

-Título de la ponencia: Qué puede una escuela? Reflexiones sobre la significación que estudiantes y padres otorgan a la escuela en un pueblo rural en contexto de despoblamiento.

-Nombre completo del/los autores: Roldán Sandra Liliana

-Pertinencia institucional del/los autores: Universidad Nacional de la Patagonia Austral-
Unidad Académica Caleta Olivia.

-Mail: sandralilianaroldan@gmail.com

-Mesa Temática: N°45 Pedagogías críticas y educación para la democracia

-Disciplinas (áreas del conocimiento): Pedagogía

-Palabras clave: educación secundaria-nueva ruralidad-políticas educativas

-Resumen:

A partir del trabajo de campo de carácter etnográfico iniciado en una comuna rural de la provincia de Chubut, el trabajo tiene por intención, presentar algunas aproximaciones respecto de las significaciones que adquiere la escuela por parte de los padres y estudiantes de una escuela secundaria implementada a partir del 2015. Para comenzar a pensar la significación que adquiere la escuela resultó necesario considerar las expectativas que se conjugaron en el largo proceso de reclamo por contar con una escuela secundaria en el pueblo, los sentidos que las políticas estatales (nacionales y provinciales especialmente) asignan a las escuelas secundarias rurales y las significaciones que construyen los/as estudiantes y padres/madres tensionados entre sus deseos y la realidad del pueblo. Al mismo tiempo, resulta significativo considerar en primer lugar que, la escuela se implementa en el año 2015 como parte de las políticas educativas “inclusivas” que intentan garantizar el acceso a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria y, en segundo lugar, que, dicha implementación se inscribe precisamente en un proceso de despoblamiento del pueblo. Al respecto, los datos del censo nacional (INDEC 2010) indican que la comuna rural en cuestión descendió un 20,6% de su población con respecto al censo 2001, siendo entonces la localidad del país que más población perdió.

Si, como señala Enguita “La escuela no es simplemente, [...] una institución que educa a los individuos ni, [...] el mecanismo de legitimación de desigualdades que se originan y desarrollan fuera de ella; es ambas cosas y otras muchas, y además una fuente relevante, por sí misma, de desigualdades sociales” (1990, pág. 37) vale reflexionar, a partir de las significaciones construidas, las posibilidades de transformación de las desigualdades sociales para respondernos, en definitiva, qué puede una escuela?

1. Las políticas educativas en la ruralidad en la provincia de Chubut: ¿inclusión o un nuevo desplazamiento de responsabilidades? 4 paginas

1.1. La marca de la Ley

Previo a iniciar una primera reflexión sobre las significaciones que otorgan padres y estudiantes a la escuela secundaria rural en una aldea rural, resulta necesario considerar las políticas que la provincia de Chubut ha desarrollado respecto de esta temática. Esto, teniendo en cuenta que las reformas educativas pueden ser pensadas como “tecnologías de gobierno que ordenan las posibilidades de acción y autorreflexión” (Popkewitz, 1996, pág. 120). Pensadas de esta forma, se trata de comprender el despliegue de enunciados, acciones, actores, artefactos, normativas que intentarán configurar una forma de comprender/se la escuela, no sin contradicciones, tensiones, resistencias, acuerdos o desacuerdos.

Por un lado, es importante reconocer que la provincia cuenta con experiencias previas como la que fuera creada a partir del Decreto 135/95 del Poder Ejecutivo Provincial a través del cual se organiza la EAS (Escuela Abierta Semipresencial) N° 900 y sus núcleos zonales para el acceso a los estudios secundarios para la población de las zonas rurales. En líneas muy generales, la escuela tenía una sede en la Localidad de Rawson y contaba con un equipo de profesores itinerantes que mensualmente (y de forma rotativa) recorrían las aldeas rurales para la atención de consultas, seguimiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y de las acciones tutoriales de los/as maestros/as rurales. Para estas actividades, el Ministerio de Educación ponía a disposición de la escuela los choferes y camionetas necesarios. Los módulos disciplinares eran elaborados por las/os profesoras/es con guías de autoaprendizaje cuyas correcciones se realizaban vía correo postal incorporándose progresivamente el uso de las tecnologías. Este formato continuó vigente hasta el año 2015, momento en que se implementa definitivamente la Escuela Secundaria Rural en Chubut en aras de efectivizar y, por ende, garantizar el cumplimiento de los 13 años de la escolaridad obligatoria establecida en la Ley 26206 de Educación Nacional.

