

Figueroa, Ana Claudia

Pascualón, Lorena Paola

Tensiones y desafíos en torno a la educación inicial en contextos de ruralidad y emergencia sanitaria

Licenciatura en Educación

Fecha: 22/08/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Figueroa, A.C.; Pascualón, L.P. (2025) *Tensiones y desafíos en torno a la educación inicial en contextos de ruralidad y emergencia sanitaria* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. Licenciatura en Educación

Tesis de graduación

TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS DE RURALIDAD Y EMERGENCIA SANITARIA

Estudiantes: Figueroa Ana Claudia y Pascualón Lorena

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Licenciatura en Educación

Directoras: Dra. Mariel Bufarini y Lic. Esp. Antonela Vicentini
Rafaela, 2025

Índice

| | |
|--|-----------|
| Agradecimientos | 2 |
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1 | |
| Sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación | 7 |
| 1.1 Estado del arte | 8 |
| 1.2 Decisiones teórico metodológicas | 12 |
| 1.2.1 Precisión del referente empírico | 18 |
| Capítulo 2 | |
| La escuela rural | 21 |
| 2.1 La educación en contextos rurales | 22 |
| 2.2 Particularidades del Nivel Inicial en la ruralidad | 29 |
| 2.3 Particularidades de la Escuela de Campo Busso | 33 |
| Capítulo 3 | |
| Relación familia-escuela en contextos de ruralidad | 41 |
| 3.1 Debates y discusiones en relación a ciertas categorías conceptuales: “familia”, “participación” y “acompañamiento” | 42 |
| 3.2 Las experiencias formativas y trayectorias escolares: tensiones en contextos de ruralidad | 48 |
| Capítulo 4 | |
| La educación inicial rural en el contexto de pandemia | 57 |
| 4.1 Escenarios digitales de emergencia en el contexto de Covid-19: de las regulaciones nacionales y provinciales a las experiencias locales | 58 |
| 4.2 Trastorno del espacio y tiempo escolar en tiempos de incertidumbre: las nuevas configuraciones en la relación familia-escuela durante la pandemia | 63 |
| 4.3 Huellas de la pandemia en la educación inicial rural: trayectorias escolares, familia y comunidad | 68 |
| 4.4 El retorno a la presencialidad: desafíos y reconfiguraciones en la educación rural ... | 72 |
| Reflexiones finales: nuevos escenarios para viejos debates | 74 |
| Bibliografía | 76 |
| Anexo 1 | |
| Detalles de observaciones, charlas y entrevistas realizadas en el trabajo de campo | 84 |
| Anexo 2 | 86 |



Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo, la guía y la generosidad de muchas personas que nos acompañaron a lo largo de este proceso.

A nuestras familias, por estar siempre presentes, sosteniéndonos en cada etapa de esta investigación, brindándonos su apoyo incondicional y alentándonos en los momentos de mayor desafío. Su confianza y compañía fueron fundamentales para que este proyecto llegara a buen puerto.

A nuestras directoras de tesis, la Dra. Mariel Bufarini y la Lic. Esp. Antonela Vicentini, por su profesionalismo, paciencia y orientación constante. Agradecemos profundamente el tiempo que nos dedicaron, su mirada crítica y sus valiosos aportes, que enriquecieron este estudio y nos ayudaron a transitar este camino con mayor claridad y compromiso.

A la Universidad Nacional de Rafaela, por garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad, incluso en tiempos de incertidumbre y emergencia sanitaria. El esfuerzo de toda la comunidad universitaria ha sido una muestra de compromiso con el conocimiento y con la formación de profesionales preparados para enfrentar los desafíos de la educación en el presente y en el futuro.

A las docentes y a la familia entrevistada, quienes, con su generosidad y predisposición, nos permitieron acercarnos a sus experiencias y comprender en profundidad la realidad educativa en contextos de ruralidad. Sus relatos y reflexiones fueron el corazón de esta investigación, y esperamos que este trabajo logre reflejar con fidelidad y respeto sus vivencias y su enorme labor.

A todos ellos, nuestro más sincero agradecimiento. Sin su acompañamiento, este camino habría sido mucho más difícil de transitar.



Introducción

Este trabajo se realizó en el marco de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Particularmente cuando la Universidad en 2020 inauguró sedes regionales siendo una de ellas la de San Jorge - El Trébol en la cual cursamos. Influenciadas por las experiencias de nuestras propias prácticas docentes, percibimos la construcción de diversos procesos que nos llevaron a poner en cuestión aquello que sucede y nos atraviesa como tal.

Iniciamos a escribir el anteproyecto de esta tesis en el año 2022, luego de la declaración de brote del nuevo coronavirus (Covid-19) por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este evento afectó al mundo entero por lo que se lo considera pandemia. Esta situación de emergencia sanitaria requirió la necesidad de tomar medidas inmediatas para hacer frente a la situación epidemiológica. En tal sentido, el presidente de la Nación Argentina establece el Decreto 297/2020, donde explicita que las personas “deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas” (2020). Por tal motivo se adopta la medida de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO). Dada la urgencia que impone el contexto epidemiológico, el sistema educativo argentino determina el 19 de marzo de 2020 la suspensión de clases presenciales.

A partir de la disposición de ASPO, lo escolar fue tomando diversas formas, lo que llevó a revisar los viejos modos de “hacer escuela”. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizó por un lado, de manera asincrónica, a través de múltiples soportes como ser libros de textos, contenidos producidos por el Estado en formato cuadernillo o elaborados para ser transmitidos por radio y televisión; en tanto whatsapp y el correo electrónico fueron las vías más extendidas para sostener la comunicación. Por otro lado, se desarrollaron intercambios sincrónicos mediante plataformas de videoconferencia como *Zoom* y *Google Meet*. En una tercera instancia, en agosto del año 2020, mediante la Resolución CFE N° 366/20, las jurisdicciones comienzan a estar habilitadas para la vuelta a la presencialidad cuidada en las aulas, a través de diferentes lineamientos y sujeto al devenir de la situación epidemiológica y de la definición de los cronogramas escolares en función de los protocolos de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa. Luego, en octubre de 2020, se acordaron criterios epidemiológicos para restablecer la presencialidad escolar (Resolución CFE N° 370/20). Las producciones que se fueron llevando a cabo en las diferentes instituciones junto a los alumnos/as, fueron documentando todo este proceso de reconfiguración de lo escolar, que implicó ir identificando las formas más adecuadas para hacer efectiva la continuidad pedagógica en los distintos tramos de la pandemia.



En nuestro recorrido por este período, a la luz de nuestras prácticas docentes en contextos de ruralidad durante el ASPO y de las experiencias en torno a la virtualidad -tanto desde el lugar de las familias como de los docentes interpelados durante todo el proceso-, es que nos hemos visto movilizadas a analizar la relación existente entre las familias y el Nivel Inicial.

En este sentido, nos interpela aproximarnos a comprender ¿Cuáles son las experiencias que atravesaron las familias respecto al Nivel Inicial en contextos de ruralidad? A su vez, ¿Cómo perciben las familias en escenarios de ruralidad la educación inicial en relación con sus prácticas socioculturales y expectativas educativas? y ¿Cuáles son las experiencias que han tenido las mismas sobre su propia trayectoria escolar en el Nivel Inicial?

Para ello, nos centraremos en las experiencias que tuvieron lugar en una institución en particular, la Escuela Nº 813 “Libertador Gral. José de San Martín” de Campo Busso, ubicada a 12 km al oeste de la localidad de Carlos Pellegrini (Departamento San Martín). Una escuela que fue abierta en 1936 y que desde 1938 cuenta con edificio propio.

Partimos de considerar que los diversos efectos que generó la pandemia del SARS-CoV-2 en la sociedad impactaron inevitablemente en el proceso educativo. Se trastocaron las “formas de lo escolar”, lo cual devino en que las diferentes familias tuvieran que acompañar el proceso educativo desde el hogar, con la guía del docente. Resulta menester problematizar las diversas formas que fue asumiendo lo escolar en las diferentes instancias, de acuerdo a los lineamientos determinados por los gobiernos nacional y provincial respecto a la situación sanitaria y teniendo en cuenta los sentidos atribuidos por las familias rurales al Nivel Inicial a partir de su situación contextual y las trayectorias escolares.

La educación rural presenta ciertas características que la circunscriben en un espacio propio, diferente del urbano. Entre esas características cabe destacar que uno de los mayores inconvenientes que suelen presentar las instituciones rurales está vinculado a las largas distancias que existen desde el lugar de residencia de los alumnos los cuales tienen que realizar varios kilómetros en bicicleta o a caballo, e incluso caminando. En consonancia con lo mencionado previamente, los caminos suelen encontrarse en malas condiciones y las lluvias tampoco favorecen que puedan concurrir periódicamente a clases. Otra característica es que las familias de los alumnos que asisten al jardín, se encuentran en condiciones laborales que muchas veces no son estables, llegando a ser trabajadores que se trasladan constantemente, generando que el niño no pueda tener una educación continua dentro de una misma institución. Además, los ámbitos rurales muchas veces no cuentan con los medios de comunicación para poder vincularse con otros y aprender sobre otras realidades. La escuela, en los lugares más alejados, es quizás la única vía de socialización que los niños tienen: juntarse a compartir momentos con otros niños les posibilita la oportunidad de “estar en contacto” con sus pares y poder disfrutar e interactuar con ellos.



De modo que, la población que debería asistir al nivel inicial se encuentra en muchos casos dispersa y no siempre cuenta con instituciones o sedes que atiendan a la educación de los más pequeños, lo que condicionaría que muchos niños concurren como oyentes de escuelas primarias, distorsionándose el verdadero valor de la educación inicial.

Consideramos como **anticipación hipotética** que los procesos que queremos conocer forman parte de un panorama complejo que indica que, ante la urgencia de la pandemia y el paso de clases presenciales a virtuales, surgieron desigualdades en el acceso a la educación y se tendió a la primarización del nivel. En ese sentido, consideramos ineludible hacer referencia a un concepto clave que encuadra nuestro marco conceptual que es el de *trayectorias escolares*, desde el lugar que lo concibe Flavia Terigi (2007), las cuales se encuadran dentro de la dinámica escolar como objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas.

A esta investigación le resulta de interés preguntarse qué transformaciones en la organización familiar y de lo escolar han devenido a raíz de la irrupción de la pandemia. En relación a lo expuesto, de qué manera se ve condicionado por nuevas configuraciones en el formato escolar y nuevas dinámicas que han tenido que afrontar tanto los docentes como los niños y, principalmente en el nivel inicial, las familias que han tenido que acompañar desde otro lugar las trayectorias educativas para tratar de sobrellevar la continuidad de la educación inicial rural, en lo que Terigi ha venido a denominar “aprendizaje en el hogar comandando por la escuela” (2020: pág 245).

La educación remota de emergencia reconfiguró la forma que asume el tiempo, el espacio (Castro y Martino, 2021) y los vínculos que conforman la especificidad de lo escolar y con ello algo de lo común u homogéneo en las experiencias educativas que, a pesar de las múltiples formas de desigualdad preexistentes, aun promovía este formato. Es así que proponemos como **objetivo general** de nuestra tesis reconstruir los sentidos de las familias respecto al Nivel Inicial en contextos de ruralidad en la localidad de Carlos Pellegrini (Campo Busso) dentro del departamento San Martín de la provincia de Santa Fe, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, correspondiente al período de marzo a diciembre de 2020.

A partir del objetivo general, desglosamos los **objetivos específicos**: describir los sentidos que le atribuyen las familias al Nivel Inicial en contextos de ruralidad a partir de sus propias trayectorias escolares. A su vez, intentamos describir los sentidos de las familias rurales en torno a la virtualización de las actividades del nivel inicial durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) correspondiente al período de marzo a diciembre de 2020. Todo este proceso de investigación nos lleva no solo a organizar la estructura de nuestra tesina, a su vez, nos permite analizar el acompañamiento de las familias rurales durante el periodo de ASPO a la luz de sus propias trayectorias escolares.



Este trabajo se estructura en torno a **dos** ejes teórico-empíricos **que constituyen el problema de investigación**, los cuales se fundamentan tanto en el conocimiento empírico que contamos como en la consulta de bibliografía relacionada al tema. El primer eje está constituido por la **relación existente entre familia – escuela**. Mientras que el segundo se articula en torno a **cómo fue llevada a cabo la Educación de Nivel Inicial en contextos rurales, dentro del período correspondiente al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)**. A su vez se organiza en 4 capítulos en los que tratamos de transmitir el proceso de investigación y los resultados a los que arribamos.



Capítulo 1
Sobre los aspectos teóricos y
metodológicos de la investigación



En este capítulo presentamos el encuadre teórico-metodológico de la investigación, abordando los antecedentes que fundamentan nuestro estudio y las decisiones que orientaron el trabajo de campo. Describimos a modo introductorio los aportes conceptuales vinculados a la relación familia-escuela y a la educación inicial en contextos rurales, especialmente durante la pandemia. Asimismo, explicitamos el enfoque cualitativo adoptado y detallamos la selección del referente empírico, permitiendo comprender el posicionamiento desde el cual construimos nuestro problema de investigación.

1.1 Estado del arte

Al momento de redactar esta tesis, no encontramos antecedentes en lo que refiere la educación inicial en contextos de ruralidad en pandemia. Identificamos principalmente investigaciones que tienen que ver con la educación rural primaria o secundaria durante el período de emergencia sanitaria, pocos han sido los antecedentes respecto al nivel inicial y cómo éste nivel tuvo que ir haciéndose lugar, para ir acompañando las trayectorias escolares de los niños. Las investigaciones a las que fuimos arribando están relacionadas con experiencias docentes con el objetivo de ahondar en sus propias trayectorias, no así en las trayectorias educativas de las familias. Por lo cual, el foco suele estar puesto en la mirada docente.

De manera que nuestro estado del arte está estructurado en torno a dos ejes de análisis de la investigación: por un lado, la relación entre la familia y la escuela; y, por otro, la educación inicial en contextos rurales, entendida en términos de las condiciones que configuran lo propiamente escolar en dichos escenarios. Asimismo, se analiza cómo, durante la pandemia, la escuela debió ser replanteada respecto de su forma tradicional y reestructurada en lo que Terigi (2007) denomina “nuevas formas de lo escolar”.

Entonces, con respecto al primer eje, recuperamos la obra de Cerletti y Santillán (2018), que hace referencia a las responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Los aportes que devienen de dichas autoras hacen referencia a que, en la actualidad, en el campo de la educación, se ha vuelto hegemónico un discurso que instala un reparto de responsabilidades adultas relativamente novedoso y que exalta la figura parental como condición del bienestar y buen desarrollo de la niñez. Este discurso hegemónico que muchas veces establece en los padres (generalmente en la madre) las responsabilidades sobre sus hijos debería ser desnaturalizado y problematizado, teniendo en cuenta que presupone una disponibilidad adulta que no siempre se corresponde con las condiciones reales ni con las preferencias de los sujetos implicados. Esas representaciones sobre las responsabilidades adultas en torno a la educación y crianza dadas en lo específicamente urbano orientan nuestra mirada para pensar los contextos rurales, puesto que estas dinámicas se desarrollan en un entramado complejo de condiciones laborales, habitacionales y relacionales, que

interactúan entre sí y con las prácticas educativas y de crianza. Las responsabilidades y obligaciones vinculadas al cuidado infantil se construyen y redefinen constantemente, sin una relación causal directa entre los discursos predominantes, las prácticas cotidianas y los resultados educativos o formativos de los niños.

La metodología y técnicas de recopilación de datos se basa principalmente en los registros etnográficos realizados en el proceso de investigación, para las cuales se llevó a cabo un trabajo de campo en la ciudad de Buenos Aires y en el área aledaña denominada Gran Buenos Aires. Si bien este trabajo de investigación responde a un estudio de caso localizado en zona urbana y nosotras pretendemos desarrollar una investigación localizada en zona rural, nos compete aquí rescatar el carácter etnográfico de dicha investigación y el paradigma acorde con una perspectiva antropológica que el mismo plantea, donde se observa el carácter historizado de esta construcción, y los sentidos y disputas que tienen lugar en el campo de la vida práctica.

Asimismo, dentro del primer eje, incluimos otro estudio de Cerletti (2014) que aborda la relación entre la escuela y las familias como una problemática social que se convierte en objeto de políticas educativas. Dicha autora define esta relación - y que nosotras recuperamos- como una trama compleja, donde se interroga por qué las familias se transforman en un problema cotidiano y acuciante para muchos docentes. (Cerletti, 2014: 23). En esta dirección emprende, mediante una descripción densa que analiza con precisión conceptual el material obtenido en un prolongado trabajo de campo, la compleja tarea de desnaturalizar y descotidianizar las particulares relaciones entre familias y escuelas, en tanto construcciones sociales e históricas. Así, a partir de la documentación de prácticas y representaciones, se ahondará sobre la perspectiva de las familias y los docentes, visibilizando sus experiencias como también la multiplicidad de decisiones que cotidianamente toman los sujetos involucrados en la escolarización y educación infantil.

Continuando con la relación familia-escuela, Contreras Carrasco (2024) realiza una investigación donde describe cómo se desarrolla el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños de nivel inicial en una institución de educación intercultural bilingüe en zona rural. Si bien este estudio fue realizado en otro país, aporta significativamente a nuestro trabajo porque está orientado desde una perspectiva familiar. Allí denota los roles que han tenido que asumir las familias y un protagonismo más activo que han tenido que desempeñar en el acompañamiento escolar durante la pandemia. A través de los propios testimonios de los implicados, Contreras Carrasco (2024) arriba a la conclusión de que los padres de familia no estaban preparados ni contaban con los recursos necesarios para cubrir las necesidades educativas de sus hijos. El enfoque metodológico es de tipo cualitativo, con el propósito de describir cómo acompañan las familias y explicar la relación que tienen las familias con la institución educativa, tomando como muestra nueve estudiantes de entre 4 y 5 años y sus respectivas familias, cuatro familias que tuvieron un niño o niña en los años lectivos 2020 y 2021. Las dinámicas que se llevaron a cabo en este escenario durante el

período de pandemia dan cuenta de las complejidades que tuvieron que atravesar dichas familias y que, de alguna manera, sus propias trayectorias educativas delimitaban el acompañamiento hacia sus hijos en la escolaridad desde el hogar. De este modo, muchas cuestiones allí mencionadas están en estrecha vinculación con los planteos que detalla la familia que nosotras hemos entrevistado.

Por otro lado, en cuanto al segundo eje de investigación, es posible mencionar una investigación llevada a cabo por Annesi (2021) respecto a la educación rural en tiempos de COVID-19. Dicho trabajo presenta los resultados de una indagación realizada a los docentes que se encuentran en zonas rurales de Buenos Aires acerca de las propuestas de enseñanza y medios de comunicación que han implementado para atender a la continuidad pedagógica en circunstancias ASPO, implementado desde mediados de marzo de 2020. Para garantizar las trayectorias educativas de los alumnos, el gobierno de la provincia de Buenos Aires puso en marcha un programa de continuidad pedagógica, con el objetivo de que los estudiantes desde sus hogares y con el acompañamiento de sus docentes, continúen con el proceso educativo. Si bien dicho estudio está orientado hacia las escuelas primarias localizadas en la zona rural de Maipú, Buenos Aires, la principal contribución que nos interesa recuperar es la larga trayectoria de los docentes rurales en el desarrollo de una dinámica particular que les ha permitido hacer frente a este escenario con mayor celeridad, gracias a la experiencia adquirida en el trabajo con los alumnos y sus familias, donde éstas ya forman parte de la escuela, con tiempos prolongados de no presencialidad. Sin embargo, en estos espacios hay situaciones muy heterogéneas porque no todas las familias cuentan con el tiempo ni las competencias necesarias para poder acompañar la continuidad pedagógica. Sostener la educación a distancia se vuelve difícil debido a la falta de dispositivos móviles y/o escasa o nula señal de Internet. En ese sentido este estudio combina descripción y análisis de la escuela rural en una perspectiva integrada: el saber hacer de los docentes desde un punto de vista pedagógico y de conocimiento sobre los estudios de comunicación relacionados con la apropiación social de dispositivos tecnológicos.

En relación al eje familia-escuela, podemos vincularlo a otra investigación de educación rural, llevada a cabo en el norte de la provincia de Córdoba, donde Cragolino (2011) hace referencia al proceso a través del cual se produce el acceso a la escolaridad básica rural por parte de familias campesinas, siendo el mismo el resultado de múltiples historias. Nuevamente, aquí, retomamos los estudios anteriormente mencionados para rescatar el carácter histórico del acceso a la educación básica rural. De esta manera, y recuperando a Cragolino (2011), podemos decir que dicho acceso se comprende en el entrecruzamiento de distintas historias: una historia social regional (considerando en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo), la historia del sistema educativo y las trayectorias de los integrantes de estas familias.

Queremos rescatar cómo, a través de un análisis teórico y empírico, Cragolino se propone que las prácticas y representaciones acerca de la educación observadas en dichas

familias forman parte de un conjunto de prácticas, las estrategias de reproducción social, que no son individuales sino sociales, depende de la ubicación de la familia en una clase, un contexto y coyuntura determinada. De este modo, al estar constituidas históricamente, son vistas en proceso.

