

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5188>

Transformaciones productivas y cotidianeidad escolar en escuelas rurales de la pampa húmeda (Santa Fe, Argentina)

Marina Eliana Espoturno¹ / Lucía Caisso² / Javier Alejandro García³ / Verónica Virginia Ligorria⁴

Recibido: 20 de julio de 2024 **Aprobado:** 13 de noviembre de 2024 **Versión Online First:** 26 de mayo de 2025

Cómo citar este artículo: Espoturno, M. E., Caisso, L., García, J. A., & Ligorria, V. V. (2025). Transformaciones productivas y cotidianeidad escolar en escuelas rurales de la pampa húmeda (Santa Fe, Argentina). *Actualidades Pedagógicas*, (84), <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5188>

Resumen

En este escrito, analizamos los efectos de las transformaciones productivas agropecuarias de las últimas décadas sobre la cotidianeidad escolar rural en la zona centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Se trata de una investigación antropológica basada en un trabajo de campo etnográfico realizado en tres escuelas rurales. Estas instituciones se encuentran ubicadas en una región de la pampa húmeda argentina, tradicionalmente orientada a la producción ganadera de tambo y engorde de bovinos, pero que, en la actualidad, se dedica ante todo al cultivo de soja y maíz transgénicos. Estas transformaciones han provocado profundos cambios en el mundo del trabajo, de la residencia y de la vida social rural, dotando de características particulares a los cotidianos escolares rurales. Fenómenos como el descenso a nivel de la matrícula, su transformación, las redefiniciones en los modos de asistir a la escuela y/o de habitar los espacios escolares o los cambios en las formas de trabajo y residencia docente dan cuenta de esas transformaciones. Analizarlos nos permite documentar los

¹ Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario y doctora en Estudios Sociales Agrarios por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario (Facultad de Humanidades y Artes y Facultad de Ciencias Agrarias). Forma parte del Grupo de Estudios Agrarios y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Universidad Nacional de Rosario. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-0553>

² Especialista en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), profesora en Antropología (Universidad Nacional de Rosario, Argentina) y doctora en Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Rafaela. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5738-439X>

³ Doctor en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). Investigador del programa Antropología y Educación (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). Adjunto de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8908-5343>

⁴ Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja). Coordinadora académica del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos (UNDEC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0136-9915>

contextos sociales concretos en los que se sitúan las escuelas rurales y cómo se vinculan con la cotidianidad escolar rural.

Palabras clave: transformaciones productivas; escuelas rurales; cotidianidad escolar; pampa húmeda.

Productive transformations and school daily life in rural schools of the humid pampas (Santa Fe, Argentina)

Abstract

In this paper, we analyze the effects of the agricultural productive transformations of the last decades on the daily life of rural schools in the central-western area of Santa Fe (Argentina). This is an anthropological research based on ethnographic fieldwork carried out in three rural schools. These institutions are in a region of the Argentine humid pampas traditionally oriented to dairy cattle production and cattle fattening, but which is nowadays mainly devoted to the cultivation of transgenic soybeans and corn. These transformations have brought about profound changes in the world of work, residence, and rural social life in general, which in turn have given particular characteristics to rural schools. Phenomena such as the decline in enrollment, the transformation of the origin of enrollment, the redefinitions in the ways of attending school and/or living in school spaces, or the changes in the forms of work and residence of teachers account for these transformations. Analyzing them allows us to document the concrete social contexts in which rural schools are located and how these are linked to the daily life of rural schools.

Keywords: Productive transformations; rural schools; school daily life; humid pampa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación sobre escuelas rurales y problemáticas socioambientales que hemos desarrollado a partir de una perspectiva antropológica desde el año 2022. En este marco, la relación educación-ruralidad-ambiente fue abordándose por medio de distintos núcleos problemáticos de indagación. Uno de ellos, foco de este artículo, refiere a los efectos que poseen sobre la cotidianidad de las escuelas rurales de la pampa húmeda de Argentina las transformaciones productivas asociadas a la



agriculturización⁵.

La región pampeana de Argentina se ha constituido históricamente como una de las más dinámicas del país en términos económico-productivos, además, como aquella que concentra la mayor cantidad de la población nacional. El centro de la provincia de Santa Fe forma parte de la zona núcleo pampeana de producción agropecuaria. Desde la década de 1940, fue una región orientada a la producción ganadera de tambo y engorde de bovinos, combinada con cultivos agrícolas como trigo y maíz. Esta zona se encuentra hoy transformada a raíz de la reestructuración productiva iniciada entre las décadas de 1960 y 1970 y profundizada a partir de 1990. Estas transformaciones se expresan, por un lado, en la orientación hegemónica de la región hacia la producción de cultivo de soja y maíz transgénicos (mayormente producidos para su exportación a China). Por otro lado, este proceso ha ocasionado que el alto rendimiento económico de la producción agrícola transgénica haya desplazado a la producción tampera, concentrando a aquella que aún persiste en pocos y grandes tambos mecanizados. Como veremos, estos cambios han generado profundas transformaciones sociales que se traducen, al mismo tiempo, en efectos sobre la cotidianeidad escolar rural.

El artículo se encuentra organizado de la siguiente manera. En un primer apartado, explicitamos la perspectiva teórico-metodológica desde la que partimos para esta investigación, inscribiéndola en la tradición de estudios antropológicos sobre problemáticas educativas latinoamericanas. Relevamos luego antecedentes de investigación y precisamos resoluciones metodológicas. En el segundo apartado, inscribimos a las escuelas que conforman nuestro referente empírico en el contexto social y productivo agropecuario del centro de la provincia de Santa Fe. En el tercer y cuarto apartado, abordamos la relación entre

⁵ Refiere al proceso de expansión y predominio de la actividad agrícola, a partir de la ampliación de la superficie dedicada a esta actividad; para ello, fue central el desarrollo tecnológico aplicado al sector (maquinarias, semillas, agroquímicos, sistemas de almacenamiento, técnicas agronómicas). Este proceso implicó el desplazamiento y la reducción de las actividades ganaderas.



contexto productivo y cotidianeidad escolar a partir de algunos ejes como matrícula, edificios escolares, multiactividad docente⁶ y función de la escuela en la vida social rural. Por último, repasamos los principales hallazgos realizados en función de los ejes de análisis propuestos.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA Y ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Retomando aportes del campo de la antropología de la educación, entendemos a las escuelas como instituciones situadas social e históricamente y atravesadas tanto por procesos cotidianos de reproducción social del status quo como de apropiación de saberes, prácticas y sentidos por parte de los sujetos (Rockwell & Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1987). Nos resulta central para el abordaje de las escuelas rurales la categoría de vida cotidiana (Heller, 1977) que toma en consideración el conjunto de actividades que todo sujeto desenvuelve para garantizar su reproducción y la reproducción social. Por ello, nos interesa vincular los procesos y relaciones cotidianas que se dan en las escuelas con procesos de orden estructural. Como sostiene Rockwell (1995), pensar la escuela en términos del cotidiano “abarca una diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (p. 7). Reconocemos, además, la interpenetración existente entre los procesos educativos y los procesos políticos y sociales más generales, atendiendo al carácter socialmente determinado de lo escolar y entendiendo que “escuela” y “comunidad” no son binomios estancos (Mercado, 1986; Cragolino, 2007).

