir para eso como también para hacer fuerza y tratar cuestiones que no les parecen o que les parezcan injustas y que también tenemos que oírlos. No se dan cuenta que pueden llegar a tener fuerza” (Preceptora Escuela B, 2018).

“Se hizo un trabajo para que ellos sepan qué es el CE, igual falta indagar más. Yo estoy en otra escuela y soy el profe asesor viste que allá... yo a veces les digo no saben la herramienta que tienen, pero acá todavía es ‘el quiosco’ entonces me la paso haciendo mandados” (Profesor 4 Escuela B, 2018).

“Los chicos tienen CE, pero no saben manejarlo (...) porque por experiencia o porque son chicos o son pocos, pero la opción la tienen, hacen elecciones se presentan y todo” (Profesora 6 Escuela A, 2018)

No obstante, si bien el CE no participa mayormente en el abordaje de situaciones conflictivas entre estudiantes -tal como fue mencionado en el capítulo 3- se han identificado preocupaciones en los y las jóvenes por las formas de transitar la cotidianeidad y la convivencia en sus escuelas, la construcción de sus identidades como jóvenes, así como también contar con espacios de libertad de expresión o sociabilidad, o en los cuales escuchar sus necesidades como estudiantes. Iniciativas que, si bien no logran trasladar a la acción, forman parte de cómo proyectan desde su posición como jóvenes rurales las posibilidades de sus CE:

“La idea era armar un proyecto que todavía no terminamos de organizarlo, pero era algo así como libertad de expresión, porque en ese tiempo el año pasado hubo muchos problemas de tratos entre compañeros y la idea era armar ese proyecto para que nos podamos empezar a entender y cada persona que se sintiera mal pudiera hablar con nosotros. No lo terminamos de armar porque la chica que lo quería hacer se cambió de escuela y lo dejamos ahí. También lo que hicimos el año pasado fue pedir que escriban una carta anónima para ver si tenían problemas, y yo la verdad no creí, cómo no se veían tanto pero sí había problemas, que los molestaban o que se sentían solos o que cosas así” (Miembro 1 y 2 del CE Escuela A, 2018).

“Y pónelo, los últimos dos años ya no hacemos tantos encuentros de escuelas rurales, yo propondría seguir haciéndolos porque es como más compañerismo, conocemos

escuelas rurales de acá cerca, el otro día vinieron del Anexo y es como que somos buena onda, por más que no seamos amigos” (Estudiante 7 Escuela B, 2018).

“Sí, [los proyectos que impulsamos desde el CE fueron] los botiquines en los baños, después el otro día estaban hablando de poner preservativos en los baños, el tema es que se discutía porque están en la salita entonces se discutía porqué ponerlos en la escuela si están en la salita. El tema es que hay chicos del campo que se van en las combis no tiene tiempo de ir a la salita, eso se estaba discutiendo. Se lo dijimos al director, lo tenemos que presentar...para mí no se va a poder, más allá del tema de los derechos de la salud de la prevención no creo que se pueda en las escuelas. El otro día estaba viendo en las noticias que una escuela pudo lograrlo, pero hicieron toda una campaña, se hacen charlas y eso es lo que falta en esta escuela” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“Este año íbamos a hacer encuentros entre escuelas, organizar torneos de juegos entre los salones, comprar una impresora y abrir el quiosco porque no estaba abierto, estaría bueno que se haga también, así como un día al mes un viernes, por ejemplo, torneos de fútbol entre cursos” (Estudiante 13 Escuela B, 2018).

“Y teníamos la idea de hacer un cine acá en la escuela era para las vacaciones creo o antes, que iban a poner películas a la tarde para chicos y medio de noche para los grandes, pero no sé qué pasó” (Estudiante 2 Escuela A, 2018).

Ahora bien, ¿son realmente cuestiones básicas las que promueven? ¿Por qué ambos CE priorizan acciones para recaudar fondos que les permitan mejorar la infraestructura y/o promover eventos en pos de la sociabilidad? Aquí la dimensión subjetiva y relacional del territorio cobra significatividad. Al presentar las escuelas en estos entornos rurales -ver capítulo 2- una de las cuestiones que fueron resaltadas por adultos y jóvenes fue el reconocimiento de sus escuelas como un “segundo hogar”, aludiendo a lo familiar en sus largas jornadas en la misma. También fue recurrente el comprender a la escuela como el espacio exclusivo de sociabilidad de estos jóvenes, allí donde es posible compartir entre pares las inquietudes e intereses propias de su juventud. Aquella idea de moratoria social que veíamos condicionada en estos contextos -por la inserción laboral temprana o el desarrollo de actividades familiares vinculadas a la producción agropecuaria en los campos donde viven- encontraría en la experiencia escolar un espacio y tiempo para ser vivida. Querer organizar un campamento, tener más salidas educativas que permitan el encuentro con otras juventudes, preocuparse por la interrupción del transporte escolar porque impide a sus compañeros llegar a la escuela, así como cuidar y mejorar sus aulas, el patio y “la canchita” o los baños en los que transitan diariamente, lejos de ser preocupaciones básicas, demuestran la importancia de estar en la escuela para estas juventudes. Quizá sean las reflexiones de la Orientadora Social de una de las escuelas las que expresan cabalmente esta idea:

“A mí me gustaría que los docentes se comprometan más con la realidad de los chicos, no es que seamos ‘el paladín de la justicia’ pero que entiendan más a los chicos que tienen. Para la mayoría el único contacto con el mundo joven va a ser ese, entonces que se lo hagan lo mejor posible” (EOE Escuela B, 2018).

Si la escuela para estos jóvenes rurales es el “tiempo que tienen para ser jóvenes”, cobra sentido que eventos como el campamento, la necesidad de salidas educativas y encuentros entre escuelas rurales, organizar el quiosco escolar, sean experiencias de sociabilidad valiosas para los y las estudiantes de estas escuelas. Pero que, a la vez, los y las colocan en un rol protagónico como gestores/as -en colaboración con adultos referentes- de iniciativas pensadas para toda la comunidad escolar, por ejemplo, el picnic en el día de los y las estudiantes o jornadas de juegos para el “día de las infancias”. Ese “tiempo para ser jóvenes” remite a la idea de suspensión del tiempo productivo⁹¹, de los roles que gobiernan lugares específicos como la familia, el club, el trabajo, para comprender el “estar en la escuela” como una forma específica de tiempo libre y no productivo que les permite convertirse en otros no pensados, desde un tiempo libre que liga lo escolar con la igualdad del comienzo (Simons & Masschelein, 2014).

El planteo que la mirada adulta realiza por el énfasis en cuestiones “básicas” también puede ser analizado desde un horizonte escolar que pretende una formación ciudadana participativa y responsable en la vida pública. Al respecto, Siede (2007) advierte que la participación escolar debe construirse gradualmente y con un sentido formativo. En lugar de evaluar si saben o no participar, los adultos debieran distinguir entre aquello que se postula como objetivo y lo que se pide como requisito:

“Si nos proponemos lograr que los alumnos avancen en su autonomía, que incorporen principios de justicia y de solidaridad en sus elecciones, que desarrollen disposiciones para el trabajo en equipo y la concreción de proyectos, es impensable que lo exijamos como logro a poco de empezar a hacerlo” (2007, p.196).

En este sentido, se torna importante que los adultos puedan conocer los ritmos propios de cada estudiante o grupo en pos de asumir gradualmente responsabilidades, considerando también sus propios intereses e iniciativas. Durante la estadía en ambas escuelas se pudo observar, en algunas instancias, el acompañamiento de ciertos docentes en esa construcción de responsabilidad desde la participación. Por ejemplo, en el proyecto de una radio escolar, la organización de encuentros que contarían con la visita de otras

⁹¹ Simons y Masschelein (2014) señalan la distinción entre tiempo libre que ofrece la escuela y el tiempo de descanso. Este último “se transforma en un tiempo productivo y se convierte en la materia prima de su propio sector económico” (p.30), cuestionando de esta manera la industria del ocio.

escuelas o muestras institucionales en el cierre de talleres. Pero también, en un acompañamiento que busca promover la participación en situaciones cotidianas mediadas por conflictos entre pares.

“En la clase de Educación Física una alumna de 4° año participa durante la mitad de la clase, pero cuando arman equipos para jugar al vóley se niega. El profesor le dice que se quede sentada. Se sienta cerca de mí. La profe de 1° año la ve y la invita a jugar con un grupo chicos de 1°. Duda, parece que no, pero finalmente se dispone a jugar. Se la nota más activa. La profesora se acerca y me comenta ‘con los más chicos se lleva bien’. Finaliza el partido y se sienta a mi lado otra vez. Luego su profesor viene y la invita a jugar. La alumna le dice ‘no se’, la vuelve a mirar y le dice ‘bueno pensalo’. Le pregunto ‘¿Nunca jugás con tus compañeros?’, me mira y responde ‘es que si vos perdés te putean’. Al rato el profesor se va y cuando ve que falta uno en el equipo le dice ‘Vení dale’, a lo cual le responde ‘te odio profe’ pero va y juega” (Registro 7 Escuela A, 2018).

“Se pone en marcha la radio escolar. Inicia con el fragmento de radio teatro a cargo de los alumnos de 2° y 3° año. Estudiantes, docentes y preceptores de todos los años se ubican en el pasillo para escuchar el micro radial. Al comienzo hay cierta incomodidad, miradas esquivas y cómplices, pero luego sonrisas al reconocer las voces y sus trabajos. Hablan de noviazgos a partir de la obra ‘Cómo Romeo se transó a Julieta’ de María Inés Falconi. Ellos la reversionaron e incluyeron música con letra propia. Una de las profesoras me comenta que la radio pasillo es un proyecto para trabajar la comunicación. Le pregunto por el tema del centro de estudiantes que iban a entrevistar a los nuevos miembros y me dice que ya se hizo la semana pasada, que el próximo miércoles será sobre fútbol. Luego en sala de profesores comenta que los chicos le mandaron un mensaje por Facebook a la autora Falconi y les contestó, ‘Estaban re contentos, le mandaron su radio teatro y ella lo compartió en su muro’ agradeciendo a los alumnos de la escuela” (Registro 3 Escuela B, 2018).

La preocupación por la infraestructura o el reclamo ante cuestiones estructurales como el transporte y en algunos casos por la necesidad de contar con espacios para hacer sus prácticas profesionalizantes (aspecto que señalan los y las estudiantes del 7° año en ambas escuelas), permiten hacer algunas relaciones con las investigaciones existentes. En particular los hallazgos de Nuñez (2010), Nuñez y Litichever (2015), Southwell y Rubio (2017) han demostrado que las últimas décadas no solo han resignificado los modos de organización estudiantil hacia agrupamientos más espontáneos, sino que han surgido nuevos repertorios de acción política como las “tomas de escuela” “sentadas”, asambleas y difusión de los reclamos a través de redes sociales o pintadas. Estas nuevas formas de politicidad (aspecto sobre el cual se ampliará más adelante), remiten según los autores a preocupaciones vinculadas al presupuesto educativo destinado a la infraestructura, exigir mejoras edilicias o finalización de obras, configurando justamente las cuestiones de infraestructura como temática principal que legitiman sus acciones. Si bien estas

investigaciones se emplazan en entornos urbanos⁹² permiten ver coincidencias con parte de las preocupaciones observadas en estas escuelas rurales demostrando que las mismas desconocen fronteras o territorios, constituyéndose en una de las temáticas prioritarias de las juventudes de este tiempo. Al respecto Nuñez (2015) considera que la tragedia de Cromañón en 2004 implicó cierta sensibilidad y “concientización juvenil” por cuestiones estructurales que motivaron en los años subsiguientes demandas y movilizaciones⁹³.