Además, tomamos como referencia un artículo llevado a cabo en las provincias de Córdoba y Chaco por los autores Baroni, Ferreyra, Rigo y Carniglia (2024) donde entran los desafíos que conlleva enseñar en el Nivel Inicial en entornos de ruralidades diversas, focalizado desde la mirada docente, recuperando los desafíos individuales, institucionales y sistémicos. La principal contribución que nos interesa recuperar es la invisibilidad del Nivel Inicial en las ruralidades, la soledad del trabajo docente, la desigualdad de oportunidades educativas y los retos que enfrenta la educación acompañados de cambios sociales, económicos y culturales. A través de entrevistas semiestructuradas y de la observación participante, se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos múltiples, abarcando ocho experiencias educativas de docentes rurales. A la luz de los relatos que aluden los autores, se vislumbran algunas características propias de los contextos de ruralidad que nos abren un panorama de las realidades que se viven allí, repercutiendo insoslayablemente en las trayectorias escolares de los niños/as. Un principio interesante que plantean dichos autores es el concepto de ruralidad y cómo va adquiriendo otras conceptualizaciones como nueva ruralidad o nuevas ruralidades, todas ellas producto de reestructuraciones de lo rural como categoría teórica. De esta manera, el carácter polisémico que se va desentramando de la categoría teórica nuevas ruralidades deviene de la especificidad de los entornos locales y nacionales frente a las tendencias homogeneizadoras de la globalización.

El relevamiento de dichas investigaciones nos permitió aproximarnos a estudios recientes referidos a nuestro campo temático. Es importante señalar que hemos incorporado diversas investigaciones, con herramientas teórico-metodológicas, supuestos y conceptualizaciones que no siempre coinciden con nuestro eje de investigación, pero que capturan producciones y recreaciones, ya sea, en lo que respecta a la relación familia escuela o en educación inicial en contextos de ruralidad, que vienen a dar cuenta de consideraciones que persisten y se vieron acentuadas principalmente durante el período 2020-2021. La revisión de estos estudios nos permitió advertir que, si bien se aproximan a la temática que nos convoca, están orientados a explorar modos de subjetivación principalmente docentes o aproximaciones teóricas con enfoques diversos, exceptuando el estudio de Cragnolino (2011) el cual refiere a historias de vida de familias campesinas.

Estos antecedentes nos habilitaron delinear un panorama de las producciones vinculadas al acompañamiento de las familias y a los sentidos que le han otorgado a la educación inicial rural durante la coyuntura del ASPO, revelando la escasez de enfoques similares a la que esta tesis se propone desarrollar. En consecuencia, a partir de esta tesis nos proponemos aportar a la comprensión de las tramas cotidianas en las que se ponen en relación diversos sujetos, que realizan múltiples prácticas en pos del desarrollo de la

educación y la escolarización infantil. Particularmente se analizará dicho entramado en una época coyuntural como ha sido la pandemia, que ha traído aparejadas numerosas modalidades de abordaje, donde se entrelazan las trayectorias educativas de las familias que forman parte de dicho proceso.

1.2 Decisiones teórico metodológicas

Para el diseño metodológico escogimos una estrategia metodológica cualitativa con el fin de perseguir los objetivos de la presente investigación, los cuales están atravesados por lógicas complejas. Contemplamos el método biográfico para explorar los sentidos que le asignan al Nivel Inicial, las familias rurales que experimentaron las trayectorias escolares de los niños/as durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, correspondiente al período de marzo a diciembre de 2020. Un supuesto que subyace a esta investigación es la convicción de que las experiencias formativas de los adultos inciden, de manera compleja y no lineal, en sus prácticas y representaciones en torno a los niños. En este sentido, explorar las trayectorias y experiencias de los sujetos -particularmente de las familias- permite profundizar en la comprensión de cómo se configuran determinadas demandas y se construyen representaciones sobre lo que se realiza y lo que se considera adecuado o necesario en relación con la educación infantil. En un escenario donde la escuela se vio obligada a reconfigurar su vínculo con los hogares, el análisis de las formas de participación familiar y de acompañamiento a los aprendizajes se vuelve fundamental para comprender cómo se redefinieron los roles, las responsabilidades y los sentidos asignados a la escolarización desde el espacio doméstico.

Cuando aludimos a la familia rural, y desde el enfoque que pretendemos abordar, partimos del concepto de nueva ruralidad que plantea Romero (2012) para hacer referencia a las condiciones bajo las cuales las familias rurales les otorgan sentido al quehacer educativo. Sin embargo, consideramos pertinente hacer alusión a que existen otras concepciones sobre ruralidad que es necesario considerar.

Una de las definiciones en torno a lo rural podemos visualizarla en el marco normativo de la ley 26.737 del Régimen de Protección al Dominio Nacional sobre la Propiedad, Posesión o Tenencia de las Tierras Rurales, en el Capítulo I, Artículo I: se entiende por tierras rurales a “todo predio ubicado fuera del ejido urbano, independientemente de su localización o destino” (2011). A su vez, en el marco del INDEC, podemos identificarlo desde un enfoque poblacional, cuando establece que población rural es aquella cuyo número de habitantes se encuentre por debajo de los 2.000, donde se identifican dos ámbitos rurales: rural aglomerado (entre 500 y 2.000 habitantes) y rural disperso (menos de 500 habitantes o en campo abierto).

Sin ánimos de limitarnos a lo estrictamente poblacional o normativo, y teniendo en cuenta un enfoque territorial, nos aproximamos al concepto de “nueva ruralidad” desde el lugar que lo plantea Romero (2012). En las últimas décadas, la sociología rural inició un nuevo proceso de cambio sobre su forma de “mirar” el mundo rural. Surge así, la “nueva ruralidad” que permite descubrir elementos tímidamente emergentes en los territorios rurales y redescubrir fenómenos de magnitud importante, que quedaron encubiertos por la visión extremadamente agraria de las últimas décadas.

Nuestro posicionamiento, por lo tanto, parte no desde una mirada antagónica de lo rural y urbano, sino desde analizar la realidad social rural particular, aludiendo de esta manera al desarrollo territorial rural (Romero, 2012). La perspectiva central de la nueva ruralidad, tiene su énfasis en la cuestión territorial. El análisis del mismo no deja de lado las dinámicas sociales y de producción agraria que se desarrollan en el territorio, pero no hace de ellas el eje exclusivo de análisis. Hoy lo rural no es solamente lo agrario, sino que convive con cuestiones que podrían entenderse como típicamente urbanas, como es la utilización de teléfonos celulares, instalación de electricidad, utilización de internet, ya sea desde conexión inalámbrica hasta la utilización de datos móviles. Es así como lo rural se define no por oposición, sino por relación con espacios urbanos, en lo que Nogueira (2016) viene a llamar “pueblos rurales”. En tal sentido, la autora destaca que los pueblos rurales van adquiriendo características cada vez más próximas a los sectores urbanos, pero con particularidades que remiten a otros tiempos, tentando a las nuevas generaciones a permanecer allí.

Sin embargo, según las diversas investigaciones y a raíz de los aportes que nos brindan diferentes autores mencionados en el apartado de Ratier (2018), podemos dilucidar que no existe un concepto de “nueva ruralidad” como tal, sino que cada ruralidad se encuentra situada en un marco específico. Es decir, tanto lo rural como la “nueva ruralidad”, son categorías que corresponden a un tiempo específico, poseen una fecha determinada y refieren a un momento histórico peculiar. De esta manera, también para este autor las delimitaciones entre lo rural y lo urbano dejan de ser tan claras y precisas, aludiendo así que no suponen relaciones dicotómicas ni antagónicas.

En lo que refiere a educación estas consideraciones nos llevan a poner en debate el “para qué” de la educación rural, es decir, si pensando en la educación rural para estar en mejores condiciones de migrar a la ciudad o si pensarla como parte de una política transformadora de la realidad (Cragolino, 2007). Es entonces que remitimos a Verdeja, M. (2019), cuando realiza un acercamiento en torno al concepto de educación, desde el posicionamiento de Paulo Freire. El autor entiende que el principal valor y objetivo de la educación para Freire es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. En este sentido, enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural y de las condiciones socioterritoriales de los educandos. Es por ello que nos posicionamos, de esta manera, hacia una escuela democrática que, además de estar

abierta permanentemente a las particularidades socioeducativas de los educandos, debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el entorno.

Los conceptos de tiempo y espacio en el ámbito escolar resultaron fundamentales para este trabajo. Nos apoyamos en los aportes de Castro y Martino (2021) quienes problematizan estos conceptos a partir de la situación vivida en las escuelas con la pandemia ocasionada por el Sars Cov 2. La emergencia sanitaria alteró profundamente las formas en que se concebían el tiempo y el espacio escolar: las rutinas se desestructuraron, los tiempos escolares se flexibilizaron y el espacio del aula se desplazó al hogar o a otros entornos comunitarios. Esta reconfiguración forzada evidenció la necesidad de repensar estas categorías no como dimensiones fijas o neutras, sino como construcciones sociales que afectan de manera diferenciada a las escuelas según su ubicación y contexto. En las escuelas rurales, donde el espacio está íntimamente vinculado al territorio y a la vida comunitaria, y donde el tiempo puede estar más ligado a los ciclos naturales que al calendario escolar urbano, esta reflexión cobra una especial relevancia.

Asimismo, recuperamos el concepto de cultura escolar de Rockwell (2018) quien la define como un proceso dinámico y colectivo, construido en la interacción diaria entre los actores escolares. No se impone desde fuera, sino que se configura en cada contexto a partir de experiencias, relaciones y significados compartidos. Esta concepción de cultura escolar desarrollada por Rockwell la analizamos en relación con el tiempo y espacio en la escuela rural, entendiendo que no se trata simplemente de coordenadas físicas o cronológicas, sino de estructuras simbólicas que modelan la forma en que se vive, se enseña y se aprende en dichos entornos. La cultura escolar rural, por tanto, no puede desvincularse de las particularidades del territorio, de sus formas de organización social, de las trayectorias de vida de sus docentes y estudiantes, ni de las condiciones materiales en las que se desarrolla la experiencia educativa.

En este sentido, particularmente consideramos que como docentes debemos repensar los sentidos que adquiere el Nivel Inicial en las zonas rurales, donde la experiencia educativa no solo se configura de manera distinta respecto de los contextos urbanos, sino que también genera en los niños y niñas una vivencia singular que se imprime profundamente en su modo de habitar y comprender el mundo. Esta experiencia está marcada por un fuerte arraigo en el territorio, ya que las prácticas escolares se entrelazan con los ritmos de la vida rural, las dinámicas comunitarias, las formas locales de conocimiento y los vínculos intergeneracionales. De este modo, la escuela rural no sólo transmite contenidos, sino que contribuye a consolidar una identidad ligada al entorno, actuando como soporte simbólico y afectivo del aprendizaje. Así, podremos tener en cuenta las peculiaridades de cada realidad local. De acuerdo a Sabido Ramos (2017), siguiendo a Simmel, la sociología de los sentidos contemporánea cuestiona la concepción clásica de los cinco sentidos, haciendo referencia a una percepción multisensorial, donde entra en juego la percepción, entendida como sensación y cognición, implicando sentir y recordar, reconocer, asociar. De esta manera, la

percepción, tanto de las familias como de los docentes, depende tanto de su propio cuerpo y de los órganos de sus sentidos como de sus preconcepciones mentales y sus condicionamientos culturales.

De acuerdo a la teoría de los sentidos de Simmel es que resaltamos la importancia de las relaciones sociales y las interpretaciones subjetivas en la construcción de los significados. Desde una estrategia de investigación cualitativa vamos a analizar los sentidos atribuidos por las familias rurales a la educación inicial y a la virtualización de las actividades escolares, como construcciones sociales que emergen de sus interacciones y realidades particulares. Justifica el uso de esta orientación metodológica, sus potencialidades para comprender de manera profunda y circunscripta las experiencias de los actores. Es a partir de esta perspectiva que estudiaremos relacionalmente el vínculo entre las familias y la escuela durante el ASPO.

En este caso, es fundamental entender no sólo cómo las familias vivieron la educación inicial de sus hijos/as durante el período específico, sino también cómo sus propias trayectorias educativas y personales influyeron en su involucramiento y percepción de la escuela. Las **historias de vida** permiten rastrear cómo las experiencias pasadas, las creencias y los valores familiares sobre la educación se interrelacionan con las experiencias actuales de los niños/as en el Nivel Inicial, revelando los vínculos entre las trayectorias escolares de las familias y sus expectativas respecto al proceso educativo de sus hijos. Por ello, tomaremos como técnica de recolección de datos las “historias de vida” de las familias de los niños/as que transitaron el Nivel Inicial durante el período estudiado.

En un primer momento, nuestro enfoque estaba orientado hacia el análisis a través de los relatos de las familias y de las docentes que habían transitado durante el ASPO en la escuela rural ubicada en Campo Castro, en la localidad de Las Bandurrias (Santa Fe). Al contactarnos con la docente de Nivel Inicial, correspondiente a la escuela mencionada con anterioridad dentro del período de pandemia, nos mencionó que por cuestiones personales se iba a imposibilitar realizar un encuentro con la misma, por lo tanto, decidimos focalizarnos puntualmente en los relatos de las familias. La comunicación con estas últimas tampoco pudo darse, ya que, no obtuvimos respuestas de las mismas ni tampoco pudimos localizarlas. De esta manera, contemplamos la necesidad de considerar como aspecto importante a tener en cuenta el éxodo rural hacia diferentes territorios en búsqueda de mejores condiciones laborales.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de campo tuvo que ser reorientado partiendo de la premisa de que las familias de la institución que deseábamos entrevistar han emigrado a otros territorios, es que podemos entrever las dinámicas propias de la ruralidad y las complejidades que ha acarreado en nuestro proceso de investigación, de constantes idas y vueltas. De esta manera, apelamos al término de “migraciones” postulado por Enrique Silli (2019) para converger en estos nudos de problematización que se van entretejiendo en los territorios rurales y cómo estas cuestiones laborales se trasladan a las infancias de nivel inicial,

adecuándose al trabajo de sus familias, y de qué manera estas “trayectorias escolares” (Terigi, 2008) pueden ser consideradas interrumpidas al no tener continuidad en una misma institución. Todo ello repercute, insoslayablemente, sobre las diferentes trayectorias educativas que transitan los niños/as provenientes de esas familias rurales.

Atendiendo a estas cuestiones es que optamos por indagar otra escuela rural aledaña ubicada en la localidad de Carlos Pellegrini (Campo Busso) del departamento San Martín de la provincia de Santa Fe.

Nuestro posicionamiento para realizar dicho relevamiento se postula partiendo desde las familias implicadas, de sus vivencias y experiencias. Intentamos comprender cómo han transitado la escolaridad inicial de sus hijos e hijas, a partir de experiencias situadas espacial y temporalmente. Si bien el análisis de varios relatos hubiera sido sumamente enriquecedor, pudiendo así converger en un diseño multivocal y polifónico, tal y como lo plantean Mallimaci y Béliveau (2013), entrecruzando relatos de diferentes personas, nos enfrentamos a una serie de dificultades. La complejidad que ha constituido acceder a los territorios rurales, lograr contactar con las familias —debido principalmente a que muchas de ellas habían emigrado hacia otros territorios y que no hemos podido comunicarnos con las mismas después de varios intentos— nos llevó a encauzar nuestra investigación hacia un estudio de caso único. Esto se realizó sin perder de eje la rigurosidad, sistematicidad y el estudio progresivo como condiciones básicas de este enfoque.

Pudimos entrevistar a una sola familia de las que asistieron a la institución entre los años de la pandemia, y que actualmente vive en la zona. Tal escenario puede constituirse en un insumo para nuestro análisis, puesto que, el panorama relevado señaló nuevos caminos que tuvimos que transitar, reorientándose en varias oportunidades. Es en este sentido que nuestra investigación cobra relevancia en términos etnográficos al punto tal de precisar que no es solo un enfoque sino una urdimbre que se va entretejiendo en las complejidades de nuestro proceso de investigación que vienen a revelar las estructuras significativas del contexto en lo que Geertz (2003) viene a llamar “descripción densa”.

Consideramos pertinente recuperar estos lineamientos que precisamos previamente para comprender la cultura, la historia, la familia y otras fuentes de información ajenas al aula que inevitablemente condicionan las trayectorias escolares de los niños/as que allí transitan. Para ello, tomamos como referencia los aportes, principalmente, de García Salord (2000), donde expresa, citando a Bourdieu, que la opción por los estudios universitarios -en este caso Nivel Inicial- no se circunscribe al momento preciso del ingreso a dicha institución, sino que remite al proceso de socialización que se desarrolla inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos. De esta manera, mediante la historia de vida, intentamos reconstruir las condiciones de posibilidad en las que determinadas cosas resultaron de una manera y no de otra. El relato de lo vivido deviene entonces en una “indagación de lo vivido” (Geertz, 2003) donde anuda en su texto la

imbricación diacrónica y sincrónica de lo económico, lo político, lo social, lo simbólico. Es así como, el relato de las trayectorias educativas que transitaron las familias muchas veces delimitan las condiciones de las trayectorias educativas de sus hijos.

De acuerdo a los objetivos planteados, indagamos la historia de vida de una familia rural de una niña que asistió durante el período de ASPO, a partir de sus vivencias y sus propias trayectorias educativas. A su vez, la historia de vida nos permite visualizar el entramado de esta nueva modalidad de “aprendizaje en el hogar comandado por la escuela” (Terigi, 2020) y su repercusión en los sentidos que le atribuyó dicha familia, teniendo en cuenta los diversos dispositivos tecnológicos que se tuvieron que desplegar para poder acompañar el aprendizaje de su hija, como así también retomar viejas modalidades que se venían desarrollando en las escuelas rurales debido a características propias del territorio. Asimismo, nos interesa dilucidar las nuevas reorganizaciones de los tiempos y espacios escolares en el marco de la pandemia de esa familia rural, a la luz del Protocolo Marco y lineamientos federales para el Nivel Inicial: Resolución CFE N° 376/20 respecto a la situación sanitaria de cada jurisdicción, que encuadraban los lineamientos pedagógicos que definía cada una de ellas y que regulaba la dinámica familiar.

La dinámica propia de la narrativa biográfica ha presentado nudos de problematización con los tiempos presentes, donde ha sido inevitable tomar una cierta distancia respecto a los momentos que pretendemos indagar. De esta manera, los relatos han sido resignificados desde el presente teniendo en cuenta lo vivenciado no solo en el 2020 sino también en 2021. Por lo tanto, para la reconstrucción de lo vivido hemos optado por el itinerario biográfico (Octavio Paz, citado por Salord), teniendo en cuenta que ese trayecto se traza no de manera lineal sino espiralada, donde los puntos de partida y de llegada no existen como tal. De esta manera, en el itinerario biográfico y sólo retrospectiva y analíticamente, podemos reconstruir la trayectoria escolar de las familias rurales de niños/as que asistieron al Nivel Inicial durante la pandemia. Entonces, la reconstrucción de cada una de dichas trayectorias escolares, es pensada desde una descripción analítica del recorrido, es decir, qué y cómo acontece en su imbricación con otras trayectorias que forman parte del mismo, teniendo en cuenta que la reconstrucción del relato como investigadoras parte de esa “descripción densa” que conjetura una interpretación de una interpretación y que va armando ese entramado (Geertz, 2003).

Nos posicionamos para ello, desde una perspectiva interpretativa, que tenga en cuenta la reflexividad como plantea Rockwell, citado por Vasilachis de Gialdino (2013); donde se hace hincapié no solo en el contexto y la posición del sujeto entrevistado en la sociedad, sino también en nuestro propio lugar como rectoras del relato.

1.2.1 Precisión del referente empírico

Tal como ya mencionamos, en un primer momento pensábamos realizar la investigación en la localidad de Las Bandurrias, tomando como referente empírico la escuela de Campo Castro. A partir de realizar un primer acercamiento en la institución en cuestión, nos encontramos con una realidad probable dentro de nuestras posibilidades, que tiene estrecho vínculo con las realidades propias de la ruralidad. Muchas de las familias que en el período abordado se encontraban dentro del territorio, han emigrado a otros pueblos, por lo cual no pudimos contar con las mismas para poder comenzar con el proceso de investigación y trabajo de campo. Por este motivo decidimos acercarnos a otra institución: una escuela aledaña de características similares como es la Escuela N° 813 “Libertador Gral. José de San Martín” que cuenta con una sala multiedad de Nivel Inicial¹ y que se encuentra ubicada a 12 kilómetros de la localidad de Carlos Pellegrini. Debido a que en esta institución también habíamos realizado reemplazos, teníamos vínculo con las docentes que trabajaron durante el período analizado. Además, resultó relevante a la hora de tomar esta decisión el hecho de que aún se encuentran allí algunas familias de los niños/as que transitaban el Nivel Inicial durante el período que pretendemos analizar, cursando al día de hoy la escolaridad primaria en dicha institución.

Carlos Pellegrini es una comuna situada en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe, la topografía de la zona es ligeramente ondulada, de características bastante uniformes y pendientes suaves, lo cual facilita las comunicaciones, y las labores rurales. La localidad está ubicada en un terreno elevado, que permite el escurrimiento natural de las aguas hacia los cuatro puntos cardinales; como consecuencia de ello, son raras las inundaciones. No obstante, la escuela de Campo Busso se encuentra ubicada en una depresión topográfica localizada entre Carlos Pellegrini y Landeta, a 1 km al sur de la ruta provincial N° 66. Esta condición de localizarse en una zona baja, hace que sea propensa a grandes inundaciones, sufriendo la escuela los daños ocasionados por las mismas. En el 2011 se realizó el ripiado del camino, pero con las inundaciones y la falta de mantenimiento, en la actualidad, casi no hay ripio, por lo tanto los días de lluvia no se puede acceder a la escuela.

