

El pasado de un futuro incierto. Memorias docentes, comunidades y cierre de escuelas rurales (Buenos Aires, Argentina, años 70-80)

Celeste De Marco*

CONICET-Universidad Nacional de Quilmes

celestedemarco88@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5382-5143>



Resumen: Este trabajo parte del cierre de escuelas rurales como problemática vigente, escasamente abordada. Nuestro aporte radica en reconstruir, desde una perspectiva histórica, las características del trabajo docente y su vínculo con las comunidades educativas rurales en la provincia de Buenos Aires (Argentina) para las décadas de 1970-1980. Para cumplir nuestro objetivo elegimos a Pila, un “pueblo rural”, como escenario. Partimos de una imbricación de fuentes con énfasis en entrevistas autobiográficas a exdocentes, que nos permitió rescatar del olvido la historia previa de establecimientos, actualmente cerrados, con el fin de valorizar lo construido, interpretar transformaciones vividas e interpelar desafíos persistentes.

Palabras clave: maestras; escuelas; ruralidad; memoria; Argentina.

1

Recibido: 15 de agosto de 2024
Aceptado: 16 de Noviembre de 2024

Para citar este artículo: De Marco, C. (2024). El pasado de un futuro incierto. Memorias docentes, comunidades y cierre de escuelas rurales (Buenos Aires, Argentina, años 70-80). *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-25. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5181>

* Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, investigadora de carrera (categoría asistente) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Política, Educación y Producciones Culturales (CEIPEC-Universidad Nacional de Quilmes), especialista en la historia de infancia, con foco en la provincia de Buenos Aires, para la segunda mitad del siglo xx.



*The Past of an Uncertain Future: Teaching Memories,
Communities, and the Closure of Rural Schools
(Buenos Aires, Argentina, 1970s-80s)*

Abstract: This article addresses the issue of rural school closures, a current scarcely examined problem. Our contribution lies in reconstructing, from a historical perspective, the characteristics of teaching work and its connection with rural educational communities in the province of Buenos Aires (Argentina) during the 1970s and 1980s. To achieve our objective, we chose Pila, a “rural town”, as our setting. We utilized a combination of sources with an emphasis on autobiographical interviews with former teachers, which allowed us to rescue from oblivion the prior history of currently closed establishments. This approach aims to appreciate what was built, interpret the transformations experienced, and challenge persistent issues.

2

Keywords: teachers; schools; rurality; memory; Argentina.



Introducción

Este estudio se inspira en una problemática compleja como es el cierre de escuelas rurales. Se trata de una realidad aún vigente en diferentes países de la región (Brasil, Chile, Colombia, entre otros), aunque con escasa visibilidad, tanto en la agenda social como política e investigativa (Juárez, 2020)¹. Esta cuestión también involucra a la Argentina, donde pervive una impronta rural, a pesar de un intenso proceso de urbanización (que continúa), e impacta de modo desigual en la diversidad del territorio nacional².

En ese sentido, pocas dudas caben sobre cómo la escuela rural ofrece una multiplicidad de respuestas a su comunidad educativa. Por eso, con su desaparición, muchas veces se desvanecen los pocos vestigios de vitalidad remanentes en pequeños parajes, tensionados entre la resistencia, el arraigo y la posibilidad de esfumarse. En muchos de estos espacios se yerguen, como silentes testigos, edificios escolares abandonados que imprimen nostalgia en sus habitantes de siempre y curiosidad en los observadores ocasionales, pero que no dejan imperturbable a nadie.

Para poder valorizar lo que se pierde al cerrar un establecimiento educativo rural es necesario comprender aquello que se había logrado construir. No son pocas las veces que por una escuela transitan diferentes generaciones de una misma familia, trazando una conexión escolar, pero que también es emocional, pues anidan anécdotas, recuerdos y trayectorias que entrelazan lo personal, lo familiar y lo comunitario. El punto —¿final?— puesto a una escuela en la ruralidad es, en este trabajo, una invitación para rescatar del olvido esa historia previa, para reconstruir un panorama que interprete las transformaciones vividas e interpele los desafíos persistentes.

¹ Una búsqueda de bibliografía académica reciente refrenda esta lectura. Solo a modo de ejemplo mencionaremos algunos aportes. Juárez (2020) señala diferentes escenarios regionales donde hay una tendencia a la eliminación de escuelas rurales. El caso chileno es analizado por Muñoz et al. (2020) y, desde la perspectiva infantil, por Núñez et al. (2016). En Brasil, la preocupación por el cierre de escuelas rurales (de campo) concentró la atención de Peripolli y Zoia (2011) y Costa dos Santos y Moraes García (2020), entre otros. En Ecuador, destacamos el aporte de Espinoza y León (2022).

² En Argentina, la prensa nacional, provincial y local recoge con variable frecuencia noticias sobre el cierre de establecimientos educativos rurales. Algunas notas de ese estilo se referirán más adelante. Un estudio que aborda esta cuestión en cuanto al Delta, dentro de la provincia de Buenos Aires, es el de Straccia y Camarero (2021).

Es por lo anterior que, aunque partimos de una problemática reciente y siempre vigente, nuestro abordaje supone un juego de ida y vuelta entre pasado y presente. En términos más concretos, consideramos que se pierde mucho en la comprensión de la problemática del cierre de escuelas rurales, sin poner en cuestión la historia de cada establecimiento y las dinámicas que alimentó a nivel micro, con sus escolares y familias.

Consideramos que una mirada retrospectiva y diacrónica resulta, entonces, imprescindible. Para trabajar sobre la cuestión nos enfocamos en el partido³ de Pila, provincia de Buenos Aires (Argentina). Su perfil agropecuario nos permite definirlo sin ambages como un *pueblo rural*. Si por un lado es extenso territorialmente (3 493 km²), al mismo tiempo mantiene, desde hace décadas, una escasa población concentrada en su casco urbano, mientras sus amplios contornos rurales agrupan una serie de parajes donde las escuelas resultan ineludibles mojones de la vida comunitaria.

Pero, durante los últimos años, el mapa escolar rural de Pila sufrió cambios. Si fue escenario del cierre de establecimientos, algunos reabrieron y otros tantos fueron creados. Dado que la dialéctica entre decisiones políticas, transformaciones territoriales, problemáticas persistentes y demandas comunitarias se expresa con claridad, la elección supone un análisis de lo educativo en la provincia más rica del país, pero a través del partido con menor densidad poblacional, con pérdida de población rural y cuya identidad se nutre persistentemente de lo agrario. Es decir, un enfoque sobre la diada ruralidad-educación desde esas “otras realidades” que configuran “el país de los poblados” (Ratier, 2009).

Para cumplir nuestro objetivo, reconstruimos un escenario de lo escolar rural en Pila a partir de una imbricación de fuentes: estadísticas escolares, documentación institucional y prensa educativa provincial. Aunque, sin dudas, quienes protagonizan nuestro trabajo son las exdocentes que expresan sus recuerdos a través de una serie de entrevistas autobiográficas, cuestión que merece algunas reflexiones preliminares⁴.