No obstante, lo que difiere en estas escuelas rurales es que sus CE no se involucran desde los repertorios de acción política mencionados, sino que adquieren la forma de la autogestión. Si el reclamo se eleva es al equipo directivo, pero con la intención de promover una solución colaborando con su escuela. Como se mencionó anteriormente, los y las jóvenes desarrollan acciones para recaudar fondos, buscan donaciones y articulan con los equipos directivos para llevar adelante mejoras en el edificio escolar, pero en ningún caso han identificado estos reclamos como situaciones que ameritaran, por ejemplo, una sentada o toma de escuela. Este aspecto, como se verá en el próximo apartado, puede vincularse con las formas en las que es comprendida la política por jóvenes y adultos de estas escuelas rurales. Previo a ello es importante desarrollar un último aspecto observado en torno a los CE en estas escuelas referido a la dinámica organizativa propia y aquello que es habilitado desde los adultos.

Al comentar la forma en la cual se organizan ambos CE surgen respuestas que dan cuenta de estar transitando un proceso de consolidación como organismo de representación estudiantil atravesado por algunos desafíos. Uno de ellos remite a las reuniones, no existiendo común acuerdo en la periodicidad de las mismas, los lugares en los cuales se desarrollan y quiénes son los y las que efectivamente participan. Sí hay un reconocimiento a la figura de delegado/a de curso como transmisor/a de reclamos o ideas hacia y desde el CE. Respecto de las reuniones reconocen que, en algunos momentos, pensaron en una frecuencia quincenal y hasta semanal pero que en la práctica culminan reuniéndose cuando surge alguna necesidad puntual. Entre las dificultades mencionan la

⁹² Las investigaciones de los autores mencionados se localizan en escuelas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y en ciudades de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Salta y Neuquén.

⁹³ Cabe destacar también que, entre los motivos de las “tomas” en los últimos años (2016 y 2017), Nuñez también señala los cuestionamientos a las reformas curriculares impulsadas en el marco de la Secundaria del Futuro, específicamente en CABA. Podría aventurarse que la pandemia ocasionada por el COVID-19 y las desigualdades que intensificó y visibilizó, podrían constituirse en el mediano plazo en nuevos temas de sensibilidad y concientización juvenil.

necesidad de contar para las reuniones con algún docente asesor⁹⁴ y las rispideces que se generan con algunos docentes por “salir de clase”, lo que ha motivado en una de las escuelas a realizar las reuniones a partir de las 17 horas. Este aspecto que podría ser común a cualquier institución y no presentar dificultades, cobra mayor relevancia en la ruralidad, pues si las reuniones del CE se realizan por fuera del horario escolar los y las integrantes que residen en los campos aledaños no podrían asistir por depender del transporte escolar. Una de las variables que destacan es el uso del celular para poder generar acuerdos o gestiones por fuera de la franja horaria.

“Porque de pronto me piden permiso los chicos, le aviso a la docente y se ponen un poco en contra, tengo que hacer una nota. Por ejemplo, ‘el viernes a las 14 horas hay reunión del CE’, entonces les aviso a los docentes y dejan salir a los delegados” (Director Escuela A, 2018 p.4).

“No, antes se hacía una vez por semana salíamos de clase, pero eso generaba conflicto con algunas profesoras porque nosotros tomábamos siempre el viernes y siempre en la misma hora. Lo que pasa es que antes el asesor era una preceptora y estaba todos los días, ahora no, sólo el día que viene” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

“Hay veces que no he accedido porque no se me ha informado con tiempo, me dicen ‘tenemos que salir porque hay reunión’, la primera vez accedí, la segunda sí, la tercera no cedo porque yo tengo que continuar, creo que eso se debe anticipar qué van a hablar y qué importancia tiene que estén todos” (Profesora 5 Escuela A, 2018).

“Se reúnen cada 15 [días] nos quedamos después de las 17. Ellos se van arreglando hasta capaz que por mensaje, viste que son prácticos, no tiene un horario establecido, a medida que van surgiendo” (Jefa de Área Escuela A, 2018).

“Y a veces tenemos que reunir plata para la escuela, como vivo en el campo no puedo asistir mucho [a las reuniones], pero sí puedo aportar ideas, se reúnen en la escuela, tenemos un grupo de WhatsApp” (Estudiante 3 Escuela B, 2018).

La interrupción que generan las reuniones del CE forma parte de lo que Nuñez (2018) denomina *alteración escolarizada del tiempo escolar*, la cual suspende la secuencia temporal escolar para orientar ese tiempo a actividades vinculadas a la formación ciudadana. A estas rispideces en torno a las reuniones se suma otro desafío señalado por adultos y jóvenes del ciclo superior vinculado al desinterés que puede primar entre algunos/as estudiantes lo cual, teniendo en cuenta las matrículas reducidas, conduce a que haya una reiteración entre quienes participan del CE y/o conforman listas. Al respecto, en

⁹⁴ Cabe destacar que la normativa no plantea la obligatoriedad de su presencia como condición para que las reuniones se realicen. El Consejero Docente puede participar de las actividades y reuniones que el Centro de Estudiantes desarrolla siempre que los miembros estudiantiles así lo propongan.

ambas escuelas señalan que en pocas ocasiones han logrado conformar dos listas, realizando el procedimiento electoral en los últimos años con listas únicas.

“Trabajan dos y el resto siguen atrás, como en una agrupación de egresados, colaboran de vez en cuando pero no mucho. Igual la culpa es nuestra que somos las que siempre andamos, los de 1° año son más participativos que los de 6° año, en ese sentido sí, colaboran más que los más grandes” (Estudiante 21 Escuela A, 2018).

“No soy parte del CE porque acá es como que, me parece a mí, se está perdiendo un poco y de parte de los chicos, no de todos, hay bastante participación. Éramos como muy pocos los que estábamos para todo y como que me cansé y no quise seguir” (Estudiante 14 Escuela B, 2018).

“El año pasado estábamos [tratando de] concientizar y todo para que los chicos hagan otro grupo para tener competencia, para que muestren interés y no tuvimos. Este año creo que tampoco haya mucho interés para ser el CE, para formarlo. Nosotros, si queremos, podemos volver a presentarnos para poner propuestas del año que viene y cosas así y ponele que otro grupo de chicos que no están en este CE hagan su lista” (Miembro 1 del CE Escuela A, 2018).

“No sé, supongo que el año pasado nosotros que nos quejábamos de que no ayudaban los otros, pero por ahí no integrábamos tanto, era como que nos encerrábamos en 5 personas y como que eso de abrirse y dejar que todos participemos, aunque sé que es re difícil porque si viene alguien que no sabes si lo hace bien o no es re difícil” (Estudiante 14 Escuela B, 2018).

“Puede participar el que quiere, aunque siempre son los mismos, pero puede cualquiera (...) porque es un tema que no le ponen voluntad, entonces obligarlos es para que hagan las cosas mal” (Estudiante 4 Escuela B, 2018).

Tal como se mencionó líneas atrás, la participación escolar y responsabilidad poseen un carácter formativo y gradual (Siede, 2007). Este desinterés que observan entre pares constituye un desafío para estudiantes avanzados y con más experiencia en el CE, pero también para los adultos, en pos de motivar y sumarse a las iniciativas. En este sentido, algunos/as estudiantes han resaltado el carácter de apoyo y guía que reconocen en docentes y asesores que acompañan sus propuestas. Aspecto que, desde la óptica de algunos adultos, termina constituyendo una dependencia que no contribuye a la autonomía del CE; poniéndose en juego una mirada adultocéntrica que plantea la responsabilidad en la participación como un juego de suma cero:

“Sí, de vez en cuando viene, él nos ayuda bastante (en alusión al Jefe de Laboratorio) La Jefa de Área que está a la tarde también, además ella es miembro de la cooperadora [entonces] tratamos de relacionarnos y bueno...porque la de literatura que fue la que nos dijo cómo era el CE, que nos ayudó a armarlo, como que ahora no viene muy seguido, entonces nos apoyamos más en ellos que nos ayudan más” (Miembro 2 del CE Escuela A, 2018).

“[...] desde que se creó el anexo en 2007 estuvo el CE, tendrá 10 años capaz, con vaivenes. A mí me parece que les falta apropiarse a los chicos de ese espacio, me parece que está muy regulado desde los docentes asesores, que no somos los hacederos, es la primera vez que estoy, ‘ah nos reunimos cuando viene la profe tal’, no, no hay que esperar, falta que tomen las riendas de un espacio que es de decisión, pero estamos muy ‘gallina con pollitos’ y me parece que hay que madurar para que los chicos tomen iniciativas, tiene que ver con derechos, poder de decisión no lo tiene tan internalizado” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

Estar en proceso de consolidación implica transitar aprendizajes en torno a la participación y el ejercicio ciudadano. En este sentido, pese a los desafíos mencionados, fue posible encontrar entre jóvenes referencias a una mirada crítica respecto del “poder del reclamo” que tienen como CE y de la importancia de lograr una mayor integración y representación entre estudiantes de todos los años.

“Por ejemplo, el tema del campamento, se encarga el CE de buscar lugar junto a profes obvio, pero cuando tenemos alguna protesta para hacer al director, este año fue por el tema del gas ‘¿vió lo que había pasado en la otra escuela?’ Nosotros teníamos el problema que no nos andaba el calefactor y después cuando lo arreglaron perdía gas, entonces pasamos por los salones haciendo una lista de lo que les parecía que estaba mal en su salón y después lo firmaron los profesores y se lo entregamos al director de parte del CE” (Estudiante 1 Escuela B, 2018).

“Ah sí, está el CE que toman todas las ideas o por ejemplo cuando falta algo de la escuela hacen una planilla y se la dan al director y él compra las cosas” (Estudiante 15 Escuela A, 2018)

Este último aspecto se relaciona con el sentido de las “amistades” en la conformación del CE. El ser pocos y conocerse entre todos hace que vean al CE como un espacio donde “están con amigos/as” o donde “todos son amigos/as”, lo cual se refleja en los nombres de las listas en una de las escuelas: “Todos para uno y uno para todos” y “Todos juntos”.

“Creo que ellos se movilizan por el grupo de amigos y se ha conformado así el CE muy personal, se identifican el grupo de ahora, se identifican juntos los del año pasado juntos, ellos se motivan en querer hacer” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

“No sabíamos qué nombre ponerle y nos pusimos a buscar en Google y salió esa y acordamos, quedó uno para todos y todos para uno... nos identificamos porque si básicamente somos todos amigos” (Estudiante 2 Escuela B, 2018).