Contemplemos una amplitud de antecedentes sobre instituciones educativas en contextos rurales. Nos interesa destacar trabajos que, desde una perspectiva antropológica, han abordado los procesos de apropiación comunitaria respecto de las instituciones educativas y las relaciones escuela-familias (Cragolino, 2001, 2007; Ligorria & Serra, 2024), así como las

6 Recuperando las conceptualizaciones de investigadoras como Ezpeleta (1992), Achilli (2001) y Lorenzatti (2005) entendemos que la multiactividad docente se asocia a la práctica docente que constituyéndose desde la práctica pedagógica la trasciende (Achilli, 2001). De este modo comprende tanto el trabajo de enseñanza, que en contextos de ruralidad se caracteriza por el trabajo en modalidad multigrado (Ezpeleta, 1992), como las tareas directivas, de organización de las escuelas (Lorenzatti, 2005) e incluso de asistencia a los/as estudiantes y sus familias.



políticas educativas vinculadas a la educación rural, la formación docente para el ámbito rural y el trabajo de maestras/os (Brumat, 2011), abordando a este último en su faceta extra-enseñanza y asociándolo a la centralidad para la construcción material de las escuelas (Aguilar, 1995). También vinculados a la especificidad del trabajo de docentes rurales son antecedentes relevantes aquellos que dan cuenta de la organización de la enseñanza en multigrado (Ezpeleta, 1997; Brumat, 2011), de las experiencias formativas de jóvenes rurales (Ambroggi, Cragolino & Romero, 2019; Schmuck, 2019, 2020; Ligorria, 2020) o del análisis de conocimientos prácticos que vinculan educación y trabajo rurales entre niños escolarizados (Padawer, 2010). Más allá de la diversidad de las problemáticas que abordan estas investigaciones, todas comparten el interés por dar cuenta de los contextos socioculturales e históricos en que se sitúan las escuelas rurales, identificando la heterogeneidad de relaciones y actores sociales presentes en esos contextos.

También constituyen antecedentes a referenciar aquellos de corte historiográficos y pedagógicos. Esto trabajos analizan el proceso de construcción de la educación rural, las políticas educativas (Gutiérrez, 2007), la relación entre la creación de instituciones y los poblamientos/colonizaciones regionales de principios del siglo xx (Ascolani, 2012). En relación a la figura del/la maestro/a rural, han abordado la configuración histórica de la docencia rural desde una mirada de género (Mayer, 2023), así como la transformación de los perfiles docentes a la luz de las políticas educativas (Mayer, 2014). Además, destacamos el abordaje realizado sobre la construcción espacial de los edificios escolares (Serra, 2018) y sobre las trayectorias escolares de estudiantes y las relaciones con la matrícula (Mayer, 2022; Mayer, Vlastic & Mayor, 2022). Todas estas temáticas dialogan directamente con el foco de interés de este artículo.

Nuestra perspectiva metodológica es de tipo etnográfica, considerando a la misma no como conjunto de técnicas, sino como enfoque o perspectiva particular de abordaje (Rockwell, 2009), cuyas principales características son documentar lo no documentado de la realidad social para dejar testimonio escrito y público de ello; producir una descripción que busca



reponer la complejidad de la realidad observada y que se sustenta en categorías teóricas; otorgar centralidad a la experiencia directa de quien investiga; dar relevancia a los significados, saberes y explicaciones que poseen los sujetos, y describir realidades particulares para responder a inquietudes teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009). Este tipo de enfoque etnográfico constituye una perspectiva de investigación educativa extendida en América Latina, en general, y en Argentina, en particular. Tal como lo expresa Rockwell (2009), trabajar desde esta perspectiva permite aportar

[...] las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (pp. 26-27)

El referente empírico de nuestra investigación se encuentra constituido por tres escuelas rurales de nivel primario, situadas en los departamentos San Martín y Castellanos en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Se realizaron tres viajes de trabajo de campo de cuatro días de duración cada uno en los meses de abril, junio y septiembre del 2023. Diferentes miembros del equipo de investigación formaron parte de la realización del trabajo de campo, lo que supuso una elaboración colectiva de entrevistas antropológicas en profundidad a docentes, directoras y exalumnos/as, toma de fotografías, observaciones de clase y registros en diarios de campo. También se pudo acceder al archivo escolar de una de las instituciones. Los registros generados durante los viajes supusieron a posteriori la desgrabación textual y la transcripción de las anotaciones realizadas in situ durante las entrevistas, las transcripciones de las observaciones y la lectura y ordenamiento del material recolectado en el archivo escolar (libros de actas y libros de asistencia). Todos los datos personales recogidos, así como los nombres de las instituciones fueron tratados bajo preservación del anonimato, el cual sirve para resguardar a los sujetos de los potenciales



efectos personales que pudiera provocarles nuestra investigación y para quitar el foco sobre estas experiencias y personas en particular (Achilli, 2005).

El análisis de la información reconstruida a partir del trabajo de campo, y parte de una aproximación cualitativa, supuso un proceso artesanal (Wright Mills, 2005), donde se alternaron lecturas, re-lecturas, escrituras y re-escrituras: procesos de reconstrucción de hechos que, al principio, parecían fragmentarios y una construcción de descripciones que permitieron relacionar los hechos o identificar procesos (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Este tipo de enfoque etnográfico habilita “transformar la mirada” (Rockwell, 2009), es decir, construir relaciones que al inicio del proceso no resultaban evidentes y que devienen en nuevos puntos de partida de la investigación.

LAS ESCUELAS RURALES EN SU CONTEXTO PRODUCTIVO

La región centro-oeste de la provincia de Santa Fe (departamentos Castellanos, Las Colonias, San Martín, sudoeste de San Cristóbal, oeste de San Jerónimo, norte de La Capital y sur de San Justo) conformó, tradicionalmente, parte de la cuenca lechera de la República Argentina. Esta se construyó con base en el proceso de colonización agrícola de fines del siglo xix y principios del xx, el cual supuso, a grandes rasgos, un acceso a la propiedad de pequeñas parcelas de tierra, en general por parte de inmigrantes transatlánticos de origen europeo. Como señalan investigaciones de corte historiográfico (Ascolani, 2012; Mayer, 2023), la creación de escuelas rurales en la región pampeana estuvo ligada al proceso de colonización y expansión de la frontera agrícola. Las instituciones de nuestra investigación fueron fundadas a inicios del siglo xx y, en su constitución y acceso a un edificio propio, fueron centrales las gestiones de los pobladores rurales ante los gobiernos nacionales, así como las donaciones de terrenos por parte de productores agropecuarios y aportes económicos de las familias de la zona.