Para este estudio, realizamos cuatro entrevistas a maestras rurales jubiladas que se recibieron como maestras a comienzos o mediados de los 60

³ En la Provincia de Buenos Aires, los partidos son divisiones territoriales y administrativas de nivel municipal.

⁴ Algunos trabajos abordan la memoria docente con especificidad en el ámbito rural. A modo de ejemplo, referimos al artículo de González (2011) sobre maestras rurales en Canarias y su legado en sus comunidades. Por otro lado, Reyna (2024) trabaja sobre la memoria de una maestra rural en función de su actuación sobre la salud de la comunidad educativa.

o de profesoras de nivel primario luego de la reforma de 1968, y que desempeñaron sus trabajos hasta mediados de los años 90 o inicios de los 2000. Los encuentros se organizaron en el Museo Histórico de Pila, ubicado en el corazón del pueblo, a lo largo de un fin de semana en el mes de marzo del 2024. Cada entrevista se realizó de modo individual en una sesión. La selección se realizó con base en la trayectoria docente, al privilegiar a quienes habían tenido una amplia actuación como maestras y directoras de establecimientos del interior rural del partido. Bajo una modalidad semiestructurada, se avanzó sobre temas prestablecidos, pero también emergieron cuestiones en el contexto de las conversaciones que, en algunos casos, tuvieron como soporte una serie de fotografías aportadas por las entrevistadas.

En ese sentido, entendemos que la memoria, como fuente histórica, debe abordarse con recaudos, valorando sus potencialidades. Dado que en cualquier caso la memoria es una recreación, debe pensarse no tanto como “un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada” (Viñao, 1998, p. 83). Por eso, al trabajar con egodocumentos, procuramos cotejar con otras fuentes para perfilar mejor los procesos referidos. Sin embargo, más allá de la certeza o veracidad de cada detalle, las memorias remiten a lo valorado, atesorado y construido como comunidad escolar en torno de la maestra como figura central. La memoria nos permite reconstruir un sistema de relaciones, códigos comunes, valores compartidos, deseos, anhelos y esperanzas depositados en aquella escuela rural que cerró. Es posible, entonces, recomponer un escenario de lo que ya no es, y construir una forma de resistencia al olvido.

De este modo, descubrimos un acceso privilegiado al conocimiento del panorama educativo rural desde la perspectiva de las trabajadoras docentes, desde un panorama histórico. Podemos descubrir cuáles eran las condiciones de dichos establecimientos, los vínculos con la comunidad, las problemáticas frecuentes, las estrategias puestas en práctica. En otras palabras, cómo fue el pasado de ese futuro interrumpido por el cierre institucional y, en algunos casos, aún incierto. Escuelas que dan cuenta de las transformaciones de la ruralidad bonaerense, porque con su desaparición se profundiza el desguace de un campo que se resiste (aún) a desaparecer.

El cierre de escuelas rurales

A pesar de la innegable variedad de realidades que reflejan acorde a cada escenario, en el entorno rural se puede encontrar “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela), y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (Boix, 2004, p. 13). Las escuelas rurales son fundamentales pues fortalecen sus entornos “al constituir, en la mayoría de los casos, el único vínculo institucional entre el Estado y la comunidad” (Núñez, Solís & Soto, 2013, p. 617). Consolidan tramas de solidaridad entre vecinos, pero, a través de ellas, se encaminan múltiples demandas por parte de la comunidad educativa.

Estas escuelas “están fuertemente orientadas al territorio y a las necesidades locales, lo cual se pone en evidencia durante situaciones de emergencia, por ejemplo: frente a un desastre natural, la escuela es el centro neurálgico de la acción comunitaria” (Muñoz et al., 2020, p. 12). Por lo antedicho,

6 ■ el cierre [de una escuela] provoca un debilitamiento de la articulación y cohesión de la comunidad [...], implica la desaparición del único articulador social que permanecía vigente en los pueblos, lo que afecta la cohesión social a distintos niveles, cercena sus posibilidades de desarrollo y sus proyecciones a futuro, puesto que trunca la llegada de nuevas familias con niños. (Muñoz et al., 2020, p. 12)

El cierre de establecimientos escolares en la ruralidad a nivel regional no es un fenómeno simple, tampoco nuevo. En algunos países incluso se estructura como política para favorecer la concentración de la matrícula con argumentos que apuntan al mejoramiento del servicio, aunque con un claro sentido económico y, en general, sin un análisis previo (Juárez, 2020). Desde una perspectiva académica, el tema ha recibido escasa atención, a pesar de reflejar una realidad extendida. El cierre de escuelas rurales es una acción política invisible e invisibilizada (por el Estado), una realidad refrendada por su escasa repercusión mediática.

Sin embargo, los impactos de estas decisiones a nivel local son profundos: desde la pérdida inevitable de la que tantas veces es la única presencia estatal en territorios alejados e inaccesibles, la disolución de la trama social de comunidades cuyos vínculos se arremolinan en torno de lo escolar, la desararticulación de rutinas accesibles (o directamente, las únicas viables) para

niñeces y adolescencias que deben afrontar considerables distancias para continuar sus estudios.

Como plantea Juárez (2020), la resistencia frente al impulso que propone el fin de una oferta educativa suele ser insuficiente, poco refrendado y con escasa resonancia social. En general, los espacios rurales, afectados por procesos de despoblamiento —que, como advierte Morales (2019), son complejos, pues causas y consecuencias se solapan e interconectan— y una crónica carencia de servicios, se perfilan como comunidades periféricas que se saben silenciadas (Cohen, 1985). En el marco de esta problemática general, y con el sentido de poner en palabras aquello que tal vez no siempre pudo ser dicho u oído, ubicamos nuestro caso de estudio.