“La idea era presentarse los delegados solos, pero los que lo armaron bien son los chicos de 5° que son los que más se meten en las cosas de la escuela y eso, y después fueron llamando a los que más tiene afinidad y saben que van a ayudar entonces van armando y se sabe los que más trabajan, los más chiquitos viene los delegados porque no los conoces todavía, pero los más grandes los elegimos nosotros” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

Si bien las amistades no serían algo exclusivo de la ruralidad, dado que otras investigaciones han resaltado la figura del “participante afectivo” como una de las expresiones ciudadanas características de esta época, en la cual las acciones políticas que despliegan las juventudes se enmarcan en vínculos de amistad o noviazgos y afectos (Nuñez, Chmiel y Otero, 2017), sí suponen bases que otorgan un fuerte sentido a las formas en que los CE surgen, se desarrollan y buscan consolidarse a través de los años en estas escuelas rurales. Quizás la familiaridad en los vínculos ya mencionada, al igual que las amistades, sean parte de la confianza que buscan construir los y las estudiantes al participar, sea en el CE como en otras actividades y situaciones. El desafío para seguir consolidándose como un organismo colectivo implicará abrirse al conjunto de estudiantes y tomar decisiones en defensa de sus derechos y propuestas que los identifiquen. El próximo apartado busca relacionar las características observadas en torno a la participación desde las formas en que es comprendida la política por los actores institucionales.

3. Silencios, intereses y demandas en la comprensión de la política en la escuela

La función política de la escuela ha estado presente desde sus orígenes como institución estatal vinculada exclusivamente a la formación de una ciudadanía homogénea para la construcción de la nacionalidad. Como se mencionó líneas atrás, estas premisas pierden legitimidad ante los desafíos imperantes de la inclusión y la diversidad, pero también ante el “declive” de la regulación estatal sobre las instituciones y las subjetividades (Dubet, 2006). Además, al pensar esta función política es importante considerar que en ella confluyen históricamente tanto las pretensiones de mantener o reproducir un orden establecido y legitimado, como las resistencias que operan desde el adentro y el afuera de lo escolar construyendo fuerzas instituyentes, según los momentos y contextos.

En este sentido, la pregunta por las formas en que es comprendida la política en la escuela implica abordar en las experiencias escolares aquellos matices entre las pretensiones o mandatos que persisten, vinculados a esa función política tradicionalmente otorgada a la escuela, y el proceso de ampliación de las fronteras de la política entendido como *politización* (Vommaro, 2015). Según el autor la política, en tanto producción relacional y dinámica, supone considerar que las juventudes son protagonistas fundamentales en las transformaciones que asume la politicidad, tanto por sus innovaciones como en las continuidades respecto a modalidades anteriores (Vommaro, 2013). Siguiendo esta misma línea, Nuñez y Litichever (2015), analizan las referencias

que expanden la politicidad permitiendo observar aquellos estilos de hacer política que se conectan con las realidades y reflexiones de los actores escolares. Los autores mencionados comprenden ese “hacer política” en la escuela como un analizador para tornar legibles “diferentes dimensiones de la construcción cotidiana del ciudadano/a en el espacio escolar” (2015, p. 63). Aspectos que, a su vez, requieren considerar cuánto de la mirada adultocéntrica se pone en juego, pues al decir de Southwell y Rubio (2017), las expresiones sobre lo político se desligan de cánones adultos como la organización partidista o la democracia representativa, para adoptar otras formas de socialización que confluyen en la reconstitución de los vínculos colectivos: “*lo político* deja de ser un problema de definiciones precisas o acordes a un modelo (juventud setentista, apolítica, consumista) para convertirse en una experiencia concreta de los jóvenes, quienes construyen sentidos sobre lo que les pasa y su relación con el mundo” (Southwell y Rubio 2017, pp.41-42).

Estas consideraciones han permitido observar en las escuelas abordadas dos concepciones referidas a las formas en que la política es comprendida por los actores: una de ellas, la que podemos llamar “estar al margen”; la otra, refiere a una serie de intereses y demandas que, sin ser temáticas exclusivas del contexto rural, son reflexionadas por adultos y jóvenes desde “los márgenes de lo rural”.

La anti política, el considerarse apolítico o sostener que la política está o debería estar “al margen” de lo que sucede en la escuela, ha sido una recurrencia entre jóvenes y adultos en ambas escuelas. Sea para evitar conflictos o porque ha generado conflictos por ejemplo en grupos de WhatsApp, las respuestas permitieron observar la idea de separación entre la política partidaria y la escuela. “De eso no se habla” o bien, se elige con quién se puede hablar pues, el ser pocos, permite encontrar afinidades o reciprocidades y evitar conflictos.

“Por una decisión personal yo me mantengo al margen y por ahí todos también al margen de las cuestiones políticas [...] como institución, como directivo, la política partidaria la mantengo al margen, de hecho, hemos tenido personas que han participado en actos y yo lo he dejado fuera de las actividades de la escuela, no podemos tener intervención en eso” (Director Escuela A, 2018).

“Creo que no lo hablamos ni con los de primero ni con los de 6° año, no preguntan ellos, no les hago saber una posición de nada te diría que nula [...] pero cómo soy demostrativo porque no me puedo callar fui eligiendo con quiénes puedo llegar a charlar para no perjudicar ni molestar; es más, a veces están a favor de este gobierno y me callo la boca, aunque el dólar este a 50 pesos, son realidades con la gente que me toca laburar” (Profesor 3 Escuela B, 2018).

“Teníamos un grupo de WhatsApp de la escuela, la secretaria lo armó y se fueron yendo por política, porque compartían cosas. Todo es político, hay cosas que no podés estar ajeno, alguno subía alguna información, pero se enojaban. Pero no podés negar la realidad, no eran cosas muy locas” (Jefa de Área Escuela A, 2018).

“Para mí [la política] no tiene que ocupar ningún lugar porque nosotros todavía, por ejemplo, no estamos en condiciones de opinar porque no conocemos mucho el tema y aparte así no se arman peleas porque uno dice una cosa y otro otra” (Estudiante 8 Escuela A, 2018).

“No se toca, es algo que no hablamos incluso en las mismas materias de política y ciudadanía no se habla. Cuando estaba mi hermano ellos iban a enseñarles cómo votar y eso, pero ya a nosotros no nos tocó eso. Veíamos películas como ‘La noche los lápices’, pasaban la película, pero la ideología política no la tocaban. No te ibas pensando (...) no se habló desde un punto de izquierda o de derecha, se habló neutral así era antes la forma de gobierno, pero nada más. Tampoco te explicaban qué era la izquierda y qué la derecha” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

Al desandar esta idea inicial también pudieron observarse algunas asociaciones involucradas a esta comprensión de la política como separación o margen de lo escolar. Por un lado, una representación verticalista y jerárquica, presente mayormente entre jóvenes, la cual se dirime entre la idea de ‘quienes mandan’ o cómo circula el poder y la toma de decisiones en lo que respecta a la educación, siendo la dotación de recursos una de las aristas vinculadas.

“Eh... [la política es] jerarquía, de quien manda y quien no, a quién obedecer, a quién no, qué profesores sí, qué profesores no, porque muchas veces uno sabe que tiene profesores más buenos y con cuales no, entonces siempre con respeto” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

“Yo no entiendo nada, pero si me decís eso es la cabeza del país, según la política es cómo vivimos” (Estudiante 4 Escuela B, 2018).

“[La política la asocio a] las sillas, las mesas (duda), no la política no...creo yo que mandan, la política la hacen los que mandan” (Estudiante 4 Escuela A, 2018).

“Política es votar, porque estás eligiendo un presidente, puede ser el poder que tiene una persona para ejercer un cargo, el director sería el presidente de la escuela, el que manda (..) también manda la secretaria, preceptoras, los estudiantes sólo tenemos el poder de venir aprender y dar el presente” (Estudiante 13 Escuela B, 2018).

Por otro lado, exclusivamente en una de las escuelas, algunos adultos remarcaron los silencios y el ‘no involucrarse’ como una tendencia en su institución. Aspecto que se nutre de dos supuestos: la ya mencionada ‘despolitización’ y el ‘conformismo’ o quietud imperante en la comunidad, lo cual se trasladaría a la propia escuela.

“Yo creo que no existe la despolitización, para mí desde lo personal, no existe nadie apolítico, aunque se diga es mentira porque somos sujetos políticos, yo creo que la

política acá es ‘a mí no me toca’ o ‘a mí no me corresponde’, esa es la política que atraviesa a la escuela y al pueblo, por ejemplo ¿cuánto tiempo estuvimos sin inodoro?” (Miembro 1 EOE Escuela B, 2018).

“En términos partidarios no la veo, es muy aséptico el espacio en realidad no veo que sea una preocupación no sé si es como algo tácito que no se habla no, no es una preocupación como si no existiera ni hay mucha idea ‘lo que baja’, falta esto de ‘lo que sube’ qué es lo que generamos, pero de hecho me parece que como comunidad también hay pocas demandas, se nos ha caído el acceso a pedazos [los docentes] estábamos re preocupados y ellos ‘ah pero con los autitos que andan ustedes qué necesidad de arreglarlos’, esto mismo está en la comunidad y nosotros desde la escuela no lo fomentamos” (Profesora 1 Escuela B, 2018).

“No acá es la anti política si, los profes como en toda escuela, pero acá más y en los chicos porque lo maman así, pasa en los espacios rurales viste ‘no se a mí no me interesa la política’ y ‘yo sé a quién votar’, hace falta un poquito de actitud crítica, casi que no están informados, casi que no tiene información” (Profesor 4 Escuela B, 2018).

Este conjunto de referencias que mantienen la política -concebida en términos partidarios- al margen de la escuela demuestran, al decir de Larrondo (2015), que el espacio escolar no ha sido un simple recipiente de políticas educativas ni un mero espacio de expresión y disputa para organizaciones militantes, pues “la política partidaria no entra a la escuela de modo generalizado y explícito” (p.15). Si bien la autora lo expresa en términos generales, sus hallazgos en la investigación dan cuenta de esa tensión permanente entre la política partidaria y el espacio escolar que, leída desde estas ruralidades, pareciera reforzarse. Como se mencionó en el capítulo 1, los estudios sobre juventudes rurales en Argentina demuestran la escasa incidencia que tiene la participación política en estos contextos, siendo predominantes el carácter solidario o comunitario otorgado a la participación desde preocupaciones que atañen a sus lugares de residencia.

Sin embargo, de estas apreciaciones no se puede generalizar que el conformismo o la débil participación sea un rasgo restringido a la ruralidad. Las transformaciones que la ciudadanía atraviesa respecto del desencantamiento con la política se encuentran signadas por momentos claves en la historia del país, en particular a partir de la crisis del 2001. Pero, además, es importante considerar dos aspectos centrales. Las adjetivaciones que resaltaron la apatía o el desinterés de las juventudes hacia formas representativas o institucionales de la política no implicó el rechazo de la política como tal (Vommaro, 2015). El autor mencionado sostiene que en las últimas décadas es posible observar entre los y las jóvenes un doble desplazamiento, desde la impugnación de los mecanismos delegativos de participación y la política, entendida en sus formas clásicas (período 1983-2003) hacia un proceso de recomposición de la política partidaria e institucional desde el

Estado (a partir del 2003). No obstante, entiende que este desplazamiento se “asentará sobre nuevas bases caracterizadas por dos nociones fundamentales: territorio y politización” (2015, p.23). De ahí que se torne central analizar cómo la politicidad surge desde otras prácticas.

En este sentido, circunscribir la política a lo partidario excluye tanto la posibilidad de pensar una convivencia desde el disenso, la escucha y la comprensión de posiciones e ideas diferentes, como la posibilidad de reconocerse, en tanto adultos, como referentes de una formación ciudadana, donde la política pueda habilitar el debate sobre intereses diversos atinentes a dicha formación. Al respecto, en ambas escuelas fue posible observar algunas inquietudes y demandas que, tal como sostiene Vommaro (2015), habilitan pensar otras formas en que la política es comprendida en la escuela, más próxima a una politización de las relaciones cotidianas que diluye ciertas fronteras entre lo privado y lo público. Ciertas preocupaciones vinculadas a la cuestión de género o a la ESI, a la garantía del transporte escolar, así como también distanciamientos y reconocimientos referidos a conflictos escolares que trascienden a la propia institución pero que cobran repercusión mediática, dan cuenta de “un avance de lo público en tanto producción de lo común y territorio de la política” (p.22).