Este territorio de la provincia, aunque aún conserva en parte un perfil productivo ligado a la actividad ganadera de tambo, en las últimas tres décadas se reorientó hacia la agricultura — fundamentalmente de soja y maíz (Propersi, Albanesi & Perozzi, 2019)—, enmarcada en el



sistema productivo conocido como “agronegocio” (Gras & Hernández, 2013). Este sistema se caracteriza por la transectorialidad, la prioridad del consumidor global, la intensificación del capital en los procesos productivos, la estandarización y protagonismo de las tecnologías (biotecnología y de la información) y el acaparamiento de tierras para la producción en gran escala. La reorientación hacia la actividad agrícola produjo el cierre de numerosos tambos medianos y pequeños, así como la tecnificación y el aumento de escala y productividad de aquellos establecimientos que lograron afrontar los costos para su reconversión (Sandoval, 2015). A su vez, tanto en aquellos tambos más tecnificados y grandes como en los medianos y pequeños que aún persisten, las condiciones laborales tienden a la precariedad, ya sea por la inestabilidad en la continuidad laboral (cierre de tambos) como por la flexibilización laboral que caracteriza al trabajador tambero a partir de modificaciones en la legislación⁷ (Sandoval et al., 2017). Esta situación deriva en que la mayoría de quienes se emplean en estos establecimientos lecheros son familias con un alto nivel de rotación geográfica, dado que persiguen la búsqueda de mejores condiciones laborales.

Por su parte, la actividad agrícola actual no demanda necesariamente mano de obra con residencia rural (Pellegrini, 2014) y se caracteriza por la estacionalidad, tercerización y especialización. Como rememora un vecino de una de las escuelas:

En aquella época [década de 1970[8]], esto era muy poco lo que se hacía de agricultura [...] acá la soja descompaginó todo, así te lo digo [...], todo era ganadería y lechería, todos los campos, todos los cuadrados tenían un tambo, tenían una casa [...]. Para mí, hay un abandono a raíz de la agricultura. El tipo⁹

⁷ Las modificaciones sobre el Estatuto del Tambero Mediero corresponden al año 1999. Estas eliminan la figura de la *mediería* y la reemplazan por el *tambero asociado*. De este modo, y a grandes rasgos, se deja de entender como un trabajador. Las modificaciones realizadas tienen injerencia en las condiciones de trabajo del tambero y su familia en aspectos económicos (como la remuneración y el acceso a superficie para actividades de autoconsumo), habitacionales y de seguridad previsional, laboral y social.

⁸ En las citas textuales de entrevistas se agregan entre corchetes aclaraciones que no formaron parte del discurso de los sujetos entrevistados, pero que se vuelven necesarias para comprender el sentido de lo que ellos/ellas dijeron a lo largo de la entrevista.

⁹ Modismo argentino que refiere a una persona de sexo masculino, un hombre. En este caso con *tipo* hace alusión a un productor agropecuario.



que tiene 50 hectáreas de campo le conviene mucho más alquilarlas que trabajarlas y se va [a la ciudad]. El tipo que le alquila [a él] explota 5 000 hectáreas a la vez. (exalumno y vecino escuela C, entrevista, junio del 2023)

Retomando el fragmento, puede entreverse una relación directa entre el tipo de producción y la presencia de población en la zona: el entrevistado destaca que en cada campo había un tambo y “una casa”. Esa “descompaginización” a la que alude puede asociarse en parte con la profundización del proceso de despoblamiento rural iniciado a mediados de siglo xx en las áreas rurales de nuestro país (Murmis & Feldman, 2005; Azcuy Ameghino, 2016), el cual fue potenciado por el desguazamiento del sistema ferroviario durante la década de 1990. A la par de ese despoblamiento se han ido multiplicando las “taperas”¹⁰ y, en gran medida, cerrando o abandonando la prestación, el cuidado y mantenimiento de instituciones y los servicios y espacios públicos: caminos rurales, tendido eléctrico, transportes que conectan pequeñas ciudades y comunas, hospedajes locales, centros deportivos y sociales, industrias y cooperativas lácteas, comercios y bares¹¹. Es posible sostener que las modificaciones en las formas de llevar a cabo la producción han tenido un correlato en la transformación de lo rural (espacio de vida, de producción, de relaciones sociales y culturales) en agropecuario (espacio hegemonizado por lo económico-productivo) (Cloquell et al., 2014; Espoturno, 2021, 2023).

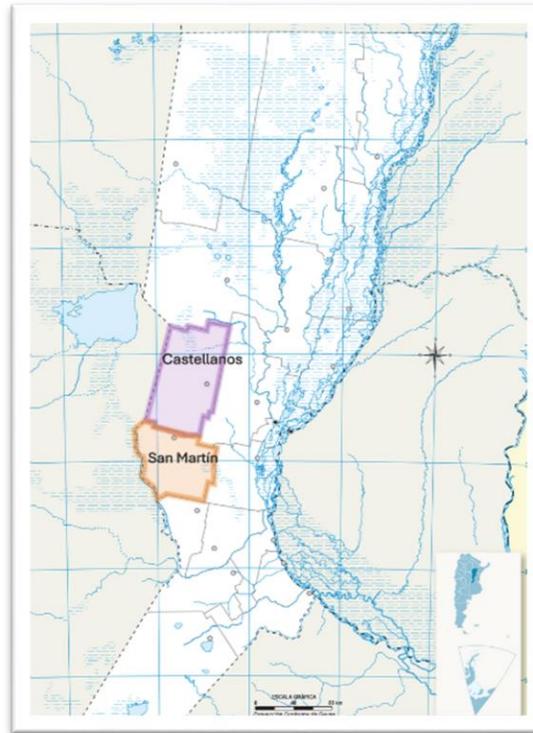
10 Viviendas en las zonas rurales que se encuentran en desuso y abandonadas.

11 Sin desconocer la existencia de algunas políticas públicas provinciales para el mejoramiento de caminos rurales y tendido eléctrico (como el Programa Caminos de la Ruralidad y el Programa Remodelación de Redes Rurales) que están proyectadas y en algunos casos en obra en el territorio provincial, a partir del trabajo de campo realizado, sostenemos que la descrita es la situación predominante en el contexto donde están insertas las escuelas de nuestro referente empírico.