Pila, pueblo rural de Buenos Aires

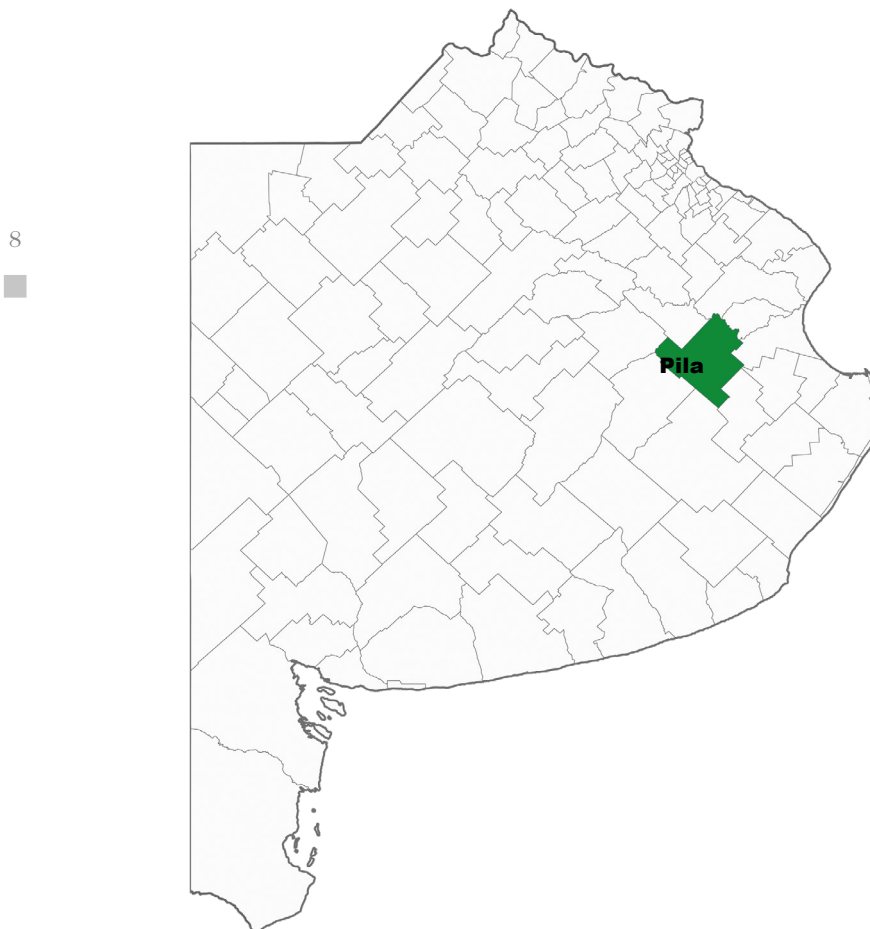
El recorte propuesto se inserta dentro de la región pampeana argentina, dentro de la provincia de Buenos Aires. Es oportuno señalar que nos referimos a un espacio donde tempranamente predominó la ganadería hacia mediados y finales del siglo XIX, luego el cultivo cerealero, sobre todo desde inicios del siglo XX. Los estudios históricos agrarios develan una estructura social compleja, configurada por estancias como instituciones de gran durabilidad, pero también por explotaciones menores que participaron activamente en el proceso de expansión agraria (Zeberio & Reguera, 2006). En la segunda mitad del siglo XX, Buenos Aires manifestó una creciente adaptación a las normas del agronegocio, evidenciada en la “sojización” de sus territorios, aunque con diferentes ritmos e intensidades según las subregiones (Domínguez & Orsini, 2009).

En este contexto, nuestra atención se dirige a la cuenca del río Salado, una amplia e influyente zona socio-productiva en la realidad bonaerense. Se trata de una región que se ubica en el centro de la provincia con un área de influencia que ocupa 6,5 millones de hectáreas y afecta una veintena de partidos (Rojas & Vázquez, 2008). Estas jurisdicciones presentan rasgos productivos diversos, pero comparten el rasgo de estar históricamente atravesados por ciclos estacionales que derivan en importantes sequías e inundaciones, con severos efectos productivos, ambientales y sociales, especialmente en la calidad de vida de las familias radicadas en los campos.

En ese esquema, encontramos a Pila. Es un partido ubicado en la zona centroeste del territorio provincial, a unos 290 kilómetros de la capital

federal y 160 kilómetros de La Plata, capital de la provincia. Su geografía destaca por una amplia llanura dominada por lagunas y diversos cursos de agua que se desprenden del río Salado. En cuanto a su perfil productivo, se encuentra en la región ganadera de los derrames, donde el suelo presenta cierta aptitud agrícola (cultivo de maíz), aunque sobre todo se orienta a la cría bovina. Su ciudad cabecera está rodeada de pequeñas localidades y parajes de impronta rural: Camarón Chico, Casalins, De María, El 80, El Venado, El Zorro, Hinojales, La Victoria, Las Chilcas, Las Lechuzas, Los Toldos Viejos, Pila (ciudad cabecera del partido) y Real Audiencia.

Mapa 1. Ubicación del partido de Pila dentro de la provincia de Buenos Aires



Fuente: Dirección Provincial de Estadística, s.f.

Es un territorio escasamente poblado que mostró un incremento poblacional en las últimas décadas, aunque sin transformar su tradicional baja densidad demográfica. En la tabla 1 mostramos los cambios reflejados en los censos nacionales de población. Por otro lado, el campo pilense fue desmigándose con pobladores rurales que, en muchos casos, eligieron la ciudad cabecera u otras aldeañas como residencia definitiva. Por estos rasgos, su tratamiento resulta de interés como caso ilustrativo de derroteros cruciales del mundo rural bonaerense.

Tabla 1. Población total del partido de Pila, según Censos Nacionales de Población

1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010	2022
3822	2978	3232	2968	2969	3318	3640	4642

Fuente: elaboración propia, con base en el INDEC.

Desde la página web oficial del municipio se expresa que Pila:

es un lugar para ser visitado, disfrutar de su tranquilidad, conocer sus tradiciones, estancias, costumbres, su variada fauna, el río Salado y la gran cantidad de arroyos y lagunas donde se puede practicar la pesca (...) desfiles institucionales y criollos, ferias, jineteada, y destrezas criollas, coronando con espectáculos culturales. (Municipalidad de Pila, s.f.)

En esencia, Pila es un pueblo del campo bonaerense.

En esa línea, resulta de utilidad recurrir a la caracterización de Ratier (2009). En su estudio sobre poblados bonaerenses, en general más reducidos y aislados, identifica rasgos que bien pueden contemplarse para el caso de Pila, en especial para ese entramado donde se ubica(ron) las escuelas rurales del partido. Se destacan relaciones estrechas, regidas más allá del lucro y una vida social con “apego a lo ecuestre y lo gauchesco como trasfondo identitario”, pues la ruralidad inmanente forma parte de un reconocimiento común. Incluso con transformaciones, subsiste una “identidad pueblerina nunca renunciada” y contenida en espacios comunes (clubes, cooperadoras) (Ratier, 2009, p. 1-4).

En suma, en este tipo de pueblos rurales los pobladores resguardan celosamente una identidad asociada al mundo rural: a ese despliegue reticular

de parajes, pequeñas localidades y pueblitos de campo, cada uno con sus características peculiares mantenidas en la oralidad, recuerdos y emociones de su gente. En estos espacios es donde la ruralidad, y su gente, se arremolina alrededor de las escuelas. Establecimientos con su historia, cuya suerte a veces resultó esquiva. Es en esta trama, precisamente, donde lo escolar transitó impulsos y retracciones, muertes y resurrecciones, que son importantes reponer dentro de un contexto histórico para situar la producción de memorias de las maestras rurales.

Panorama de la educación en Pila

Para poder pensar el derrotero del ámbito educativo en clave rural durante el período estudiado es necesario restablecer que la provincia de Buenos Aires fue escenario de un vaciamiento rural que aún continúa. Producto de un proceso de urbanización implacable durante el siglo xx, repujado por los cambios productivos que supusieron las décadas de los 60 y 70, el neoliberalismo en los 90 no hizo más que patentizar estas tendencias.

10 ■ Las cuestiones mencionadas dejaron sentir sus efectos en muchas ciudades medianas y pequeñas donde, muchas veces, la retirada del tren configuró una pérdida inconmensurable. Por lo tanto, nuestro estudio se sitúa en un marco de sangría de población, pero también aislamiento de quienes decidieron permanecer en la ruralidad bonaerense⁵. El fenómeno de cierre de establecimientos escolares rurales de nivel primario acompañó, como es entendible, el desdoblamiento al que aludíamos antes en el contexto provincial.