Como se mencionó, sin ser temáticas propias o exclusivas del contexto rural, son reflexionadas por jóvenes y adultos desde “los márgenes de lo rural”. Una de ellas remite a las cuestiones de género y educación sexual integral la cual suscita, como pudo verse en el capítulo 2 y 3, demandas y tensiones que atañen a decisiones de política educativa pero también a cómo se politizan las mismas en la cotidianidad. Además de las charlas espontáneas que surgen, la cuestión de género y diversidad ocupa momentos de conversación desde la intervención de ciertos docentes. Paralelamente constituye una de las demandas de los y las estudiantes.

“Es un grupo muy demandante, quieren saber tu opinión, te iba a decir que además es un grupo que se permite el debate, en el sentido más respetuoso, pero esto no sucede en todos los grupos. No opinan todos igual, no no, el tema de la legalización del aborto lo he charlado, hemos tenido más de una clase y sí, es más, hay algunos que están en una postura que no están seguros todavía, siempre les digo primero me tengo que informar y después empezar a ver” (Profesora 2 Escuela A, 2018).

“La docente comienza explicando el análisis de costo que ella prevé para la producción de sus proyectos, muestra cómo hizo los cálculos desde maquinarias necesarias hasta materia prima. Evalúan costos y posibles ganancias, rentabilidad. Siempre pone ejemplos a la Fábrica de alfajores de la cual una alumna es familiar, pondera el emprendimiento familiar y destaca el potencial de las mujeres de la comunidad. Estas reivindicaciones conviven no obstante con otros prejuicios y

estereotipos sobre las mujeres del pueblo; ‘son todas gordas pobrecitas’ fue una frase escuchada de parte de una docente, al ingresar a la escuela, en alusión a las mamás jóvenes que dejaban a sus hijos e hijas en el jardín de infantes lindero a la escuela” (Registro 2 Escuela B, 2018).

“La temática es diversidad y lo abordan desde dimensiones personal, humana, sexo/género, socioeconómica y cultural. Comenta que para antes del receso deberían terminar con todas las dimensiones. Habían trabajado la diversidad personal y hoy continúan con la humana. A las 8.55 el docente anuncia que van a continuar luego con diversidad de sexo y construcción de género, les pregunta si saben de qué están hablando. Los chicos dicen que sí. Les pregunta a qué juegos jugaban, y si habían jugado al elástico, las chicas dicen que sí, mientras que uno de los chicos dice “yo sí” ‘en tono afeminado’. El profesor acota ‘¿por qué lo decís así? ¿crees que es un juego de chicas?’ a lo cual responde ‘y sí, porque si yo quería jugar era el único varón que jugaba con las chicas’. El profesor agrega que seguirán trabajando en la próxima clase para debatir sobre estos temas” (Registro 4 Escuela A, 2018).

“Había un ítem de las Aprender que les decía qué charlas querían. Primero salió ESI y acá todos [los docentes] a principios de año se les pidió la planificación, sea del área que sea, esté relacionada con ESI, pero ... ellos exigen charlas de ESI y nada” (Jefa de Área Escuela A, 2018).

“Creo que fue hace 2 o 3 años que tuvimos una Jornada sobre género con las chicas del EOÉ, nos mostraron tres videos diferentes sobre problemáticas, por ejemplo, la explotación infantil, veíamos el video y después nos agrupábamos y hacíamos afiches y demás” (Estudiante 8 Escuela B, 2018).

Otras temáticas que se abordan y/o preocupan remiten -como ya se adelantó- a garantizar las gestiones y recursos para concretar las prácticas profesionalizantes de los y las estudiantes del 7° año. Particularmente el 2018, año atravesado por paros y dificultades en los fondos para el transporte escolar, ha significado que hasta el mes de agosto y septiembre no pudieran insertarse en las prácticas.

“Y un poco la organización porque estamos en 7° y no tenemos las prácticas, estamos en la nada misma, no estamos haciendo nada, las profesoras nos están dando lo que pueden con la teoría, pero es teoría que ya venimos viendo o sea ellas hacen su trabajo, porque lo que falta es gestión que digan bueno vamos a hacer esto y listo, o si no se pueden hacer las prácticas que sean en la escuela o un taller algo que tenga que ver con 7° que es el último año” (Estudiante 7 Escuela A, 2018).

Para la institución ello implica esfuerzos y estrategias para no “perder” a los estudiantes en su último trayecto: desde estimularlos en el armado de sus proyectos de investigación para presentar en la Evaluación de Competencias⁹⁵, coordinar con un Centro de Formación Profesional para el dictado de un taller de panadería que permita sumar experiencias, hasta involucrar a los y las estudiantes en proyectos como el “Encuentro de

⁹⁵ Corresponden a la modalidad técnica y se realizan en 3° y 7° año (en el cierre de los ciclos básico y orientado). Pueden concurrir evaluadores externos o de la propia institución. Durante el año se trabaja en proyectos en el marco de los Talleres.

carnes”. Además de la demanda por garantizar las prácticas, la cuestión del transporte escolar suscita tensiones que se visibilizan anualmente. Los fragmentos mencionados líneas atrás en los cuales puede notarse la disconformidad y preocupación de estudiantes por tener garantizado el traslado hasta la escuela, también forman parte de las preocupaciones de adultos. Al respecto el director de una de las escuelas señaló:

“Particularmente en nuestra escuela tenemos un problema con el tema del transporte por eso a veces en este contexto las prácticas profesionalizantes resulta complicado. Hoy en día no tengo garantizado el transporte de logística por el tema de financiamiento, por eso en agosto estamos haciendo prácticas dentro de la institución y algunos están, el año pasado iban por su cuenta, pero este año los papás no tiene movilidad y otros tanto son del campo” (Director Escuela A, 2018).

Si bien no formó parte del período en el que se concretó el trabajo de campo, es relevante mencionar que, al año siguiente en la Escuela B, la cuestión del transporte escolar trascendió los márgenes de la escuela y de la propia comunidad. Desde el inicio del ciclo escolar hubo dificultades en la licitación de los recorridos que convergen hasta la institución y, tras varias semanas sin respuestas, varias familias se movilizaron ante las autoridades locales -Consejo Escolar y Municipio- para visibilizar el reclamo y encontrar una solución. Si bien las solidaridades entre familias en muchas ocasiones son las que ofrecen soluciones parciales ante la rotura de colectivos o el faltante del servicio, en esa ocasión el conflicto movilizó a la comunidad educativa, como corolario de tensiones que año a año se reiteran en varias escuelas rurales. Este hecho demuestra que mientras desde una mirada urbana de lo rural algunos adultos observan cierto conformismo o quietud en las comunidades, para quienes viven en la ruralidad aquello que los moviliza o promueve acciones se localiza en aspectos que los afectan o limitan en la cotidianidad, por ejemplo, en este caso la garantía de un derecho para sus hijos e hijas. Ello advierte que las expresiones de politicidad, tanto en adultos como en jóvenes, no siempre son transparentes, y requieren ser leídas siempre desde los territorios y las preocupaciones de los propios actores, implicando a quienes trabajan en estos entornos rurales en un mayor esfuerzo por la comprensión del contexto.

Estas distancias en las formas de reconocer conflictos también pudieron observarse respecto de hechos que acontecieron durante el año en el que se llevó a cabo el trabajo de campo. A nivel nacional la tragedia sucedida en la Escuela N° 49 de la localidad de Moreno, se conjugó con varios hechos de impacto en la ciudad cabecera vinculados a demandas históricas por la construcción de un edificio propio para una escuela secundaria que motivaron manifestaciones y la toma de dicha escuela, pero

también la caída de un techo en un instituto terciario que movilizó a la comunidad educativa en marchas y festivales en defensa de la escuela pública a lo largo del 2018. Estos hechos, que tomaron repercusión mediática en la ciudad, fueron mencionados en las entrevistas de modo explícito e implícito según fuera la dinámica de la conversación. En ocasiones se preguntó en términos hipotéticos “ante qué situaciones podría llevarse a cabo una toma de la escuela” y en otras, se preguntó específicamente qué conocían de lo sucedido en la ciudad y en Moreno. Las respuestas fueron variadas, permitiendo ver una vez más cierta distancia o desconocimiento que abona a la idea de aislamiento en la cual conviven las comunidades rurales. Pero también fue posible escuchar entre estudiantes referencias a lo que estaba pasando, tomando conocimiento por conocidos o mediante redes sociales.

“Sé que estuvieron 72 horas adentro de la escuela ¿puede ser?... yo me enteré por Instagram ...creo que un profesor incentivó a hacer la toma” (P.3) (Estudiante 20 Escuela A, 2018).

N: ¿Estuvieron al tanto de lo que pasó en la escuela de Moreno, y en la ciudad? (Les explico un poco ante la cara de desconcierto)

A1: ¡ah sí!

N: ¿Qué conocen de eso?

E4: lo estábamos viendo en que una profesora estaba con la garrafa y el que limpia entró y explotó

E2: llamaron como 8 veces y al de la garrafa y decían que estaba bien y no, no tenía un papel de esos que justifica que sos...

E5: de esa profesión

N: ¿Y en nuestra ciudad?

E5: eso de las amenazas de bomba

N: (se ríen porque en su escuela no pueden hacer amenaza de bomba porque son pocos...) más allá de eso, no conocen lo que pasó en Polivalente, entonces les cuento sobre la sentada, la toma de escuela. Seguidamente les pregunto ¿eso se vincula con algo de lo que pueda pasar en esta escuela?

E5: no

N: ¿Por qué no?

E5: porque no es tan grande

E2: no, porque no está tan mal” (Grupo de discusión 1 Escuela B, 2018)

“Tengo unas amigas que me dijeron que no tiene lugar [edificio] que les tendría que dar el gobierno, se quedaron igual hicieron marchas y todo” (Estudiante 18 Escuela A, 2018).

N: ¿Conocen lo que pasó en nuestra ciudad con la toma de la escuela?

E2: eh sí...

E1: sí, pero no sé por qué

E4: una compañera me dijo que tomaron, pero no sé por qué, se fueron a otro edificio

E1: está rota, se caen los techos

N: ¿Y qué piensan de una toma escolar?

E1: y depende para qué sea, en este caso está bien, si en el salón empieza a estar roto y eso puede haber peligro

E3: toman precauciones

E2: en [otra escuela] casi explota un calefactor los chicos, en uno explotó y no había nadie en el salón y al ratito, a la media hora, clausuraron ese salón

N: *¿ustedes participarían de una toma?*

E2: y depende de qué pase

E4: si es por una pavada no” (Grupo de discusión 2 Escuela A, 2018).