La primera normativa que irá marcando los tiempos de las jurisdicciones provinciales para la readecuación y diseño de la modalidad será la Resolución N°128 del 13 de diciembre de 2010 del Consejo Federal de Educación. En la misma y, previo debate de las jurisdicciones, se aprueba el Anexo “Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional” que establece en el punto 4 “Los agrupamientos como unidad de definición política”, párrafo 43, que “A partir del período lectivo 2012 las jurisdicciones habrán

determinado los agrupamientos en los que se incluyen la totalidad de las escuelas rurales de su jurisdicción para el cumplimiento de los trece (13) años de la escolaridad obligatoria”. Por supuesto, en dicha normativa se establecen las razones y los criterios generales para la implementación de los “agrupamientos”. Para este entonces, vale resaltar que Chubut a través del Decreto Provincial N°146/2008 daba inicio a la nueva estructura secundaria incorporando el primer año de la escuela secundaria, haciendo todo el reajuste y reordenamiento de las experiencias y definiciones de estructura de cargos y organización de modalidades con sus correspondientes estructuras curriculares. Por otro lado, el Ministerio de Educación a través de la Resolución 53/11 implementará la creación de las Unidades Educativas de Multinivel (UEM) lo que afectará directamente a las escuelas primarias rurales. En este esquema, las escuelas primarias rurales debían incorporar en su gestión el nivel inicial y la escuela secundaria básica. En ocasión de entrevistar a una directora de escuela de la aldea de Chacay Oeste (trabajo exploratorio realizado a efecto de delimitar el caso a tomar en el trabajo de campo de la investigación) señalaba su disconformidad con dicha medida puesto que consideraba que se “primarizaba” la educación secundaria al mismo tiempo que colocaba el acento en las limitaciones de la formación del docente de nivel primario para la enseñanza de conocimientos específicos del nivel secundario. Más precisamente señalaba que *“nosotras estamos preparadas para enseñar matemática en el nivel primario, no en el secundario. ¿Qué va a pasar con los chicos?”*

Será entonces a través a través del Decreto 22/15 del 20 de febrero del Poder Ejecutivo Provincial donde definitivamente se reordena la Educación Secundaria en Contextos Rurales. En este instrumento legal se establece en su Anexo III la Estructura Organizativa, Anexo IV Listado de Escuelas Secundarias Rurales (establece las escuelas UEM-ES y sus agrupamientos), Anexo V Planta Orgánica Funcional, Anexo VI Designación-requisitos-asignación de horas cátedras y/o cargos, Anexo VII Actores Institucionales: Roles y Funciones, Anexo VIII Referente Territorial de Educación Secundaria Rural (RTE SR) estableciendo agrupamiento de referentes por región ,definiendo el perfil, sus Misiones y Funciones y, en el Anexo X Población estudiantil actual de la Escuela Abierta Semipresencial (establece los criterios de pertenencia institucional de los estudiantes para la finalización de sus estudios). De esta forma, la provincia daba cuenta y, de forma anticipada, de la previsión establecida por la Resolución CFE N°188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” donde en la Matriz 1, línea de acción 11 “efectivización de la obligatoriedad

en la ruralidad” establece que al 2016 todas las jurisdicciones debían desarrollar “ofertas educativas apropiadas a los contextos rurales” y especifica como responsabilidad provincial la tarea del desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales específicas para el cumplimiento de la obligatoriedad en el ámbito rural.

De lo expuesto precedentemente, podría remarcar que las políticas educativas de la provincia de Chubut han estado articuladas y acompasadas a los lineamientos acordados en el seno del Consejo Federal de Educación. Más que de obediencia o sumisión en la relación Nación-Provincia podríamos pensar que se trata de la recuperación de experiencias que mutan, en un contexto político propicio, en la estructuración de una modalidad dado que dichas políticas activas en el campo de la educación presuponen decisión y direccionamiento presupuestario. Este punto de partida, no resulta un detalle menor, al momento de accionar en pos del acceso a la educación de sectores postergados como es el caso de los jóvenes de sectores rurales. Dicho esto, y aun reconociendo estos avances no menores, vale reflexionar sobre el sentido y los enunciados desde el cual el Estado (tanto el Nacional como el provincial) ha promovido la conceptualización e implementación de la educación secundaria rural. Y aquí, el juego del debate y la reflexión parece abrirse nuevamente.

Si bien podría debatir o complejizar el enunciado de políticas educativas “*inclusivas*” al que aluden los documentos e instrumentos oficiales como argumento teórico a efecto de garantizar el acceso a la educación y la obligatoriedad de la escuela secundaria, es de interés en este trabajo poner en cuestión, en una primera instancia, las formas en que los documentos nacionales y provinciales refieren a repensar la noción de “lo rural”, la “Nueva ruralidad, la “Multiactividad”, la “Agricultura Familiar”, en tanto conceptos que convergen en el sentido que se les asignan a las escuelas secundarias rurales.

Así, en la Resolución CFE N°128/10 en el anexo “Educación rural en el sistema Educativo Nacional” encontramos afirmaciones tales como: la necesidad de “*poner en tensión el concepto de ruralidad, conforme las transformaciones de nuestro tiempo*” (párrafo 3); “*Actualmente constituye un anacronismo intentar definir el espacio rural como uno y homogéneo en oposición al espacio urbano. [...] Hoy la multiactividad (que incluye la diversificación del trabajo en industrias y servicios) y la pluralidad de actores que trabajan y habitan en los ámbitos rurales van caracterizando muy diferentes espacios. El reconocimiento de esta diversidad demandó estudios específicos que condujeron a identificar a la “agricultura familiar (AF) como una de las categorías de análisis* (párrafo 4); “*Desde estas perspectivas concepciones actualizadas vinculadas a*

la “nueva ruralidad” el “desarrollo local” la “agricultura familiar” forman parte del marco de referencia para la toma de decisiones de la política educativa (párrafo 5).