Por eso, la clausura de escuelas es una cuestión que entra en directa relación con las transformaciones del agro que impactaron, por un lado, en la matrícula escolar y, por el otro, entroncaron con decisiones políticas que circunstancialmente favorecieron el cierre de establecimientos. Si bien se trata de decisiones que a veces lograron revertirse a partir de la demanda comunitaria, en otras ocasiones el cese de actividad educativa se mantuvo.

Por tal motivo, es importante remarcar que el período seleccionado coincide con políticas de reducción presupuestaria y descentralización educativa, cuyos antecedentes se enmarcan a finales de los años 60 y que se profundizan en el contexto de la última dictadura militar (Rodríguez, 2008). De hecho, durante esa etapa, se creó un programa de concentración de

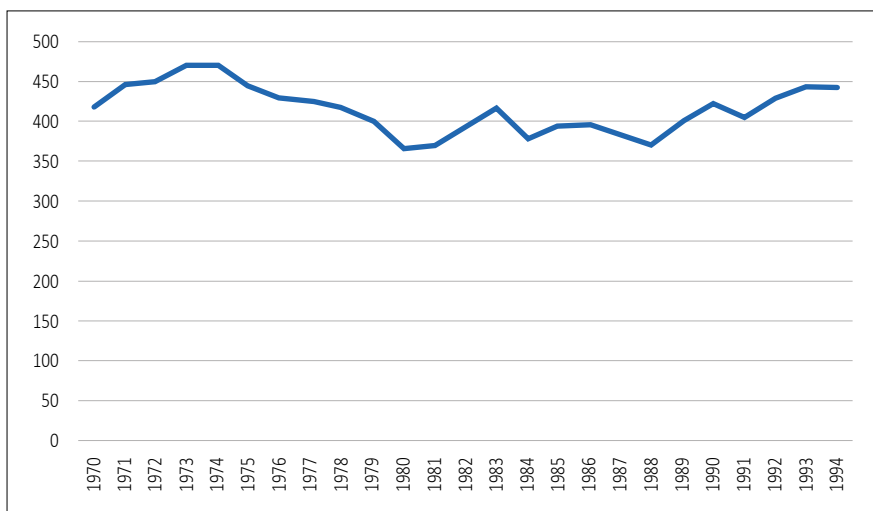
⁵ Solo a modo de referencia sobre estas cuestiones de tenor más general, indicamos a Balsa (2006) y Gutiérrez (2020).

escuelas rurales. De este modo, el cierre de escuelas se produce, durante el período estudiado y en la Provincia de Buenos Aires, en un contexto de políticas liberales, cuya superposición con procesos de despoblamiento rural favorecieron la clausura de establecimientos.

En este esquema situamos el caso analizado. No solamente los datos censales (véase tabla 1) acompañan estas ideas acerca del despoblamiento, donde el impacto en partidos de impronta rural fue innegable. Una mirada a la población escolar en Pila sugiere transformaciones que dialogan con las cuestiones mencionadas. Consideramos necesario enfatizar que, en este tipo de partidos, se encuentran niñeces diversas, en profundidad afectadas por una ruralidad inmanente. De tal modo, en la ciudad cabecera se concentra una oferta educativa para esos niños de pueblo, mientras que en el resto del territorio se despliegan escuelas que atienden a una ruralidad concentrada, pero mayormente dispersa.

El gráfico 1 muestra la matrícula escolar en Pila entre 1970-1994. Con una oferta escolar enteramente estatal y con la mayoría de los establecimientos ubicados en la ruralidad, se evidencia una retracción desde mediados de los años 70, que se revierte recién al promediar los 90. Estas cuestiones difieren de lo sucedido en otros partidos de la zona, como Saladillo y General Belgrano, donde durante esa misma etapa la matrícula aumentó, lo que resalta las particularidades del caso. Es necesario recordar que Pila es un partido con un territorio amplio y un centro poblado pequeño que, a lo largo del período estudiado, fue concentrando una escasa población, mientras los campos circundantes se iban raleando. Si bien los datos provistos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires no permiten diferenciar entre escuelas rurales y urbanas, se puede suponer que se evidencian procesos del ámbito rural, precisamente por los rasgos del partido.

Con el fin de identificar mejor los rasgos de las cuestiones educativas en Pila, especialmente en torno de su oferta rural y eventual cierre de establecimientos, realizamos un relevamiento con base en datos actuales (véase la tabla 2). Como se puede observar, dos escuelas son de carácter urbano y solo una corresponde a un poblado rural agrupado (Casalins). En realidad, la mayoría se ubica en pequeños parajes que, en la actualidad, cuentan con una matrícula variable. Es precisamente en ese escenario rural disperso que cerraron escuelas, aunque en distintos momentos.

Gráfico 1. Población escolar en el partido de Pila (Buenos Aires, 1970-1994)

Fuente: elaboración propia, con base en Relevamientos Censales de 1970-1994.

12

Como se puede observar, las escuelas rurales n° 3, 4, 7 y 19 permanecen cerradas. La primera en dejar de funcionar fue la escuela n° 19 en 1978 en el Paraje La Larga, con motivo de una matrícula escasa que no logró repuntar (K. Nélica, comunicación personal, marzo del 2024). A pesar de las transformaciones a las que hacíamos referencia, en general las escuelas pilenses fueron sorteando dificultades durante el período analizado y continuaron funcionando. En rigor, fue en tiempos más recientes que se ejecutó el cierre de más escuelas. Es el caso de las escuelas n° 3 y 4 que fueron clausuradas en el marco de una polémica. En el año 2018, durante la gobernación de María Eugenia Vidal, se dispuso el cierre de unas 40 escuelas rurales por escasa matrícula (La Capital, 2018; Cornejo, 2018; La Nación, 2018). En el contexto de Pila, la desaparición de ambas escuelas fue una noticia que todavía se recuerda con amargura (Suteba, 2021).

La escuela n° 16 constituye un caso diferente. El establecimiento cerró en 2007, pero fue reabierto en 2021 con la asistencia de siete escolares (Suteba, 2021). Por otro lado, es reciente la creación de un jardín de infantes en la zona rural. De modo que el escenario educativo pilense resultó dinámico, alentado por nuevos espacios que dan respuesta a la necesidad de familias rurales, pero desafiado por decisiones que recortaron esas mismas oportunidades.