Imagen 1.

Departamentos San Martín y Castellanos (Provincia de Santa Fe)



Fuente: elaboración propia

Es en este contexto socio-productivo que se ubican las tres escuelas con las que venimos trabajando¹². Dos de ellas están ubicadas en el departamento San Martín y una en el departamento Castellanos (Santa Fe). Estas escuelas (las que llamaremos “A”, “B” y “C”) están ubicadas en zona rural dispersa. Todas se encuentran rodeadas de campos con producción de cultivos agrícolas o pasturas para la alimentación animal. Además, funcionan tanto el nivel primario como el inicial y están clasificadas como de 4.^a categoría en función de la cantidad de estudiantes matriculados (hasta 60). Pese a que en las tres escuelas existen otros cargos docentes, la figura de la directora-docente de primaria es el personal a cargo de la institución

¹² Si bien hemos realizado trabajo de campo en una cuarta escuela situada en un contexto rural (ubicada en un poblado de 160 habitantes), la excluimos del análisis por no tratarse de una institución situada en contexto rural disperso (es decir, en pleno campo). Esta diferencia plantea algunas variaciones respecto de los fenómenos productivos analizados en esta ocasión.

y quien tiene una presencia diaria. La directora es, además, la maestra de nivel primario. En estas escuelas, hay una maestra de nivel inicial con cargo itinerante (asiste dos días una semana y tres días a la semana siguiente) y profesores para las áreas de plástica, música y educación física que concurren a la escuela en días específicos. La forma de organizar el trabajo con los/as estudiantes es en plurigrado, lo cual supone un trabajo en simultáneo con estudiantes de diferentes grados, con sus correspondientes programas y en el mismo salón (Ezpeleta, 1992).

Foto 1.

Predio escolar de la escuela B, lindero a campos de producción agrícola



Fuente: fotografía propia.

LA MATRÍCULA ESTUDIANTIL, LOS EDIFICIOS ESCOLARES Y LA MULTIACTIVIDAD DOCENTE

Asociado a la disminución de la población residente en las zonas rurales en que están insertas las escuelas y generado en parte por el cierre de tambos artesanales de pequeña escala y por la tecnificación de la actividad agrícola, el principal problema que atraviesa la cotidianeidad escolar rural es la menguada matrícula estudiantil y la consecuente amenaza de cierre o de degradación de categoría que pende sobre las instituciones educativas rurales. Se trata de un proceso que afecta fundamentalmente a las escuelas de nivel primario, puesto que son más



numerosas que las de nivel secundario y se encuentran situadas en ámbitos rurales dispersos que son los más afectados por el proceso de disminución de población, asociado al movimiento poblacional desde zonas rurales dispersas hacia “pueblos rurales” (Cloquell et al., 2014). En el caso de estas escuelas, cuentan con un promedio de diez estudiantes con matrícula anual activa entre el nivel inicial y primario, mientras que, según las memorias de exalumnos, algunas han llegado a albergar hasta 60 estudiantes hace tres o cuatro décadas atrás.

Los archivos escolares permiten visualizar información relativa a las actividades laborales de las familias de los/las estudiantes en el pasado. Hacia la década de 1980, por ejemplo, los padres de los estudiantes de una de estas instituciones figuran como propietarios, tamberos, puesteros o empleados rurales; las madres, por su parte, declaran ser amas de casa (a excepción de una que está registrada como empleada doméstica). En la actualidad, quienes asisten a las escuelas rurales pertenecen fundamentalmente a familias de trabajadores rurales que realizan las tareas agropecuarias menos jerarquizadas salarialmente en la zona, siendo casi inexistente la presencia de hijos/as de productores, sean estos propietarios o arrendatarios.



Foto 2.

Fábrica de quesos abandonada, cercana a la escuela A



Fuente: fotografía propia.

En las inmediaciones de una de las escuelas (escuela A), funcionó hasta la primera mitad de la década del 2000 una industria láctea que constituía una fuente de trabajo para los pobladores de la zona y que había generado un barrio en torno a esa fábrica. Una exalumna, actualmente madre de una estudiante y miembro de la cooperadora, transitó su escolarización en esta escuela en la segunda mitad de la década de 1990. Ella da cuenta en su relato que el cierre de la fábrica y de numerosos tambos significó una reducción en la cantidad de población:

Antes acá había muchas más familias, la fábrica funcionaba [...]. Mucha gente se fue al pueblo, digamos. Y éramos unos cuantos [viviendo en el campo] [...]. Para mí, los dueños de los campos empezaron, digamos, a cambiar... algunos [tambos] también cerraron o se dedicaron a la siembra, otra cosa. (exalumna escuela A, entrevista, septiembre del 2023)

Al mismo tiempo que se reduce significativamente la matrícula estudiantil, se produce un fenómeno que ha sido relevado en otros contextos: niños y niñas que viven en la zona urbana de comunas o municipios cercanos que cuentan con instituciones educativas, pero cuyas familias prefieren enviarlos a una escuela rural (Ligorria, 2020; Caisso, 2022; Mayer, Vlastic & Mayor, 2022). En función de nuestro trabajo de campo, hemos constatado que estos estudiantes ruralizados/as en su escolarización suelen poseer experiencias previas de exclusión de otras instituciones educativas situadas en contextos urbanos. Por este motivo sus familias —y también las docentes que los/as reciben en las escuelas rurales— significan su presencia como una búsqueda por una “atención más personalizada” y/o en un “ambiente más relajado” (directora escuela B, entrevista, septiembre del 2023). En un contexto de “vaciamiento” del campo, se despliegan prácticas que constituyen tanto resistencias ante las amenazas de cierre o degradación de las escuelas como la posibilidad de garantizar el acceso a la educación de niños y niñas por parte de las familias y las escuelas.

Se debe aclarar que la matrícula escolar está condicionada y fluctúa a lo largo del año en virtud de las modalidades laborales disponibles en la zona que conducen a un alto nivel de rotación geográfica por parte de las familias de los/las estudiantes en busca de mejores oportunidades laborales. Otras investigaciones realizadas en la provincia de Entre Ríos (Mayer, 2022; Schmuck, 2018) han reflexionado en la misma línea, proponiendo que estos “movimientos de matrícula” se deben al cambio de trabajo o relocalización laboral de dichas familias por ser empleados de explotaciones agropecuarias, trabajadores transitorios o “trabajadores golondrinas”¹³. Sin embargo, consideramos que, a diferencia de la clásica concepción de “trabajador golondrina” marcada por la estacionalidad de las tareas, este ir y venir de las familias (muchas oriundas de otras provincias como Entre Ríos, Chaco, Corrientes, Santiago del Estero y Córdoba) puede asociarse a las condiciones de vida en el campo y de trabajo en el sector en la actualidad.