Este conjunto de referencias y preocupaciones, a veces más difusas y otras con mayor convencimiento, son representativas de una expansión de la politicidad que, tal como analizaron Nuñez y Litichever (2015), dan cuenta de aquellas preocupaciones situadas que movilizan e interpelan al ser ciudadano en estas escuelas. Que el CE esté en proceso de consolidación, así como también que las preocupaciones o expectativas entre jóvenes y adultos en torno a la participación y la política se desencuentren, no implica que el vínculo y la cotidianidad sean uno de los mayores estímulos para sentirse participando en la escuela. Al decir de los autores, la institución podría significar un refugio “donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no logran esbozar[se] en otros sitios” (2015, p.163). Ello renueva, una y otra vez, la responsabilidad adulta ante la necesidad de construir acuerdos y compromisos que acompañen a los y las jóvenes en ese tiempo y espacio escolar para que puedan reconocerse y descubrirse como sujetos políticos en sus experiencias.

Lo expuesto hasta aquí, permite observar cómo la participación escolar encuentra una estrecha relación con situaciones cotidianas, desde una familiaridad en los vínculos que atraviesa inclusive a las instancias colegiadas como el CE. Asimismo, la fuerza que asume la mirada adultocéntrica tensiona las expectativas en torno a la participación escolar, distanciándose por momentos de la responsabilidad que conllevan los roles adultos respecto de la promoción y el acompañamiento de sus estudiantes, tanto en aquellas instancias en las que se sienten participando, como en aquellas en las cuales surgen demandas por la falta de interés entre pares. Allí reside pues, una oportunidad para comprender y situar intervenciones educativas que contribuyan progresivamente a una formación política y ciudadana comprometida con sus territorios e intereses.

CAPÍTULO 5

Convivir y participar: experiencias posibles y desafíos en secundarias rurales

La escuela secundaria obligatoria y el imperativo de la inclusión han significado desafíos al proceso de escolarización en el cambio de siglo, los cuales continúan vigentes y se reactualizan asumiendo diversas aristas desde las cuales es posible problematizar para comprender las múltiples formas de lo escolar.

Esta tesis asumió el desafío de abordar una de las temáticas poco exploradas en la investigación socioeducativa: el contexto rural. Analizar cómo la obligatoriedad legal y social se va configurando en estos entornos aporta al campo de estudios sobre las experiencias de convivencia y participación escolar, pero fundamentalmente a cómo la escuela secundaria asume características peculiares en territorios en los cuales estaba ausente. Las reflexiones que aquí se expresan surgen y se han construido desde el diálogo respetuoso con actores escolares que cotidianamente dan sentido, promueven y ejercen el derecho a la educación.

La escuela secundaria busca construir su legitimidad como institución pública, a la vez que se encuentra inmersa en debates académicos, políticos, sociales y hasta mediáticos respecto de sus efectos y resultados. Desde el retorno de la democracia en Argentina y, fundamentalmente a partir de la progresiva ampliación de su obligatoriedad, es posible observar la redefinición conceptual del modelo tradicional centrado en la disciplina hacia la configuración de sistemas de convivencia y la promoción de la participación, constituyéndose en desafíos de la democratización escolar. Estos procesos, pese a los sucesivos cambios de gestión en el gobierno del sistema educativo y en la legislación educativa, mantienen continuidad, a la vez que se profundizan interpelando culturas y prácticas escolares. Asimismo, comienzan a sustentar sus principios en un enfoque de derechos que redefine responsabilidades y derechos de niños, niñas y jóvenes, interpelando a las figuras adultas a intervenir pedagógicamente desde el principio de la corresponsabilidad.

Una de las cuestiones nodales en todo el trabajo fue comprender que las escuelas se encuentran inmersas en un sistema de relaciones territoriales y temporales (Corbetta, 2009), requiriendo adoptar una mirada territorial sobre las escuelas rurales y desarrollar conceptualmente las transformaciones que “lo rural” atraviesa en el cambio de siglo, tanto por las referencias a las “nuevas ruralidades” y sus cuestionamientos, como por el crecimiento que significó el nivel de educación secundario en estos territorios, a partir de

la progresiva obligatoriedad escolar. Estos aspectos permitieron comprender que el territorio, desde un enfoque multidimensional, atraviesa las características del espacio geográfico, pero también del espacio vivido y habitado, mediado por relaciones de poder. Por tanto, las características de la globalización y sus efectos en las ruralidades encuentran matices diversos según las desigualdades y las luchas que cada territorio exprese. Ello continúa implicando un importante desafío para la investigación social y educativa: trascender los análisis dicotómicos entre el campo y la ciudad para abordar los flujos de intercambios que subyacen entre los territorios, reflexionando sobre el sesgo urbano céntrico que podría mediar en las interpretaciones. Pero a su vez, entender que las escuelas rurales, lejos de ser un conjunto homogéneo de instituciones, transitan formas y experiencias diversas según los contextos y sus comunidades.

Para analizar las experiencias, se ponderó un abordaje micropolítico de la vida escolar que permitiera compartir tiempos y espacios para dialogar con los actores y observar situaciones escolares en las que se despliega la convivencia y la participación. El estudio de caso implicó asumir un enfoque metodológico que recuperó estrategias del enfoque etnográfico y de la investigación socio antropológica. Al respecto, la tesis se situó en dos escuelas secundarias técnicas rurales, localizadas en Asentamientos de Rango Menor (Jacinto, 2011) del sudeste de la provincia de Buenos Aires, emplazadas en territorios que distan entre 30 y 60 kilómetros de la ciudad cabecera, manteniendo nexos frecuentes con ella. La particularidad asumida por el distrito, al expandir la oferta educativa secundaria en este territorio rural, remitió al patrón de referencia del modelo “institución determinante” (Acosta, 2011) pudiendo observarse que, pese a las tensiones que puede ocasionar el traslado diario de jóvenes y adultos hacia y desde las escuelas, la cercanía con el distrito favorece la prevalencia de dicho modelo en detrimento de modalidades de alternancia o virtuales, propuestas que, a la vez, son minoritarias en el universo de unidades educativas rurales existentes en la jurisdicción bonaerense.

En este sentido, las ruralidades observadas remitieron a comunidades escolares que presentan similitudes organizativas, pedagógicas y curriculares con las escuelas secundarias técnicas urbanas pero que, paralelamente, se encuentran signadas por tensiones propias de las ruralidades y por la singularidad de sus contextos. Se trata de matrículas pequeñas denominadas “cautivas” ante la imposibilidad de elegir otra oferta educativa en su contexto inmediato, atravesadas por la familiaridad de sus vínculos, la inserción laboral temprana de las juventudes, así como también por tensiones en torno a la cuestión de género.

Los aprendizajes durante todo el proceso de investigación han posicionado a la tesista en un proceso reflexivo entre el involucramiento y el distanciamiento, requiriendo tomar decisiones constantemente sobre qué, dónde y por qué observar, qué y cómo registrar, cómo formular preguntas, cuándo y cómo intervenir, hasta dónde aceptar las demandas que el propio campo implicó y qué hacer con el volumen del trabajo de campo construido. Todo ello se volvió aún más significativo por tratarse de un contexto lejano para la tesista, siendo la primera experiencia en esas escuelas rurales.

Si las normativas de las últimas reformas educativas han ponderado la convivencia y la participación como condiciones institucionales que es necesario garantizar para hacer posible la escolarización (Southwell, 2019) y acompañar las trayectorias escolares, es preciso preguntarse qué características adoptan las mismas en tanto involucran a las juventudes a asumir una posición activa en su devenir social (Litichever, 2018). En este sentido, centrarse en las experiencias de convivencia y participación que jóvenes y adultos construyen en estas escuelas secundarias rurales, no está exento de la necesidad de comprender a las juventudes rurales como sujetos de derechos y agentes de cambio “con capacidad de opinar, proponer, decidir y transformar distintos ámbitos de sus vidas” (Barés, Hirsch y Roa, 2020, p.19). Al respecto, es importante reconocer que la escuela como espacio público, constituye el primer ámbito donde las infancias y juventudes interactúan y construyen progresivamente experiencias como sujetos políticos, al participar en la construcción de lo público desde su tiempo presente (Cullen, 1997; Siede, 2007).

Centrar la mirada en el conjunto de prescripciones que la política educativa establece comulga en cierto sentido con la pretensión escolar de saber y prevenir. Una ilusión de totalidad normada podría constituirse en salvaguarda del ordenamiento de los vínculos escolares. Pero ¿qué sucede si desconocemos, escuchamos e intentamos comprender desde las prácticas? Quizá esta opción, para quien debe intervenir institucionalmente, puede suponer cierta desresponsabilización, pero si entendemos que la regulación y prescripción siempre serán limitadas frente a las experiencias y desafíos cotidianos, la pregunta puede habilitar, junto a otros interrogantes construidos *in situ*, instancias reflexivas para comprender las prácticas escolares. En este sentido, estudiar la puesta en acto de las políticas educativas implica reconocer y analizar las traducciones que los actores escolares producen en lo que Stephen Ball denomina “contexto de la práctica”. Acercarse a estos procesos de apropiación e interpretación de la política supuso entrar en diálogo con los actores escolares, pero también con la reflexividad sobre los

propios sentidos atribuidos a la normativa escolar y a las prácticas. Visibilizar la cotidianidad, fue y es una invitación a comprender, en forma situada, ciertos matices de las experiencias escolares en donde jóvenes y adultos construyen relaciones mediadas por expectativas, creencias, valores y sentidos que pueden habilitar, obturar o redefinir la convivencia.

1. El ordenamiento de los vínculos entre la familiaridad y la flexibilidad.

Desafíos de la convivencia en entornos rurales

Focalizar la mirada en aquellas particularidades que los sistemas de convivencia y la participación escolar asumen en estas escuelas secundarias rurales permitió, durante el período en que se llevó a cabo el trabajo de campo y su posterior análisis, realizar algunas reflexiones que contribuyan en la tarea cotidiana de pensar cómo construir prácticas escolares tendientes a consolidar experiencias respetuosas de la diversidad, desde un horizonte de justicia escolar compartido.

Particularmente, en lo que respecta a la promoción de la convivencia se observó que las iniciativas institucionales se desprenden de la presencia o identificación de conflictos, buscando priorizar el ordenamiento de los vínculos entre jóvenes y entre éstos y los adultos. Proceso que se encuentra tensionado por dos variables principales: la familiaridad y la flexibilidad en la construcción de vínculos y normas escolares.

La familiaridad, en ocasiones puede facilitar la convivencia y la resolución de conflictos, pero también desencadenar arbitrariedades o discrecionalidades. En ambas escuelas se observó un predominio de conflictos ocasionados por el encuentro con otros, tanto en adultos como en jóvenes, mediados por una familiaridad de los vínculos interna y a la vez externa, que tiene origen en la comunidad. De ahí que las escuelas se encuentran ante el desafío de superar las afinidades personales, permitiendo que la familiaridad posibilite una convivencia construida sobre la base de valores sociales más amplios, desde la diversidad, la participación y el disenso.

Ello supone considerar la segunda variable, la flexibilidad. A lo largo de la tesis se desarrolló la idea de autorregulación y ausencia de regulación que observan los actores en las escuelas seleccionadas como uno de los “nudos” en la construcción de vínculos. El desconocimiento de cuáles son los procedimientos para la intervención en situaciones complejas, mediados por la familiaridad y cercanía entre roles, tiende a diluir las asimetrías habilitando espacios para la arbitrariedad, según quiénes estén involucrados. Pero, también, habilita las sospechas referidas a las sanciones y las actas que

corresponderían ante el incumplimiento de las normas, actuando como una fuerza implícita que intenta ordenar los vínculos escolares. Las intervenciones de los adultos, en consonancia con los principios del sistema de convivencia, priorizan ciertas concesiones y habilitan el “dar oportunidades”, la escucha y el descargo en tanto formas para acercar posiciones con las juventudes. Pero ello convive con las advertencias reiteradas ante el incumplimiento de normas, las cuales suceden mayormente de “palabra” en encuentros “de puertas adentro” con alguna autoridad escolar.