Tabla 2. Matrícula actual de escuelas primarias urbanas, rurales dispersas y agrupadas del partido de Pila, provincia de Buenos Aires (Argentina)

Escuela	Matrícula (2024)	Ubicación
1. "San Luis Gonzaga"	CERRADA	Paraje Santa Rosa (Cuartel II)
2. "Domingo F. Sarmiento"	186	Cuartel V/ Centro
3.	CERRADA	Rural disperso (Paraje El zorro)
4. "Juan Bautista Alberdi"	CERRADA	Rural disperso (Paraje La Victoria)
5. "H. Yrigoyen"	15	Rural agrupado (Casalins)
6. "M. Miguel de Güemes"	4	Rural disperso (Paraje El Venado)
7.	CERRADA	Rural disperso (Paraje La Blanqueada)
8. "G. José de San Martín"	4	Rural disperso (Paraje Real Audiencia)
9. "R. Obligado"	4	Rural disperso (Cuartel IV)
10. "José Hernández"	3	Rural disperso (Paraje el 80)
11. "M. Belgrano"	9	Rural disperso (Paraje De María)
12. "José M. Estrada"	177	Centro urbano
13. "Mariano Moreno"	4	Rural disperso
14. "J. A. Roca"	7	Rural disperso
15. "José F. Bogado"	8	Rural disperso
16. "Dardo Rocha"	3	Rural disperso (Paraje el Sartén)
17. "Roque Sáenz Peña"	4	Rural disperso (Cuartel III)
18. "Juan M. de Pueyrredón"	9	Rural disperso (Paraje El Alegre)
19.	CERRADA	Rural disperso (Paraje La Larga)
20. "B. Mitre"	3	Rural disperso (Paraje Las Chilcas)

Fuente: elaboración propia con base en mapa escolar de la provincia de Buenos Aires, información obtenida en el Museo de Pila y entrevistas.

A partir de estas observaciones, proponemos adentrarnos en las memorias docentes, ancladas en escuelas que ya no existen, no solo para recalcar en la particularidad de lo escolar en lo rural, sino para pensar en lo sucedido en esta ruralidad que, en sus singularidades, resulta testigo de procesos propios del escenario bonaerense. A la vez, permite pensar en una problemática que excede este espacio y temporalidad elegidos.

En concreto, vamos a centrar nuestra atención en los relatos de dos maestras, Ángela B. y Dora M., quienes trabajaron respectivamente en las escuelas n.º 7 y 4. Enfatizamos en aquellos fragmentos que evocan experiencias propias de dichas comunidades educativas, sin perder de vista que sus amplias trayectorias tuvieron antecedentes y, en el caso de Ángela B., continuidad en otros establecimientos educativos.

Memorias de docentes rurales

Existen diferentes claves de lectura que podrían haber orientado este análisis. En esta oportunidad, y dado los objetivos del estudio, nos concentramos en comprender el modo en que se entretajeron los vínculos entre las comunidades rurales, las escuelas y las docentes mediante el recuerdo de nuestras entrevistadas⁶. Cabe aclarar que, para contextualizar sus experiencias, recurrimos a otras entrevistas realizadas a maestras rurales en el mismo partido y período.

Para comenzar, resulta indispensable esbozar un retrato de las maestras rurales de Pila. Por lo general, empezaron en escuelas rurales con suplencias que, a veces, duraban unos pocos meses, pero en otras oportunidades eran más extensas. Por lo tanto, el pasaje por la escuela rural no fue al comienzo fruto de una búsqueda deliberada, sino de la vacante que se abría en ese espacio por fortuna. De todos modos, procuraban trasladarse al ámbito urbano por algún tiempo, cuestión que a veces coincidía con los primeros años de su matrimonio y maternidad. Sin embargo, luego radicaron su trabajo docente en una escuela rural determinada, hecho que les permitió afianzarse en un cargo hasta convertirse, en algunos casos, en directoras de los establecimientos, donde permanecieron hasta llegar a jubilarse.

Así que sus primeros pasos como docentes se dieron muchas veces en la ruralidad, aunque acumularon experiencias en los pueblos y luego continuaron en (o retornaron a) el campo, espacio que, invariablemente, manifiestan preferir. Porque, en efecto, las maestras entrevistadas se presentan a sí mismas como *maestras rurales*. Esto es, dentro de la vasta experiencia que recogieron en sus años de trabajo, radican su identidad en los campos más que en el pueblo. Dentro de los relatos resulta evidente que los recuerdos radicados en la urbanidad aparecen como accesorios o como un modo de contrastar aquello que configura la trama principal y el desenlace de sus vidas profesionales. Las palabras de Dora M. pueden resumir bien esta cuestión: “para mí, no fue una escuela [rural], fue mi vida” (Maceira, 2020).

Comencemos, entonces, por bosquejar sus condiciones de trabajo, sobre todo en los inicios. En los primeros tiempos, las realidades enfrentadas eran precarias. En general, las escuelas funcionaban en construcciones modestas o directamente inadecuadas, con un equipamiento insuficiente para cubrir

⁶ Acerca de sus condiciones de trabajo, problemáticas específicas, estrategias didácticas cotidianas y extraordinarias, dinámicas personales, familiares y domésticas nos ocuparemos en otro estudio en curso.

las necesidades del estudiantado y de las docentes. Esto suponía que las maestras tenían que resolver, aunque con apoyo de la comunidad educativa, una serie de situaciones que requerían de un enorme esfuerzo (encarar reclamos a las autoridades por falta de personal o implementos), e incluso hacer habitable el establecimiento.

En ese sentido, fue habitual que las maestras permanecieran en las escuelas durante la semana por falta de un transporte propio o excesiva dificultad para sostener idas y vueltas cotidianas al pueblo. A veces, alguna familia prestaba un espacio (M. Dora, comunicación personal, marzo del 2024) o en la misma escuela había una “casa habitación, así que estábamos ahí (...) siempre me iba los lunes o los domingos a la tardecita y me volvía los viernes” (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024). Con el paso del tiempo, y el cobro de los primeros sueldos —o con ayuda de préstamos familiares—, varias maestras decidieron priorizar la compra de su primer vehículo, una herramienta de trabajo indispensable.

Es necesario advertir que estas cuestiones se transitaban en parajes rurales que, aunque formaban parte del mismo partido, eran diversos. En algunos casos constituían verdaderos “pueblitos” provistos de delegación municipal, clubes, “boliches de campo” (es decir, almacenes que proveen productos alimenticios y diversos implementos; espacio también de juego de barajas y centro de reunión social) e incluso taller mecánico y despacho de combustible, como era el caso de La Victoria, donde funcionó la escuela n.º 4 a 70 kilómetros de la ciudad cabecera del partido (Maceira, 2020). Sin embargo, otros espacios estaban más despoblados, por lo que la cotidianidad del aula transcurría en mayor soledad, salvo por la eventual cercanía de una estancia que permitía tener asistencia.

Precisamente, el paraje La Victoria se configuraba como un “pueblito”. La población escolar de la escuela n.º 4 estaba formada por los hijos de los propietarios de los negocios, de los campos —en general, dedicados a la cría de ganado— o sus encargados. Se trataba de una población estable, cuestión que se reflejaba en la matrícula escolar: en 1967, la escuela contaba con 36 alumnos; en 1980, con 10, y en 1986, con 20, acorde a los recuerdos de su directora que se jubiló en 1993. De este modo, la cantidad de estudiantes era fluctuante, pero se mantenía nutrida, lo que evidencia la solidez de la vida comunitaria.