¹³ En Argentina, se denomina “trabajadores golondrinas” a aquellos que se desplazan con cierta periodicidad de una región o provincia a otra. Está asociado a ciertas tareas o momentos de trabajos agrícolas que demandan más mano de obra.



La caída de la matrícula escolar se explicita, también, en los usos de la materialidad de los edificios escolares. Si estos atendían previamente a una población aún mayor (lo cual ocupaba diversas salas de los establecimientos escolares), muchos de esos espacios — antiguamente dedicados a la enseñanza— son refuncionalizados como espacios de usos múltiples o salas para las clases de áreas especiales (como música, tecnología o artes plásticas, antes inexistentes). Se trata de un fenómeno espacial/material paradójico: al reconstruir la historia de estas instituciones, suele marcarse como hito de importancia el momento de construcción de sus edificios (entre fines de la década de 1920 y 1940) que les permitieron abandonar formatos edilicios precarios (como las “escuelas-rancho”), los cuales suponían un gran hacinamiento de la población escolar. Esos edificios, que permitieron albergar a varias decenas de estudiantes, tienen una amplitud espacial desmedida para el estudiantado que albergan en la actualidad.

Esas transformaciones en el uso de los edificios remiten a cambios en las condiciones de vida y de trabajo de los y las docentes rurales. En esta zona de la provincia de Santa Fe, y del mismo modo que reseñan Mayer (2014) y Schmuck (2019) para el contexto entrerriano, han desaparecido las antiguas dependencias escolares construidas para albergar a la docente y a su familia (en el caso de que la tuviera). De hecho, en las tres escuelas visitadas las directoras nos han mostrado las refacciones y remodelaciones que se han hecho para integrar los antiguos dormitorios y cocinas al espacio escolar. Esta modificación se entiende y se inscribe en el proceso de despoblamiento del campo: las docentes y directoras ya no viven en los edificios escolares, sino en los pueblos cercanos; de ese modo, las otrora cocinas y dormitorios de la maestra ahora son cocina y comedores escolares, donde se sirve el desayuno, merienda o colación a los/las estudiantes; también se han reconvertido en nuevas aulas o salones para la instalación del archivo escolar.

Mayer (2023) propone que la existencia de las casas-dormitorios se inscribe en unos lineamientos políticos más amplios de diferentes momentos históricos (la educación de los



colonos, el fomento del arraigo rural), por lo que se impulsaba, o exigía, la residencia rural del maestro/director con su familia (en muchos casos, la maestra era esposa del director) o de maestras de origen rural y dispuestas a sostener esa residencia. Si analizamos las trayectorias de vida de las docentes (tanto de nivel primario como inicial) de estas escuelas, vemos que varias tienen historias familiares vinculadas a la ruralidad, han habitado en estos contextos e incluso son exalumnas de las escuelas donde hoy trabajan. Pero en algún momento de su vida todas han migrado a los pueblos cercanos (para estudiar el nivel secundario y luego el magisterio) y han continuado sus vidas allí. Otras de las docentes no tienen ninguna experiencia de vida en la ruralidad: toda su vida transcurrió en las zonas urbanas de los pueblos de la región. A su vez, las elecciones y preferencias en relación al acceso a servicios y comodidades para la vida familiar redundan en una residencia urbana por parte de las maestras, lo cual nos habla de elecciones que se vinculan a un contexto que ya no sienten como propio o no sienten que puedan apropiarse.

Existe una cuestión adicional en relación al uso y sostenimiento de los edificios escolares que no quisiéramos dejar de documentar: el gran trabajo que exigen a quienes se desempeñan como docentes y, en particular, como directoras de estas escuelas. De hecho, en las cuatro escuelas, la primera actividad que realizamos fue el “recorrido guiado” por el edificio y el predio, donde las directoras narraron con detalles los usos de los espacios, los arreglos que se acababan de realizar y aquellos que aún estaban pendientes, los subsidios de infraestructura pedidos, y por pedir, y el detalle de las acciones necesarias y personas o instituciones involucradas en cada cambio de abertura, ampliación, arreglo, mobiliario conseguido y hasta forestación de los predios. Muchos de los arreglos efectuados se realizan con fondos de las instituciones (no provistos por el Estado), los cuales son conseguidos a partir del trabajo de directoras, docentes y, fundamentalmente, de las madres de la institución (con menor participación de los padres), quienes se involucran en la realización de actividades festivas, como “choppeadas”, locros o venta de empanadas¹⁴.

¹⁴ Las “choppeadas” son fiestas en las que se sirve cerveza de barril. El locro y las empanadas son platos típicos de la gastronomía argentina.



El jeteo¹⁵ inicial es para [pagar al disc-jockey que pasa] la música [...]. Y después para la carne que juntamos con la campaña del sobre, juntamos el dinero [...], la carne y la música la tenemos asegurada. Llevamos un sobre a los negocios con una carta donde le explicamos las causas de lo que... qué es lo que estamos viviendo. (directora escuela A, comunicación personal, septiembre del 2023)

[inicio de cita] Le pedimos a la senadora... [hace una pausa] mucho. La senadora departamental nos ayudó económicamente un montón [...]. Le pedí banderas de ceremonia de la provincia, banderas de todo tipo, me las trajo con astas, todo nuevo, impecable... de la fábrica me mandó todo. Después, para colocar algunas rejas necesitábamos [dinero]... la cooperadora lo pidió. Cuando hay necesidad, no te importa a quién pedirle si es que te va a dar algo. (directora escuela B, entrevista, septiembre del 2023)

La búsqueda de fondos destinados en gran medida al sostenimiento del edificio escolar es una de las tareas que podrían incluirse en el calendario escolar, tanto por su centralidad como por la recurrencia. En los relatos de las docentes, dicha tarea supone el despliegue de diversas estrategias, pero fundamentalmente, como lo expresa una de ellas, “el jeteo”: ir personalmente ante diversos actores de la sociedad a los que se identifica como potenciales colaboradores para solicitar aportes en dinero o bienes y servicios. Los fondos producidos en el marco de actividades no se destinan solo para el sostenimiento de los edificios escolares, sino para la realización de actividades con los/as estudiantes (como pequeños paseos) o para contemplar sus necesidades alimenticias y de vestimenta y calzado: al tratarse de niños y niñas cuyas familias se dedican a tareas agrícolas o tamberas poco remuneradas, su situación de vida es sumamente precaria. Nos interesa resaltar que todas estas situaciones mencionadas forman parte de la multiactividad docente y conforman prácticas que constituyen la cotidianeidad escolar, trascendiendo las tareas meramente pedagógicas y evidenciando las continuidades existentes entre el mundo escolar y extraescolar (Achilli,

15 En Argentina, en un registro sumamente informal, el término “jeta” alude a la cara o el rostro. “Jetear” significa, por tanto, pedir algo con descaro, no sentir vergüenza por “dar la cara” para solicitar algo.