Cuando son situaciones de repercusión institucional prima el intento de disolverlos, lo cual supone dejar latentes los sentimientos, pensamientos e ideas, circunscriptos a un plano íntimo o entre pares cercanos, evitando que los mismos asuman un estado público e intensifiquen los conflictos. Estos aspectos permiten observar que el aprendizaje y la construcción de normas colectivas en estas escuelas constituye uno de los desafíos de la promoción de la convivencia, a la vez que no se ha logrado hacer de los problemas situaciones de aprendizaje, promotoras de una transformación en los actores y que contribuyan a la democratización escolar.

Esta autorregulación y flexibilidad también fue observada en algunas intervenciones protagonizadas por estudiantes. El “solucionar entre ellos” los problemas cotidianos demuestra que, en esas ocasiones, las expectativas de unos y otros no encuentran puntos de relación posible, relativizando autoridades, normas y procedimientos. No obstante, la prevalencia de estas intervenciones en las que los y las jóvenes pretenden que los adultos no interfieran conduce a renunciar a las sanciones como herramienta de constitución subjetiva (Siede, 2007). En términos del autor, si la autoridad es ejercida esporádicamente o en forma arbitraria se deforma cualquier sistema de normas que la escuela pretenda implementar, pero además, es posible suponer que ese abordaje entre pares no estará exento de posibles arbitrariedades y desigualdades de poder. La autorregulación y la flexibilidad se alejan de la posibilidad de construir normas y sanciones escolares en diálogo con una perspectiva democrática, de derechos, que asuma carácter público y de formación ciudadana, tanto para jóvenes como para adultos.

Estos aspectos encuentran algunas particularidades en lo referente a los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). Sea por su carácter heredado o desactualizado, en ambas escuelas rurales pudo observarse cierto desconocimiento de los procedimientos que dieron origen a tales acuerdos, como así también de su implementación. Al igual que en otras investigaciones (Litichever y Nuñez, 2015; Paulín, 2002; Fridman, 2013), estos AIC presentan algunas reminiscencias del tradicional régimen disciplinar, por ejemplo,

en el empleo de términos como “apercibimiento” o “amonestaciones” o en el énfasis otorgado a las obligaciones de los y las estudiantes, en detrimento de las figuras adultas. Aspectos que se replican en la construcción de acuerdos áulicos, prevaleciendo una pretensión prescriptiva que hace de las reglas una orden y una instrucción (Litichever, 2015). Ello convive con una formulación declarativa que, paralelamente, reconoce a los y las estudiantes como sujetos de derechos y la necesidad de garantizar su escucha y descargo ante conflictos. Adultos y jóvenes en estas escuelas rurales coinciden en que los AIC deben ser debatidos y reactualizados, aspecto que se convierte en una necesidad frente a la flexibilidad y familiaridad observada pero comprendiendo, a la vez, que no es posible prescribir de antemano la totalidad de los vínculos.

Si la familiaridad y la flexibilidad fueron dos de las variables características en estas escuelas, también fue posible observar algunas “bisagras” en donde las intervenciones institucionales se acercan a una comprensión de la convivencia que reconoce el giro conceptual en torno a las nociones de responsabilidad y confianza (Litichever, 2018).

Aquí cobra relevancia la idea de asambleas. Si bien es mencionada sólo por integrantes del EOE y algunos/as estudiantes, esta práctica presenta un carácter prometedor que puede cobrar mayor significatividad en comunidades escolares signadas por la familiaridad, en las cuales la cercanía de vínculos no es garantía del ejercicio público de la palabra. La apuesta asamblearia podría habilitar instancias de escucha y debate que contribuyan a generar experiencias de acompañamiento entre adultos y jóvenes, a partir de las cuales construir confianza. Ya no desde adultos que se desentienden, dejando al arbitrio; pero tampoco desde adultos que desoyen lo singular de cada situación. Si la confianza se construye en relación, la responsabilidad adulta pareciera ser quien deba construir consensos para dar el primer paso y, como dice Cornú (2017), tomar un lugar nuevo desde donde promover acontecimientos iniciáticos que habiliten el diálogo. El modelo asambleario representa una vía para la construcción de experiencias escolares democráticas, donde el tomar la palabra sea una posibilidad para jóvenes y adultos que comparten un mismo espacio y tiempo.

En consonancia con lo anterior, otra de las bisagras observadas reside en estudiantes avanzados del ciclo superior, quienes desde su trayectoria educativa se reconocen como protagonistas en la construcción de una convivencia democrática. Pero también, debaten con sus pares la necesidad de contar con espacios para poder hablar sobre lo que les sucede en su tiempo presente, recibir consejos, pero también escuchar y

deliberar entre pares. Como se mencionó líneas atrás, las intervenciones que los adultos promueven remiten mayormente a espacios de escucha pero que son reservados ante la presencia de conflictos. Directivos, docentes, profesores o los EOE conversan con los y las estudiantes en ocasiones puntuales, mediadas por conflictos que se tornan visibles. Si bien el acompañamiento aquí tendría una vía de concreción en la práctica, queda supeditado a una comprensión de la convivencia como advertencia, prevención o intervención específica ante conflictos. Estas prácticas invisibilizan a su vez la potencialidad que los Consejos Institucionales de Convivencia podrían tener en tanto espacios colegiados para la construcción de espacios promotores de convivencia y de ejercicio de la palabra. En ambas escuelas los Consejos no están constituidos, y son identificados como ámbitos reservados para sesionar cuando la gravedad de los conflictos lo amerite, desestimando su carácter propositivo como espacios de acompañamiento, de orientación y de generación de proyectos.

Un aspecto importante que atraviesa el ordenamiento de los vínculos en estas escuelas remite a la cuestión de género. Si bien existen algunas iniciativas escolares, tales como proyectos de Educación Sexual Integral (ESI), charlas y conversaciones espontáneas en donde la perspectiva de género y la ESI son debatidas por jóvenes y adultos, ello coexiste con un conjunto de normas morales basadas en un patrón heterónimo que refuerzan las relaciones de poder y desigualdad entre géneros, tornando arbitrarias ciertas regulaciones. Las pautas de vestimenta, acondicionamiento de salones, distribución de tareas y algunas rutinas se encuentran permeadas por estereotipos de género que ciertos adultos y jóvenes contribuyen a reforzar. En este sentido, tal como sostiene Litichever (2015; 2018), el desafío de los sistemas de convivencia es construir modos de convivir con personas diferentes y que las normas favorezcan la construcción de dichos vínculos.

Así como en la familiaridad pueden converger resabios autoritarios y pretensiones de democratización de los vínculos, la proximidad de las relaciones en estos entornos rurales puede conllevar a la perpetuación de patrones heteronormativos y a la vez, desde la confianza construida en los vínculos, promover prácticas respetuosas de las diferencias. Pero ello implicará el desafío de despojar las regulaciones escolares de su omnipotencia y el silenciamiento de voces (Siede, 2007) para configurar sistemas de convivencia donde los principios y acuerdos normativos incluyan a los actores escolares en su producción, y pongan en debate el conjunto de expectativas y normas morales que subyacen en la toma de decisiones.

2. Por un tiempo escolar que permita aprender, gradualmente, a participar

Además de abordar las características que asume la construcción de la convivencia en estos entornos rurales, el desarrollo de la tesis -en diálogo con otras investigaciones socioeducativas- permite observar cómo los cambios normativos de las últimas décadas buscan reposicionar a las juventudes como participantes activos de la vida escolar, incentivando la toma de decisiones en su tiempo presente. Entre las recurrencias que los actores de estas escuelas rurales mencionaron al referirse a la participación, se pudo observar, en primer orden, un reconocimiento a situaciones de la vida cotidiana mediadas por lo vincular. Esta ponderación resaltó la asociación que estudiantes establecen entre participación y colaboración para, en un segundo orden, identificar al Centro de Estudiantes (CE) como un organismo propio desde el cual también se organizan y colaboran con su escuela. Paralelamente, desde una mirada adultocéntrica fue posible identificar dos aspectos significativos: el cuestionamiento a cierto desconocimiento que los y las estudiantes tienen sobre qué es participar, mencionado como una falta y, asociado a ello, el concebir que las propuestas organizadas desde el CE son “básicas”. En ambos aspectos sopesa una mirada que desacredita las intervenciones de las juventudes, la cual converge con otras miradas adultas que apuestan y acompañan las iniciativas del CE a la vez que se reconocen, en tanto adultos, como responsables de promover y construir la participación escolar conjuntamente.

Dentro de las iniciativas comprendidas como “básicas” fue posible identificar dos prioridades que motivan a los y las estudiantes a participar: el desarrollo de mejoras en la infraestructura o el cuidado de su escuela y la organización de salidas educativas, eventos, encuentros o actividades que convocan a la comunidad educativa en torno a celebraciones puntuales. Lejos de ser cuestiones “básicas”, las prioridades demuestran que estas juventudes rurales se sienten participando cuando movilizan acciones que mejorarán el “tiempo de estar en su escuela”, tanto en aspectos materiales o edificios como en lo que atañe a la sociabilidad. Ese “tiempo de estar en la escuela” busca ser vivido, desde la familiaridad, como un tiempo de oportunidades en su tiempo de ser jóvenes. De ahí que, si bien varias iniciativas del CE no logran consolidarse, representan intereses que abonan la idea de una participación que se va construyendo gradualmente.

Si bien ambos CE tienen orígenes diferentes, sus experiencias se encuentran en proceso de consolidación, y atraviesan el desafío de construir intereses propios abriéndose al conjunto de estudiantes. Así como la figura del “participante afectivo” (Nuñez, Chmiel

y Otero, 2017) cobra relevancia en estos CE, influenciada por la cercanía en los vínculos, también fue posible identificar otras de las figuras analizadas por los autores, en particular el “militante instrumental” vinculado al interés por resolver cuestiones precisas como las mencionadas mejoras edilicias, la organización del quiosco o el campamento, y el “participante periférico o marginal”, presente en aquellos/as estudiantes que votan en las elecciones pero mantienen una participación esporádica o casual. Estas figuras, en tanto tipos ideales, permiten observar la sinergia que pueden atravesar los CE en estas comunidades rurales, desde una flexibilidad que los convierte en organizaciones distantes de las expectativas que puedan regir en torno a su funcionamiento.

Al decir de Larrondo (2015) si bien la normativa de los últimos años fue proclive a la creación y promoción de la participación desde los CE, hay una tendencia a adoptar formatos más flexibles y de participación directa que va en detrimento de roles, funciones y cuerpos bien delimitados. De modo que, la “poca formalización” no sería un aspecto preocupante o propio de las escuelas rurales, sino la expresión de formas diversas en las cuales la participación puede cobrar sentido para las juventudes.

En este sentido, y en estrecha vinculación con las formas en que es comprendida la política en estas escuelas, pudo observarse un predominio de la autogestión en las iniciativas del CE, las cuales no cuentan con experiencias militantes previas en sus estudiantes, sino que se construyen desde el interés mutuo en mejorar, como ya se mencionó, su tiempo de estar en la escuela. Las indagaciones en torno a la política en la escuela demostraron, tal como plantean Southwell y Rubio (2017), Nuñez y Litichever (2015), un desplazamiento de las vías tradicionales de comprensión de la política, a la vez que un distanciamiento tanto en jóvenes como en adultos, respecto de la política circunscripta a lo partidario. La recurrencia a “estar al margen” convive con referencias verticalistas o jerárquicas de la política. Aspectos que no son propios de estas escuelas o de las ruralidades, sino que -como señala Vommaro (2017)- forman parte de procesos históricos, políticos y culturales que atraviesan las últimas décadas en el país, adquiriendo matices desde los territorios y expresando nuevas formas de politización.