El debate sobre la existencia o no de una “nueva ruralidad” parece extenso y complejo entre los especialistas abocados a la sociología rural. Entre la multiplicidad de académicos abocados a este tema y sólo al efecto de ejemplificar el debate podemos señalar que tanto Key (2009) como Grammont (2004) y Giarracca (2001) sitúan la década del '90 como la época en que proliferan dichos debates lo que derivó en una discusión sobre la necesidad o no de conceptualizar una “nueva ruralidad”. Un elemento compartido en sus posiciones resulta de considerar los efectos que la globalización ha producido en los sectores rurales y del intento de los académicos por explicar dichos cambios, especialmente en Latinoamérica. Al mismo tiempo, Key se distancia de lo señalado por Grammont en tanto caracteriza que las nuevas conceptualizaciones nacen de una globalización neoliberal, que, aunque en un primer momento se mantuvo en los debates de los círculos académicos, luego fue adoptado por los organismos financieros internacionales como el BID y el Banco Mundial, entre otras, razón por la cual el autor considera que “El término se volvió más común y se usó (in)adecuadamente para fines políticos y para promover la legitimidad de ciertas acciones.” (Kay, 2009, pág. 608) También se distancia de Giarracca en tanto la autora lo señala “como una construcción social orientada a nivelar socialmente el crecimiento económico-productivo; que debe tender a la sustentabilidad [...] en un contexto social de igualdad de oportunidades en materia de salud, educación, vivienda y alimentación” (2001, pág. 12) En este debate también se encuentran los críticos de “la nueva ruralidad” puesto que consideran que “quizás, lo nuevo es que ahora se mira una realidad que antes se ignoraba” (Kay, 2009, pág. 611) Asumiendo, nuevamente, que el debate es complejo y que no está saldado y mucho menos sería esperable que se saldara en este trabajo, interesa en esta ocasión recuperar el señalamiento que nos realiza Key sobre la utilización de dicho concepto en un sentido normativo “ya que los autores elaboran una serie de propuestas para lograr una variedad de cometidos que difieren entre sí, tales como reducir la pobreza rural y la desigualdad, mejorar las condiciones de trabajo, lograr la sustentabilidad ambiental y mejorar el diseño y puesta en marcha de las políticas públicas”. (Kay, 2009, pág. 621). Dicho sentido normativo puede encontrarse con mayor precisión en los instrumentos legales de la provincia. Así, en el Decreto provincial 22/15 encontramos que, a partir de esta noción de nueva ruralidad, se espera que la escuela rural “[...] a través de propuestas pedagógicas flexibles [que] fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales”, “se plantea un proyecto

educativo para el medio rural como nueva alternativa de eco-desarrollo” “Potenciar a la escuela rural como un lugar destacado [...], para el desarrollo local” “la escuela debe estar en condiciones de propiciar un desarrollo rural sustentable”, “promover y fortalecer la capacidad emprendedora local”, “Promover el asociativismo desde la educación, como medio esencial para resolver problemas socioeconómicos y comunitarios”. Ahora bien, por más loables que sean estas intenciones en el intento de reorientar las políticas públicas en el campo educativo hacia una economía rural sustentable, ecológica, que pondera el lugar de la comunidad y el desarrollo local articulado con las identidades locales, olvidan las relaciones de fuerza que producen la desigualdad en la ruralidad a la vez que pueden tener pocas oportunidades de ser aplicadas, y de serlo, no lograrían necesariamente los resultados deseados en beneficio del campesinado. Vale preguntarse al mismo tiempo por los efectos de tales prescripciones sobre una escuela que puede “no poder” revertir situaciones de injusticia que la exceden en sus funciones. En palabras de Freire “Cambiar las condiciones concretas de la realidad implica una práctica política extraordinaria, que exige movilización, organización del pueblo, programas, cosas que no están organizadas sólo dentro de la escuela, que no pueden ser organizadas sólo dentro de una clase o de una escuela” (Freire & Shor, 2014, pág. 210)

Pero, además, una segunda cuestión a considerar es que este carácter normativo se materializa y mantiene coherencia con la figura que se crea para que la escuela pueda lograr su cometido. Así, en el mismo decreto en cuestión se crea el cargo de Referente Territorial Escuela de Educación Secundaria Rural (RTE SR) que se define como “*el referente proactivo de la región y vínculo o nexo entre Dirección General de Educación Rural, Dirección General de Educación Secundaria y estamentos educativos de cada región*” al tiempo que se define por tener las “Misiones” de: *articular con el nivel de educación secundaria y modalidades del sistema educativo políticas y acciones que se planifiquen y desarrollen para los contextos rurales, Trabajar en relación directa y en equipo con los Supervisores regionales, los directores de las escuelas Sedes y los directores de las UEM-ES, monitorear el proceso de implementación de la educación secundaria.* Hasta aquí sus misiones están pensadas en la interacción con autoridades dentro del sistema educativo, pero, se le suma la tarea de -entre tantas otras- *Articular con otros Ministerios del Estado Provincial, Organismos locales y Organizaciones comunales proyectos y/o programas que tengan como actores y destinatarios a estudiantes y familias del contexto rural[...]* al tiempo que debe difundir y acompañar