Sin embargo, como advertimos, no todas las realidades del interior rural de Pila eran de este estilo. La escuela n.º 7 estaba ubicada en el paraje La

Blanqueada, en tierras de escaso valor productivo, donde la actividad principal tenía que ver con la cría de ganado. La matrícula, a través del período rememorado, solía ser más escasa, configurada sobre todo por hijos de puesteros, atravesada por mayores carencias (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024; K. Nélica, comunicación personal, marzo del 2024).

Las memorias analizadas parecen hacer foco en dos cuestiones que se presentan como opuestas. Por un lado, las dificultades inherentes al trabajo docente en el medio rural. Con frecuencia se narran las carencias crónicas del entorno, con referencias reiteradas acerca de los desafíos de llegar a destino con lluvias que imposibilitaban el acceso e inutilizaban los vehículos. Además, emergen las condiciones de pobreza de muchas de las familias, cuyos hijos no contaban con cuestiones mínimas para tener una calidad de vida, pero también de enseñanza en escuelas que no solían estar bien equipadas a nivel edilicio ni con material pedagógico suficiente, como libros de lectura o manuales.

Eran estas condiciones las que restallaban en situaciones infortunadas, como fueron las inundaciones de 1980 y 1985, producidas por el desborde del río Salado. Esos escenarios, donde el aislamiento habitual se potenció por semanas e incluso meses, retratan con claridad la capacidad de las maestras para mantener relación con las comunidades educativas más allá de toda adversidad. Precisamente, la segunda cuestión que aparece frente a la falta es el vínculo que lograron crear con esos niños, niñas y familias, lazos afectivos que funcionaron como aliciente en momentos críticos.

Por la naturaleza del vínculo entre maestra y comunidad educativa, en muchas oportunidades se destaca la idea de que los trabajos realizados superaban la labor estrictamente docente. Al poner en palabras sus recuerdos, emergen anécdotas que demuestran con cuánta frecuencia se veían envueltas en múltiples tareas. Por ejemplo, diagnosticar enfermedades.

En ese sentido, Ángela B. (comunicación personal, marzo del 2024) recuerda que una familia la mandó a llamar a la escuela para confirmar si su pequeño hijo tenía parotiditis (comúnmente conocida como paperas). Tras corroborar que efectivamente era así, rememora la gratitud de la familia (“te querían brindar lo que no tenían por agradecimiento”). Dado que esta docente sabía que con frecuencia se la convocaba para estos menesteres, iba munida de herramientas para su trabajo, más allá de su maletín y guardapolvo blanco. Como su mamá había sido enfermera en un partido próximo (Lezama), Ángela contaba con una cajita metálica con jeringas, de esas que

debían esterilizarse, y que llegó a utilizar en más de una oportunidad para aplicar inyecciones. De otro modo, las personas del lugar debían trasladarse al centro, una cuestión que solía ser compleja debido al aislamiento.

Por otro lado, no fueron pocas las oportunidades en que se pedía a las maestras “curar empachos”, una extendida práctica propia de la medicina popular que Ángela B. (comunicación personal, marzo del 2024) habría aprendido por sus hijos “de cuando estaban en el campo”. Al respeto, admite que las familias “llevaban a los nenes y yo no le podía decir que no”. Estos ejemplos remiten a la experiencia compartida de muchas otras docentes rurales, para quienes sus propias experiencias maternas y de cuidado en-garzaron con prácticas de trabajo y cuidado en las comunidades.

Los vínculos que reportan, desde el recuerdo, suelen distinguir al alumnado rural con notas positivas que apuntan a remarcar una calidez que redundaba en un sólido vínculo. Esto se atribuye a las familias rurales que, a pesar de diferentes carencias, acompañaban activamente el trabajo docente:

En el campo... eh, la calidez de la gente, los chicos [...] son más solidarios. Se acercaban mucho a la escuela, o sea, [las familias] tenían un acompañamiento con sus hijos y a su vez con los docentes también. Eso es impagable, no te sentís solo, ¿viste? Incluso algunos se quedaban [...]. Los padres te sabían alcanzar cosas, huevos, algún pollo, leche, algún pedazo de carne. Y después vos lo necesitabas y estaban siempre [...]. El chico de campo está con vos en el recreo, quieren que juegues con ellos, ¿viste?, te cuenta experiencias. (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024)

Como advertimos, las escuelas eran un punto de referencia ineludible. Por eso, Dora M. explica la centralidad de la escuela al poner como ejemplo lo que sucedía con las diferentes instancias de actos eleccionarios. La puesta en práctica de la ciudadanía política en esos espacios rurales, tan distantes, se organizaba alrededor del edificio escolar. La celebración de la vida democrática constituía, por eso, “un día de fiesta”, en el que “no faltaba el cordero al asador aportado y cocinado por el marido de la directora [es decir, ella misma] o el de la profesora de actividades prácticas [...] sin grietas, con franca camaradería” (M. Dora, comunicación personal, marzo del 2024). La perspectiva de Ángela B. refrenda estas cuestiones cuando, al recordar a las familias, afirma que “estaban esperando el día de un acto escolar para juntarse, tomar mate, llevaban tortas, conversar con los vecinos que no lo

hacían todos los días” (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024). Por eso, resume que “preparábamos siempre con cariño [las actividades] y pensando ‘a ver cómo lo iban a recibir ellos’ también, pero sí, bien, digo y la familia te respondía mucho también” (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024).

En cuestiones más cotidianas, se percibía esa reciprocidad. Las familias solían acercarse a la escuela para preguntar a las maestras si necesitaban algo del pueblo, con el sentido de aprovechar los viajes, dado que ellas permanecían en el establecimiento durante la semana: “ellos me encargaban cosas a mí y yo traía, siempre se las alcanzaba, porque había gente que no salía casi, no tenía medios” (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024). Por lo tanto, al ser preguntadas acerca de qué era la escuela rural en aquellos años para las comunidades, responden: “no sé ahora, pero en aquella época era todo” (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024, énfasis nuestro).

18 ■ A partir de estas cuestiones, queremos remarcar que, desde las memorias analizadas, emerge la actividad educativa, fundada en un vínculo bidireccional: si la maestra era un pilar que permitía articular lo institucional y las familias, es decir, agente único de una estatalidad que con frecuencia no se expresa de otro modo, la comunidad era un soporte fundamental para la labor docente. Por eso, entre el compromiso, amor y entrega que emergen del trabajo que eligieron, y frente a la falta y, muchas veces, la soledad que suponía un rol que reúne funciones que exceden holgadamente las educativas, ambas maestras recuerdan momentos en los que pudieron articular con el trabajo de colegas. En ese sentido, la llegada de maestras de apoyo a las escuelas rurales es un punto destacado como favorable (M. Dora, comunicación personal, marzo del 2024). Pero también otros que se dan en circunstancias más estructuradas.