Dicha zona es principalmente agrícola —con suelos muy aptos—, y la siembra de maíz, soja y trigo constituye la principal actividad económica del lugar. Las familias vinculadas a los niños que asisten a la Escuela de Campo Busso se dedican, en su mayoría, a tareas rurales. Actualmente, dos de estas familias trabajan en tambos, mientras que las restantes lo hacen en labores de siembra y cosecha dentro de los campos de la zona.

Pudimos reconstruir que la educación dictada por docentes en la zona rural de Carlos Pellegrini tiene lugar desde las primeras décadas del siglo XX. Precisamente, los niños de esta zona rural contaban con escasas posibilidades de recibir educación formal por lo cual

¹ Anexo 2 del Jardín de Infantes N°43 “Arco Iris” de Carlos Pellegrini.

inicialmente algunos “instructores” recorrieron los campos, enseñando a los niños de las casas que los contratan y a los del vecindario. Esta forma de enseñanza en la que los dueños de campos pagaban a los maestros para que enseñen en casas de diferentes familias de la zona fue conocida como de “Escuelas Particulares”. Posteriormente, el 13 de marzo de 1934 se constituye un Consejo Escolar, el cual proyecta la creación de una escuela en el Campo “La Espinoza”, propiedad de los señores Busso Hnos. Dichos propietarios donaron el terreno necesario, pero como el Consejo -a pesar de las varias gestiones efectuados para conseguir recursos y llevar a la práctica la construcción del edificio- no puede disponer de la suma necesaria para financiar la obra, celebra un contrato con el Gobierno de la Provincia por el cual transfiere a éste la facultad de hacer construir dicha escuela, según consta en el Expediente N° 79, Letra I del año 1936.

La Escuela comienza a funcionar provisoriamente en abril de 1936, en el campo del Sr. Marcos Delprato, ubicado a 4 km al norte del actual edificio. En mayo de ese mismo año se asigna el N° 813 a la escuela, y la primera docente fue la Sra. Lilia Mora de Grosso, quien tiene a cargo la enseñanza de 1º a 6º grado. Mientras tanto, continúa la construcción del edificio. Desde mayo de 1938 se dictan clases en lo que es hoy la Escuela N° 813 “Libertador Gral. José de San Martín” Campo Busso. En abril del año 1942, se forma un Club Recreativo en la colonia. Esta iniciativa tiende al acercamiento de la juventud, como así formar lazos de unión, de amistad entre los niños y teniendo en cuenta que una nueva institución, ya sea de carácter social o deportivo, beneficiará a la colonia dándole más actividad. El nuevo Club se llamará Novel Club Argentino. En mayo de ese mismo año, se forma una Comisión “Pro-Pista” cuyo objetivo es realizar bailes con frecuencia, eventos para beneficios de la Escuela. La fiesta consistirá en carrera de lonja y trote, rifa, almuerzo, cena y baile. La pista toma el nombre de “La Criollita” y actualmente es un área techada destinada a diversos usos y actividades. También se convierten en tradicionales el acto conmemorativo del 9 de julio, luego el almuerzo de camaradería en esa misma fecha – con remate de tortas y el baile del 31 de diciembre.

El Nivel Inicial tiene sus comienzos en dicha institución a partir de abril de 1996, con la asignación de un cargo de Maestra Itinerante para el Nivel Inicial compartido con la Escuela N° 391 “Campo María Teresa”².

En el año 2004 por Decreto N° 0966/04 del Ministerio de Educación de la Provincia la Escuela N° 813 “Libertador Gral José de San Martín” se convierte en C.E.R.(Centro Educativo Radial) N° 500 conservando el mismo nombre la escuela y cargo de maestra de grado. A partir del 1º de agosto de ese año la escuela pasa a depender administrativamente de la Escuela Fiscal N° 272 “Ricardo Gutiérrez” de Carlos Pellegrini.

² La escuela se encuentra actualmente cerrada, después de haber sido sostenida durante un largo período únicamente por la matrícula de una familia, que contaba con quince hijos. Sin embargo, al trasladarse esta familia a otro campo y no existir viviendas ni otros establecimientos cercanos, la institución quedó sin estudiantes, lo que llevó al cierre de la escuela en 2013.

Nuevamente, desde el inicio del ciclo lectivo 2012, el C.E.R Nº 500 se convierte en Escuela de 4ta. Categoría y vuelve a denominarse “Escuela Nº 813”. En la actualidad mantiene esta Categoría con dirección propia, no dependiendo más administrativamente de la Escuela Nº 272.

En el año 2007 la escuela y la zona de Campo Busso sufre graves inundaciones, en las que prácticamente se perdió todo, entre otras cosas se encontraban archivos y libros de actas comprendidos entre los años 1959 y 1988. Durante casi un año se estuvo trabajando con los alumnos en un salón cedido por la Escuela Fiscal Nº 272 de Carlos Pellegrini. En el año 2016 y 2017 nuevamente se sufrieron inundaciones que requirieron del trabajo durante meses en un salón de la Escuela mencionada con anterioridad.

Las inundaciones generaron diversos daños, desde materiales hasta mobiliario y parte edilicia. Las mismas, afectaron física y emocionalmente a los miembros de la institución. Volver a reconstruir cuesta mucho debido a que, particularmente, en la ruralidad se hace un sacrificio inmenso para conseguir todo, ya que los recursos son escasos, los tiempos de respuesta suelen ser más lentos y el acceso a materiales y servicios es limitado. Desde la Región, el Ministerio, y con ayuda de una Senadora y el trabajo de la Asociación Cooperadora, se obtuvieron subsidios y donaciones para realizar mejoras edilicias debido a las inundaciones que se sufrieron. En el mes de noviembre de 2020 se recibió un subsidio para la colocación de un equipo de ósmosis inversa, por lo cual se puede consumir el agua de la escuela, es potable. En la actualidad, la escuela se encuentra en condiciones óptimas (arreglada, pintada y muy bien equipada con material) para trabajar con los alumnos. En el presente, el plantel docente de la Escuela Nº 813 está integrado por: Directora y docente, Profesora de Educación Física, Profesora de Plástica, Profesora de Música, Profesora de Inglés, Profesor en Tareas definitivas y Docente de Nivel Inicial.



Capítulo 2

La escuela rural

En este capítulo analizamos el contexto de la educación rural, con especial énfasis en las particularidades que asume el Nivel Inicial en estas geografías. Revisamos debates sobre la dicotomía rural-urbano, la organización institucional, y se caracteriza en profundidad la Escuela de Campo Busso, sede de nuestro trabajo de campo. A través de esta aproximación, buscamos visibilizar las condiciones estructurales, históricas y territoriales que configuran las experiencias educativas en zonas rurales.

2.1 La educación en contextos rurales

La educación en escenarios de ruralidad adquiere un rol fundamental en el desarrollo humano y la mejora de la calidad de vida de las personas que lo habitan, posibilitando el acceso al derecho a una educación de calidad.

Si bien la educación de las poblaciones rurales latinoamericanas en los últimos tiempos ha experimentado un reconocido avance en términos de cobertura, mejoramiento de infraestructura, condiciones de desarrollo profesional y trabajo de los docentes, hasta hoy en día, la educación rural continúa siendo la modalidad y sector educacional más desventajoso. Al respecto, Castro y Reboratti (2008) aluden a que la fuerte presencia dicotómica entre un ámbito y otro tiende a separar la sociedad en dos, caracterizándolos en opuestos: lo rural como lo atrasado, aislado, lento, pobre, vinculado a la producción primaria y a la naturaleza; mientras que lo urbano se reconoce como lo moderno, lo rápido, lo dinámico y avanzado de la sociedad. Si pensamos la educación rural en términos dicotómicos respecto a la educación urbana, ineludiblemente nos vamos a encontrar con esas concepciones dispares. Cómo mejorar la calidad educativa en el contexto rural es una preocupación latente debido a que se caracterizan por sus altos índices de vulnerabilidad y su ubicación en lugares de bajos recursos económicos, principalmente en la región del noroeste y noreste argentino.

En este sentido, autores como Roxer Boix (2011), realizan un análisis histórico de la escuela rural donde se puede observar que ésta se muestra como una escuela que se sistematiza como atrasada pedagógicamente en comparación con la escuela urbana. La percepción de atraso pedagógico surge del dualismo entre lo rural y lo urbano, donde lo rural era asociado con pobreza y carencias estructurales. Esto se agravó tanto por políticas que priorizaron la centralización educativa, como ser las que promovían el cierre de escuelas rurales y la reubicación de estudiantes en centros urbanos como por la falta de investigaciones sistemáticas sobre el potencial de la escuela rural, perpetuando una visión desvalorizada de su práctica pedagógica y su realidad específica. Dichas medidas no solo desatendieron las particularidades de las comunidades rurales, sino que también contribuyeron al debilitamiento del tejido social y a una mayor exclusión educativa en estas zonas, reforzando la percepción de inferioridad pedagógica de la escuela rural.

Las escuelas rurales surgieron con el propósito de llevar la cultura y el conocimiento a territorios donde predominaba un bajo nivel de alfabetización o que se caracterizaban por condiciones de aislamiento, precariedad, falta de reconocimiento y la convergencia de diversos factores que colocaban a estas realidades en una situación de desventaja frente a las áreas urbanas del país (Ascolani, 2012). Pensar la escuela rural desde el dualismo rural-urbano sería contemplar una visión pesimista no sólo desde un punto de vista económico sino también estructural e incluso social, desfavoreciendo las trayectorias educativas de los alumnos que asisten a ellas.

Ante todo, consideramos relevante precisar lo investigado por el historiador Ascolani (2012), quien se especializó en la historia sociopolítica del sistema educativo argentino. En esta perspectiva, el autor examina los avances, obstáculos y transformaciones de la educación rural en Argentina, comprendida entre 1916 y 1932, destacando la expansión del sistema educativo en áreas rurales. Este momento histórico corresponde a una etapa de consolidación de la estructura agraria en el país, marcada por la modernización agrícola y la integración al mercado internacional. A pesar de la Ley 1420 de educación gratuita y obligatoria (1884), el analfabetismo siguió siendo un problema significativo en las zonas rurales debido a factores como el trabajo infantil, la dispersión de las comunidades agrícolas y la falta de infraestructura escolar.

A fines del siglo XIX, Argentina se configuraba como un país predominantemente agrario. En 1895, coincidiendo con el inicio de la segunda etapa de la inmigración masiva europea, la región cerealera presentaba una población rural que duplicaba a la urbana. Sin embargo, las acciones educativas impulsadas por los gobiernos provinciales resultaron insuficientes, especialmente en las áreas rurales, que se encontraban en pleno auge de expansión y poblamiento. En esta etapa inicial de desarrollo del sistema educativo, los actores involucrados en la enseñanza eran variados. Una de las pioneras de la educación rural fue Ángela Peralta Pino, quien se desempeñó como la primera maestra rural argentina, recorriendo el norte de Santa Fe a mediados del siglo XX con una escuela rodante. A raíz de su trabajo es que el 9 de noviembre se celebra como el Día Nacional de los Maestros Rurales, tomando como referencia su natalicio. Cabe considerar que, en esta etapa predominaban las escuelas gestionadas por los gobiernos provinciales, complementadas por un elevado porcentaje de instituciones educativas privadas, principalmente de carácter confesional, y por la educación en el hogar. Esta última opción era especialmente relevante en las zonas rurales, donde la instrucción estaba a menudo a cargo de maestros particulares, comúnmente vinculados a la comunidad local.

La creación de escuelas rurales dependía en gran medida de la colaboración material de los vecinos. Las donaciones de terrenos para construir edificios escolares eran una práctica habitual. Con frecuencia, un agricultor propietario tomaba la iniciativa de donar un lote o dinero, lo que incentivaba la participación de otros miembros de la comunidad. Este esfuerzo colectivo persistió incluso durante la crisis económica de 1930, que no impidió la construcción

de escuelas mediante contribuciones vecinales. Algunos agricultores, considerados auténticos filántropos, llegaron a donar terrenos de hasta una hectárea, liderando comisiones pro edificio escolar que se encargaban de recaudar fondos en las áreas rurales y sus alrededores.

A pesar de la constante apertura de nuevas escuelas, persistían altas tasas de incumplimiento de la obligatoriedad escolar y deserción en las zonas rurales. Las causas de este fenómeno eran múltiples y complejas. De acuerdo a Ascolani (2012), entre ellas se destacan: la falta de arraigo de las familias de arrendatarios en los latifundios; la estacionalidad del trabajo rural y el empleo infantil; las urgencias económicas de pequeños propietarios y arrendatarios que priorizaban la subsistencia o el progreso social sobre la educación; la inestabilidad laboral y las condiciones de vida precarias de los trabajadores asalariados; la dispersión geográfica de las chacras y la deficiencia en la infraestructura vial; el insuficiente número de escuelas y maestros; el atraso pedagógico; la evasiva de los docentes, especialmente mujeres, a aceptar empleos mal remunerados y en condiciones de aislamiento; la falta de planificación en la distribución de las escuelas; la desatención de los latifundistas a la obligación de abrir escuelas en sus tierras; el incumplimiento de la obligatoriedad escolar, exacerbado por la falta de sanciones; las inasistencias reiteradas de los maestros; y el descrédito de algunos docentes debido a su involucramiento en conflictos locales. Estas dificultades estructurales y específicas del entorno limitaron el impacto de las iniciativas educativas en las áreas rurales.

Ahora bien, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación rural? Si nos remitimos a la Ley de Educación Nacional en el artículo 49, donde define la educación rural como:

“(...) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.” (LEN 26.206/06, pág. 10)

Partiendo de esta Ley, podemos evidenciar que es recién en el año 2006 cuando la ruralidad adquiere relevancia como tal en nuestro sistema educativo, lo que pone de manifiesto la vacancia hasta el momento de dicha modalidad como aspecto nodal en la educación. Esta modalidad asume el compromiso de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria en zonas rurales, atendiendo las particularidades de las comunidades rurales, tanto culturales como productivas. El resto del capítulo dedicado a la educación rural, también perteneciente a la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, compuesto por solo tres artículos (49, 50 y 51), aborda cuestiones de carácter general relacionadas con la igualdad de oportunidades, la necesidad de proporcionar a las escuelas rurales el equipamiento e infraestructura adecuada, y la importancia de adaptar la oferta educativa a las características culturales y productivas de cada región.

La creación del Área de Educación Rural en el marco del Ministerio de Educación, en 2004, representa un avance significativo, ya que este área, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, ha sido la encargada de formular las propuestas más específicas para la mejora de la educación rural. Con la constitución de este área, comenzaron a diseñarse políticas orientadas específicamente a la educación en el ámbito rural, las cuales pueden clasificarse en dos grandes categorías: las dirigidas a mejorar el equipamiento e infraestructura de las escuelas, y las que abordan aspectos pedagógicos.

Es necesario destacar el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), un ambicioso proyecto financiado por el Banco Mundial, que tiene como objetivo mejorar la cobertura y la calidad de la educación rural en todo el país, con especial énfasis en las regiones del NEA y NOA de Argentina³. A pesar de los esfuerzos recientes, la educación rural en nuestro país sigue enfrentando problemas persistentes relacionados con las brechas en cobertura, accesibilidad y calidad. Estos problemas pendientes de resolución, reflejan así una desatención hacia el ámbito rural, lo que perpetúa su situación de vulnerabilidad dentro del sistema educativo. El objetivo de desarrollo del Proyecto consiste en respaldar la política del gobierno nacional para mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del sistema educativo de Argentina, así como su gestión a través del fortalecimiento de la capacidad normativa, planeamiento, información, monitoreo y evaluación en los niveles nacionales y provinciales.

A su vez, se gestionaron revisiones en el año 2014, mediante el llamado PROMER II, cuyos propósitos primordiales dentro del Área de Educación Rural son la promoción de la igualdad y la calidad educativa en las escuelas rurales. Tiene como finalidad desarrollar y aplicar modelos pedagógicos y organizacionales diseñados en forma apropiada para las condiciones sociales, culturales y económicas específicas de las escuelas rurales; reforzar la presencia de la ruralidad en la agenda educativa, considerándola desde una perspectiva transversal, integrante de un único sistema educativo; implementar el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural en la jurisdicción; crear un espacio real de encuentro e intercambio entre todos aquellos que se desempeñan en relación a la docencia rural para maximizar el desempeño de los mismos y reflexionar sobre las propias prácticas. En cumplimiento de ello, se han desarrollado capacitaciones, entrega de bibliotecas y fondos y el mejoramiento de la infraestructura. Como innovación educativa dentro de este programa se destaca la inclusión de los pueblos indígenas como categoría hasta el momento excluida y la capacitación docente en estos escenarios que muchas veces quedaron sesgados.

Aunque se han impulsado iniciativas relevantes, estas acciones necesitan complementarse con estrategias que aborden las demandas específicas de las realidades

³ El NEA (Noreste Argentino) está formado por las provincias de Formosa, Chaco, Misiones y Corrientes, mientras que el NOA (Noroeste Argentino) incluye provincias como Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja. Ambas regiones se caracterizan por tener una alta concentración de poblaciones rurales en áreas dispersas.

rurales. La complejidad de la labor docente en estos entornos requiere no sólo recursos materiales, sino también un enfoque pedagógico diferenciado que reconozca las condiciones adversas y las competencias multifacéticas necesarias para ejercer la enseñanza en estas áreas.

Aún así, la docencia rural se caracteriza como una tarea que excede la función pedagógica, estando condicionada muchas veces por la falta de preparación para las situaciones específicas que conlleva trabajar en estos territorios. Como lo señalan De Arce y Salomón (2020), Carlos Caraballo, uno de los fundadores de la Asociación de Maestros Rurales Argentinos, define a estos docentes como “maestros polivalentes o multifuncionales”, demandando múltiples habilidades como la capacidad de adaptabilidad y trabajo en condiciones muchas veces inapropiadas y hasta hostiles. Al respecto Cragnoilino y Lorenzatti (2016) consideran la formación docente como eje primordial, teniendo en cuenta que la escuela rural se caracteriza por una multidimensionalidad que trasciende las actividades docentes en el aula, lo que requiere un análisis detallado de sus características y dinámicas institucionales. Comprender la organización de las escuelas rurales y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas para la enseñanza en grados múltiples, en entornos de marcada heterogeneidad del alumnado, implica adoptar un enfoque integral hacia esta problemática. Este abordaje no solo contribuiría a una mayor comprensión de las demandas específicas de este ámbito, sino que también permitiría a los futuros docentes identificar la necesidad de una capacitación especializada para ejercer de manera efectiva.

Las políticas educativas han comenzado a vislumbrar ciertos avances en lo que respecta a poner el foco en las características propias que hacen a una institución rural, aludiendo, de esta manera, a la concepción de nueva ruralidad que venimos desarrollando previamente. Contemplamos, de este modo, que no podemos hablar de una educación rural específica, sino más bien, sostener un posicionamiento desde la territorialidad que define y da cuenta de las especificidades de cada contexto. Más bien, quedaría replantearnos, ¿existen diferencias pedagógicas significativas respecto a las escuelas urbanas? ¿Es posible identificar una didáctica específica que convierta a estas instituciones en un modelo replicable en otros ámbitos educativos? ¿Se trata de una escuela inclusiva o, más bien, de una escuela rural? ¿Podemos hablar de grupos multinivel o simplemente de grupos heterogéneos? Estas son algunas de las preguntas que pueden abrir un proceso de reflexión en torno a la didáctica del aula plurigrado y su práctica pedagógica en las escuelas rurales.

En este sentido, remitimos a Roxer Boix (2011) para contemplar la necesidad de continuar avanzando para garantizar que la escuela rural, y en particular los niños y niñas que residen en dichas comunidades, puedan acceder a una educación que responda a sus necesidades e intereses específicos. Este objetivo debe alcanzarse sin quedar sujetos a la hegemonía pedagógica que la escuela graduada ha predominado a lo largo del siglo XX. Sin embargo, este desafío no es sencillo, ya que plantea una pregunta crucial: ¿qué queda

realmente de la escuela rural? Su definición resulta compleja, salvo por el hecho de que, en su mayoría, sigue caracterizándose por una estructura multigrado en un contexto profundo.

En la medida que sigamos entendiendo la educación rural como subordinada a la educación urbana, la ruralidad va a seguir siendo marginada, quedando sesgada de todo análisis crítico. Comprender las formas de organización de la comunidad rural así como las relaciones que se establecen tanto de manera interna como con otros agentes socializadores, es fundamental para analizar los procesos sociales y contribuir al bienestar de la población. Es por ello que remitimos a Freire (1975) para pensar en una educación problematizadora, que ponga el énfasis en formar personas autónomas, que se involucren para transformar su realidad. Para ello, es menester pensar en prácticas que interpelan a las personas implicadas. De esta manera, pensando en la educación rural como una educación con características propias es que podemos pensar en prácticas más inclusivas y democráticas.