los programas de desarrollo productivo mediante planes de educación rural en articulación con la Subsecretaría de Educación, Trabajo e Inclusión y otros organismos del estado provincial, Promover el asociativismo como medio esencial para resolver problemas socio-económicos y comunitarios. La complejidad de articulaciones que debe realizar el RTE SR, cuyo objetivo sigue siendo la resolución de problemas socioeconómicos que no los produce el sistema educativo sino la dinámica de fuerzas sociales y políticas, ¿no desplazan la responsabilidad del actor principal que es el Estado y de quienes ejercen el gobierno (provincial y nacional) a través de sus políticas económicas? Revertir los años de injusticia sobre el campesinado no sólo requiere de una nueva forma de educar, sino, básicamente de la afluencia de capitales, recursos humanos y otros componentes que deben cambiarse en la esfera económica y política. Si hasta el momento tenemos una Nueva ruralidad, Nueva educación rural, Nuevos agrupamientos, Nuevos actores, Nuevas Responsabilidades... tendrán los pobladores rurales un Nuevo Buen Vivir?

1.2. El espacio social en el que se inscribe la marca de la ley

Si en el apartado anterior el intento fue problematizar el marco normativo para las escuelas rurales a partir de lo que se supone una nueva forma de comprender la problemática de la ruralidad, este apartado tiene por intención situar la trama social en la que se inscriben dichas normativas.

Así en el caso que nos ocupa, se trata de la localidad de Las Plumas que se encuentra a 184 kilómetros al oeste de Trelew sobre la ruta provincial N°25, dentro del Valle de los Mártires (denominado así porque en el lugar murieron 3 galeses lanceados por los Tehuelches del Cacique Foyel) e integra la Comarca de la Meseta Central y se considera que el nombre de Las Plumas se debe a los ritos religiosos que hacían en el lugar los Tehuelches (ocasión en la que usaban muchas plumas de avestruz). Desde 1928 hasta 1961 funcionó una estación cabecera del Ferrocarril Central del Chubut para el traslado de la población y de la producción lanar de la meseta central.

Sobre los datos de la población, el censo del 2010 indica que el Departamento de Mártires es el que más disminuyó la cantidad de población en un -20,4% pasando de 977 a 778 habitantes (Dirección General de Estadística y Censos, 2016, pág. 46). En el caso de la población de Las Plumas, para el 2010, la población se redujo a 480 habitantes (Dirección General de Estadística y Censos. Provincia de Chubut, 2010).

En un artículo del diario La Nación puede leerse que “Las Plumas es el punto de la Argentina que más rápido pierde población. Las familias y los jóvenes huyen por la desocupación; la falta de lluvias y las cenizas arruinaron su economía [...] Desde mediados de los noventa también empezó a perder población con la caída de la rentabilidad del ganado. Para 2010 se volvió el pueblo que más población pierde de Argentina.” (De Santis, 2012) En dicha nota se establece como causales de los problemas de trabajo y de actividad ganadera a “La falta de lluvias diezmó el ganado y las cenizas fueron el golpe de gracia que convirtió a los peones asalariados en changarines y luego en desocupados” Las ideas vertidas por el autor en el cuerpo nota se asienta sobre las opiniones vertidas por los entrevistados que señalaban “[...] *En Mártires quedan 120 ganaderos. Algunos perdieron hasta el 60% de sus animales por la falta de lluvias y las cenizas del volcán Puyehue [...] Cuando era chico en los campos de mi papá había peones mensualizados, alambradores y albañiles. Hoy es imposible pagarles. Para las épocas de zafra lanera había mucho movimiento en las rutas, los camiones movían máquinas y equipos, pero ya no se ve nada de eso*” Otra de las entrevistadas en la nota señala que “[...] *El clima mata al ganado y ahora también aparecieron las plagas, como el puma o los chanchos salvajes que se comen a las ovejas. Cuando el trabajo desapareció del campo inmediatamente impactó en el pueblo*”

Resulta interesante para el análisis, incorporar a las apreciaciones vertidas en el periódico La Nación, los datos que publican desde la Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Chubut respecto de la producción de carne limpia de origen provincial desde 1996 a 2015 (se refiere a los kilogramos de carne ovina, bovina y porcina introducida para consumo, de procedencia provincial).