1986; Rockwell, 1995; Aguilar, 1995). Al mismo tiempo, es una multiactividad docente que se realiza en mayor soledad que en décadas pasadas, puesto que son menos las familias que viven próximas a la institución escolar para participar en los procesos comunitarios de sostenimiento de la vida escolar.

CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA VIDA SOCIAL RURAL: LA ESCUELA COMO EPICENTRO DE LA SOCIABILIDAD

Otra dimensión de la realidad social en virtud de las transformaciones productivas en el sector agropecuario ha sido la reconfiguración de la sociabilidad en los entornos rurales. Retomamos un fragmento de una entrevista que condensa una serie de procesos que, al ser analizados en detalle, nos permitirán dar cuenta de esas modificaciones, aunque señalando ciertas continuidades en relación al pasado reciente:

Antiguamente, si llovía la noche anterior, los papás mandaban a los chicos [a clases] porque la “seño” [la maestra] vivía en la escuela. Nosotros [cuando niños] veníamos a caballo a la escuela, no faltábamos. Ahora no, porque la costumbre del caballo no existe más... la gente de campo no tiene más el caballo manso. Y al no tener camino de ripio no pueden llegar a la escuela [...]. Ahora como yo [como maestra] no vivo acá [en la escuela] si llueve no llego... y entonces no venimos [a clases] [...]. Antes además, vos les ponías un par de botas a los chicos y los mandabas a campo traviesa [hasta la escuela]... si no era época de cultivo alto como sorgo o maíz que el chico se te desorienta lo podías hacer, pero eso ya no existe, no... porque los papás ahora son muy miedosos, no sabés ni quién es el vecino... no es como antes. (directora, docente y ex alumna de la escuela A, entrevista, abril del 2023)

A partir de este pasaje se evidencia, por un lado, cómo la alta movilidad de las pocas familias que habitan en los contextos rurales genera un bajo grado de interconocimiento mutuo entre quienes habitan los contextos rurales de la zona de estudio. Uno de los entrevistados señalaba que no conoce a padres y madres del grupo de estudiantes:



porque los tamberos son toda gente golondrina, le dicen golondrina, están en un tambo seis meses, se van a otro ocho meses y no que se van acá a tres kilómetros se van a 100 kilómetros, a veces a otra provincia. (vecino escuela C, entrevista, junio del 2023).

Esta discontinuidad de las relaciones de vecindad es producto de la movilidad de la población —aunque lejos está de ser un proceso “novedoso”— y de transformaciones en la sociabilidad de los sujetos: los espacios de encuentro como el bar ya no existen en las inmediaciones de estas escuelas, en las capillas ya no se celebran misas y lugares como las canchas de bochas o la piletta que existieron frente a una de las escuelas son parte del recuerdo:

yo tengo recuerdo [del relato] de mi mamá, que ahora falleció... pero [cuando ella era niña] venía a esta escuela... eh [y me contaba] que iban después de clase, cuando hacía calor, ahí a un barcito, a una piletta que había en la esquina de la escuela. (docente de escuela A, registro de observación, abril del 2023)

El menor interconocimiento mutuo se traduce en un mayor sentimiento de peligrosidad o “inseguridad”. Esta sensación se acrecienta a partir de situaciones de robos y violencia en algunos campos o en algunas de las pocas casas habitadas de la zona (fenómeno que ha pasado a ser aludido entre los lugareños y en los medios de comunicación como “inseguridad rural”). También las escuelas sufren hechos de inseguridad de esta clase: son objeto de robos reiterados cuando no se está dictando clases (en una de las instituciones, robaron la bomba de agua dos veces seguidas en un lapso de seis meses). Por este motivo, las escuelas cuentan con cámaras de seguridad, medida impensable otrora en el medio rural, caracterizado por la tranquilidad del entorno. “Aunque hay cámaras y hay alarma cuando está sola la escuela... igual ¿viste?... Te entra un poquito de miedo por ahí” (directora escuela B, entrevista, septiembre del 2023).

Estos factores, que derivan de un proceso de orden estructural como es el despoblamiento rural, transforman a nivel cotidiano las prácticas escolares: la maestra de la escuela A en su



relato señalaba la costumbre anteriormente extendida del uso del caballo manso o de mandar a los chicos a pie “a campo traviesa” luego de un día de lluvia copiosa. La primera de estas prácticas va cayendo en desuso, tanto a partir de la alta rotación de las familias (a las cuales se les dificultaría realizar con caballos el cambio de residencia, que muchas veces supone grandes distancias) como a propósito de la incorporación de vehículos motorizados, como las motocicletas que han desplazado a los caballos¹⁶. Al mismo tiempo, la sensación de inseguridad, de no conocer a quienes viven en el campo, desalienta el envío a la escuela de los niños y niñas sin acompañamiento durante el traslado. En este sentido, una exalumna relataba que ,cuando ella asistía a la escuela, durante la década de 1990: “íbamos todo un grupo en bicicleta, después uno agarraba por un lado, otro agarraba por el otro [...]. Eso también cambió, ahora ya todos los papás traen a los chicos, los buscan, los llevan” (exalumna escuela A y miembro de cooperadora escolar, entrevista, septiembre del 2023).

Si los elementos señalados inciden en el mayor ausentismo escolar, los días de lluvia o posteriores, también coadyuva la no residencia de la docente/directora en la institución escolar y el escaso o nulo mantenimiento de los caminos rurales. Estos son transitados casi exclusivamente por vehículos de gran porte como camiones, tractores o camionetas 4x4 (además, al dejar grandes huellas, agravan la situación de anegamiento): “antes teníamos ripio ahí, pero después, bueno, no se arregló más, la fábrica [láctea] se cerró y nadie más lo mantuvo” (docente escuela A, entrevista, abril del 2023). La cuestión del uso y mantenimiento de los caminos no es un tema menor. Si las docentes no cuentan con un vehículo de gran porte, no pueden llegar a la escuela para abrirla, recibir a sus alumnos/as y dictar clases en época lluviosa. Las causas de este fenómeno se encuentran en el tipo de uso y en la falta de mantenimiento de los caminos pero también en otros dos fenómenos: por un lado, y en virtud del despoblamiento de las zonas rurales, en la escasa circulación de vehículos por los caminos, lo que ha vuelto rara la tradicional costumbre del/de la docente rural de “hacer dedo” (pedir aventones). Por otro lado, la disminución en la frecuencia de

16 Tal como pudimos observar al incursionar en los entornos de las escuelas, la motocicleta es utilizada también por los peones rurales para arrear ganado.



colectivos o de paradas, o la desaparición total del transporte público en determinados trayectos (también por falta de pasajeros). Esta situación genera que los cargos docentes sean cubiertos mayormente por maestras que cuentan con movilidad propia. Al mismo tiempo, supone dificultades para conseguir docentes reemplazantes o incluso para titularizar el cargo.