Primeramente, necesitamos considerar cuáles son las características propias de este escenario que permiten visualizar una realidad singular. En efecto, Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020) señalan que diversos estudios han evidenciado la complejidad de definir lo rural. Esto se debe, en gran medida, a las constantes transformaciones sociales, económicas y culturales, así como a las particularidades y dinámicas propias que caracterizan al ámbito rural. Estas condiciones, marcadas por los cambios continuos en la sociedad, dificultan la delimitación precisa del concepto. En este sentido, es pertinente remitirnos a Bernal (2009) para establecer algunas particularidades que delimitan los escenarios rurales:

1. **Diversidad contextual:** la escuela rural se define por la diversidad de sus realidades demográficas, físicos, culturales, económicas y de comunicaciones. A diferencia del entorno urbano, donde cada escuela puede considerarse un mundo propio, en el medio rural no solo varían las escuelas, sino también los entornos en los que se insertan. Esta diversidad resalta la importancia de la relación escuela-comunidad, lo que facilita una integración más estrecha con el entorno.
2. **Baja densidad poblacional y distribución dispersa:** la escasez de población en el medio rural requiere un sistema educativo principalmente público y de gestión compleja. Aspectos como el transporte escolar, comedores, mantenimiento de pequeños centros y la baja relación alumno-profesor (ratio) incrementan los costos y las dificultades organizativas. Regiones con alta población rural enfrentan desafíos específicos, en contraste con las regiones más urbanizadas.
3. **Formación y estabilidad del profesorado:** el profesorado destinado a las escuelas rurales enfrenta retos particulares, como la enseñanza en aulas multigrado, para las cuales muchos no están específicamente formados.

Además, su origen urbano condiciona su percepción y adaptación al entorno rural. La alta rotación de docentes y la complejidad de las sustituciones agravan esta problemática, afectando la estabilidad educativa.

4. **Alumnado heterogéneo:** en las escuelas rurales, la heterogeneidad del alumnado no sólo se manifiesta en términos sociales y económicos, sino también en la necesidad de agrupar estudiantes de diferentes edades en la misma aula. Esto obliga a los maestros a diseñar estrategias pedagógicas personalizadas, con horarios y espacios flexibles que fomenten una enseñanza inclusiva y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.
5. **Infraestructura y recursos:** a pesar de los avances tecnológicos recientes, la infraestructura y los recursos disponibles continúan siendo limitados en muchos casos. La falta de servicios sociales adecuados y la deficiencia en las vías de comunicación son barreras recurrentes que requieren un mayor esfuerzo en la asignación de recursos materiales y humanos.
6. **Participación de las familias:** la relación entre las familias y la escuela rural suele ser cercana debido al reducido número de familias y al conocimiento personal entre docentes y comunidad. Sin embargo, el asociacionismo y la implicación activa en la gestión escolar son limitados, un fenómeno que también se observa en las escuelas urbanas
7. **Organización específica:** los Colegios Rurales Agrupados (CRA), y sus variantes en diferentes comunidades autónomas, constituyen un modelo organizativo particular del ámbito rural. Estas estructuras implican dinámicas únicas, como itinerancia del profesorado y aulas distribuidas geográficamente, lo que fomenta tanto desafíos logísticos como oportunidades para la cohesión social
8. **Centros de pequeño tamaño y bajas ratios:** en muchas comunidades autónomas un alto porcentaje de estudiantes asiste a centros pequeños con menos de 25 alumnos.

De este modo, estas características que configuran el medio rural las entendemos no como algo a mejorar o cambiar, sino que nos interesa centralmente poner el foco en las condiciones en las que se mueve esta escuela para buscar desde y con esas características. La aparente proximidad entre los ámbitos rurales y urbanos ha llevado a algunos autores a argumentar la supuesta "inexistencia" de la escuela rural, justificando de esta manera la implementación de acciones y propuestas educativas diseñadas desde, por y para el ámbito urbano, sin considerar las particularidades de los niños en el entorno rural. Sin embargo, persisten investigadores, tales como Bernal (2009), Gallardo (2011) y Freire (1975) que destacan las diferencias significativas entre ambos contextos, subrayando especialmente la identidad de las comunidades rurales como colectivos con características propias. Este

enfoque permite abordar los territorios rurales y urbanos de manera independiente, reconociendo sus múltiples interrelaciones, pero reafirmando la existencia de la escuela rural y abogando por la mejora de las condiciones de vida, así como de la situación sociocultural y educativa de los niños/as y de la comunidad.

2.2 Particularidades del Nivel Inicial en la ruralidad

Desde hace más de 30 años, diversos acuerdos internacionales, entre los que se encuentran la Convención de los Derechos del Niño (1989), han destacado el valor de la educación inicial, estableciendo que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que el cuidado y la educación de la primera infancia constituyen un componente esencial de la educación básica. En consonancia con estos acuerdos, múltiples investigaciones han evidenciado que una proporción significativa del desarrollo de la inteligencia tiene lugar antes de los siete años de edad, incluyendo en este proceso aspectos como la salud, la nutrición, la afectividad y la interacción con el medio sociocultural (DiNIECE-MEN, 2014)⁴. Este cambio de perspectiva, orientado a favorecer la decisión social de promover el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años (Terigi, 2002; Diker, 2002), requiere garantizar la implementación de políticas públicas de primera infancia con el propósito de ampliar la cobertura educativa.

En Argentina, la atención a la primera infancia surge a finales del siglo XVIII con un enfoque asistencial y caritativo. Durante el siglo XIX, bajo el liderazgo de Sarmiento, se crean instituciones como “salas cuna”, basadas en modelos higienistas y asistenciales. A comienzos del siglo XX, la Ley de Patronato de Menores consolida estas funciones para atender a hijos de madres trabajadoras. A mediados del siglo XX, las políticas peronistas reorientan estas instituciones hacia los intereses infantiles, mientras que en las décadas de 1960 y 1970, el incremento de mujeres en el ámbito laboral impulsa la creación de guarderías, precursoras del Jardín Maternal. El golpe de Estado de 1976 provoca un retroceso en el nivel inicial, con el cierre de jardines estatales y el predominio del sector privado. En los años 80 y 90, emergen los Jardines Comunitarios para niños de entornos vulnerables, y el nivel inicial adquiere un rol pedagógico consolidado, con la universalización del último ciclo educativo.

El fortalecimiento y la expansión del nivel inicial han constituido prioridades fundamentales en la política educativa de las últimas décadas. En este marco, la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE, 1993) estableció un hito al incorporar la obligatoriedad de la sala de 5 años, en consonancia con los acuerdos internacionales. No obstante, dicha normativa presentaba ambigüedades respecto a la inclusión del primer ciclo educativo dentro del nivel

⁴ DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) es una entidad que forma parte de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo y se encarga del desarrollo de un sistema de información educativa nacional, así como de la evaluación de los diferentes componentes y resultados del sistema educativo en Argentina.

inicial. Por su parte, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN, 2006) introdujo avances significativos respecto de la normativa anterior, consolidando el nivel inicial al definirlo como “una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (Artículo 18). Esta ley no solo reafirma la obligatoriedad de la sala de 5 años, sino que también impone al Estado la responsabilidad de “universalizar los servicios para los niños/as de cuatro (4) años” (Artículo 19). En línea con lo manifestado en la LEN, el desarrollo normativo más reciente se encuentra en la Ley Nº 27.045 (2014), que declara obligatoria la educación inicial para los/as niños/as de cuatro años y establece el deber de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres años. Esta disposición prioriza especialmente la atención educativa de los sectores más desfavorecidos de la población, reforzando el compromiso del sistema educativo con la equidad y la inclusión.

Investigadores como Terigi y Perazza (2006) argumentan que el principal desafío del nivel inicial no radica tanto en la tensión entre las funciones asistenciales y educativas, sino en el "formato escolar" propio del nivel primario, que ejerce una influencia sobre la educación inicial, adaptándola a sus características. Aunque la tradición pedagógica del nivel inicial ha cuestionado aspectos rígidos del modelo escolar primario, tales como la disciplina corporal, la diferenciación de contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación entre juego y trabajo, y la falta de ajuste a las necesidades de los niños, la expansión de la escolarización temprana por parte del Estado se ha llevado a cabo a través de la integración de instituciones de nivel inicial en los espacios físicos de las escuelas primarias existentes (DiNIECE-MEN, 2015).

La presencia del nivel inicial en el ámbito rural es relativamente reciente, comenzando a manifestarse hacia el último cuarto del siglo XX con la instalación de los primeros jardines alrededor de las escuelas primarias rurales existentes. Esta estrategia, implementada en contraste con el desarrollo más temprano en el ámbito urbano, fue crucial para la expansión del nivel inicial en escenarios rurales, aunque su aparición tardía explica, al menos en parte, la tarea aún pendiente de consolidar su cobertura. Los avances más significativos en la institucionalización y expansión cuantitativa del nivel en áreas rurales se produjeron a mediados de la década de 1980 (MEN, 2007). Sin embargo, compartir las instalaciones escolares con la escuela primaria ha contribuido a la asimilación de las características del nivel inicial al modelo pedagógico primario, debilitando su identidad propia, cuyo eje central es el juego. Además, en Argentina, la dirección de las secciones de nivel inicial en ámbitos rurales suele estar a cargo de docentes de primaria, con el apoyo de supervisores especializados en nivel inicial.

Dentro de los formatos escolares del Nivel Inicial en el ámbito rural, nos encontramos con diferentes modalidades que atienden a las características propias del contexto, de la matrícula de niños/as, de la cantidad de docentes de nivel inicial y/o primario y de las estrategias pedagógicas implementadas por cada docente. De acuerdo a los documentos de

DiNIECE-MEN (2014), dentro de estas características que condicionan el formato escolar nos encontramos con:

- **Secciones Multiedad:**

Agrupan niños de diferentes edades dentro de un mismo espacio educativo. Funcionan cuando la matrícula es insuficiente para crear secciones de una sola edad. Los docentes adaptan las actividades según las edades y niveles de desarrollo de los niños.

- **Secciones Multiedad con Itinerancia:**

Similar a las secciones multiedad, pero con la particularidad de que un docente se traslada entre dos o más escuelas. Permiten ofrecer educación inicial en lugares con matrícula dispersa o de difícil acceso. Los docentes alternan su asistencia entre las escuelas semanalmente o por días específicos.

- **Secciones Multinivel:**

Integran en un mismo espacio a niños de nivel inicial (3 a 5 años) y de nivel primario (primer ciclo). Requieren combinar metodologías pedagógicas propias de ambos niveles. Usualmente se implementan en escuelas rurales con personal único o bidocente.

Aprender es un proceso dinámico que no sigue patrones uniformes ni transcurre a través de etapas de desarrollo predecibles. En este sentido, la interacción con niños de diferentes edades dentro de una misma sala proporciona a los niños/as una diversidad de experiencias que favorecen, de manera progresiva, su capacidad para explorar y enriquecer diversas formas de participación y vinculación social (DiNIECE-MEN, 2014).

A menudo, las actividades del nivel inicial reflejan los supuestos de la escolaridad primaria, aunque se presentan bajo una forma lúdica que las hace parecer juegos (Sarlé, 2006). Esto revela una tensión entre la primarización de las prácticas educativas y la creación de espacios lúdicos que promuevan aprendizajes específicos para niños pequeños, consolidando la identidad del nivel dentro del sistema educativo (DiNIECE-MEN, 2014). Aunque las políticas educativas han intentado integrar enfoques pedagógicos centrados en el juego y el lenguaje, persisten dificultades para superar los estereotipos vinculados a la primarización de la enseñanza.

En ámbitos rurales, la escolaridad adquiere un valor particular como espacio de socialización y aprendizaje entre pares, considerando el aislamiento y las características de las familias rurales. Además, las instituciones educativas rurales suelen ser el único referente estatal para abordar problemáticas familiares y sociales, lo que hace que la tarea pedagógica y asistencial se perciban como inherentes al rol docente. En sus inicios, el nivel inicial en la

ruralidad se estructuró siguiendo los parámetros de la escuela primaria urbana, basados en la organización de grupos por edades homogéneas y una tendencia hacia la uniformidad y gradualidad. La adopción de criterios propios de las escuelas urbanas ha llevado a la naturalización de estos formatos en jardines rurales, omitiendo en algunos casos las particularidades del entorno y la necesidad de criterios de adaptabilidad acordes al entorno rural. Con el tiempo, el nivel inicial ha construido una identidad propia que reconoce las particularidades de la educación infantil y supera la aplicación de criterios externos, adaptándose a las necesidades del ámbito rural (DiNIECE, 2015).

No obstante, el formato escolar no sólo ha sido el resultado de la historia institucional del nivel inicial, sino también de las luchas del nivel por definirse como una instancia educativa, diferenciándose de perspectivas asistencialistas o higienistas. Durante el siglo XX, el nivel inicial buscó consolidar la identidad de sus instituciones como educativas y obtener reconocimiento público, diferenciándose de otras modalidades consideradas "no educativas". Parte de esta estrategia consistió en homologar las instituciones del nivel inicial al formato escolar. A pesar de ciertos ajustes, como la flexibilización de rasgos rígidos en jardines de infantes, la aspiración de "ser escuela" persiste en el nivel inicial, reforzada tanto por las demandas familiares como por la percepción de quienes trabajan en el ámbito. Desde una perspectiva crítica, los rasgos del formato escolar (separación familia-escuela, agrupamiento, simultaneidad, entre otros) no son intrínsecamente buenos ni malos, sino que representan la solución institucional que las sociedades occidentales construyeron para promover una educación universal (Terigi y Perazza, 2006).

De acuerdo a los señalamientos de los autores previamente mencionados, actualmente, el formato escolar a nivel general enfrenta críticas intensas. La discusión se centra en si estas críticas surgen de su mal funcionamiento, como sugieren los medios de comunicación, o de su propio éxito. En este sentido, los niveles educativos que en América Latina están en proceso de expansión, como el nivel inicial y la educación secundaria, tienen una oportunidad para rediseñar sus estructuras. Sin embargo, mientras que la educación secundaria muestra un escaso margen de maniobra institucional debido a su imbricación con el currículo, los puestos de trabajo y la organización institucional, el nivel inicial presenta condiciones más favorables para explorar modelos alternativos. Esta ventaja del nivel inicial, de acuerdo a Terigi y Perazza (2006), se basa en tres factores principales: una tradición de reflexión pedagógica e innovación, una calificación docente relativamente alta y una mayor capacidad de adecuación en la estructura de los puestos de trabajo. Estas características hacen del nivel inicial un espacio propicio para implementar cambios que permitan repensar la estructura educativa formal y adaptarla a los nuevos escenarios sociales y educativos.

2.3 Particularidades de la Escuela de Campo Busso

La escolarización en ámbitos rurales, particularmente en el nivel inicial, presenta características específicas que condicionan tanto su funcionamiento como las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Estas particularidades emergen de las condiciones sociales, económicas, culturales y geográficas que definen los territorios rurales, los cuales suelen estar marcados por la dispersión poblacional, el acceso limitado a recursos e infraestructuras, y una fuerte dependencia de las actividades agropecuarias. En este marco, la educación inicial en la ruralidad adquiere un rol central como espacio de encuentro comunitario y como agente de socialización primaria, especialmente en zonas donde los servicios básicos son escasos o discontinuos. Estas instituciones no solo cumplen con la tarea educativa, sino que también actúan como puntos de acceso a derechos fundamentales, incluyendo alimentación y salud. Ahora bien, este enfoque no parte de una mirada antagónica entre lo rural y lo urbano, sino que se alinea con las concepciones de la nueva ruralidad (Romero, 2012) que veníamos mencionando al iniciar este escrito, planteando una lectura más compleja del territorio rural. Esta perspectiva enfatiza el análisis del desarrollo territorial en su conjunto, incorporando tanto las dinámicas sociales como las formas de producción agraria, sin reducir la ruralidad únicamente a lo productivo. Así, la escuela rural se entiende como parte de un entramado territorial específico, con vínculos y tensiones propias, y no como un reflejo negativo o carente frente a la escuela urbana.

A propósito de las condiciones geográficas y climáticas de la ruralidad cabe destacar que imponen desafíos estructurales a la escolarización, generando la necesidad de repensar el espacio y el tiempo escolar desde una perspectiva flexible y territorializada. Como han señalado Castro y Martino (2021), la estabilidad espacio-temporal que tradicionalmente ha caracterizado a la escolarización moderna se ha visto tensionada por las condiciones cambiantes del entorno social y geográfico. Considerando ello, en este apartado se explora cómo la docente de la Escuela de Campo Busso ha desarrollado estrategias pedagógicas de adecuación ante las inundaciones, garantizando la continuidad de los aprendizajes a pesar de las interrupciones impuestas por las circunstancias adversas.

Desde una perspectiva tradicional, el espacio escolar ha sido concebido como un ámbito materialmente estable y regulado, donde la presencialidad física y la simultaneidad de los cuerpos han sido pilares fundamentales de la experiencia educativa (Lefebvre, 2013; Castro y Martino, 2021). Sin embargo, en el caso de la escuela que venimos analizando, esta estabilidad se ve interrumpida por las inundaciones recurrentes, lo que obliga a la comunidad educativa a repensar la espacialidad escolar en términos de movilidad y diversificación de estrategias pedagógicas.

Ubicada en una depresión topográfica entre Carlos Pellegrini y Landeta, a 1 km al sur de la ruta provincial N° 66, la Escuela N° 813 "Libertador Gral. José de San Martín" enfrenta desafíos particulares derivados de su entorno. A diferencia de Carlos Pellegrini, que está

situada en un terreno elevado con buen escurrimiento de aguas, la escuela se encuentra en una zona baja y es propensa a grandes inundaciones. Si bien en 2011 se realizó el ripiado del camino de acceso, la falta de mantenimiento ha reducido su eficacia, dificultando el ingreso a la institución en días de lluvia. Esta condición se articula con otros condicionantes socioeconómicos propios del contexto rural. La actividad económica predominante en la zona es la agrícola, con cultivos de maíz, soja y trigo. Las familias de los estudiantes trabajan en tambos o en labores de siembra y cosecha, lo que genera dinámicas laborales fluctuantes que pueden incidir en la asistencia escolar y en la organización familiar.

Cuando las lluvias impiden el acceso a la escuela, las actividades escolares se trasladan a la sede central en Carlos Pellegrini. Este desplazamiento no solo modifica el espacio físico de enseñanza, sino que también reconfigura la relación de los estudiantes con su entorno escolar, generando una experiencia educativa itinerante y fragmentada. Además, esta situación conlleva desafíos logísticos y pedagógicos, ya que implica la adaptación de materiales, tiempos y dinámicas de enseñanza a un entorno diferente al habitual. Ante estas dificultades, la docente ha debido implementar estrategias pedagógicas que permitan garantizar la continuidad del proceso educativo. La capacidad de adaptación docente en la planificación y el uso de recursos didácticos adecuados a las necesidades del alumnado resultan esenciales en estas circunstancias. La implementación de actividades que pueden realizarse en distintos espacios, el uso de materiales que faciliten el aprendizaje autónomo y la articulación con la sede central son algunas de las estrategias que buscan mitigar las interrupciones ocasionadas por las condiciones climáticas.

Asimismo, el agrupamiento multiedad, característico de muchas escuelas rurales, se configura como una oportunidad para fomentar el aprendizaje cooperativo y la construcción de vínculos significativos entre los estudiantes. En este marco, la organización de la enseñanza no se limita a responder a la infraestructura disponible, sino que se adapta a las particularidades del entorno y a las dinámicas de interacción cotidiana entre los actores escolares. En el caso de la Escuela de Campo Busso, la infraestructura escolar cumple un rol central en la organización del tiempo y el espacio educativo, facilitando la articulación entre los niveles de educación inicial y primaria. Esta articulación se vuelve especialmente significativa dado que la institución, siendo una escuela primaria, cuenta con la sala multiedad de nivel inicial que funciona como anexo del Jardín de Infantes N° 43 "Arco Iris" de Carlos Pellegrini. La coordinación entre ambas instituciones no solo permite optimizar los recursos disponibles, sino también garantizar una continuidad educativa más efectiva. A su vez, esta integración entre niveles favorece la cohesión pedagógica y la implementación de estrategias comunes, adaptadas a las particularidades del ámbito rural.

Las condiciones descritas afectan significativamente la organización cotidiana de la escuela requiriendo una gestión flexible en la dinámica institucional. En este sentido, resulta pertinente recuperar el análisis de Castro y Martino (2021), donde se plantea que el espacio escolar no es solo un lugar físico, sino una construcción simbólica que puede manifestarse en

diversas configuraciones. En una primera aproximación, la localización de la Escuela de Campo Busso en un espacio físico concreto permite identificar características propias del modelo institucional tradicional, en tanto espacio estructurado, delimitado y cerrado, donde las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa se desarrollan predominantemente de manera presencial. No obstante, un análisis más profundo permite advertir que esta concepción se ve tensionada por las condiciones climáticas adversas propias del contexto rural, las cuales demandan una mayor reconfiguración en la organización del tiempo y del espacio escolar, habilitando formas de funcionamiento que se alejan de los esquemas escolares convencionales.

En relación con la noción de entornos estructurados, si bien reconocemos la existencia de una organización institucional basada en normas, roles y espacios específicos, también observamos que dicha estructura adquiere una capacidad de ajuste particular en el contexto rural. Por ejemplo, los horarios escolares no son fijos durante todo el año, sino que varían en función de los cambios estacionales y, particularmente, en relación con el calendario del trabajo rural de las familias. Esta adaptabilidad refleja una lógica institucional que, aunque estructurada, es permeable a las dinámicas de la comunidad.