Años	Total		
	Ovinos	Bovinos	Porcinos
1996	2.203.831	3.727.483	208.297
1997	2.461.859	3.478.446	193.472
1998	2.900.799	3.651.981	179.065
1999	3.358.317	3.919.770	117.971
2000	3.063.082	4.169.485	151.986
2001	2.542.072	3.384.375	89.817
2002	1.822.293	3.209.570	81.516
2003	2.034.497	3.905.500	107.862
2004	2.141.742	3.491.418	85.945
2005	2.495.826	4.050.713	185.432
2006	2.679.952	4.775.094	186.137
2007	3.267.053	5.042.603	308.669
2008	2.992.205	5.440.398	343.286

2009	3.196.433	5.865.078	379.713
2010	2.865.062	5.635.431	439.994
2011	2.334.640	4.959.203	434.871
2012	2.769.060	6.582.473	417.374
2013	2.843.494	7.011.196	534.718
2014	2.925.412	6.939.872	543.026
2015	2.928.475	7.585.947	868.456

FUENTE: Municipalidades

Elaboración: Departamento Estadísticas Económicas

■ : año de mayor producción

■ : Año de menor producción (las remarcaciones de colores son propias no constando en el cuadro original)

Como puede verse en el cuadro ■ tanto la producción bovina como porcina han alcanzado los porcentuales mayores de producción en el año 2015 (no registrándose cifras parecidas en el pasado). A la inversa de lo que ocurre con la producción ovina, el mayor nivel de producción puede encontrarse en los años pasados y su incremento es más suave que en la producción bovina y porcina. De esta forma, en un período de 20 años, la producción porcina se incrementó en un 316,93%, la bovina aumento en 101,36% mientras que la ovina sólo aumentó un 32,88%. En las tres producciones a nivel provincial, los años de menor producción se correspondieron con los años 2001 y 2002 (Ver en el cuadro ■)

Según estos datos, y de forma provisoria, uno de los datos significativos, es un cambio en la matriz productiva de la provincia que otrora se había caracterizado por la producción ovina/lanar. Que, en un período de 20 años, con mayor impulso desde el 2007, la producción porcina se haya incrementado en un 316,93%, frente a un 32, 88% de la producción ovina, es un dato significativo. La baja de producción ovina se condice indefectiblemente con las apreciaciones de periodistas y entrevistadas/os respecto a los problemas de falta de trabajo/empleo y al recuerdo de grandes zafras de lana y, al mismo tiempo, a la falta de empleo y la emigración. A las razones esgrimidas tales como factores climáticos (la escasez de lluvias y cenizas del volcán en el año 2011) expresadas en las notas periodísticas, deberían agregarse más elementos de análisis tales como la baja del valor de la lana internacional y el costo laboral y de insumos que implica la producción ovina frente a la bovina y porcina. Según la entrevista realizada¹ La producción ovina

¹ La entrevista fue realizada a PA el viernes 12 de agosto de 2016 a partir de las 18:00 hs y tuvo una duración aproximada de 2:30hs. El primer contacto fue su hermana S quien, una vez que llegué a la localidad y tras aclarar las intenciones de mi presencia en la localidad de Las Plumas y en el interés en realizar unas entrevistas para obtener un primer conocimiento de la realidad del pueblo, me sugirió que entrevistara a su hermano. Una de las razones que esgrimió para el cambio de entrevistado radicó en que él había sido Jefe comunal en el período 2000-2004. El día jueves fui a su casa (alrededor de las 19/20 hs) para concretar la misma y el lugar y horario fue estipulado por el entrevistado dado sus horarios de trabajo. El lugar de la entrevista fue la casa de su hermana, específicamente en la cocina y dada la duración de la entrevista, a su regreso del trabajo se sumó a la entrevista incorporando sus apreciaciones. Esto

requiere de más trabajadores (sean peones o puesteros) y de mayores insumos dado que la oveja requiere de mayores cuidados (lavados y control constante para evitar la sarna, gastos de esquila, control de calidad del pasto para garantizar calidad en la lana y sabor de la carne, señalada, cuatrerros y animales salvajes). También debería considerarse lo que en el recorte periodístico se señala como “plaga” y que otra/os entrevistadas/os señalan como mayor presencia de animales salvajes. El entrevistado sostiene como hipótesis que al potenciarse la producción de soja en la Pampa y Río Negro (lo que se puede corroborar en recortes periodísticos nacionales y provinciales) “*el desmonte deja a los animales sin comida y empiezan a bajar*”. Comparada la oveja con la vaca, explica que por un lado a “*la vaca no es necesaria arrearla... va sola... a la oveja no la podés encerrar todos los días*” Entiendo que esto presume no sólo más trabajo sino personal para el control, esto es, más costo. Por ej., el entrevistado explica que “*un dueño de campo paga extra por cantidad de pieles de puma que un peón cace... EV lleva como 60 pumas agarrados... cada trampa vale \$4000*”. Por último, debería considerarse lo que el entrevistado señala como “*cierre de campos o tranqueras*”, es decir, personas que compran más de un campo pero no los dedican a la producción sino que se colocan candados en las tranqueras y no hay puesteros ni peones y ejemplifica “*DV compró lo que eran cuatro campos antes... Cerró todo y no quedó nadie*”. Su supuesto es que son compras de “*testaferros de políticos*” Según indican ambos entrevistados, esto no produce trabajo, al mismo tiempo que el abandono del campo provoca que más animales salvajes salten a los campos que sí tienen producción, aumentando entonces, las pérdidas. En expresiones de su hermana S que se suma al diálogo “*Bueno, una de las cosas... de las problemáticas que era en la reunión de los otros días que decía R (apellido de un vecino), el tema que preocupa al ganadero es la depredación que está haciendo el puma... dice, ¿cómo lo solucionamos?... Y encima tenés un campo vecino que lo cerró y no deja entrar*” Y, ante la pregunta sobre si esas pieles se venden responde “*la rural no te da nada*” A toda esta situación vale señalar un aspecto más, las políticas de fauna de la provincia multan por la caza de guanacos, avestruz y piche, animales que tradicionalmente se utilizaban para el consumo personal. Las multas tienen un valor de \$8000 por cada animal que se cace. Es en esta