Foto 3.

Camino rural próximo a la escuela C



Fuente: fotografía propia.

A pesar de que esta situación puede asociarse a condiciones concretas actuales del trabajo y la vida en la ruralidad, es posible entender cierta continuidad en este aspecto o dificultades similares en otros momentos históricos. A partir de la revisión del archivo de una de las escuelas, pudimos acceder a libros de actas donde los maestros/as y directores hacían solicitudes de traslados a establecimientos educativos de los pueblos cercanos, aludiendo motivos de “clima, salud y afán de progreso en la carrera” (Acta N.º 8 de 1945, escuela B), y otras actas donde se deja asentado la efectivización del traslado de alguna docente y el pedido (reiterado) de la designación de otra persona en dicho cargo por parte del director.

En este proceso de reconfiguración de la vida social en la ruralidad y, en concomitancia, de la cotidianeidad escolar hay un aspecto de las escuelas que se sostiene: son epicentro de la vida social de los contextos rurales donde se ubican. Por un lado, las escuelas rurales convocan, reúnen y representan lo estatal en ese espacio (Ligorria & Serra, 2024); por otro, también expresan otro tipo de procesos sociales (Rockwell, 1987). Es significativo el lugar que las escuelas asumen en estos contextos de ruralidad como espacios de encuentro, ocio y de celebraciones que van desde fiestas patronales hasta cumpleaños y partidos de fútbol. Lejos está de constituir esto una novedad, sin embargo, en un contexto donde la ruralidad parecería estar hegemonizada por los procesos productivos agropecuarios y donde queda poca gente y lugares para la vida social, la escuela ha concentrado este tipo de acontecimientos. Maestras y pobladores rememoran diversas festividades que ocurrían en los espacios rurales:

La fiesta del pueblo se hacía en la casa de mi viejo, ahí era el bar, almacén, estafeta y teléfono (exalumno y vecino escuela C, entrevista, junio del 2023).

Este señor, el abuelo de mi marido sería, tenía un galpón grande entonces organizaba toda la fiesta, iba la gente. Dos días de fiesta pero... ¡fiesta! [enfatisa] (docente escuela A, comunicación personal, abril del 2023).

Actualmente, quienes impulsan y convocan a fiestas son las escuelas. Como mencionamos, está ligado a la necesidad de recaudar fondos; sin embargo, esa finalidad excede el sentido que asumen quienes habitan estos espacios rurales y para quienes alguna vez la habitaron. Estas fiestas suponen una especie de regreso momentáneo al campo por parte de la población que habita en pueblos cercanos y el reencuentro entre exvecinos o excompañeros de escuela:

Y el año pasado se hizo un almuerzo, y muy bueno, o sea, dio mucho éxito y este año... en el verano se hizo una choppeada acá en el patio. Yo estaba en la entrada, no se cobraba entrada, pero estaba porque se había puesto una urna para que la gente colabore con lo que quiera. Y veía que aparecían autos, que veía las luces de los autos de un lado, del otro, estaba allá en la tranquera aquella. “¡Ay!, ¿dónde metemos toda esa gente?”, la desesperación era dónde metíamos la gente y si había comida para toda esa gente [...]. Y además la gente pide [que las escuelas rurales organicen fiestas] porque no



se hace más una fiesta así... en el campo. (docente escuela A, comunicación personal, abril del 2023)

Foto 4.

Fiesta y choppeada en la escuela A



Fuente: fotografía compartida con el equipo de investigación por parte de las docentes de la escuela A.

En el contexto de profundas transformaciones de los espacios rurales de la pampa húmeda de Argentina, las escuelas expresan un dinamismo que da cuenta de la historicidad de estas instituciones. Es posible identificar movimientos y cambios en su cotidianeidad, así como persistencias y huellas de otros tiempos históricos. Pensando en su “función social” específica (el trabajo pedagógico con el conocimiento), se observa que las prácticas desplegadas por los sujetos exceden dicha función. Como sostiene Rockwell (1987), no se podría adscribir a ninguna institución a una esfera determinada ni definirla por funciones constantes o exclusivas. No obstante, sostenemos que reconocer y analizar las tareas o funciones “excedentes” que despliegan las escuelas rurales nos da indicios sobre la sociedad en la que se inscriben, evidenciando así indicios de los cambios y las transformaciones tanto a nivel escolar como a un nivel más amplio: el universo de la vida social.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo, analizamos las relaciones entre las transformaciones productivas y las dinámicas cotidianas que emergen en un grupo de tres escuelas rurales de nivel primario de la región centro-oeste de la provincia de Santa Fe (Argentina). Para esto, retomamos los resultados de una primera etapa de una investigación en curso, logrados a partir de una aproximación a los materiales surgidos en el marco de un trabajo de campo de tipo etnográfico.

Evidenciamos que las transformaciones productivas de las últimas décadas en esta región han desencadenado cambios evidentes en la cotidianeidad rural: documentamos cómo, en función del despoblamiento generado por el cierre de tambos artesanales de pequeña escala y por la tecnificación de la actividad agrícola intensiva, se manifiesta una marcada migración a centros urbanos, una reducción en los requerimientos de mano de obra y una flexibilización laboral que resultan en transformaciones en las dinámicas escolares.

Sobre lo último, una de las principales problemáticas que atraviesa la cotidianeidad escolar de la primaria rural es la menguada matrícula estudiantil y la consecuente amenaza de cierre o de degradación de categoría que pende sobre las instituciones educativas rurales. Ante esta situación, la ruralización o escolarización rural de niños y niñas que viven en las zonas urbanas puede pensarse como prácticas que despliegan tanto las docentes/directoradas para el sostenimiento de la matrícula (y de la existencia de las escuelas) como de las familias para garantizar la escolarización de niños que vienen de experiencias de exclusión educativa. En estos contextos rurales de alta rotación de población, sostenemos que la matrícula escolar se encuentra condicionada y fluctúa en función de las modalidades laborales disponibles en la zona.

Además, advertimos el proceso del abandono de las dependencias antiguamente dedicadas a albergar a las directoradas/docentes, dado que, ahora, residen en los pueblos cercanos. Ello, sumado a la caída de la matrícula escolar, marca cambios en la materialidad de los edificios



escolares. Estas intervenciones edilicias no solo responden a necesidades de refuncionalización de los espacios, sino dan cuenta de usos, costumbres y valores de quienes las constituyen a lo largo del tiempo. En torno al sostenimiento de los edificios escolares se trama la búsqueda de fondos económicos que constituye en gran medida la base del sostenimiento edilicio, la realización de actividades (como paseos) y la cobertura de necesidades alimenticias y de vestimentas de la población estudiantil que, en gran medida, forma parte de familias con actividades laborales precarias, desde el punto de vista de la contratación, la estabilidad y la remuneración.