Además, esta estructuración se evidencia no sólo en la planificación del tiempo, sino también en la disposición física y funcional de los espacios escolares. En este sentido, la infraestructura de la Escuela de Campo Busso constituye un componente clave de dicha organización. La institución cuenta con amplios espacios distribuidos en planta baja y planta alta: en la primera se ubican los salones correspondientes a los niveles primario e inicial, la dirección, los sanitarios, la cocina y una biblioteca situada en el hall de entrada, mientras que en la planta alta —antiguamente utilizada como vivienda para el docente a cargo, quien residía en la escuela durante la semana escolar— funcionan actualmente la sala de plástica y música, junto con depósitos de materiales escolares. Este uso residencial del espacio respondía a las condiciones de ruralidad y aislamiento propias de estos contextos, donde la residencia del docente en la institución garantizaba la continuidad pedagógica. Sin embargo, en la actualidad esta modalidad ha sido transformada, siendo más habitual que los y las docentes se trasladen diariamente desde localidades cercanas, y resultando cada vez menos frecuentes las situaciones en las que el personal docente reside en la escuela.

La institución a su vez dispone de un espacio denominado "*la Criollita*", un área que como señalamos anteriormente, está techada y destinada a actividades recreativas, deportivas y a eventos escolares. También cuenta con una huerta cerrada con tejido perimetral, donde los y las estudiantes participan en actividades pedagógicas a lo largo del año. Esta disposición no sólo refleja una organización funcional del espacio, sino que también contribuye a construir sentidos pedagógicos en torno al uso y apropiación del entorno escolar por parte de la comunidad educativa.

En cuanto a los espacios delimitados, si bien es posible identificar fronteras físicas (como las paredes del edificio escolar o el acceso a determinadas áreas), dichas delimitaciones se presentan de manera más laxa en comparación con los modelos escolares urbanos. En la Escuela de Campo Busso, por ejemplo, los recreos no están regidos por el timbre ni responden a una marcación estricta de horarios, sino que suelen darse al finalizar una actividad, en función del ritmo de trabajo de la jornada. Esta organización temporal más flexible tensiona la noción de delimitación rígida del tiempo escolar y sugiere una gestión del tiempo más situada y adaptativa. Asimismo, los límites entre lo escolar y lo comunitario tienden a desdibujarse, habilitando una circulación más fluida entre ambos espacios.

Respecto a la categoría de espacios cerrados, consideramos necesario repensarla críticamente. Lejos de operar como ámbitos aislados o impermeables a las influencias externas, las escuelas rurales suelen estar profundamente abiertas a su comunidad. En el caso de Campo Busso, la institución funciona como un nodo articulador de la vida comunitaria, siendo escenario no sólo de procesos educativos, sino también de encuentros, celebraciones y actividades sociales. Esta apertura transforma el espacio escolar en una extensión de la comunidad, habilitando intercambios que enriquecen la propuesta pedagógica y consolidan el vínculo entre escuela y entorno.

Si bien las interacciones presenciales siguen siendo centrales para el desarrollo pedagógico —como plantean Castro y Martino (2021)—, en ámbitos rurales estas interacciones adquieren matices particulares. En nuestro análisis identificamos que la presencialidad no se limita a la mera coincidencia física en el aula, sino que se construye como una experiencia compartida en un espacio de cercanía afectiva y comunitaria. La enseñanza y el aprendizaje no sólo ocurren entre docentes y estudiantes, sino también entre generaciones, en un entramado relacional más amplio que excede los límites formales del aula y se encuentra profundamente vinculada a las dinámicas sociales propias del entorno rural.

Desde nuestra perspectiva analítica, consideramos que si bien las categorías de “estructurado”, “delimitado” y “cerrado” permiten una aproximación teórica al espacio escolar, su aplicación al contexto rural exige ser revisada y reinterpretada. En la Escuela en la que realizamos el trabajo de campo, estas nociones se manifiestan de forma flexible, permeables a las dinámicas comunitarias, sociales y culturales del entorno. Esta observación nos conduce a pensar en modelos educativos más abiertos, ajustados y sensibles a las particularidades territoriales, que reconozcan las múltiples formas en que se configura el espacio escolar en zonas rurales.

En el marco del análisis de las culturas escolares y sus vínculos con las trayectorias educativas, resulta relevante abordar la dimensión de la temporalidad como una construcción situada, permeada por las condiciones sociales, geográficas y familiares que atraviesan a las comunidades educativas. En esta línea, el aporte de Rockwell (2018) resulta fundamental, al

plantear que la temporalidad escolar no debe entenderse como una estructura rígida e inmutable, sino como un entramado complejo de tiempos institucionales, vividos y narrados, que se articulan en la cotidianeidad de las escuelas. Desde esta perspectiva, la temporalidad no se limita a los calendarios, horarios y ciclos escolares establecidos formalmente, sino que se produce y reproduce en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y familias, quienes negocian, adaptan y resignifican los tiempos escolares de acuerdo con las condiciones concretas de vida. Rockwell señala que estas prácticas generan culturas escolares específicas, que dan lugar a trayectorias diversas, no siempre lineales ni previsibles, marcadas por interrupciones, desplazamientos y reconfiguraciones constantes.

Estas conceptualizaciones se ven reflejadas de manera empírica en el análisis realizado por Castro y Martino (2021), quienes describen cómo en escenarios rurales —particularmente en zonas donde las inclemencias climáticas interrumpen la presencialidad escolar de manera imprevisible—, el tiempo escolar se ve profundamente alterado. En este sentido, el testimonio de la docente y directora de la Escuela de Campo Busso permite comprender cómo las inclemencias climáticas impactan directamente en la dinámica institucional y en las estrategias pedagógicas implementadas:

“Esta escuela tuvo tres inundaciones, esas tres inundaciones hicieron que bajara la matrícula porque las familias se iban, se inundaba todo su lugar de trabajo. Después una vez que se iba el agua, se limpiaba, porque eso llevaba todo un año, los patrones, o sea los dueños de los campos volvían a contratar y volvíamos a tener matrícula. Acá la cuestión son los tambos, por eso estamos todavía”. (docente y directora Nivel Primario, 2021).

Lejos de representar un obstáculo insalvable, esta disrupción genera en la docente de la Escuela de Campo Busso la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas alternativas, que implican una reorganización de la temporalidad institucional. Entre estas estrategias se destacan:

- **Entrega de materiales para el hogar:** desde antes de la pandemia, cuando las condiciones climáticas impedían el acceso a la escuela rural de Campo Busso durante algunos días -especialmente en jornadas de intensas lluvias-, la docente implementaba una modalidad de trabajo autónomo mediante el envío de actividades, a través de medios de comunicación como WhatsApp, para ser desarrolladas en el ámbito doméstico. Esta estrategia implica una transformación en la concepción tradicional de la enseñanza, trasladando parte de la responsabilidad del aprendizaje a las familias y generando así una articulación entre el espacio escolar y el hogar.
- **Reubicación en la sede central:** a diferencia de la situación anterior, cuando las lluvias intensas imposibilitan por un tiempo prolongado la continuidad educativa, los estudiantes son trasladados a la sede de la Escuela Primaria ubicada en la localidad de

Carlos Pellegrini. Allí, los padres pueden acceder debido a que la zona en donde residen se encuentra en un terreno más elevado, asegurando, de este modo, la continuidad del proceso educativo en situaciones de emergencia climática. Esta medida garantiza la continuidad del tiempo de aprendizaje dentro de un espacio escolar formal, aunque ajeno a su entorno habitual. El cambio supone una resignificación del tiempo escolar, ya que los estudiantes deben adaptarse a nuevas rutinas, horarios y dinámicas institucionales distintas a las que configuran su cotidianidad.

Ambas estrategias suponen una transformación sustancial de la cultura escolar, en tanto el proceso educativo se descentraliza, se flexibiliza y se reconfigura en función de las posibilidades reales del entorno particular. En este sentido, se recupera la noción de Rockwell (2018) sobre la centralidad de la vida cotidiana como territorio donde se disputan, negocian y reinventan las prácticas escolares, desafiando la visión tradicional que supone una clara separación entre escuela y hogar.

Asimismo, tal como señalan Castro y Martino (2021), la estructura tradicional del tiempo escolar se transforma para responder a las particularidades del contexto, permitiendo una mayor articulación entre la escuela y la comunidad. En este marco, el funcionamiento escolar en la Escuela Campo Busso se adapta tanto a las condiciones climáticas como a las necesidades productivas de las familias, modificando sus horarios a lo largo del año. Según el testimonio de la docente, el turno escolar varía en función de las estaciones: durante los meses de febrero, marzo y abril, las clases se dictan en el turno mañana con jornada extendida, mientras que a partir de mayo y hasta septiembre u octubre, el horario se traslada al turno tarde. En los últimos meses del año, la institución retoma nuevamente el horario matutino. Esta reorganización horaria permite a la escuela acompañar el calendario escolar con las actividades laborales y climáticas del entorno, asegurando así una mayor participación de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo. Todo esto hace que dicha escuela, al ser tamberos quienes permanentemente van emigrando hacia mejores condiciones laborales, van condicionando que esta escuela pase de ser CER a escuela de 4ta categoría en innumerables oportunidades:

“No, acá son tamberos y puesteros. Y los tamberos por ahí tiene gente para que les ayude en el tambo, tienen la gente de la guachera. Bueno, eso hace que tengamos matrícula”. (docente y directora Nivel Primario, 2021).

Las diferentes reestructuraciones que va asumiendo la escuela rural se ven condicionadas por la matrícula de niños/as inscriptos y que, como hemos visto anteriormente, van fluctuando a lo largo del ciclo escolar por varias condiciones, entre ellas, las laborales de las familias de los niños/as cumple un rol fundamental. Nuevamente, el testimonio de la directora da cuenta de estas cuestiones que venimos desarrollando:

“Claro. Porque baja de categoría. O sea, una dirección de cuarta categoría con dirección a cargo, y por qué baja. Porque dos o tres años estuvo en observación, porque venía bajando la matrícula. Esa es otra de las cuestiones. Entonces venía bajando la matrícula y bueno, están en observación y después el Ministerio decide, la baja. Al bajarla, se convierte en un CER”. (docente y directora Nivel Primario, 2021).

Este testimonio refleja cómo el sostenimiento de la asistencia escolar está condicionado por la disponibilidad de mano de obra en las unidades productivas familiares, reforzando la idea de que la escuela en escenarios rurales no puede desligarse del tejido económico y social de su entorno. La presencia o ausencia de estudiantes en el aula no responde exclusivamente a decisiones individuales o familiares, sino que se inscribe en un entramado complejo donde confluyen trabajo, cuestiones climáticas, recursos y relaciones comunitarias. Estas dinámicas dan cuenta de las particularidades que emergen en dichos territorios, lo que ha llevado a comprender la pérdida de población vinculada a las inundaciones, entendiendo, de este modo la complejidad de los procesos migratorios (Sili, 2019), las interrelaciones entre las decisiones y experiencias individuales y las dinámicas familiares que han delimitado, de una u otra manera, la matrícula escolar.

En este sentido, el enfoque propuesto por Rockwell (2018) resulta especialmente pertinente para pensar las dinámicas propias de las escuelas en zonas rurales. Su mirada permite comprender cómo el tiempo escolar, lejos de ser una estructura homogénea e impermeable, se negocia y se entreteje con los tiempos sociales, familiares y territoriales que atraviesan la vida de las comunidades rurales. Desde esta perspectiva, las tensiones entre los ritmos escolares institucionales y las realidades locales no deben interpretarse como desviaciones o anomalías, sino como expresiones legítimas de una cultura escolar situada, que se construye en diálogo constante con las condiciones materiales y simbólicas del entorno comunitario y pedagógico, lo que abre la puerta a un replanteamiento de las estructuras pedagógicas tradicionales.

A partir de esta reflexión, las trayectorias de vida de las familias rurales están profundamente marcadas por factores como la estacionalidad del trabajo agrícola, la dispersión geográfica, la falta de transporte, las condiciones climáticas adversas y una alta carga de trabajo doméstico y productivo que involucra a todos los miembros del hogar. Estas condiciones generan ritmos de vida particulares que muchas veces entran en tensión con las lógicas formales del tiempo escolar institucional. En efecto, las escuelas rurales no pueden operar desconectadas de los tiempos vitales de las familias que las habitan; por el contrario, deben incorporar esa temporalidad como parte de su dinámica organizativa y pedagógica.

En esta línea, las estrategias implementadas por la docente de la Escuela de Campo Busso evidencian esta necesidad de un modelo pedagógico que trascienda las concepciones tradicionales del espacio y del tiempo escolar. En ámbitos rurales afectados por fenómenos climáticos extremos, la educación no puede depender exclusivamente de la presencialidad

física ni de la estabilidad de un aula fija, sino que debe articularse en función de una lógica flexible y adaptativa. Desde este enfoque, la experiencia en dicha institución pone en evidencia una transformación en la noción de escolarización, en la que los aprendizajes se construyen en una red de tiempos y espacios interconectados. La reubicación en otras instituciones y el trabajo desde el hogar no deben entenderse como soluciones excepcionales, sino como expresiones de una forma situada de entender la educación en la ruralidad, donde la escuela funciona como un nodo articulador de aprendizajes distribuidos en el territorio.

Asimismo, el carácter no lineal de muchas trayectorias escolares rurales —marcado por interrupciones, repitencias, entradas y salidas del sistema o finalizaciones tardías— puede leerse, desde el prisma que propone Rockwell (2018), como parte de una lógica de vida en la que la educación se entrelaza con otras responsabilidades familiares y comunitarias. En lugar de concebir estos recorridos como fracasos individuales, se los puede interpretar como formas alternativas de transitar la escolaridad, conformes a las particularidades sociales y culturales del entorno rural. De este modo, su propuesta proporciona una clave fundamental para repensar la cultura escolar rural como una construcción colectiva, flexible y permeable a los ritmos comunitarios, que habilita un modo más justo y acorde a las especificidades del contexto territorial.

Sin embargo, para que estas estrategias sean sostenibles en el tiempo, es necesario que estén respaldadas por políticas públicas que reconozcan la especificidad de la educación rural y doten a las instituciones de los recursos necesarios para su implementación. La provisión de materiales didácticos adecuados, el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad y el desarrollo de enfoques pedagógicos híbridos -entendidos como la combinación de instancias presenciales con propuestas de enseñanza a distancia mediante el uso de tecnologías accesibles, como WhatsApp- pueden contribuir a garantizar la equidad en el acceso a la educación, minimizando el impacto de las interrupciones en la escolarización.

En síntesis, la articulación entre los planteos de Rockwell y la experiencia relatada por Castro y Martino nos permite sostener que el tiempo escolar es una dimensión viva, dinámica y situada, que se co-construye en el cruce entre la cultura institucional, las condiciones territoriales y los ritmos familiares. Reconocer esta complejidad resulta clave para repensar las políticas educativas y los dispositivos institucionales, de modo que contemplen la diversidad de temporalidades y recorridos que configuran las trayectorias escolares reales.

Capítulo 3
Relación familia-escuela
en contextos de ruralidad

En este capítulo indagamos la relación entre las familias y la escuela en el ámbito rural, problematizando conceptos clave como participación, acompañamiento y trayectorias escolares. A partir de marcos teóricos de la antropología de la educación, analizamos las prácticas y sentidos construidos por las familias en torno a la escolarización infantil. Además, exploramos las tensiones que emergen de las experiencias formativas intergeneracionales y las diversas formas de involucramiento familiar en contextos de vulnerabilidad y dispersión territorial.

3.1 Debates y discusiones en relación a las categorías: “familia”, “participación” y “acompañamiento”

En el marco del debate sobre la relación entre familia y escuela, especialmente en contextos de ruralidad, se torna fundamental problematizar las categorías de "familia", "participación" y "acompañamiento" a la luz de los aportes de autores como Laura Cerletti, Laura Santillán y Elisa Cragnolino. Estas categorías, frecuentemente naturalizadas en el discurso educativo, requieren una revisión crítica que permita reconocer las complejidades y particularidades de las realidades en las que se inscriben.

En relación con la categoría de “familia”, entendida como construcción social, resulta posible reconocer las representaciones siempre dinámicas sobre la distribución social de obligaciones y responsabilidades y, particularmente, los modos cambiantes en que se fue configurando la presencia de estas en la escuela. Esta problematización tendrá especial sentido en relación a comprender las configuraciones que la relación familia-escuela adquiere específicamente en la ruralidad.

Por un lado, Laura Cerletti (2009), en su trabajo sobre las condiciones de escolarización infantil, problematiza la idea de "familia" como un concepto unívoco y universal. Según su análisis, las instituciones educativas tienden a operar desde un modelo normativo de familia, generalmente basado en una estructura nuclear y urbana, que invisibiliza las formas diversas en que las familias rurales configuran sus relaciones y estrategias de cuidado. Esta homogeneización no sólo desconoce las particularidades de las comunidades rurales, sino que también refuerza desigualdades al posicionar a estas familias como "deficitarias" o "desvinculadas".

A su vez, el trabajo conjunto de Cerletti y Santillán (2011) profundiza esta crítica al desnaturalizar el concepto de familia desde una perspectiva antropológica. Las autoras destacan que las nociones de "familia ideal" sostenidas por la escuela son el resultado de procesos históricos y culturales que responden a intereses específicos. En este sentido, cuestionan la imposición de expectativas homogéneas sobre las familias rurales, enfatizando que estas poseen saberes y prácticas que desafían los modelos hegemónicos.

Complementando esta mirada, Elisa Cragolino (2011) subraya que las categorías familiares en ámbitos rurales deben ser entendidas como parte de un entramado colectivo y comunitario. En sus estudios etnográficos, Cragolino observa que las familias rurales suelen compartir responsabilidades de crianza y cuidado, lo que contrasta con la concepción individualista predominante en el discurso escolar. Esta perspectiva permite identificar las formas en que las familias rurales resignifican la idea de "familia" en función de sus características socioculturales.

Por su parte, en relación al segundo concepto clave para comprender la relación familia-escuela, la participación de las familias en la escuela ha sido históricamente promovida como un indicador de compromiso y apoyo al proceso educativo. Sin embargo, Laura Cerletti y Laura Santillán (2018) advierten que esta participación está frecuentemente concebida desde una óptica unidireccional, donde la escuela establece las reglas y expectativas. Este modelo de participación, afirman las autoras, responde a un imaginario urbano y de clase media que resulta poco aplicable a las realidades rurales.

Desde la perspectiva de Cragolino (2011), la participación en contextos rurales adopta formas más colectivas y situadas. En sus investigaciones, la autora identifica que las familias rurales participan en la vida escolar a través de prácticas que pueden no ser reconocidas formalmente, como la organización de eventos comunitarios o el mantenimiento de la infraestructura escolar. Este enfoque invita a repensar el concepto de participación para incluir las formas en que las comunidades rurales se vinculan con la escuela desde sus propios marcos culturales. Podemos visualizar lo mencionado en el relato de la mamá entrevistada, donde el sentido de comunidad se manifiesta en la disposición de las familias para colaborar con la escuela, como la limpieza de instalaciones y la organización de eventos:

“Porque, a mí, lo que me gusta es... decir, bueno... somos tantos padres, a Andrea la tenemos que ayudar a limpiar el salón, tenemos que ir vamos. Algunos pueden, otros no. Andrea mira que la apoyamos. Igual cuando hacen una fiesta nos invita, participamos. Apoyar al hijo, porque ellos cuando te ven es una alegría que saben que vos estás ahí. Eso es lo lindo del campo”. (relato de madre de la Escuela de Campo Busso).

Este relato refleja la transmisión de valores comunitarios por parte de las familias, lo cuales complementan la enseñanza formal. La implicancia activa de madres y padres en tareas como la limpieza del salón o la participación en eventos escolares constituye una forma de acompañamiento característicamente rural, donde la comunidad cumple un rol central en la sostenibilidad del proyecto educativo. Como señala Cragolino (2011), las escuelas rurales se sostienen en gran medida por una trama relacional comunitaria en la que las familias, docentes y otros actores locales asumen roles colaborativos, más allá de las funciones escolarmente prescritas. La ruralidad presenta formas específicas de organización social,

fuertemente atravesadas por la colaboración, la cercanía entre actores y la circulación de saberes ligados a la experiencia colectiva.

Este enfoque es también compartido por Santillán y Cerletti (2011), quienes insisten en la necesidad de interpretar la participación desde una mirada situada, que contemple las particularidades territoriales, económicas y culturales del espacio rural. En línea con esta perspectiva, la directora y docente de la Escuela de Campo Busso resalta el rol de las familias. Según sus palabras:

"Tanto esta familia como el resto de las familias son muy comprometidas en la educación de sus hijos, les gusta participar de los proyectos y de las jornadas que se realizan en la escuela, siempre, como así también en las reuniones de padres."
(docente y directora Nivel Primario, 2025).

Este testimonio respalda el sentido de colaboración y apoyo mutuo presente en las dinámicas rurales, mostrando cómo la participación no solo se limita a las actividades escolares formales, sino que se extiende a las jornadas y proyectos que enriquecen la vida comunitaria. Además, esto evidencia la cercanía y el compromiso en el acompañamiento de los niños, que se mantiene a pesar de las dificultades que presenta la ruralidad.

Habida cuenta de lo expuesto, es posible identificar en el análisis precedente dos perspectivas principales sobre la participación destacadas por Cerletti (2010). Por un lado, como incidencia en la toma de decisiones (posibilidad de que las familias influyan en las decisiones institucionales, posicionándolas como agentes activos en el ámbito escolar); y, por otro, como compromiso en roles asignados (enfaticando el cumplimiento de tareas o responsabilidades delegadas por la institución, con un enfoque más instrumental y normativo).