también me permitió ver sutiles diferencias y acuerdos respecto a algunos temas. Me llamó la atención su aseo y arreglo para la entrevista. El entrevistado tiene 51 años, nació y vivió la mayor parte de su vida en la localidad de Las Plumas. Aún continúa radicado en la localidad y su oficio actual es mecánico. (las siglas de los nombres son ficticias)

trama que puede comprenderse su expresión al inicio de la entrevista respecto de “*ya no hay más peón rural*” Así, el problema del empleo rural requiere de más variables que las atribuidas a los factores climáticos y al valor internacional de la lana. Por un lado y a modo de hipótesis es posible preguntarse en qué medida el tema del “cierre de campos” pueda deberse a un proceso de concentración de la tierra y de mercado inmobiliario.

Un dato más, hace a la singularidad de esta zona de la meseta central y es el que refiere a los datos de analfabetismo. Según los datos de la Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia, al año 2010, el *Ranking* Tasa de Analfabetismo es el siguiente: 1) Gastre: 17,9%; 2) **Mártires: 13,2 %**; 3) Paso de Indios: 12,3 %. En el año 2001 la tasa en la zona de Mártires era de 16,9, lo que significa que en un período de 10 años sólo se redujo en un 3.7%.

Así las cosas y, retomando el desarrollo del apartado sobre la normativa y la definición de la nueva ruralidad y los nuevos actores en la estructura educativa, podemos preguntarnos desde esta trama: qué posibilidades reales tiene una escuela o un RTESR para propiciar el desarrollo local sustentable? Puede una escuela o un individuo RTESR revertir esta tendencia? ¿Cuántas articulaciones debería hacer? ¿No debería resolverse estas temáticas a partir de las políticas agropecuarias, políticas estatales sobre el derecho a la tierra, las políticas de fauna?

Retomando a Bourdieu, quizás valga recordar que para el autor “Sólo es posible romper con las falsas evidencias y los errores inscriptos en el pensamiento sustancialista de los *lugares* si se efectúa un análisis riguroso de las relaciones entre las estructuras del espacio social y las del espacio físico” (Bourdieu, 2007, pág. 119) De esta forma, no hay opuestos urbano-rural que no estén relacionados en el espacio social más general. Más que de una “tensión” se trata de una relación que no es nueva, aunque pueden presentarse “novedades” que deben ser comprendidas en tanto el espacio es uno de los lugares donde se afirma y se ejerce el poder. Siguiendo al pensamiento del autor “Del mismo modo, la capital es, sin juego de palabras, al menos en el caso de Francia, el lugar del capital, es decir, el espacio físico donde están concentrados los polos positivos de todos los campos y la mayoría de los agentes que ocupan esas posiciones dominantes: en consecuencia, no se la puede pensar adecuadamente más que en relación con la provincia (y “lo provinciano”), que no es otra cosa que la privación (muy relativa) de la capital y el capital. (Bourdieu, 2007, pág. 121)

2. Debatiendo los enunciados del Estado a partir de las voces de los pobladores rurales

Si en el apartado anterior se ha puesto en consideración cómo el estado (sea nacional o provincial) significa a la escuela en las escuelas rurales, es interesante ver cómo en el entrevistado PA la lógica parece revertirse. Así, durante la entrevista y ante las preguntas sobre la escuela y su sentido expresa *“por hay también los chicos lo ven... puta para qué voy a estudiar si estudié y anda pelotudeando...”* *“y les duele a los chicos es que al padre que estudió no lo ven recompensado con el trabajo... ponele un enfermero que se recibió acá, le costó un huevo para entrar a trabajar en el hospital... uno tiene que tener trabajos acá entonces el hijo ve que estudió y bueno consiguió laburo”* En sus expresiones no remite tanto a lo que la escuela pueda hacer cuanto a la forma en que puede verse “afectada” según la percepción de los estudiantes de una escuela secundaria respecto de los problemas concretos de empleo que afecta a la localidad. También es dable señalar que en sus apreciaciones el vínculo escuela-trabajo cobra fuerza y sentido en la medida en que es viable la obtención de un empleo en el lugar en que se nació. Puede entreverse la vigencia de un discurso y una creencia sobre la Escuela/educación/formación como condición de posibilidad de una mejor calidad de vida *“el hijo que estudie y si no que se cague...que esté seco y no tenga plata para ir a comprarse”*. Preguntado sobre la escuela aclara *“Y yo...al no tener más chicos en la escuela... no,pero no escucho nada...No escuchás nada...Pero, no convocan a la escuela...Era una de las inquietudes grandes del pueblo sí...pero (se refiere a la escuela secundaria)”* Si bien el entrevistado atribuye su desconocimiento sobre la escuela dado que no tiene hijos/as que asistan a ella, es dable presumir que en una población de 480 habitantes, una acción que “alterara el orden vigente” o fuera disruptivo respecto de cierta tradición, debería ser, sino conocida, por lo menos “escuchada” por parte de sus habitantes . La alusión de una escuela que parece ser “no convocada” por un lado quita responsabilidades a la escuela de cierto accionar, a la vez que, la desplaza hacia otro ámbito que no se precisa (y que no fue repreguntado en la entrevista). Pero si continuamos con su discurso, es llamativo la asociación “inquietudes grandes del pueblo” y luego su relato sobre el periódico local en conjunto entre la escuela primaria y la comuna, experiencia que retoma de su gestión. *“Y la comuna era la casa del pueblo, teníamos... cuando salían de la escuela seguíamos re enchufados y el diario local...Lo hacían los chicos de la escuela pero ellos iban a la tarde... armaban todo... listo el diario para hacerlo viste”* Sintéticamente, parece entreverse que la