En ese sentido, en los recuerdos destaca la experiencia que correspondió a los “nucleamientos de escuelas rurales” en la década de 1970. Esta iniciativa pretendía consolidar lazos y estrategias entre diferentes establecimientos rurales, con el fin de “romper el aislamiento en el que se encontraban los docentes y alumnos” (Rodríguez, 2008, p. 11). Apuntaba a

promover una acción coordinada entre docentes, alumnos y comunidades; brindar mayores oportunidades de socialización; favorecer el funcionamiento de cada escuela nucleada; capacitar a los docentes según los requerimientos del

nucleamiento; favorecer la orientación agropecuaria y promover el desarrollo de proyectos comunitarios. (Rodríguez, 2008, p. 11)

De esta manera, en el cuartel v del partido de Pila había cinco escuelas en relativa proximidad que, aun así, abarcaban realidades diferentes y enfrentaban desafíos; funcionaron bajo esta modalidad las escuelas n°. 4, 5, 7, 8 y 11. La escuela n°. 4 fue la sede elegida del nucleamiento. Como explica Dora M., quien dirigía ese establecimiento y fue designada coordinadora,

mi misión era visitar las otras escuelas para que más o menos trabajaran de la misma manera, o bueno, con consejos de cómo iban las otras, que de qué forma —al ver cómo lo hacía cada uno— qué forma parecía mejor y nuclearla socialmente. También hacíamos algunos festivales, que se juntaban tres o cuatro escuelas para juntar también a las comunidades, fue muy lindo. (M. Dora, comunicación personal, marzo del 2024)

En efecto, es destacable el trabajo mancomunado entre maestras en un ensamble de recursos, ideas y estrategias, orientadas a potenciar resultados en las diversas comunidades educativas.

Finalmente, un aspecto a remarcar es el vínculo establecido con el estudiantado y el compromiso asumido con sus trayectorias educativas posteriores. En ese sentido, ambas incorporan con afecto en sus relatos la cantidad de exalumnos con los que siguen en contacto a pesar de los años, que las saludan para fechas especiales.

Te digo más, es el día de hoy que hay alumnos que tienen más de 50 años que me llaman para el día del maestro, para el día de mi cumpleaños, para Navidad, para el día de la madre, y eso es impagable. Ahora con los teléfonos me mandan mensajitos. Tengo una alumna allá, en el medio del campo, y que me llama, ¿viste?, por teléfono. Busca donde hay señal, porque vive al lado del Canal 9, por ahí, y busca donde hay señal y me llama. Y yo agradecida. (B. Ángela, comunicación personal, marzo del 2024)

No obstante, Dora M. (comunicación personal, marzo del 2024) remarca una combinación de aspectos que permitió que “los egresados alcanzaran el mismo nivel de las escuelas urbanas”. Es decir, la implementación de algunas estrategias específicas en el marco de la escuela n°. 4,

como la enseñanza de técnicas de estudio por parte de maestras de apoyo; además de la existencia de una casa del estudiante rural ubicada en la ciudad cabecera de Pila, que permitía proseguir en el nivel secundario. Incluso mencionan cómo algunos exalumnos continuaron sus estudios en el Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) de General Belgrano, partido lindante, que funcionaba como una escuela de alternancia. Otros, en cambio, decidieron continuar, en el partido de Dolores, sus formaciones como técnicos agrarios, con orientación en fruticultura (M. Dora, comunicación personal, marzo del 2024). De este modo, se hace evidente que el vínculo y compromiso de las docentes trasciende, en algunos casos, la escolarización primaria, y se sostiene por años. Vislumbran con orgullo las trayectorias posteriores de su estudiantado, con el que mantienen contacto y cuyos logros posteriores anidan en la experiencia educativa compartida.

A modo de cierre

En el presente estudio, nos propusimos comprender las características que asumió la escolarización rural con el foco puesto en las maestras rurales. El énfasis, por ende, se puso en el trabajo docente y los rasgos que asumió el vínculo con la comunidad educativa en espacios que, a su vez, siguen sin funcionar luego de que se decretara su cierre. Esta búsqueda, que se propone como una recuperación retrospectiva de aquello que se había logrado configurar en un espacio y momento específicos, supone una reflexión que permite pensar qué se pierde con la desaparición de una escuela rural.

De este modo, encontramos en las memorias de las maestras rurales un singular modo de configurar ese panorama educativo, hoy transformado por la desaparición de lo escolar en una ruralidad bonaerense profundamente cambiada. Trazamos un recorrido por las condiciones de trabajo, desafíos enfrentados, carencias comunes y vínculos con las comunidades educativas. En este sentido, encontramos a la maestra como agente clave.

En los trabajos especializados muchas veces se restituye la función central de la escuela en la ruralidad, sin embargo, no es una institucionalidad vacía. Aún hoy, funciona con base en el trabajo cotidiano de docentes que engarzan labores propias de su oficio con otras que lo exceden. Encontramos rastros de ese complejo trabajo docente en nuestra indagación. Sus labores como maestras coincidieron en todos los casos con la etapa en que

ellas transitaban desde ser jóvenes solteras recién recibidas, a recién casadas y más tarde madres primerizas que debían conjugar la crianza en los primeros años de sus hijos e hijas, con su consolidación como maestras en el ámbito rural. En ese sentido, es necesario anclar la categoría de género como una cuestión estructural, en virtud de que el trabajo docente al que referimos en este estudio era, y continúa siendo, una tarea esencialmente femenina. Aunque será motivo de estudios posteriores, es necesario reponer que esta condición supuso desigualdad e invisibilización sobre la maestra como sujeto pedagógico, a la vez que como mujer trabajadora que debía poner en equilibrio su labor profesional y vida privada.

Por otra parte, las maestras no solo fueron el nexo entre la comunidad rural, sus familias, los niños y el Estado, sino con toda una serie de bienes y servicios a los que la comunidad no solía acceder (al menos con facilidad), sobre todo cuando ellas ya contaban con recursos para trasladarse semanalmente al pueblo; también sucedía al revés, cuando algunas familias tenían oportunidad de ir al centro del pueblo. Asimismo, las maestras ponían a disposición sus saberes prácticos en torno a cuestiones de salud y en vinculación con sus saberes maternos, en un ambiente donde el acceso a la medicina formal era escaso. En los momentos de particular dificultad, como fueron las inundaciones de finales de los años 70 y 80, resultó imprescindible la articulación con la comunidad para establecer estrategias de abastecimiento.

Al mismo tiempo, los testimonios revelan algo del quehacer docente. En las memorias se suele destacar que las familias rurales son más solidarias y más compañeras con las maestras. Esto supone esbozar una imagen positiva, desde un recuerdo seguro matizado por el tiempo, sobre la gente del campo. Sin embargo, se resalta una realidad: el trabajo como docente pudo resultar solitario, y encontraron en esas familias no solo un sostén, sino amistad, acompañamiento y valorización de su trabajo. Tal vez, esas razones fueron los pilares fundamentales para sostener rutinas que suponían sacrificios personales y familiares.

Al comienzo de este trabajo propusimos un juego de ida y vuelta entre pasado y presente. A modo de cierre, proponemos pensar cuántas de estas realidades pueden encontrarse aún en territorio rural bonaerense, así como en muchos otros del país y de la región. Es decir, de cuántos modos la comunidad rural sostiene a la docente, y a la inversa, la docente continúa funcionando como representante de la estatalidad y como un eslabón que conecta esa ruralidad dispersa con un mundo de realidades lejanas. En los

casos seleccionados, las docentes rurales jubiladas rememoran experiencias pasadas que se dieron en un contexto institucional hoy inexistente, truncado a partir del cierre de establecimientos. Si bien resultan siempre debatibles las razones que fundamentan estas decisiones, consideramos necesario reponer, desde una mirada retrospectiva, el valor del trabajo docente como armador/articulador de la vida comunitaria rural en pequeños parajes dispersos.