No obstante hay una forma de participación familiar que se ha visto tensionada por la realidad socioeconómica de la comunidad educativa de la escuela de Campo Busso. En algunos de los encuentros con la directora de la institución ella manifestó que en los últimos años ha cambiado la colaboración familiar en lo que refiere a las estrategias de recaudación de fondos para solventar algunos gastos del establecimiento. La tensión se observa en las prácticas cotidianas de la escuela rural de Campo Busso, donde se percibe una merma en la asistencia a actividades tradicionales como bingos, cenas o fiestas escolares. Dicha percepción suele vincularse con la movilidad estacional de las denominadas "familias golondrinas", cuya búsqueda de empleo en distintos puntos del país impide una presencia sostenida a lo largo del ciclo lectivo. Sin embargo, lejos de implicar una desvinculación con la escuela, estas familias sostienen otras formas de colaboración —como la venta de números o la donación de premios— que responden a sus posibilidades concretas y a sus modos propios de organización comunitaria, aunque no siempre reciben el mismo reconocimiento institucional. Desde esta perspectiva, resulta pertinente desnaturalizar la noción de "familia

ideal” sostenida por la escuela, entendiendo que en contextos rurales las configuraciones familiares responden a lógicas colectivas, flexibles y profundamente atravesadas por condiciones socioeconómicas particulares (Cerletti y Santillán, 2011). A través del siguiente pasaje puede visualizarse cómo estas dinámicas familiares entran en tensión con las expectativas institucionales:

“Lo que nosotros hacemos son dos ventas de numeritos al año. Eso lo realiza asociación cooperadora y club de madres. Se hacen en el mes de Julio y Noviembre. Los premios siempre son donados y la venta las realizan los alumnos, profesores, familias, asociación cooperadora y club de madres. Eso es lo que hacemos en los últimos años, nada más, para recaudar dinero. Años anteriores hacíamos bingos, cenas, almuerzos, fiestas de fin de curso con buffet... pero ya no, no tenemos más familias colaboradoras ya que la escuela cuenta con familias golondrinas y hoy ya no tienen más ese compromiso. Así que bueno, la manera mas efectiva es la venta de números, eso sí lo hacen. Y también donan premios, eso hay que rescatar”. (docente y directora Nivel Primario, 2024).

Dentro de este relato, podemos observar cómo la categoría de participación se articula con nociones como “colaboración” y “compromiso”, dando cuenta de formas de involucramiento adaptadas a las dinámicas locales. Aunque ciertas prácticas tradicionales se hayan debilitado con el tiempo, la persistencia de estrategias como la rifa refleja un esfuerzo colectivo por acompañar las necesidades escolares. En lugar de imponer formatos únicos de participación, se vuelve necesario repensar los modos de involucramiento desde una mirada situada, que reconozca la diversidad de tiempos, estrategias y saberes comunitarios, evitando así reforzar una visión deficitaria sobre las familias rurales.

En consonancia con esto, Cerletti (2010) plantea que existen tensiones estructurales entre las expectativas institucionales —basadas en modelos escolares tradicionales que esperan una participación continua, presencial y proactiva— y las condiciones reales de vida de las familias. En el ámbito rural, estas tensiones se profundizan por factores como la inestabilidad laboral, la movilidad estacional de los trabajadores rurales (“familias golondrinas”), y la escasa disponibilidad de tiempo y recursos para participar activamente de la vida escolar. Según Bendini, Steimbregger y Radonich (2011), este grupo, caracterizado por su movilidad estacional en busca de oportunidades laborales, ha transformado las relaciones tradicionales entre la escuela y la comunidad, exigiendo nuevas estrategias para abordar sus necesidades particulares. Estas familias, al no ajustarse al modelo tradicional de permanencia, han quedado, de alguna manera, por fuera de la dinámica estereotípica asociada a las comunidades rurales, donde históricamente se espera un alto grado de participación y compromiso sostenido por parte de las familias en las actividades escolares. La escuela, en muchos casos, sostiene expectativas homogéneas que no consideran las trayectorias heterogéneas y fragmentadas de las familias, lo cual puede generar percepciones de

“desinterés” o “falta de compromiso” que no necesariamente se corresponden con las voluntades reales.

En línea con las afirmaciones de Cerletti y Santillán (2011), subrayamos la importancia de las prácticas colectivas arraigadas en las particularidades de la ruralidad. Si bien Cerletti (2010) investiga la relación entre familias y escuelas en entornos urbanos de desigualdad social, esta perspectiva resulta pertinente en relación a escenarios rurales donde se revelan las tensiones entre las expectativas institucionales y las capacidades reales de las familias.

En cuanto al "acompañamiento" es otra categoría que requiere un análisis crítico, dado que suele estar asociado a una responsabilidad casi exclusiva de las familias. Cerletti y Santillán (2011) señalan que las escuelas tienden a esperar un acompañamiento familiar que reproduzca lógicas de apoyo escolar propias de lo urbano, como la supervisión diaria de tareas o la asistencia constante a actividades institucionales. Esta expectativa ignora las condiciones materiales y culturales de las familias rurales, quienes enfrentan desafíos como el acceso limitado a recursos educativos y las demandas laborales vinculadas al trabajo agrícola.

Elisa Cragolino (2011) aporta una visión alternativa al destacar que el acompañamiento en entornos rurales no siempre se manifiesta en las formas esperadas por la escuela, pero no por ello debe considerarse como ausente o carente de relevancia. Sus estudios revelan que las familias rurales acompañan el proceso educativo de sus hijos desde un lugar de apoyo emocional y comunitario, priorizando la transmisión de valores culturales y sociales que consideran fundamentales.

De esta manera, esta madre que mencionamos con anterioridad, describe cómo - durante el período de pandemia- dedicó su tiempo exclusivamente a enseñar a su hija, resaltando el papel del apoyo emocional. Aunque reconoce las dificultades, enfatiza que el esfuerzo fue motivado por el deseo de contribuir al aprendizaje de su hija: *"Mi tiempo estaba dedicado a enseñarle a mi hija."*

Su testimonio permite visibilizar una forma de acompañamiento que excede la coyuntura pandémica y se enmarca en modos de hacer cotidianos que han sostenido históricamente los procesos educativos en el ámbito rural. Esta forma de acompañamiento, muchas veces silenciosa y cotidiana, se expresa en prácticas como compartir actividades del entorno, relatar historias familiares, transmitir saberes productivos o colaborar en las tareas escolares según las posibilidades. En contextos rurales, el acompañamiento educativo se teje en el seno de las relaciones afectivas y comunitarias, y responde a una lógica distinta a la escolar. Como sostiene Cragolino (2011), estas formas de participación deben ser interpretadas como expresiones válidas de implicancia educativa, aunque no siempre encajen en los marcos institucionales. Este acompañamiento, que difiere del modelo hegemónico

vinculado principalmente a los espacios urbanos, constituye una contribución que la docente reconoce como valiosa dentro del ámbito educativo en el que se desempeña, aportando a una relación fluida entre escuela y familia que favorece las trayectorias educativas de los niños y niñas.

En este sentido, Cragolino (2011) señala que el acceso a la educación básica rural es el resultado de múltiples historias que entrecruzan trayectorias familiares, prácticas escolares y valores culturales definidos por las dinámicas sociales y territoriales de la ruralidad. Este enfoque es particularmente relevante en escuelas como la de Campo Busso, donde proyectos como el "Palabrario" permiten integrar y valorar la diversidad de saberes locales que las familias aportan desde sus hogares, como se observa en el siguiente testimonio:

“Tenemos el proyecto de biblioteca escolar, hay un lugar donde está la biblioteca con todos sus libros. Los alumnos se pueden llevar una vez por semana. Ahí se trabajan diferentes subproyectos que surgen desde ahí, desde ahí sale lo que es la maratón nacional de lectura. Venimos a la biblioteca del San Martín a hacer talleres, como las bibliotecarias también van al campo a realizar talleres con los niños. Armamos un libro, todos los días se lee algo en la escuela, se arma el libro a fin de año y después ese libro va a la biblioteca para el año siguiente ser compartido por todas las familias. Ese libro se llama “palabrario”, hace tres años que lo llamamos así y está compuesto por dichos, refranes, poemas, adivinanzas, rimas, rondas, acertijos, etc.. eso hacen en casa de tarea, después lo comparten en clases. Después tenemos la lectura diaria: leer por leer.. son tres libros, ellos lo tienen abajo del banco y todos los días se lee una lectura individual. Se comparte el título, la página, el autor, si es de la provincia de Santa Fe, fecha de nacimiento, si falleció. Leemos el libro en general, no solamente la lectura sino todo lo que compone ese libro”. (docente y directora Nivel Primario, 2024).

El entrecruzamiento de historias presentes en este relato, no solo refleja las prácticas educativas formales, sino también cómo las tradiciones y los valores familiares enriquecen el proceso de aprendizaje. Estas historias permiten visibilizar un acompañamiento que, aunque no se ajusta al modelo hegemónico, representa un vínculo genuino entre escuela y comunidad. La participación en actividades como la recopilación de refranes y poemas para el "Palabrario" evidencia cómo las familias transmiten valores culturales, reafirmando la importancia de la identidad local en la educación rural. Así, las escuelas rurales actúan como espacios de diálogo entre las prácticas educativas formales y las trayectorias culturales de las familias, configurándose como un punto de encuentro donde convergen y se valoran historias diversas. Este entrecruzamiento subraya la necesidad de comprender el acompañamiento no solo como un apoyo académico, sino también como una interacción rica en significados culturales y sociales.

A su vez, la implementación del proyecto ESI y las visitas interdisciplinarias de equipos como EICO⁵ evidencian una cooperación estrecha entre las instituciones y las familias. La participación en talleres y la integración de temas como derechos de los niños y la salud demuestran un enfoque colaborativo hacia metas comunes, en línea con la perspectiva crítica de Cerletti y Santillán (2011) sobre la cooperación.

Los aportes de Laura Cerletti, Laura Santillán (2011) y Elisa Cragolino (2011) nos permiten abrir un debate necesario sobre las categorías de "familia", "participación" y "acompañamiento" en el contexto de la relación familia-escuela. En lugar de entender estas nociones como conceptos universales, intentamos abordarlas como construcciones sociales situadas, que deben ser resignificadas en función de las configuraciones socioculturales propias del medio rural. Este ejercicio crítico no solo contribuye a visibilizar las voces y prácticas de las familias rurales, sino que también abre la posibilidad de construir relaciones más equitativas y respetuosas entre las familias y las escuelas.

En esta línea, y como cierre del capítulo, consideramos pertinente incorporar una mirada que complejice aún más estas categorías a partir de las transformaciones actuales en los vínculos entre familias y escuelas rurales. La experiencia de la Escuela de Campo Busso muestra cómo la implicancia comunitaria, aunque históricamente significativa, se ve interpelada por nuevas configuraciones familiares como la de las familias golondrinas, cuya movilidad tensiona las formas tradicionales de participación. De acuerdo a la coyuntura actual, las instituciones educativas se enfrentan con la necesidad de adaptarse a las dinámicas familiares y socioeconómicas cambiantes que presentan estas familias. En este sentido, es posible abordar estas tensiones desde un enfoque situado, recuperando la voz de una de las directoras para profundizar en las formas específicas de implicancia familiar en contextos rurales contemporáneos.

3.2 Las experiencias formativas y trayectorias escolares: tensiones en contextos de ruralidad

¿De qué manera las experiencias educativas familiares configuran las trayectorias escolares de las nuevas generaciones en los entornos rurales? ¿Cómo se entraman los sentidos sobre la educación que construyen las familias con las condiciones estructurales y

⁵ El Equipo Interdisciplinario Comunal de Orientación (EICO) es un grupo que trabaja en la Comuna de Humboldt, provincia de Santa Fe, compuesto por profesionales de diversas disciplinas. Su objetivo es brindar apoyo y orientación en diversas áreas comunitarias. Dentro de lo mencionado por la directora de la institución que analizamos, su participación también forma parte en acontecimientos locales, como en la Comuna de Carlos Pellegrini (Santa Fe), donde han asistido psicólogos y psicopedagogas, realizando talleres interdisciplinarios para Nivel Inicial y Primaria sobre los derechos de los niños, entregando folletos y cuadernillos para abordar desde lo áulico.

las políticas educativas en estos territorios? Estos interrogantes nos invitan a problematizar las formas en que la transmisión intergeneracional opera en la construcción de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel inicial y en contextos de ruralidad.

El concepto de trayectoria escolar ha sido objeto de importantes debates en el campo educativo argentino. Terigi (2009) establece una distinción fundamental entre trayectorias teóricas y reales, cuestionando la mirada normalizadora que ha predominado en el sistema educativo. Esta distinción nos permite preguntarnos: ¿Cómo se configuran las trayectorias escolares cuando las experiencias educativas familiares han estado marcadas por la discontinuidad o la exclusión?

Santillán (2012) completa este debate al incorporar la dimensión territorial y las tramas socioculturales en la construcción de las trayectorias educativas. Sus investigaciones evidencian que las familias no son meros reproductores de capital cultural, sino que desarrollan estrategias activas de apropiación y resignificación de las experiencias escolares. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué papel juegan los saberes y las prácticas culturales locales en la configuración de las trayectorias escolares en ámbitos rurales? Desde este enfoque analítico, y en consonancia con las tramas socioculturales que configuran las condiciones de vida de las familias rurales —las cuales inciden directamente en las experiencias escolares de niños y niñas—, resulta pertinente recuperar el testimonio de una madre de la Escuela de Campo Busso. Su relato da cuenta de las dificultades que atravesó una de sus hijas al verse obligada a trasladarse a una institución educativa urbana con el objetivo de unificar la escolarización con sus hermanos, quienes concurren a la escuela del pueblo.

“Es igual que cuando yo la saqué de la escuela Campo Busso porque tenía que llevar los otros dos nenes al secundario, como ser Anto e Ignacio, iban a la secundaria en Pellegrini. Y se me hacía complicado porque tenía que dar toda una vuelta. Entonces bueno, decidí sacarla de Campo Busso y mandarla a la escuela “Sagrado Corazón”. Pero no, no, no, no. Era pelea, salir todos los días de la escuela llorando. Entonces bueno, los otros dijeron nosotros no queremos ir más al secundario porque a nosotros nos cuesta. Entonces yo agarré y dije bueno, Nely va de vuelta a la escuela de Campo Busso y ahí la pusimos de vuelta a la escuela de Campo Busso. Y la alegría...” (relato de madre de la Escuela de Campo Busso).

El relato permite visibilizar cómo las trayectorias escolares no son lineales ni exclusivamente definidas por las instituciones educativas, sino que se configuran en un entramado complejo de decisiones familiares atravesadas por dimensiones logísticas, económicas y afectivas. En este caso, el desplazamiento hacia una escuela urbana de gestión privada implicó para la niña un proceso de adaptación particularmente desafiante, marcado por el desarraigo respecto a su entorno escolar previo y la necesidad de insertarse en una dinámica institucional ajena a sus experiencias previas. Esta situación expone una de las múltiples aristas de desigualdad que atraviesan la escolaridad en escenarios rurales,

especialmente cuando los estudiantes deben incorporarse a ámbitos educativos urbanos que no contemplan las particularidades de sus trayectorias ni sus formas de habitar el espacio escolar.

Como señala Santillán (2012), la escuela no es un espacio aislado, sino que está profundamente vinculado a las dinámicas comunitarias y las condiciones estructurales que enmarcan la vida rural. En este sentido, las dinámicas entre el ámbito rural y urbano presentan notables divergencias, tanto en términos de infraestructura como en lo relativo al contexto social y cultural. El proceso de traslado de un niño o niña desde una escuela rural hacia una institución urbana o privada puede ocasionar un malestar significativo, como se evidencia en el caso de Nely. Al ser transferida a una escuela en el pueblo, Nely experimentó una disonancia en relación con el estatus social y las expectativas pedagógicas, lo que le generó incomodidad y un rechazo hacia el nuevo entorno educativo. Las diferencias en los códigos sociales y las prácticas educativas, sumadas a un distanciamiento emocional con la escuela urbana, propiciaron su desagrado por asistir a clases en dicho entorno. Esto finalmente motivó su regreso al ámbito rural, donde se sentía más identificada y en consonancia con su entorno.

En este sentido, las experiencias formativas intergeneracionales resultan fundamentales en la construcción de estas trayectorias escolares. Tal como lo plantea Romero Acuña (2020), la educación en áreas rurales no puede analizarse de manera aislada, sino que se entrelaza con la vida familiar y laboral de cada hogar. En muchas ocasiones, las decisiones sobre la escolarización de los niños no solo dependen de la oferta educativa disponible, sino también de la historia escolar y las estrategias de vida de las familias. Las familias rurales suelen valorar aspectos de la escolarización que trascienden los contenidos curriculares, como el sentido de comunidad, la cercanía con los docentes y la posibilidad de una educación que respete sus ritmos de vida.

Las trayectorias escolares rurales se configuran en un entramado de decisiones familiares marcadas por condicionantes logísticos, afectivos y económicos. Estos desplazamientos, motivados muchas veces por la búsqueda de una mayor practicidad familiar, produjo en la estudiante una ruptura en su experiencia educativa, evidenciando tensiones entre el sentido de pertenencia construido en la escuela rural y las lógicas institucionales de la escuela urbana.

Lejos de representar una transición lineal o deseada, el pasaje a un ámbito educativo urbano implicó para la niña un proceso de desarraigo, marcado por sentimientos de desadaptación, desconexión y fragilidad subjetiva (Rockwell, 2018). Su trayectoria se vio afectada por la falta de contención afectiva y el debilitamiento de los vínculos cercanos que caracterizaban su experiencia en la escuela rural, donde la modalidad de plurigrado y el conocimiento personalizado entre docentes, estudiantes y familias funcionaban como un dispositivo clave de acompañamiento. En este nuevo escenario, la homogeneización de las

prácticas escolares, la escasa capacidad de adaptación institucional y la distancia afectiva impactaron negativamente en su experiencia de escolarización, generando finalmente un abandono temporario del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares en la ruralidad no deben pensarse desde una lógica homogénea ni normativa, sino como recorridos situados, permeados por condiciones materiales y vínculos sociales que configuran formas particulares de habitar la escuela. En este sentido, los itinerarios de escolarización en la ruralidad suelen estar marcados por interrupciones, desplazamientos, retornos y adaptaciones que, lejos de expresar fallas o anomalías, responden a una racionalidad propia del entorno, donde los tiempos escolares se entrelazan con los tiempos familiares, climáticos y laborales.

La posterior reinserción de la niña en la escuela rural, tras su paso fallido por el ámbito urbano, permite visibilizar cómo el acompañamiento pedagógico y afectivo en la ruralidad —sostenido en una estructura organizativa flexible y relacional, como la del aula multigrado— resulta fundamental para fortalecer la continuidad educativa. Desde este lugar, la modalidad multinivel opera no solo como una alternativa organizativa ante la dispersión poblacional, sino como un entramado pedagógico que habilita otras formas de aprender y de estar en la escuela, más acordes a los ritmos y necesidades de la vida rural.

En este marco, la trayectoria de esta estudiante ilustra de manera concreta cómo las dinámicas escolares en la ruralidad deben comprenderse desde una perspectiva integral, reconociendo que la continuidad educativa no depende únicamente de la permanencia física en una institución, sino de las condiciones subjetivas, relacionales y territoriales que permiten a los niños y niñas sentirse parte de un proyecto pedagógico común. Tal como plantea Rockwell (2018), el tiempo escolar en estos escenarios se constituye en la vida cotidiana, donde escuela, hogar y comunidad se entrelazan en prácticas que desafían las fronteras rígidas del aula y resignifican la experiencia educativa.

En consonancia con los análisis de Romero Acuña (2020), estos enfoques permiten comprender cómo las decisiones educativas en ámbitos rurales se inscriben en historias de vida más amplias, atravesadas por lógicas intergeneracionales, saberes locales y estrategias familiares. Las trayectorias escolares, por tanto, no dependen únicamente de factores institucionales, sino también de las condiciones materiales y simbólicas que las familias construyen en su relación cotidiana con la escuela. Esta relación estrecha entre la escuela y las familias se evidencia en testimonios como el de la madre de la escuela de Campo Busso, quien destaca la importancia del apoyo mutuo y la confianza con los docentes:

"Es apoyarse. Nosotros a Andrea la apoyamos. Nuestra familia la apoya. Decir... cuando hay algo se va y se habla en la escuela, o si se pelearon los chicos se va y se habla en la escuela. Pero muy buena la conducta que tienen, tanto Nely como las maestras." (relato de madre de la Escuela de Campo Busso).

Este relato refleja cómo estas dinámicas influyen en la vida escolar. En áreas rurales, la escuela no es solo un espacio de aprendizaje, sino también un lugar de encuentro y acompañamiento, donde los vínculos fortalecen la experiencia educativa. La cercanía con los docentes, el conocimiento mutuo, la horizontalidad en las relaciones intergeneracionales y la posibilidad de negociar los tiempos y espacios del aprendizaje, constituyen pilares que otorgan sentido y pertenencia a la experiencia escolar en estos entornos. En contraste con la lógica urbana, donde prima una organización más segmentada y estandarizada de la escolaridad, la escuela rural aparece como un territorio de construcción comunitaria, donde las decisiones educativas son compartidas, dialogadas y situadas.