escuela no tiene un rol preponderante de cambio, pero, para el entrevistado, pareciera que ese rol es de un claro orden político lo que se expresa en la comuna como ámbito articulador y generador de iniciativas. Hay más “peso” en la esfera política (expresado en la comuna) que en la institución educativa, de aquí que pueda entender cuando señala que no escucha nada de la escuela y agrega “no es convocada”.

En el caso de la entrevistada S resultan interesantes dos intervenciones que realiza respecto de la escuela. En la primera intervención, en el marco de la entrevista a PA señala *“lo mismo que con los chicos, si el chico dejó la escuela... no, que hacen esos proyectos, no que huerta... tenés que ir a la escuela y terminá”* Vale remarcar que la escuela, desde la perspectiva de los pobladores, se logra a partir de las acciones de la gente del pueblo y manifiesta su disconformidad con la forma en que la escuela diseña su política de retención ante el abandono de los/as estudiantes. Pero, y más interesante aún, es cuando en ocasión del acto popular por los 100 años de la escuela primaria, en su discurso que aclara va destinado también a los estudiantes de la escuela secundaria les dice *“Nunca consideren a la escuela como una obligación sino como una oportunidad para entrar en el mundo del saber”* El énfasis, respecto de la escuela en su sentido más amplio refiere al campo del saber y su insistencia sobre el valor del estudio, antes que a la posibilidad de que la escuela cumpla un rol que se acerque a la generación de proyectos productivos.

Por último, tomaré expresiones vertidas por una estudiante secundaria M² ante la pregunta sobre cómo ve la escuela, a lo que responde *“con la escuela no avanzás (comenta que es una expresión de los compañeros/as que dejaron la escuela)”* *“nosotros queremos hacer cosas, tenemos idea, pero ninguno nos acompaña”* (hace alusión a algún adulto de la escuela) La primera expresión refiere a los argumentos que esgrimen sus compañeros/as que dejaron la escuela. Se trata de estudiantes de más de 18 años. Podría pensarse que tratándose de jóvenes adultos (si es que cabe dicha categoría) muy probablemente sus expectativas (de empleo-autosuficiencia económica) no se correspondan con lo que pueda ofrecer la escuela. Pero la entrevistada -que tiene 19 años- parece indicarnos algo más. Su expresión – que refiere a ganas de hacer cosas- se enmarca en el relato de generación de actividades como producción de videos en la clase de lengua. La actividad que les requirió armar guiones, definir personajes, filmar, editar etc. tuvo un carácter autogestivo. Se trataba de ocupar el tiempo libre que dicen tener en el pueblo. Si bien parece que la

² Se trata de una estudiante de 19 años que se encuentra cursando en el quinto año de la escuela secundaria.

escuela parece no responder a las inquietudes de jóvenes de más de 18 años resulta necesario complejizar estas apreciaciones en tanto faltan elementos para poder comprender por qué razones estos estudiantes que por su edad deberían asistir a una escuela de adultos según lo estipula la ley, continúan en la escuela secundaria. De todas formas, queda pendiente una mayor indagación respecto de la valoración de una escuela que parece provocar “no avanzar” y las formas en que perciben la “autogestión” en sus actividades escolares.

En términos generales, las apreciaciones de los dos primeros entrevistados parecen concebir un lugar de la escuela que parece contraponerse a los enunciados que establecen los documentos oficiales. La contraposición radica en que mientras el estado aduce una escuela promotora del desarrollo local sustentable, orientadora y articuladora respecto de la orientación e inserción laboral, para estos adultos esa tarea es de responsabilidad de los estamentos o estructuras del Estado, como la Comuna, más específicamente su resolución está en la esfera política (gubernamental) y no la esfera educativa.