Bibliografía

- Balsa, J. (2006). *El desvanecimiento del mundo chacarero. Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense, 1937-1988*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid.
- Cohen, A. (2013). *Symbolic construction of community*. Londres. (Trabajo original publicado en 1985).
- Cornejo, J. (22 de febrero del 2018). Preven reconvertir 39 escuelas rurales bonaerenses en centros de capacitación. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/preven-reconvertir-39-escuelas-rurales-bonaerenses-en-centros-de-capacitacion-nid2111149/>
- Dirección de Información y Estadística. (s.f.). *Relevamientos Censales de 1970-1994*.
- Dirección Nacional de Servicio Estadístico. (1947). *IV Censo General de la Nación*. Disponible en <https://biblioteca.indec.gob.ar/bases/minde/1c1947t1master.pdf>
- Dirección Nacional de Estadística y Censos. (1960). Censo Nacional de Población. Disponible en <https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/030%20-%201960-Censo%20Nacional%20de%20Poblacion.%20Total%20Pais/PDF/1960.pdf>
- Dirección Provincial de Estadística. (s.f.). *Estadística Pila*. <https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/Censo/partidos/pila/pila.htm>
- Domínguez, N., & G. Orsini, (2009). *Impactos de la estructura agraria por la ampliación de la frontera agrícola en base a la expansión del cultivo de soja en la región Pampeana: la historia reciente en Entre Ríos*. Ediciones Cooperativas.
- dos Santos, V., & Garcia, F. (2020). O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, 1(4). <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790>



- Espinoza, E., & León, J. (2022). Cierre de escuelas rurales, ¿falta o logro de las políticas educacionales de Ecuador? *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 524-535. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2584>
- González, T. (2011). Unas maestras que dejaron huella: rastreando en la memoria de las maestras rurales. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 93-103. <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeda/article/view/302>
- Gutiérrez, T. (2020). Juventud, familia y educación rural frente a los cambios de los años sesenta/setenta. En A. Ascolani y T. Gutiérrez (Eds.) *Agro y política en Argentina. Tomo III. Desarrollismo, reforma agraria y contrarrevolución, 1955-1966*. Ciccus.
- Juárez, D. (Coord.). (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Red Temática de Investigación de Educación Rural-Editora Nómada.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1970). *Censo Nacional de Población, Familias y Viviendas*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-170>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1980). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-164>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (1991). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-136>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-134>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.
- La Capital. (23 de febrero del 2018). La gobernadora Vidal cerró 47 escuelas rurales por su bajo número de alumnos. <https://www.lacapital.com.ar/informacion-general/la-gobernadora-vidal-cerro-47-escuelas-rurales-subajo-numero-alumnos-n1561621.html>
- La Nación. (22 de febrero del 2018). Reconvertirán ocho escuelas del Delta y reubicarán a sus alumnos. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/polemica-en-san-fernando-por-el-cierre-de-ocho-escuelas-nid2111208/>

- Marceira, D. (28 de julio del 2020). *Entrevista realizada por Vanina Hernández*. Museo Histórico Pila. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02kHmr9raVjCRA5UYZGCshgPjKJcpX7NgeXK9niJAQnpTSmtCzztd2GEE9Xj1rPxJal&id=100009986686399
- Morales, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales ¿por o para el despo-
blamiento? *Actualidad. Revista del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 98,
20-23. <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/4388>
- Municipalidad de Pila. (s.f.). *Características del Partido*. Recuperado el 16 de mayo de
2024 de <https://pila.gob.ar/partido/>
- Muñoz, C., Niculcar, B., Costa, P., & Grech, S. (2020). Contar para comprender:
Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comu-
nidades. *Educacao & Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre
de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4),
953-967. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830006>
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F., & Solorza, H. (2013). La escuela da vida:
el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, (24),
49-54.
- Peripolli, O., & Zoia, A. (2011). O fechamento das escolas do campo: o anúncio do
fim das comunidades rurais/camponesas. *Revista Educação, Cultura E Sociedade*,
1(2). <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7845>
- Ratier, H. (2009). *Poblados bonaerenses: vida y milagros*. Ed. La colmena.
- Reguera, A., & Zeberio, B. (2006). Volver a mirar. Gran propiedad y pequeña explo-
tación en la discusión historiográfica argentina de los últimos veinte años. En
Gelman J. (Coord.), *La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y
perspectivas*. Prometeo.
- Reyna, C. (24-26 de abril del 2024). *Por la salud del pueblo. Memorias de una maestra
en una comunidad rural de Santiago del Estero*. IV Seminario internacional de
Educación Rural en América Latina, Rosario, Argentina.
- Rodríguez, L. (2008). La primaria durante la dictadura: Reforma curricular y “con-
centración” de escuelas rurales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 85-102.
- Rojas, M., & Vázquez, P. (2008). *Aspectos relevantes para la toma de decisiones en la cría
bovina en la Cuenca del Salado*. Buenos Aires.
- Straccia, P., & Camarero, G. (2021). “Escuela que cierra, arroyo que muere”: La resis-
tencia al cierre de las escuelas de islas en el Delta Bonaerense del río Paraná
(Argentina). *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 14, 205-234

Suteba. (26 de abril del 2021). *Reapertura de la EP Nro. 16 Paraje El Sartén: Donde está la escuela, está la Patria*. <https://www.suteba.org.ar/reapertura-de-la-ep-n-16-paraje-el-sartn-donde-est-la-escuela-est-la-patria-20739.html>

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54.

Comunicaciones personales

B. Ángela. (3 de marzo del 2024). Italiana, creció en Lezama (partido vecino de Pila) donde comenzó su trabajo como maestra rural en 1966. Continuó su trabajo en Pila en diversas escuelas rurales. Entrevista realizada por la autora. Pila, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

M. Dora. (3 de marzo del 2024). Argentina, nacida en Pila, comenzó su trabajo en 1961 en una escuela suburbana en el partido de Pila, pero consolidó su labor docente en la escuela del paraje La Victoria entre 1967 y 1996, donde además fue directora del establecimiento. Entrevista realizada por la autora. Pila, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

E. María. (4 de marzo del 2024). Argentina, nacida en Chascomús. Comenzó su trabajo en 1975 en el paraje Las Chilcas (Pila), aunque alternó con escuelas de planta urbana, retornó al trabajo docente rural. Entrevista realizada por la autora. Pila, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

K. Nélica. (3 de marzo del 2024). Argentina, nacida en Pila, comenzó su trabajo en 1976 en la escuela del paraje El 80, y luego paraje La Larga y paraje Las Chilcas, donde terminó su labor docente. Entrevista realizada por la autora. Pila, Provincia de Buenos Aires (Argentina).