Sin embargo, la permanencia en el sistema educativo no siempre resulta sencilla. Las familias rurales deben enfrentar múltiples obstáculos, tanto estructurales como personales, que inciden en la continuidad de la escolarización. Además, la transmisión intergeneracional de experiencias vinculadas a la educación en el ámbito rural influye en las percepciones y elecciones de las familias respecto a la escolarización de sus hijos. En el caso de la familia entrevistada, cuya hija asistió al jardín de la Escuela de Campo Busso, ambos padres se criaron y han vivido la mayor parte de su vida en el campo. Aunque en algún momento se trasladaron temporalmente al pueblo, manifestaron su preferencia por la vida rural, a la que describen como más tranquila.

No obstante, estas familias no han tenido la oportunidad de transitar el Nivel Inicial, ya que, en el momento en que se encontraban en edad escolar, no existía oferta de educación preescolar en las zonas rurales ni una legislación que respaldara dicha modalidad en estos contextos. De manera similar, el nivel secundario no era de carácter obligatorio, lo que implicaba que, para acceder a esta instancia, los estudiantes debían trasladarse al pueblo más cercano que contara con dicha oferta educativa.

Dado que no pudimos volver a contactarnos con la madre de esta familia, recurrimos a la docente y directora de la Escuela de Campo Busso para ampliar nuestra comprensión de la situación. Desde su rol institucional y respetando la privacidad de las familias, nos brindó su perspectiva sobre la configuración de estas trayectorias educativas en la ruralidad. Con años de experiencia acompañando a distintas familias, ha observado diversas situaciones que permiten entender los factores que influyen en la escolarización. Respecto al caso particular de la familia entrevistada, nos compartió lo siguiente:

"Con respecto a esta familia, sus hijos más grandes (el chico de 17 años y la chica de 18) dejaron el secundario y se fueron a vivir al Fortín, lugar donde vive su papá, ya que es una familia ensamblada de padres separados. La mamá de esta familia a la cual entrevistaron se inclina más a que los chicos estudien, que sean alguien el día de mañana, que tengan una mejor vida... pero bueno, los chicos se hacen grandes y buscan otra cosa. (...)

En el caso de Nely, la nena más chica, en época de pandemia estaba en sala de 5 y ahora está en 5to grado. Es la única que vive con ellos. Los papás, en general, terminaron el primario y no continuaron. Hay historias en las que los chicos siguen estudiando, pero en particular estas dos familias (la que entrevistaron y a la que no se pudieron contactar), que estuvieron en la época de pandemia, no continuaron. Los padres hicieron de todo para que ellos sigan, cambiar la historia... pero tampoco pudieron lograrlo, porque los chicos llegan a una edad y se van. Esa es la realidad de las familias de la ruralidad. No es que se quedan en el campo trabajando... se quieren ir. Quieren otra vida, el contacto con más personas, la tecnología, las salidas, los deportes, influyen". (docente y directora Nivel Primario, 2025).

A pesar del esfuerzo y el acompañamiento familiar, las trayectorias escolares pueden verse interrumpidas debido a factores estructurales y a las propias decisiones de los jóvenes. La transmisión intergeneracional no sólo se manifiesta en la preferencia por la educación rural, sino también en las barreras que enfrentan las familias para sostener la escolaridad en niveles superiores. Este testimonio evidencia cómo estas dinámicas impactan en la continuidad educativa.

Desde un enfoque etnográfico, Achilli (2010) evidencia cómo en los entornos rurales se construyen sentidos particulares sobre la educación, anclados en experiencias concretas y en condiciones estructurales que configuran las trayectorias escolares. En este marco, el relato de la madre de una estudiante de la Escuela de Campo Busso permite observar cómo las vivencias escolares de la niña, en su singularidad, adquieren centralidad a la hora de pensar su recorrido educativo:

"Nely supo ir a la escuela en el pueblo pero no...no se pudo adactar (sic) a los compañeros del pueblo. A cambio la escuela de campo son más poquitos pero se adactan (sic) más fácil. O sea como Andrea tiene una atención para los chicos. A mí me encanta la escuela del campo (se escuchan sonidos de fondo del televisor). Por la forma de tratarte, más... hacemos el grupo de familia, conversamos o como cuando hay una reunión estamos todos ahí". (relato de madre de la Escuela de Campo Busso).

El testimonio permite visibilizar cómo, para algunas infancias, el espacio escolar se convierte en un entorno donde no solo se aprende, sino también se construyen relaciones de confianza, seguridad y contención. La referencia a la atención brindada por la docente y a la dinámica de grupo entre familias señala la relevancia de los vínculos interpersonales en la experiencia escolar, especialmente cuando estos favorecen la integración y el bienestar emocional de los estudiantes. En este sentido, el relato destaca el valor de una escuela que habilita formas de estar y de vincularse que acompañan a los niños en sus procesos de crecimiento y aprendizaje.

Por otro lado, el relato también se conecta con las experiencias formativas intergeneracionales que definen las trayectorias escolares. La madre transmite a su hija una visión positiva sobre el retorno a la escuela rural, en contraste con su propia experiencia de dificultades en la escuela del pueblo. Esta transmisión no solo está marcada por las vivencias propias, sino por las condiciones estructurales y las políticas educativas, que configuran las oportunidades y desafíos en la educación rural.

En este sentido, Cragolino (2015) advierte sobre la necesidad de problematizar la aparente homogeneidad de lo rural. Si bien las comunidades comparten ciertas características, las estrategias educativas que las familias desarrollan están atravesadas por sus posiciones sociales y trayectorias escolares previas. Así, cabe preguntarse: ¿Cómo se articulan las expectativas educativas familiares con las condiciones materiales y simbólicas del territorio rural?

Desde los aportes que nos brinda Carli (2012) respecto a la historización de la infancia, podemos considerarlos como un punto de referencia fundamental para comprender cómo los procesos históricos van delimitando los discursos sobre infancia y educación, situando las trayectorias educativas de los niños/as dentro de un panorama más amplio de cambios históricos y socioculturales. Esta perspectiva se alinea con la idea de que los discursos sobre la infancia y la educación están en constante evolución debido a las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas.

Al integrar esta perspectiva con el análisis histórico de los discursos educativos, podemos ver que las trayectorias parentales no son simplemente un reflejo de patrones culturales heredados, sino que están moldeadas por las transformaciones sociales y las expectativas cambiantes en relación con la educación y el desarrollo infantil. Los padres no solo transmiten lo aprendido a través de sus propias experiencias, sino que también reaccionan y se adaptan a los cambios en las políticas educativas, las ideologías sociales y las innovaciones tecnológicas que influyen en la forma en que educan a sus hijos. En este marco, las ideologías sociales —entendidas como sistemas de creencias, valores y expectativas que circulan socialmente sobre lo que implica "ser buen padre", "ser buen alumno" o "tener éxito escolar"— juegan un rol clave en la configuración de los modos en que las familias interpretan y se vinculan con el mundo educativo (Dussel, 2006). En esta línea, la noción planteada por Carli (2012), según la cual la transmisión educativa no se reduce a una reproducción pasiva de tradiciones culturales se vincula con la evolución de la concepción de la infancia y la relación entre la familia y la escuela, sugiriendo que los padres desempeñan un papel activo en la adaptación y reconfiguración de las trayectorias educativas de sus hijos, tomando en cuenta las transformaciones sociales y tecnológicas que los afectan.

Novaro (2012), por su parte, complementa esta perspectiva al alertar sobre los riesgos de naturalizar las desigualdades educativas en situaciones de diversidad. En este

sentido, resulta fundamental preguntarse: ¿Cómo operan las representaciones sobre la educación rural en la construcción de las subjetividades infantiles?

Podríamos esbozar una breve alusión a Dussel (2006) para comprender cómo estas representaciones no son neutras ni marginales, sino que están profundamente atravesadas por ideologías sociales que definen lo que se espera de un “buen alumno”, una “buena escuela” o el “éxito escolar”. Estas ideas, muchas veces implícitas en los discursos educativos y familiares, tienden a construir jerarquías entre lo urbano y lo rural, otorgando mayor valor simbólico a los modelos escolares urbanos. Esto impacta directamente en las formas en que los niños y niñas rurales se piensan a sí mismos como sujetos escolares, afectando sus expectativas, su autoestima académica y sus modos de habitar la experiencia escolar.

En diálogo con esta perspectiva, retomamos lo trabajado por Carli (2012), para problematizar la idea de que las familias no solo reproducen tradiciones educativas, sino que activamente interpretan, negocian y resignifican las representaciones escolares desde sus propias condiciones de existencia. En los entornos rurales, esta mediación se complejiza por la tensión constante entre las lógicas institucionales que tienden a uniformar la experiencia escolar y los ritmos, saberes y vínculos propios de la vida rural.

Desde una perspectiva situada, esta tensión no solo opera en las estructuras materiales de la educación, sino también en el plano simbólico, produciendo subjetividades que muchas veces internalizan una imagen de “falta” o “insuficiencia” respecto a lo rural. En la experiencia de la niña que debió trasladarse a una escuela urbana privada junto a sus hermanos mayores se expone cómo las trayectorias escolares pueden verse modificadas e incluso desestabilizadas por estas lógicas de desvalorización. El regreso a la escuela rural, en este caso, no solo implicó una reinserción escolar, sino también una reconfiguración subjetiva, donde el sentido de comunidad, el acompañamiento docente y la modalidad multinivel operaron como factores clave de contención y reconstrucción del vínculo con la escolaridad.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, comprender las trayectorias escolares en contextos de ruralidad requiere una mirada integral que contemple tanto las políticas educativas como las estrategias familiares y comunitarias que inciden en los recorridos educativos de las nuevas generaciones. Las familias rurales no solo enfrentan dificultades estructurales —como la lejanía de las instituciones, la falta de transporte escolar y la necesidad de compatibilizar la escolaridad con el trabajo agrícola—, sino que también resignifican sus experiencias educativas y desarrollan estrategias de acompañamiento que desafían las lógicas normalizadoras del sistema educativo (Terigi, 2010).

Desde este lugar, la transmisión intergeneracional juega un papel clave en la configuración de las trayectorias escolares. Mientras que ciertas experiencias educativas familiares pueden favorecer la continuidad escolar, otras pueden generar fragmentaciones

y obstáculos en la escolarización de los niños y niñas. Sin embargo, como evidencian los estudios de Santillán (2012) y Achilli (2010), las familias rurales no son sujetos pasivos, sino que intervienen activamente en la construcción de los sentidos educativos y en la toma de decisiones que afectan los recorridos escolares de sus hijos e hijas.

Desde esta perspectiva, es fundamental seguir profundizando en las articulaciones entre educación, territorio y transmisión cultural en los escenarios rurales. La construcción de políticas educativas sensibles a estas realidades debe partir de una comprensión amplia de las trayectorias escolares, incorporando la voz de las familias y reconociendo la diversidad de estrategias que despliegan para sostener la escolaridad en condiciones muchas veces adversas.

El análisis de las experiencias formativas intergeneracionales en la construcción de trayectorias escolares en la ruralidad nos enfrenta a múltiples desafíos teóricos y metodológicos. Contemplamos que es necesario desarrollar marcos interpretativos que permitan comprender la complejidad de estos procesos sin caer en determinismos ni en visiones románticas de lo rural.

Capítulo 4
La educación inicial rural
en el contexto de pandemia

En el capítulo final nos centramos en los efectos que tuvo la pandemia en la educación inicial rural, examinando tanto las regulaciones institucionales como las respuestas locales. Describimos las transformaciones del espacio y el tiempo escolar, el impacto en la continuidad pedagógica, el vínculo con las familias y los desafíos en el retorno a la presencialidad. A través del caso de la Escuela de Campo Busso, intentamos visibilizar las estrategias de resistencia, adaptación e innovación que permitieron sostener el proceso educativo en condiciones adversas.

4.1 Escenarios digitales de emergencia en el contexto de Covid-19: de las regulaciones nacionales y provinciales a las experiencias locales

En respuesta a las exigencias impuestas por el contexto de la pandemia, en Argentina se implementaron diversas regulaciones específicas con el objetivo de mitigar y desacelerar el avance del virus COVID-19. La crisis sanitaria global obligó a los gobiernos a adoptar medidas urgentes y extraordinarias para contener la propagación del virus y proteger la salud pública. Este contexto de emergencia sanitaria implicó, además, el establecimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, posteriormente, del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) que marcaron un antes y un después en la organización de la vida social, económica y educativa del país. Con la evolución de la situación epidemiológica, el 29 de noviembre de 2020 se dio por finalizado el período de ASPO, dando lugar al DISPO, que se mantuvo vigente entre el 30 de noviembre y el 20 de diciembre de 2020, según lo establecido en el Decreto 956/2020, en el marco de las disposiciones nacionales para la gestión integral de la emergencia sanitaria.

La irrupción de la pandemia provocó cambios drásticos en todos los niveles de la sociedad, y el sistema educativo no fue la excepción. El cierre repentino de las instituciones escolares generó la necesidad de replantear la enseñanza desde un nuevo paradigma, basado en la virtualidad y el uso intensivo de tecnologías digitales. Esta transición expuso con crudeza las brechas existentes en el acceso a la educación, especialmente en contextos rurales y sectores socialmente desfavorecidos. La pandemia de COVID-19 provocó una transformación sin precedentes en la educación, alterando las coordenadas tradicionales de espacio y tiempo escolar. Según Castro y Martino (2021), el cierre de los edificios escolares y la adopción de modalidades educativas alternativas desafiaron la presencialidad física como única forma válida de experiencia educativa.

Frente a esta situación, se implementaron diversas estrategias con el objetivo de sostener los procesos pedagógicos, mediante la incorporación de contenidos digitales y acciones orientadas a la inclusión. Además de poner a prueba la capacidad de adaptación institucional, este escenario dejó en evidencia cómo variables como el territorio, el género,

la clase social y las condiciones del hogar influyen en las oportunidades de aprendizaje. La experiencia obligó a repensar las prácticas educativas y a diseñar respuestas más equitativas que aseguren el derecho a la educación en entornos cada vez más mediados por lo digital.

La nueva dinámica para dar continuidad a los aprendizajes escolares, adoptando predominantemente un formato virtual, tuvo un impacto significativo en los sectores rurales. En este sentido, las escuelas debieron reestructurarse para mitigar desigualdades preexistentes que se intensificaron con la pandemia. Sin embargo, en muchos casos ya se venían implementando dinámicas de acompañamiento escolar, propias del contexto rural. Estas estrategias respondían a situaciones como las condiciones climáticas adversas, que dificultaban la asistencia presencial a clase y que, históricamente, exigieron el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas para sostener los aprendizajes.

En este marco, resulta relevante recuperar algunas de las experiencias desarrolladas por docentes rurales durante ese período. Estas prácticas permiten comprender cómo se articuló la enseñanza en contextos de aislamiento y en condiciones materiales desiguales. Desde esta perspectiva, analizamos cómo las respuestas institucionales se enmarcan en la narrativa nacional, y cómo estas definiciones impactaron y se tradujeron en políticas específicas dentro de las provincias.

Desde el plano normativo, este escenario inédito dio lugar a la sanción de leyes excepcionales que buscaron responder a las necesidades emergentes del sistema educativo. En primer lugar, la Ley Nº 27.550 modificó el artículo 109 de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, que hasta entonces sólo permitía la educación a distancia para estudiantes mayores de 18 años y alumnos rurales del Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Ante esta circunstancia, se sancionó la Ley 27.550 (30/06/2020), que amplió la posibilidad de impartir clases bajo esta modalidad en todos los niveles educativos. En segundo término, la Ley Nº 27.555 de Teletrabajo promulgada el 14 de agosto de 2020, introdujo un nuevo marco regulatorio para el trabajo remoto, impactando también en la organización institucional y laboral del ámbito escolar.

En paralelo, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó la creación de plataformas y portales de acceso libre como “Seguimos Educando”, con contenidos organizados por nivel, grado y modalidad. Asimismo, se promovió la producción y distribución de materiales impresos, especialmente diseñados para estudiantes sin acceso a internet. Estas acciones respondieron al imperativo de garantizar la continuidad pedagógica en un contexto de desigual acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos.

Para garantizar la continuidad de los aprendizajes, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó la creación de portales digitales con contenidos organizados por nivel de estudio, a los que se sumaron las provincias con plataformas y materiales propios. Sobre la base de estos lineamientos nacionales, las jurisdicciones provinciales implementaron políticas

que articularon los marcos federales con las necesidades locales. De las veinticuatro jurisdicciones del país, diecinueve desarrollaron sus propias aulas virtuales y habilitaron licencias gratuitas de software para facilitar la interacción sincrónica a través de videollamadas.

El acceso desigual a internet limitó el impacto de estas iniciativas: mientras que la mayoría de los estudiantes de sectores favorecidos contaban con conexión en sus hogares, en los sectores más vulnerables el acceso oscilaba entre el 22% y el 60%, con una marcada afectación en zonas rurales (Cardini y D'alesandre en Dussel *et.al*, 2020). Estas respuestas evidenciaron profundas desigualdades estructurales. Según datos del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), sólo el 45% de los distritos logró ampliar efectivamente la infraestructura digital durante el período de ASPO y DISPO.

El impacto de las medidas adoptadas durante la emergencia sanitaria se manifestó de manera desigual, no sólo entre zonas urbanas y rurales, sino también al interior de cada una de ellas, donde convergen múltiples factores socioeconómicos, geográficos y culturales. En muchos territorios rurales, las limitaciones en materia de conectividad, la escasez de dispositivos tecnológicos y las dificultades para acceder a formación digital adecuada constituyeron barreras significativas para la continuidad pedagógica. No obstante, situaciones similares se observaron en sectores urbanos marcados por la pobreza estructural, donde también se evidenció la imposibilidad de sostener el proceso educativo desde el hogar (Aguilar, 2020).

Frente a esta realidad, la distribución de cuadernillos impresos por parte del Estado fue una herramienta clave para garantizar cierto grado de acceso a la educación, aunque su alcance resultó limitado frente a la profundidad de las desigualdades preexistentes. Estos dispositivos, si bien permitieron sostener el vínculo pedagógico, no lograron por sí solos revertir las brechas en términos de participación, aprendizaje y acompañamiento efectivo.

En este marco, la provincia de Santa Fe desarrolló el programa “Seguimos Aprendiendo en Casa”, que combinó recursos digitales a través del Campus Educativo Provincial con la distribución de materiales físicos. Esta política permitió, además, una cierta descentralización en la producción de contenidos, ya que muchas instituciones optaron por generar propuestas pedagógicas propias, contextualizadas según las características de sus comunidades y las posibilidades reales de acceso.

La Escuela Nº 273 "Florentino Ameghino", ubicada en Campo Castro —Colonia Las Bandurrias, departamento San Martín, provincia de Santa Fe—, constituye un ejemplo emblemático de las múltiples formas en que las instituciones rurales respondieron al desafío de la continuidad pedagógica durante la pandemia. En un escenario de incertidumbre sanitaria y normativa, fue destacada por los medios como la primera escuela del



departamento en retornar a la presencialidad plena el 19 de octubre de 2020, bajo el marco del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) y protocolos sanitarios establecidos por el gobierno provincial (Pretto, 2020).

Según las fuentes periodísticas, el regreso habría abarcado a todos los niveles educativos. Sin embargo, el testimonio de la docente y directora de la institución revela una realidad distinta: el retorno a las aulas se limitó exclusivamente al nivel primario, postergando la presencialidad en el Nivel Inicial. Esta discrepancia no debe ser leída en clave de juzgamiento, sino como un ejemplo de las múltiples tensiones que atraviesan la implementación de las políticas públicas, especialmente en contextos rurales donde las decisiones institucionales están sujetas a dinámicas locales específicas. En este caso, al tratarse de la primera reapertura escolar del departamento San Martín, es posible que factores demográficos, sanitarios o de infraestructura hayan influido en la priorización del nivel primario, lo que invita a reflexionar sobre las jerarquías implícitas que, en situaciones de emergencia, tienden a desplazar al Nivel Inicial de las prioridades estratégicas.

Durante el confinamiento, y en paralelo al cierre físico de la escuela, la docente a cargo sostuvo el vínculo pedagógico a través de prácticas de larga data en zonas rurales: elaboró cuadernillos adaptados al territorio y los distribuyó junto con la copa de leche en los portones de acceso a los campos. Esta modalidad, lejos de ser improvisada, retomó estrategias ya aplicadas en contextos de aislamiento climático, como los días de lluvia. La familiaridad con este tipo de mediaciones facilitó una transición pedagógica flexible y efectiva, aun en ausencia de conectividad digital.

De manera complementaria, la experiencia de la escuela de Campo Busso, también ubicada en zona rural de la provincia de Santa Fe, ofrece otra dimensión del modo en que las instituciones respondieron al desafío de enseñar en condiciones excepcionales. Allí, las docentes diseñaron propuestas pedagógicas que integraban los saberes del entorno, los tiempos productivos de las familias y las limitaciones tecnológicas. El contacto con los hogares se mantuvo a través de WhatsApp, mensajes de texto, audios y llamadas telefónicas, lo cual permitió un acompañamiento más personalizado, sensible a las rutinas y posibilidades de cada grupo familiar.