Quizás, para pensar una “nueva ruralidad” y con ello, el lugar de la escuela rural, sea necesario considerar que “un desarrollo rural procampesino generalizado implicaría la redistribución de la tierra y el otorgamiento de créditos, asistencia técnica y otros servicios para los campesinos y los trabajadores del campo. Se requiere de un análisis de las fuerzas políticas y de las relaciones de poder en la sociedad, la forma en que se forjan y hasta qué punto controlan el aparato del Estado, para evaluar la factibilidad de las propuestas de los nuevos ruralistas. Semejante análisis contribuiría a identificar cursos de acción alternos sustentados por una nueva correlación de fuerzas en la sociedad y en el Estado” (Kay, 2009, pág. 626)

3. Consideraciones generales

“Para mí, esto es lo primero, no idealizar la tarea educativa. Pero, al mismo tiempo, hay que reconocer que, cuando haces algo en el ámbito de la escuela, puedes aportar algunas buenas contribuciones”. (Freire & Shor, 2014, pág. 273) Conocer los límites reales de la educación formal parece ser un tema no menor en el pensamiento de Freire. En su visión, desconocerlo puede llevarnos tanto a la euforia (que al mismo tiempo nos conduce a cierto sectarismo) como al escepticismo sobre el sentido de nuestra tarea de educar. Y aun cuando pretendiéramos asumir una visión crítica y acorde a las necesidades del campo popular “... la educación liberadora, aunque no sea la palanca de la transformación social,

la transformación en sí, sin embargo, es un acontecimiento educativo. ... también estamos convencidos de que la educación ayuda mucho a aclarar, a revelar las condiciones en las que nos encontramos” (Freire & Shor, 2014, pág. 211) Más precisamente, no es desde la educación que se cambiarán las relaciones de fuerza de las clases sociales que revierta la situación de dominación de los grupos sociales subalternos o de la clase trabajadora. ¿Qué puede una escuela entonces? Podríamos decir que una escuela puede y, puede mucho, si asume que su gran campo de batalla radica en generar una comprensión crítica de las formas de funcionamiento de la sociedad, para poder junto a otros (desde la escuela y por fuera de la escuela) comprometernos en la transformación de una sociedad más justa (Freire & Shor, 2014)

Pero parece, que desde el Estado se fuerza a la escuela a tareas que claramente la superan en sus posibilidades. Sintetizando, mientras que los documentos oficiales hacen énfasis en considerar a la escuela como una institución que a través de sus proyectos educativos puede propiciar el desarrollo local y el mejoramiento de las condiciones de vida, en las entrevistas puede verse que: 1. Los adultos con experiencia en participación política ponen el énfasis en las definiciones políticas de quienes gobiernan y la escuela es un actor que se suma o debiera sumarse, pero no carga con dicha responsabilidad. 2. En el caso de la estudiante la percepción sobre la escuela y los adultos es de no acompañamiento a las ideas y ganas de los jóvenes. Quizás, estas diferentes significaciones que se atribuyen a la escuela radica en las posiciones sociales entre quienes “escriben” documentos oficiales y quienes padecen las limitaciones del poder social, poder de clase, que los confina a la espera de la tan mentada “igualdad de oportunidades”. Como señalara Freire, los trabajadores saben desde el ámbito de la sensibilidad que son objeto de la explotación y de la expropiación, pero es necesario ir más allá de las sensibilidades para comprender las razones estructurales de dicha dominación. Y, aquí, la pedagogía crítica tiene mucho para hacer desde una escuela y desde otros ámbitos en la que los educadores podemos involucrarnos.

Pareciera entonces que una pedagogía crítica que introduzca visiones “nuevas” generadas en otros campos del saber, y que - quizás corresponda que en esos campos se complejicen, se debata, se dude, se generen nuevos conceptos para pensar una realidad compleja- sin pasarlas precisamente por el tamiz de la especificidad pedagógica puede provocar efectos contrarios a los que precisamente declama. Una escuela o práctica educativa crítica puede no sólo denunciar sino anunciar las razones y posibilidades de transformación. En

definitiva, “... el sueño ¿es posible o no? Si es *menos* posible, se trata, para nosotros, de ver cómo hacerlo *más* posible” (Freire & Shor, 2014, pág. 282)

Bibliografía:

Dirección General de Estadística y Censos. (2016). *Anuario Estadístico Chubut 2015*. Rawson.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Consejo Federal de Educación. (s.f.). *Resolución N°128/ 10*.

Consejo federal de Educación. (s.f.). *Resolución N°188/12*.

De Santis, J. P. (12 de Octubre de 2012). El éxodo del Volcan y la sequía en Chubut. *La Nación*. Obtenido de <http://www.lanacion.com.ar/1515992-las-plumas-chubut> consultado 26/07/2016 07:19 p.m.

Dirección General de Estadística y Censos. Provincia de Chubut. (2010). Obtenido de http://www.estadistica.chubut.gov.ar/home/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=129 consultado 26/07/2016 08:15 p.m

Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianeidad del socente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI .

Giarraca Norma, (. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.

Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. (U. N. México, Ed.) *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 279-300. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3541454>

Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645.

PLan Estratégico de Turismo sustentable. (s.f.). Obtenido de <https://planturismochubut.wordpress.com/about>

Popkewitz, T. (1996). El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En Pereyra, & B. y. García Minguez, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares.