Ahora bien, también fue posible observar expresiones más próximas a una politización de la vida cotidiana, que surgen como reflexiones desde los márgenes de la propia ruralidad. Se trata de preocupaciones vinculadas a la cuestión de género o a la ESI, a la garantía del transporte escolar y las formas de comprender determinados conflictos escolares que, si bien trascienden a la propia institución, la interpelan. No obstante, siguiendo con lo señalado por Vommaro (2017) es necesario comprender que no toda

práctica, experiencia u organización supone una politización. Adquirir estado público, conflictivo y colectivo constituyen requisitos para que una demanda asuma el carácter de politización. Para que ello suceda, podría considerarse necesario profundizar los espacios y tiempos escolares donde la formación ciudadana gradualmente cobre sentidos para las juventudes, y les permita tomar decisiones en defensa de sus derechos y propuestas que las identifiquen. Pero también, habilitar espacios compartidos con otros CE u organizaciones estudiantiles que abran nuevos horizontes desde donde comprender su propia realidad, proyectarse y problematizarse.

Las expresiones de politicidad, lejos de ser transparentes implican un análisis desde los territorios y las preocupaciones de los propios actores, implicando a quienes trabajan en estos entornos rurales en un mayor esfuerzo por la comprensión del contexto. De ahí que, si a la escuela no podemos arrogarle la función de reparar todas las injusticias y desigualdades sociales, sí podemos ponderar su lugar como “promotora de prácticas de provocación cultural” (Siede, 2007); entendiendo en dicha provocación la posibilidad de reconocer las diferencias, los diversos intereses y las voces de jóvenes y adultos que cotidianamente hacen escuela, pero que fundamentalmente habiliten la construcción de experiencias escolares donde “se [pueda] aprender a convivir y a volverse un actor democrático” (Dubet, 2007, p.116). Ello renueva, una y otra vez, la responsabilidad adulta por acompañar y propender tiempos y espacios junto a sus estudiantes donde las formas de transmisión de saberes, en tanto articuladores de la experiencia escolar (Nobile, 2016), sean tan importantes como la promoción de intervenciones educativas que contribuyan progresivamente a una formación política y ciudadana comprometida con sus territorios e intereses.

3. Algunos apuntes para seguir pensando la democratización escolar

Las reflexiones versadas en este cierre se encuentran signadas por la paradoja teórico-práctica, pudiendo suscitarse cuestionamientos a ciertas categorías o planteos que, desde la teoría pueden ser deseables pero que en la práctica escolar implican “poner el cuerpo” para cada actor que forma parte de una experiencia. Asimismo, implicarse desde la investigación en un trabajo de campo en el cual hay que convivir con desconocidos necesariamente requirió “poner el cuerpo” y reflexionar sobre los supuestos que guiaban cada acción. De ahí que pueda comprenderse esta paradoja como parte ineludible de procesos que atraviesan la construcción de una mirada reflexiva, sea en la investigación como en el ejercicio de la docencia o la acción educativa.

A lo largo de la tesis se observó cómo la democratización educativa, en tanto pretensión política y concreción en la práctica, atraviesa varias décadas de cambios normativos. Desde el retorno de la democracia hasta el presente, el carácter disciplinador y punitivo de las normas en la escuela secundaria ha sido interpelado desde la promoción de formas democráticas y participativas para consolidar la convivencia. Lo que no resulta evidente, y requiere por tanto seguir profundizándose mediante la investigación, son los aprendizajes que estas formas democráticas implican para el conjunto de los actores que conviven en las escuelas.

En este sentido, si transformar prácticas instaladas no es tarea sencilla, la responsabilidad de las instituciones públicas interpela a quienes formamos parte de ellas a configurar constantemente nuestra posición como adultos corresponsables del derecho a la educación, para acompañar y promover la democratización de las prácticas y trayectorias escolares. Tal como sostienen Southwell y Vassiliades (2014, 2018) la construcción de una posición docente [o educadora] implica formas de sensibilidad para dejarse interpelar por las situaciones y actores con los que se trabaja cotidianamente, pero también modos desde los cuales ponerse a disposición y prefigurar vínculos que se construyen siempre en relación. Procesos que se encuentran signados por transformaciones culturales, políticas y sociales desde los cuales cobran sentido las experiencias escolares, requiriendo una reflexión constante sobre las formas y sentidos que guían la configuración de las relaciones asimétricas, pero también la permanencia de relaciones y prácticas heteronormativas.

La construcción de dicha posición implica reconocer ese “trabajo sin nombre” que supone para los y las docentes asumir la responsabilidad de intervenir en el establecimiento de normas, sanciones, mediaciones y conflictos (Siede, 2007). Tareas todas que parecen estar al margen de la enseñanza de contenidos, sobre las cuales los adultos no suelen recibir formación específica, pero sí un conjunto de prescripciones normativas que guían hacia su constitución en la práctica, no sin resistencias. Ello no sólo acontece en las políticas educativas sino también en el marco legal sustentado en la corresponsabilidad. El enfoque de derechos instala y desafía a los adultos a construir un nuevo posicionamiento educativo, desde el cual intervenir creando redes para promover y/o restituir derechos, involucrando en ocasiones el “adentro” escolar con el conjunto de instituciones y actores que conforman el “afuera” escolar. Redes que interpelan formas y funciones tradicionalmente atribuidas a lo escolar y a sus actores, y que atraviesan la comprensión del sentido otorgado a la política y a los derechos en la escuela. Aspectos

que en las ruralidades conllevan una dificultad extra en su configuración frente a las distancias que existen con organismos promotores y protectores de derechos, localizados geográficamente en el distrito, pero también por el carácter compartido de los Equipos de Orientación Escolar entre los niveles educativos que conforman las concentraciones escolares rurales, implicando rotación del personal entre turnos.

Transitar largas jornadas con adultos y jóvenes en estas escuelas permitió aprender que muchas situaciones cotidianas difícilmente llegarían a ser parte de la experiencia en ciertas juventudes rurales si no estuvieran presentes en la vida escolar. Instalar la pregunta por la convivencia y la participación escolar requiere hacer un propio camino en cada comunidad educativa, ya no como demanda normativa o requisito institucional, sino desde el convencimiento de que asumir el desafío de construir respuestas colectivas frente a lo que ellas suscitan para cada actor, habilitará posibilidades de encuentro, confianza y reconocimiento que, posiblemente, tornarán significativas las trayectorias estudiantiles para el presente.

REFERENCIAS

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina, Rosario: Laborde Libros.
- AMEIGEIRAS, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-149). España, Barcelona: Gedisa.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- ASPRELLA, G. y VICENTE, M. E. (Comp.) (2016). *La vida cotidiana en las instituciones educativas. Una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria*. Argentina, La Plata: Edulp, UNLP.
- BALL, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España, Barcelona: Paidós MEC.
- BALL, S. (2006). Sociología das políticas educacionais e pesquisa crítico – social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educaciona. *Currículo sem Fronteiras* (S.I.), 6, (2), 10-32.
- BARBERO, J. M. (2002). Ensanchando territorios en comunicación/educación. En I. Castro (coord.), *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. México: Plaza y Valdés.
- BARÉS, A.; HIRSCH, M. Y ROA, M. (2020). Hacia un nuevo estado de la cuestión. *Millcayac, Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3, (13) 13-26. ISSN 2362-616x.
- BEECH, J. Y MEO, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- BELOFF, M. (1999). Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. En UNICEF, *Justicia y Derecho del Niño. Documento 9*. Santiago, Chile: UNICEF.
- BEZEM, P. (2012). *Distribución social de la oferta educativa en contextos rurales en la Argentina*. Documento de trabajo N° 92 julio, Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- BIANCHINI, M. L. (2014). Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 24, 279-305.
- BIANCHINI, M.L. Y CUCHAN, N. (2020). Obligatoriedad escolar en contextos rurales y escuelas técnicas agrarias: desafíos de la educación pública que reactualizan sus

- principios identitarios. En Espacios en Blanco, Serie Investigaciones, NEES, Tandil (en prensa).
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Argentina, Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- BRIGGS, CH. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge, Inglaterra: University Press.
- BRUNIARD, R. (Coord.) (2007). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentos, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola.
- CALLEJO GALLEGO, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión. El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76 (5), 409-422.
- CAPASSO, V. (2016). Espacio social: Aportes para una definición del concepto y su posible relación con el arte. *XIV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*, São Carlos, São Paulo, Brasil. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6682/ev.6682.pdf
- CAPPELLACCI, I. Y GINOCCHIO, M. (2010). *Boletín Temas de Educación 7: La educación secundaria rural en la actualidad*. Argentina, Buenos Aires: MEN.
- CAPUTO, L. (2001). Identidades trastocadas de la Juventud Rural en contexto de exclusión. Ensayando una reflexión sobre la juventud campesina paraguaya. *Reunión anual del GT sobre Juventud de CLACSO y el Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Costa Rica*. Asunción: BASE Investigaciones Sociales.
- CAPUTO, L. (2004). *Participación ciudadana, áreas de interés y rebeldía juvenil en las regiones rurales de la Argentina*. Argentina, Buenos Aires: RIJUR.
- CASTEL, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- CHAVES, M. (2010). ¿Juventud?. En M. Chaves, *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Argentina, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- 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*, Argentina, Buenos Aires: IIPE-Unesco, Buenos Aires. ISBN 978-987-1439-63-8.
- CORNÚ, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld (comps), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Novedades Educativas.

- CORNÚ, L. (2017). El oficio de hacer humanidad En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. Rodríguez, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Argentina, Buenos Aires: Noveduc.
- CRAGNOLINO, E; ET. AL. (2008). *Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba*. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba. Programa Educación Rural y Educación Básica de Jóvenes y Adultos -, CIFYH- FFYH- UNC: Mimeo.
- CUCHAN, N. (2016). La proclama multirregulatoria de los vínculos escolares. Entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad. En R. Giovine, A. Montenegro y L. Martignoni (Dir), *Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CUCHAN, N. Y D'ARCANGELO, M.B. (2013) *Discursos gubernamentales en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria* (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación). FCH, UNCPBA, Tandil, Argentina.
- CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- DGCyE (2019). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Relatos y experiencias de una propuesta de innovación en 2000 escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- DI NAPOLI, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 23, 25-45.
- DIEE (2018). *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Argentina, Buenos Aires: Serie La Educación en Debate N° 22, ISSN: 1850-5945.
- DINIECE (2015). *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Temas de Educación. Boletín N° 12, ISSN: 2468-9629.
- DOMINGUEZ SÁNCHEZ-PINILLA, M. Y DÁVILA LEGERÉN, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Gordo López y A. Serrano Pascual, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. España, Madrid: Prentice Hall.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España, Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2007). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47 (2), 15:55.

- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Argentina, Buenos Aires: Losada.
- DURSTON, J. (1998). *La situación de la juventud rural en América Latina. Invisibilidad y estereotipos*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- DURSTON, J. (2000). Juventud rural y desarrollo en América Latina. Estereotipos y realidades. En: B. Solum Donas (comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica, San José de Costa Rica: LUR.
- DUSSEL, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1109-1121.
- DUSSEL, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En J. C. Tedesco (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Argentina, Buenos Aires, Siglo XXI/OSDE, 2015, pp. 279-319. ISBN 978-987-629-591-8.
- FEIXA, C. (1999) [1998]. *De jóvenes, bandas y tribus*. España, Barcelona: Ariel.
- FRIDMAN, D. (2013). *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. Argentina, CABA: CLACSO.
- FRIGERIO G.; POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Argentina, Buenos Aires: Troquel.
- FUENTES, S. Y NÚÑEZ, P. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 351-372.
- GALLART, A. (1984). La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII, 330, 22-37.
- GALLART, A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Argentina, Buenos Aires: La Crujía.
- GALLO, P. Y MÍGUEZ, D. (2019). *Tensiones de la democratización educativa. Conflicto, convivencia y autoridad en la escuela media argentina (1983-2015)*. Argentina, Rosario: Prohistoria Ediciones.
- GEERTZ, C. (1973) (1986). *La interpretación de las culturas*. España, Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. España, Barcelona: Paidós.

- GIL MORENO, M.; GONZALEZ, A. Y GARROCHO, M. (2012). *Problemáticas de la convivencia en las aulas. Un estudio en escuelas secundarias públicas de Tucumán*. Argentina, Buenos Aires: Facultad de Psicología – UBA.
- GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos Cedes Campinas*, 31, (84), 175-194.
- GÓMEZ, S. (2001). ¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17, 5-32.
- GONZÁLEZ CANGAS, Y. (2004). Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades. *Nómadas (Col)*, 20, 194-209.
- GONZÁLEZ, F., DI BASTIANO, R. (2016). Estudiando cerca de casa. Un acercamiento desde la perspectiva espacial a la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata. *Geograficando*, 12 (2), 1-13
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Argentina, Buenos Aires: Legasa.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- HEUMANN, W., SERIAL, A. Y DIEZ, M.L. (2012). La política en el territorio. En UNICEF-UNGS *Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina)*. Los Polvorines, Argentina.
- HIRSCH, M. (2016). Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria (Tesis doctoral). FFyL UBA, Buenos Aires, Argentina.
- INDEC (2010). Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario.
- JACINTO, C. Y FRYTES FREY, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la ciudad de Buenos Aires*. Argentina, Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- 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, 103-124.
- JACINTO, G. (2012). Vínculos urbano-rurales y construcción de nuevas territorialidades en asentamientos de rango menor. *Mundo Agrario*, 12 (24), 1-22.
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

- JOHANSSON, M. (2017). Yes, The Power Is In The Town: An Ethnographic Study of Student Participation In A Rural Swedish Secondary School. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27 (2), 1-16.
- KAPLAN, C. (Comp.) (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. Argentina, La Plata: FaHCE, Universidad Nacional de La Plata.
- 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, 16-39.
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Argentina, CABA: Fondo de Cultura Económica.
- KRIGER, M. Y DAIBAN, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 41, 87-102.
- LACAPRA, D. (2006). *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Argentina, Buenos Aires: FCE.
- LARRONDO, M. (2013). “Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires” En: *Propuesta Educativa* 39, 1 (22), 51-58.
- LARRONDO, M. (2015). Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009- 2014. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (18). 1-20.
- LITICHEVER, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad* (Tesis de Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- LITICHEVER, L. (2013). Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria, en *Novedades Educativas*, 271, julio, ISSN: 0328-3534.
- LITICHEVER, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia, en *Kairos Revista de Temas Sociales*, 34, 1-19.
- LITICHEVER, L. (2018). La convivencia en la escuela. Entre la confianza y la responsabilidad. *X Jornadas de sociología UNLP*, La Plata, Argentina.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) es la escuela secundaria*. Argentina, CABA: Grupo Editor Universitario.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*, Barcelona: España: Icaria.

- MAINARDES, J. (2015). Consideraciones teóricas acerca del objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello *Los objetos de estudios de la política educativa, Autores de Argentina*, CABA, Argentina: EPUB. ISBN 978-987-711-427-0.
- MANÇANO FERNANDES, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. *Observatorio Social de América Latina. Año 6*, 16 (jun. 2005) 273-283. Buenos Aires: CLACSO - ISSN 1515-3282.
- MANZANO, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Revista Propuesta Educativa N° 35*, 1 (20), 41-52.
- MARGULIS, M. Y URRESTI, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde, y C. Valderrama (eds.), «*Viviendo a toda*» *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colombia, Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.
- MARTÍNEZ, C. (2018). La evolución del presupuesto participativo en la Argentina. En: R. Carmona y A. López Accotto (Comps.), *El presupuesto participativo en la Argentina: transformaciones políticas, sociales y de gestión pública*. Argentina, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MAS ROCHA, S. (2013). Participación política en la escuela secundaria: las normas que regulan los Centros de Estudiantes. *Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo*, Mendoza, Argentina.
- MASSEY, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- MEAD, M. (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. México: Gedisa.
- MIRANDA, E. (2012). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En E. Miranda y N. Bryan (Ed.), *Repensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Argentina, Córdoba: EFYH. Editorial de la FFYH: UNC.
- MIRANDA, E. (2014). Contribuciones de Stephen Ball a la investigación sobre políticas educacionales como campo teórico. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*, RelePe, Brasil.
- MORENO, A. (2018). Juventud rural, la cotidianeidad, Inquietudes y necesidades de jóvenes de una pequeña comunidad (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social). FCH, UNCPBA. Tandil, Argentina.
- NARODOWSKI, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Argentina, Buenos Aires: Debate.

- NOBILE, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis Doctoral). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- NOBILE, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes, *Última Década*, 44, 109-131.
- NOBILE, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- NOBILE, M. (2018). Emociones en los procesos educativos: contraponiendo perspectivas. En K. Felitti y A. Rizzotti, *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN 978-84-17133-44-3, 2018. Pp. 17-46.
- NUÑEZ, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis doctoral). UNGS/IDES, Buenos Aires, Argentina.
- NUÑEZ, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 10 (9), 35-52.
- NUÑEZ, P. (2018). Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar. *Dialogia*, 29, 181-194.
- NUÑEZ, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en argentina. *Estudios Sociales. Revista Universitaria semestral*, año XXIX, 56, 155-177.
- NUÑEZ, P., LITICHEVER, L. y FRIDMAN, D. (Comps.) (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Argentina, Buenos Aires: EUDEBA, OEI.
- NUÑEZ, P.; OTERO, E. Y CHMIEL, F. (2016). Estilos de hacer política en la escuela secundaria. Un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En M. Vázquez, P. Vommaro, P. Nuñez, y R. Blanco (Eds.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Argentina, Buenos Aires: Imago Mundi.
- OLEA, M. (2009). Ruralidad y educación en Argentina: instituciones, políticas y programas. *VI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. CIEA, FCE, UBA. (ISSN 1851-3794), Buenos Aires, Argentina.
- OLIVA, D.E. (2015). *Pedagogía de Alternancia una alternativa educativa, para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos*

- efectivos entre los jóvenes y el trabajo* (Tesis De Maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- ORTIZ, R. (1997). *Mundialización y cultura*. Argentina, Buenos Aires: Alianza.
- PADAWER, A; GRECO, J. Y RODRÍGUEZ CELÍN, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IICE*, 33, 47-64.
- 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.
- PAULIN, H. (2002). Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?. *Revista Educar*, 20, 36-47.
- PAULIN, H. Y TOMASINI, M. (Coord.) (2008). Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas, Córdoba: UNC.
- PAVIGLIANITI, N. (1988). Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. Serie Estudios y Documentos, N° 1, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Bs. As., Sección I. Cap. 1.
- PLAN DE DESARROLLO TERRITORIAL DEL MUNICIPIO DE TANDIL (2005). Ordenanza Nro. 9865/05.
- 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 BOCCHICCHIO, A. M. (2008). *La educación agropecuaria argentina: génesis y estructura*. Argentina, Buenos Aires: CICCUS.
- REYGADAS, L. (2005). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22,7-25.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y "concentración" de escuelas rurales. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 2(2) 85-102.
- ROMÁN, M. (2003). Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural. Ministerio de la Producción. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER, Buenos Aires, Argentina.

- SANTOS, M. (2000). *Una ontología del espacio: nociones originarias. La naturaleza del espacio*. España, Barcelona: Ariel Geografía.
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, 21-49.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Argentina, Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SIEDE, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- SIMONS, M. Y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOBRINO, M. (2015). Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 (2), 99-107. ISSN 2408-4573.
- SOUTHWELL, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa* 30, 2, (15), 23-35.
- SOUTHWELL, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Ensamble*, 8, 69-85.
- SOUTHWELL, M. (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En P. Nuñez, L. Litichever, y D. Fridman, (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Argentina, Buenos Aires: EUDEBA, OEI.
- SOUTHWELL, M. Y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente. Notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11), 1-25.
- SOUTHWELL Y RUBIO (2017). Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *Revista de Investigación Educativa* 24, 27-53. ISSN 1870-5308.
- STAKE, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- STEIMBERG, 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.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina, Buenos Aires: PAIDOS.
- TEDESCO, J.C. (1984). *Educación y Sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones del Solar.

- TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización de su acceso*. Argentina, Buenos Aires: UNESCO/IIPE, Fundación OSDE y Grupo Altamira.
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* Año 15 (29), 63-91.
- TERIGI, F. (2011). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Pensar la Escuela 2*. Argentina, Buenos Aires: MEN.
- TESSIO CONCA, ADRIANA. Y OTROS (2010). Juventud vulnerable y escuela media: Representaciones y experiencias sobre la autoridad escolar. Algunos avances de investigación. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Argentina, Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio social. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 889-910.
- TRILLA BERNET, J. (2013). *Educación no formal: lugar de conocimientos*. Uruguay, Montevideo: Dirección de Educación, MEC.
- UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Argentina, Buenos Aires: Generación Única.
- VELÁZQUEZ, G.; LAN, D.; NOGAR, G. (Comp.) (1998). *Tandil a fin del milenio. Una perspectiva geográfica*. Argentina, Tandil: CIG-FCH-UNICEN.
- VERA GODOY, R. (1979). *Disyuntivas de la educación media en América Latina*. Argentina, Buenos Aires: UNESCO/PNUD DEALC/19.
- VIÑAO, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Campinas, San Pablo.
- VISCAINO, A.M. (2017). *La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la "nueva escuela secundaria". La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógico política de producir lo común* (Tesis Doctoral). UNER, Paraná, Argentina.
- VOMMARO, P. (2013). Juventud y política. En R. García Schwarz (coord.) *Diccionario Internacional de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social*. España: Ed. Tirant Lo Blanche.
- VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Argentina, CABA: Grupo Editor Universitario.
- VOMMARO, P. Y VÁZQUEZ, M. (2012). La fuerza de los jóvenes. Aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora. En A. Natalucci y G. Pérez (comp.), *Vamos*

las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista. Argentina, Buenos Aires: Nueva Trilce.

WEISS, E. (2015) Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(n. especial), 1257-1272.

ZÁTTERA O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural.* Argentina, Lomas de Zamora: Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.

ZUMER, M.S (2004). *Estado, sociedad y educación. El caso de las escuelas agro técnicas de la provincia de Mendoza* (Tesis de Maestría). FLACSO- FIDIP. Buenos Aires, Argentina.