El análisis realizado nos permitió poner en manifiesto procesos que emergen de la reconfiguración de la vida social rural en la cotidianeidad escolar. Aspectos como la alta movilidad poblacional o el escaso mantenimiento de servicios, como caminos y transporte público, se traducen en un bajo interconocimiento de quienes habitan la ruralidad, discontinuidad de las relaciones de vecindad, transformaciones en la sociabilidad, sentimientos de peligro o inseguridad y mayor ausentismo estudiantil y docente, constituyéndose en condicionantes del ejercicio docente en las zonas rurales.

A pesar de las transformaciones y reconfiguraciones de la vida social rural, aún permanece vital la función de la escuela rural como institución protagónica de la vida social: en un contexto donde la ruralidad parecería estar hegemonizada por los procesos productivos agropecuarios y donde queda poca gente y lugares para la vida social, la escuela concentra en su seno todo tipo de acontecimientos. Para muchos habitantes de los pueblos cercanos de la zona estudiada, asistir a una fiesta realizada en una escuela rural supone un regreso momentáneo al campo y un reencuentro entre antiguos vecinos y compañeros/as de escuela y, posiblemente, con un modo de vida que ya no les es propio.

Estos primeros ejes analíticos plantean interesantes dinámicas que se despliegan en los actuales contextos rurales de nuestro país. Su estudio demandará nuevos y sostenidos cruces



con otros escenarios escolares que ayuden a develar la complejidad que configura, actualmente, la educación rural de la pampa húmeda santafesina.

REFERENCIAS

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2001). Investigación y formación docente. Laborde Editor.

Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.

Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell (Comp.), La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.

Ambrogi, S., Cragolino, E., & Romero, M. (2019). La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. Acciones e investigaciones sociales de la Universidad de Zaragoza, 1(39).
https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393235

Ascolani, A. (2012). Escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientación y dificultades (1916-1932). Revista Teias, 14 (28), 309-324.
<http://hdl.handle.net/11336/12063>

Azcuy Ameghino, E. (2016). La cuestión agraria en Argentina. Caracterización, problemas y propuestas. Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios, 45, 5-50.

Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista Iberoamericana de Educación, 55(4).
<https://doi.org/10.35362/rie5541580>

Cáceres, D. (2015). Tecnología agropecuaria y agronegocios. La lógica subyacente del modelo tecnológico dominante. Mundo Agrario, 16(31).

Caisso, L. (2022). 'Y yo digo que es por el líquido'... Saberes cotidianos críticos de docentes rurales en torno a las fumigaciones. Revista Argentina de Investigación Educativa, 2(4), 169-191. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/158>



Cloquell, S., Albanesi, R., Nogueira, M., & Propersi, P. (2014). Pueblos rurales. Territorio, sociedad y ambiente en la nueva agricultura. Ediciones Ciccus.

Cragolino, E. (2001). Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

Cragolino, E. (Comp.). (2007). Educación en los espacios sociales rurales. Centro de Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Esporturno, M. (2021). Periurbano y cotidianeidad social. Un análisis socio-antropológico de la conflictividad ambiental en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina) [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.

Esporturno, M. (2023). Vivir y producir, vivir o producir. Experiencias de usos del suelo de productores del periurbano en Venado Tuerto (Santa Fe-Argentina). Revista Pampa, (28). <https://doi.org/10.14409/pampa.2023.28.e0068>

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología, 12 (42), 27-42.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación, (15), 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>

Gras, C., & Hernández, V. (2013). El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización. Editorial Biblos.

Gutiérrez, T. (2007). Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la Región Pampeana, 1897-1955. Universidad Nacional de Quilmes.

Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península.

Ligorria, V. (2020). Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.

Ligorria, V., & Serra, M. (2024). Relaciones escuela - familias en la educación secundaria rural. Estudio en dos instituciones con albergue mixto de la provincia de Córdoba (Argentina). IV Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina "Configuraciones, proyectos y utopías. Universidad Nacional de Rosario.



Lorenzatti, M. (2005). Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreyra.

Mayer, M. (2014). Transformaciones en las formas de residencia de los maestros rurales entrerrianos. *Abordajes*, 2(4), 5-19.
<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/241>

Mayer, M. (2022). Escuelas secundarias rurales: una perspectiva acerca de la matrícula y el rendimiento escolar. *Itinerarios educativos*, (17).
<https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0036>

Mayer, M., Vlastic, V., & Mayor, A. (2022). Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales. *Cuadernos de Educación*, (20), 49-60.

Mayer, M. (2023). Una mirada a la configuración histórica de la docencia rural desde la perspectiva de género. *Historia Regional. Sección Historia*, (48), 1-11.

Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción “escuela-comunidad”. En: Rockwell, E. & Mercado, R. (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE-IPN.

Murmis, M., & Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales. Examen de un pueblo pampeano. En G. Neiman & C. Craviotti (Comp.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Ciccus.

Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.

Pellegrini, J. (2014). El grado de ruralidad del empleo agrario pampeano a comienzos del siglo XXI. Un análisis espacial. *Mundo Agrario*, 15(28).

Propersi, P., Albanesi, R., & Perozzi, M. (2019). Treinta años es mucho. Cartografía socioproductiva de Santa Fe en el período 1988/2019. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (50), 5-26.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>



Rockwell, E. (1987). Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, E. (Comp.). (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Sandoval, P. (2015). El modelo productivo agrícola dominante del Siglo XXI. Transformaciones institucionales y funcionales en la cuenca lechera santafesina [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional del Litoral.

Sandoval, P., Leonardi, R., Pernuzzi, C., Alanda, G., Benitez, R., Arnaudo, J., Brance Bonvini, M., Acosta, G., Eggel, A., & Martins, L. (2017). Tamberos de la cuenca lechera central santafesina. ¿Productor asociado o mano de obra? Revista FAVE - Ciencias Agrarias, 16(2).

Serra, M. (2018) Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso. En N. Llevot & J. Sanuy (Eds.), Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI. Edicions de la Universitat de Lleida.

Schmuck, M. (2019). Apropiaciones y disputas en torno a la escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina). Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (56), 13-39.

Schmuck, M. (2020). "Somos jóvenes y estudiantes del campo". Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

SENASA. (2021). Caracterización de tambos bovinos. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/87-caracterizacion_tambos_bovinos_diciembre_2021.pdf

Wright Mills, C. (2005). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.