La temporalidad más tardía de esta reapertura, en relación con la de Campo Castro, puede haber brindado un margen mayor para la toma de decisiones pedagógicas sostenidas en acuerdos comunitarios y en un marco sanitario más consolidado. En palabras de la docente y directora de la Escuela de Campo Busso:

“Vamos a comenzar el jueves de 8 a 9 horas el nivel primario con un grupito de seis alumnos; después haremos la desinfección para que entre el segundo grupo que son de seis alumnos; y en el nivel inicial también va a comenzar en su salón de 8 a 9 horas. Solamente van a ir con guardapolvos, sin mochilas.” (Portal Pellegrinense, 2020).

Esta planificación no solo incluyó a los niños y niñas del nivel inicial, sino también a docentes especiales:

“No es obligatorio pero los papás todos accedieron y están muy contentos por el regreso; así que también voy a tener a los profesores de plástica y de educación física el día jueves. Vamos a estar una hora reencontrándonos, la docente de Nivel Inicial va a conocer la escuela y sus alumnos, y la docente de Educación Física está reemplazando a la otra seño por maternidad, así que tampoco conoce los niños ni la escuela.” (Portal Pellegrinense, 2020).

El testimonio refleja una clara intención de reconstruir los vínculos escolares y de restituir la función socializadora de la escuela, contemplando la totalidad de la comunidad educativa. Esta decisión, tomada luego de varios meses de tránsito por distintas fases de aislamiento y distanciamiento, permite advertir que en ciertos territorios, la educación inicial no fue relegada ni invisibilizada, sino integrada de forma activa y valorada como parte esencial del proceso de reencuentro educativo.

Ambas experiencias dan cuenta de una capacidad pedagógica profundamente situada, sostenida en el compromiso docente y en el conocimiento del entramado territorial. Lejos de reproducir una visión homogénea de la ruralidad, estos casos evidencian la heterogeneidad de respuestas institucionales frente a una misma coyuntura. La escuela de Campo Castro, al abrir tempranamente sus puertas con el nivel primario, y la de Campo Busso, al incluir desde un principio al Nivel Inicial en su planificación para el retorno progresivo (diciembre de 2020), ilustran las decisiones dispares que las instituciones tomaron en función del momento epidemiológico, los marcos normativos disponibles y las necesidades de sus comunidades.

Estas diferencias entre instituciones no deben entenderse como opuestos categóricos, sino como expresiones situadas de cómo se pusieron en juego las decisiones educativas dentro de condiciones diversas. Las tensiones, los tiempos y los marcos normativos influyeron de manera distinta en cada caso, según el territorio, los recursos disponibles y las características propias de cada comunidad educativa. El contraste entre ambas experiencias permite observar con mayor claridad una anticipación hipotética planteada previamente al comienzo de nuestro trabajo de investigación: la *primarización* del Nivel Inicial, entendida no como exclusión directa, sino como una forma de relegamiento simbólico o subordinación frente a la centralidad del nivel primario en las políticas de reapertura educativa.

Este proceso también permite revisar otros aspectos visualizados a lo largo del proceso de análisis. Si bien en muchos territorios la reapertura escolar postergó la integración del Nivel Inicial, algunas escuelas rurales lograron visibilizar su importancia como espacio de socialización y reconstrucción de vínculos pedagógicos. Esta diversidad de enfoques, profundamente atravesada por el contexto geográfico y la trayectoria institucional, pone en evidencia que las decisiones no respondieron a una única lógica, sino que se construyeron en

relación directa con las posibilidades y desafíos de cada realidad escolar. Por lo tanto, más que generalizar diagnósticos, resulta clave atender a las prácticas específicas que cada institución desplegó en favor de una escolarización posible, situada, flexible y humanizada.

Más que destacar las dificultades, estas experiencias muestran el valor de las estrategias comunitarias y docentes que permitieron sostener la educación en condiciones extraordinarias. Las escuelas rurales no solo continuaron educando, sino que lo hicieron desde una pedagogía sensible, ética y situada, que resignificó los modos de enseñar y aprender. En este sentido, la pandemia no solo reveló desigualdades persistentes, sino también la capacidad transformadora de las instituciones cuando se fortalecen sus vínculos con el territorio, sus docentes y sus familias.

En suma, tanto las experiencias de Campo Castro como la de Campo Busso nos muestran que, en medio de la emergencia, las escuelas rurales no fueron meras receptoras de normativas centralizadas, sino actores activos en la traducción, adaptación y resignificación de las políticas educativas. En ese proceso, el derecho a la educación fue sostenido no solo por dispositivos técnicos, sino también —y sobre todo— por el trabajo cotidiano de maestras que supieron leer su territorio, escuchar a sus comunidades y actuar con ética pedagógica frente a la incertidumbre.

4.2 Trastoque del espacio y tiempo escolar en tiempos de incertidumbre: las nuevas configuraciones en la relación familia-escuela durante la pandemia

La irrupción de la pandemia de COVID-19 generó una crisis sin precedentes en todos los niveles del sistema educativo, trastocando las coordenadas tradicionales del espacio y el tiempo escolar. El cierre de los edificios escolares y la adopción de modalidades de enseñanza remota alteraron profundamente las rutinas institucionales, las formas de enseñar y aprender, y el lugar que ocupan las familias en el proceso educativo. Este escenario de incertidumbre aceleró transformaciones que venían gestándose en torno a las relaciones entre escuela, comunidad y tecnología, poniendo en tensión supuestos largamente sostenidos sobre la organización escolar y los vínculos pedagógicos.

Esta reconfiguración trasladó la educación a los hogares, modificando la estructura de la escuela tradicional y estableciendo nuevas dinámicas en la relación familia-escuela. Las familias asumieron nuevos roles en el proceso educativo, lo que generó oportunidades y desafíos en la colaboración entre docentes y padres, evidenciando la necesidad de repensar las prácticas educativas en contextos de diversidad social y cultural.

Tal como venimos desarrollando, la reconfiguración del sistema educativo no estuvo exenta de dificultades. La falta de recursos tecnológicos, la escasa conectividad y las

limitaciones en el uso de herramientas digitales dificultaron que muchas familias pudieran acompañar el aprendizaje de manera efectiva. Además, la convivencia de responsabilidades laborales y apoyo escolar generó tensiones, modificando tanto la dinámica familiar como el vínculo con las instituciones educativas.

Este contexto resultó especialmente complejo en el Nivel Inicial, donde las particularidades pedagógicas propias del nivel —centradas en el juego, la exploración, la oralidad y el vínculo afectivo— presentaron desafíos específicos frente a la enseñanza remota. A diferencia del nivel primario, donde fue más viable el uso de videos explicativos o el envío de tareas escolares, en el Nivel Inicial estas estrategias podían derivar en una pérdida del sentido pedagógico si no se adecuaban a las necesidades de las infancias. Como advertimos previamente respecto a la primarización del nivel, las docentes se enfrentaron así al desafío de sostener la continuidad educativa sin caer en esta tendencia, es decir, sin trasladar mecánicamente prácticas del nivel primario que desdibujaran la lógica del juego y la construcción de vínculos como ejes fundamentales. Lejos de adoptar un enfoque homogéneo o simplificado, muchas docentes exploraron múltiples posibilidades: desde el envío de cuentos grabados con sus propias voces, hasta propuestas lúdicas adaptadas a los recursos de cada familia. Estas estrategias buscaron preservar el vínculo pedagógico desde una perspectiva situada y sensible, entendiendo que el sostenimiento afectivo era, en sí mismo, parte esencial del proceso de enseñanza en la primera infancia.

Tal como advierte Aguilar (2020), la irrupción abrupta de la educación virtual visibilizó desigualdades estructurales en el sistema educativo, especialmente en aquellos contextos con escasa preparación tecnológica. La autora subraya que la combinación entre la falta de recursos digitales, la limitada formación docente en el uso de tecnologías y la sobrecarga de responsabilidades asignadas a las familias —especialmente en los niveles iniciales— profundizó las barreras de acceso al conocimiento y fragmentó el ejercicio efectivo del derecho a la educación en sectores socialmente vulnerables.

En este escenario, el proceso educativo se vio afectado por dinámicas asincrónicas que modificaron la organización del tiempo escolar. Las posibilidades de acompañamiento familiar estuvieron mediadas por la disponibilidad de adultos referentes, muchas veces atravesados por sus propias rutinas laborales, y por un uso de la tecnología desigual tanto en lo técnico como en lo pedagógico. Lejos de constituir una experiencia homogénea, estas situaciones revelan una diversidad de respuestas condicionadas por las realidades sociales, culturales y económicas de cada comunidad. En este sentido, los obstáculos que afectaron la participación familiar fueron diversos, e incluyeron tanto limitaciones materiales —como el acceso a internet o la posesión de dispositivos— como aspectos subjetivos, entre ellos el interés por la tecnología y la autoeficacia digital (Aguilar, 2020).

Estos desafíos fueron particularmente evidentes en contextos rurales, donde las dificultades tecnológicas fueron muy marcadas. Así como lo relata la docente del mismo,

quien explica cómo la situación fue aún más difícil debido a las limitaciones tecnológicas y la falta de continuidad educativa:

“Nosotros nos manejábamos mucho por medio de videítos y de llamadas. Más allá de que eran pocos los nenes que iban, obviamente no podíamos ir, no podíamos estar en contacto con ellos, pero costó mucho, costó mucho porque en el campo se reniega mucho con el wi-fi... Entonces costaba mucho poder conectarse [...] no tenían una continuidad, entonces se hacía medio difícil.” (relato docente de Nivel Inicial, 2023).

Esta reflexión pone de manifiesto cómo, en un contexto rural, la falta de conectividad y la migración estacional de las familias dificultaron la continuidad del aprendizaje, sobre todo en un nivel tan vulnerable como el inicial. La docente menciona cómo algunos estudiantes se trasladaron a otras localidades por cuestiones laborales de sus padres: *“Yo tenía tres, después se fueron y me quedó una nena... Se fueron durante la pandemia, a otro pueblo, y luego se fueron al norte”* (relato docente de Nivel Inicial, 2023). Esta migración, que muchas veces responde a la necesidad de trabajo en el campo o en otras áreas rurales, interrumpió la regularidad de la enseñanza y la conexión entre docentes y estudiantes. Si bien este fenómeno estuvo presente, durante el período de pandemia la mayoría de las familias mantuvieron su residencia habitual, lo que permitió sostener cierto grado de continuidad en los vínculos con la escuela. Es decir, aunque la migración estacional formó parte del escenario rural, en esta etapa particular no se amplió significativamente, lo que permitió que las estrategias docentes tuvieran un mayor alcance territorial.

No obstante, es importante señalar que, en muchas escuelas rurales como la de Campo Busso, las docentes ya contaban con estrategias previas para enfrentar situaciones de contingencia. Lejos de ser un fenómeno completamente novedoso, las condiciones excepcionales generadas por la pandemia encontraron puntos de continuidad con dinámicas pedagógicas ya implementadas ante emergencias climáticas, como lluvias o inundaciones que interrumpían la presencialidad. Por tanto, no se trató de una ruptura absoluta ni de una dicotomía tajante entre la escuela de "antes" y "después" de la pandemia. En algunos contextos, lo excepcional no comenzó con la pandemia, sino que se sumó a una serie de contingencias habituales en la vida escolar rural. De hecho, muchas docentes ya diseñaban materiales adaptados y estrategias de enseñanza no presenciales para situaciones que impedían el acceso físico a la escuela. En este sentido, lo que para algunas instituciones implicó una reestructuración completa, para otras supuso una intensificación de prácticas preexistentes.⁶

⁶ Aunque este análisis se centra en lo rural, es fundamental evitar una lectura dicotómica entre lo urbano y lo rural. Muchas escuelas urbanas en periferias vulnerables e instituciones interculturales bilingües, enfrentaron condiciones similares, especialmente en cuanto al acceso limitado a la tecnología, como el uso compartido de un único teléfono móvil —destinado prioritariamente a actividades laborales—, lo cual derivó en la adopción de estrategias pedagógicas similares: entrega física de materiales impresos y la mediación docente a través de WhatsApp para garantizar la continuidad del vínculo educativo.

Esto es lo que De Arce y Salomón (2020) definen como “maestros polivalentes”: docentes que, especialmente en contextos rurales, asumen una multiplicidad de funciones que exceden ampliamente las tareas de enseñanza. Lejos de circunscribirse a la dimensión pedagógica, su labor incluye gestiones administrativas, sociales, comunitarias y afectivas, convirtiéndolos en actores clave en la articulación institucional y territorial. Esta polivalencia, muchas veces invisibilizada por las políticas educativas centralizadas, fue particularmente evidente durante la pandemia, cuando los y las docentes debieron reorganizar completamente sus prácticas, garantizar la continuidad pedagógica sin recursos tecnológicos adecuados, sostener vínculos afectivos con las familias y gestionar la entrega de materiales impresos o alimentos, entre otras tareas.

Ejemplo de ello es la Escuela de Campo Busso, donde, debido a la falta de señal en el campo, no fue posible implementar clases virtuales tal como se desarrollaban en otras escuelas. Las videollamadas grupales resultaron inviables, por lo que se optó por una modalidad de comunicación individual a través del celular, que muchas veces era compartido por la familia y usado prioritariamente para fines laborales. A pesar de estas limitaciones, la relación con las familias se sostuvo firmemente. Como señaló la directora: *“Siempre tuvimos una muy buena relación con las familias”* (relato docente y directora de Nivel Primario, 2025). Las docentes adaptaron sus prácticas, enviando tareas por mensajes, archivos, audios y recursos impresos, como cuadernillos o la “bolsita viajera” con cuentos y actividades.

En este contexto de incertidumbre, la presencialidad —concebida históricamente como la asistencia física al aula— adquirió nuevos significados, y surgieron modalidades híbridas y flexibles que replantearon la relación entre el espacio escolar y el hogar. La experiencia de Campo Busso evidencia cómo las condiciones rurales impulsaron una redefinición profunda de los modos de enseñar, y cómo el fortalecimiento del vínculo escuela-familia fue central para sostener la continuidad pedagógica, a partir de estrategias creativas ajustadas a la realidad local.

Este proceso de adaptación resalta cómo, en contextos rurales, el espacio escolar se redefine y se adapta a las condiciones locales. La reconfiguración del espacio escolar en la Escuela de Campo Busso fue un proceso dinámico tal como plantea Castro y Martino (2021), quienes sostienen que el espacio escolar no es un contenedor neutro, sino una construcción histórico-social. En este caso, la escuela se extendió más allá de sus paredes físicas, llegando a los hogares mediante recursos materiales y recorridos docentes por los campos para entregar actividades y alimentos. Así, el espacio escolar se diversificó, incorporando nuevas territorialidades.

En paralelo, el concepto de tiempo escolar (Castro y Martino, 2021) también se vio afectado. La enseñanza dejó de depender de horarios fijos y establecidos, fragmentándose en temporalidades asincrónicas que se adaptaban al ritmo de las familias. En la Escuela de Campo Busso, al principio, las tareas se enviaban por WhatsApp o llamadas; luego, cuando

fue posible, se organizaron visitas para entregar materiales impresos. La docente se adecuaba al momento en que las familias pudieran recibirla, considerando sus rutinas de trabajo rural. Este fenómeno permite repensar el tiempo escolar de manera flexible y dinámica, considerando las implicancias simbólicas y pedagógicas de estas nuevas experiencias educativas. De cualquier manera en estos contextos, incluso antes de la pandemia, las prácticas pedagógicas ya respondían a tiempos más flexibles, con anticipación de tareas ante pronósticos de mal clima o interrupciones por caminos intransitables. Es necesario, entonces, aclarar que la rigidez del tiempo escolar no es universal ni inmodificable, y que en espacios como Campo Busso ya se venía trabajando con esquemas temporales más adaptables.

Estas nuevas configuraciones del espacio y el tiempo escolar evidencian que las estrategias implementadas durante la pandemia tienen antecedentes, ya que muchas veces se apoyaron en saberes docentes construidos a lo largo del tiempo en contextos adversos. Las experiencias rurales de educación durante la emergencia sanitaria permiten pensar en modelos más flexibles y situados, que trasciendan la lógica reactiva de la contingencia y se conviertan en componentes estructurales de una educación más equitativa y contextualizada.

La experiencia de la Escuela de Campo Busso nos permite analizar cómo la emergencia sanitaria no solo alteró las condiciones materiales de acceso a la educación, sino que también tensionó las prácticas pedagógicas y las formas de vinculación entre docentes, estudiantes y familias. En este escenario, emergen interrogantes fundamentales: ¿las estrategias implementadas constituyen respuestas coyunturales o representan el punto de partida para una reconfiguración más profunda y sostenida del sistema educativo rural?

Este interrogante nos invita a reflexionar sobre el modo en que los procesos de emergencia—ya sean sanitarios o climáticos, como las recurrentes inundaciones en la región—han servido históricamente como puntos de inflexión para la reconfiguración de las prácticas educativas. Sin embargo, cabe preguntarse si estos antecedentes pueden considerarse realmente transformadores o si, por el contrario, revelan la ausencia de políticas educativas que reconozcan y atiendan de manera estructural las particularidades del ámbito rural.

La “nueva normalidad” impone la revisión crítica de los supuestos espacio-temporales que históricamente han estructurado la educación rural. La fragmentación de los tiempos escolares, la descentralización de los espacios de aprendizaje y la participación activa de las familias en los procesos educativos plantean el desafío de consolidar nuevas configuraciones institucionales que no reproduzcan desigualdades preexistentes en el sistema educativo.

En este marco, la Escuela en la que realizamos nuestro estudio se presenta no sólo como un caso significativo de adaptación a la crisis, sino también como un espacio de producción de saberes y estrategias que pueden contribuir a una reformulación integral de la educación rural en clave de justicia social. Su experiencia evidencia cómo las comunidades

educativas rurales pueden reorganizar sus dinámicas institucionales frente a escenarios de emergencia. En este sentido, su estudio permite identificar aprendizajes y prácticas que pueden ser aplicados en otros contextos similares, contribuyendo al desarrollo de modelos educativos más equitativos y contextualizados.

4.3 Huellas de la pandemia en la educación inicial rural: trayectorias escolares, familia y comunidad

En el ámbito rural, particularmente en el nivel inicial, las medidas de ASPO y DISPO evidenciaron tensiones históricas vinculadas a la falta de conectividad, la escasez de recursos tecnológicos y una limitada valoración institucional de este nivel educativo. A su vez, intensificó un proceso de desvalorización simbólica y operativa, donde el nivel inicial quedó relegado frente a otros niveles en las decisiones de reapertura, lo que reflejó una jerarquización tácita que lo consideró prescindible.

En este escenario, la continuidad pedagógica en comunidades rurales dependió fundamentalmente del trabajo docente y del compromiso de las familias, quienes, en la medida de sus posibilidades acompañaron el proceso educativo desde los hogares. Este acompañamiento se expresó en acciones concretas como tratar de realizar las actividades propuestas por las docentes, sostener rutinas escolares en un contexto inédito y mantener el contacto con la escuela, aun cuando las condiciones materiales no siempre lo permitían. Las docentes de la escuela rural de Campo Busso desarrollaron estrategias diversas para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares: llamadas telefónicas, mensajes de texto, entrega presencial de materiales impresos y visitas a los hogares fueron algunas de las acciones que permitieron mantener el contacto con los estudiantes, a pesar de las limitaciones tecnológicas y geográficas.

Desde la perspectiva docente, la experiencia del ASPO puso en evidencia múltiples dificultades para sostener el vínculo pedagógico, particularmente en áreas rurales. Muchas familias no lograban dar continuidad a las actividades propuestas, a pesar del interés de los niños y de los esfuerzos de los docentes por establecer canales de comunicación. En ocasiones, el contacto con las familias era escaso o discontinuo, lo que afectaba la continuidad de los aprendizajes y generaba rupturas en las trayectorias escolares.

Las condiciones desiguales en los hogares, sumadas a la falta de recursos apropiados para acompañar los procesos educativos desde el ámbito familiar, constituyeron obstáculos relevantes para la continuidad del acompañamiento pedagógico. Como relata la docente de Nivel Inicial, las actividades llegaban “a destiempo”, y en algunos casos se hacía difícil mantener el vínculo:

“A veces como que me costaba mucho que ellos me contesten, por ejemplo, había que presentar una actividad o algo y bueno, o no me contestaban o me decían que después me la mandaban, pero después me lo terminaban”. (relato docente de Nivel Inicial, 2023).

Uno de los principales desafíos fue trasladar al hogar una propuesta pedagógica basada en el juego, la exploración y el vínculo afectivo. A diferencia del nivel primario, la educación inicial no puede organizarse exclusivamente en torno a rutinas autónomas, ya que requiere la presencia constante de un adulto mediador. Esto implicó para las familias asumir un rol docente para el cual no estaban preparadas pedagógicamente, y que muchas veces se vio condicionado por las obligaciones laborales, la disponibilidad de tiempo o el acceso a recursos didácticos.

Los relatos familiares permiten comprender estas tensiones desde una perspectiva situada. La madre entrevistada expresaba:

“Era difícil enseñarle. Porque no es como estar la maestra, porque uno es el padre. Ellos saben la debilidad de uno, en cambio con la maestra ya es distinto. Pero bueno... hicimos todo lo que pudimos (...)”.

Este testimonio ilustra no solo la dificultad de guiar el aprendizaje sin formación docente, sino también el valor simbólico que la escuela tiene como espacio de socialización y afecto. De manera complementaria, la madre señaló: *“Por ahí no había internet, por ahí no había señal y así. Pero... mientras tanto lo que se pudo hacer lo hicimos”*, expresando así el compromiso con la educación de sus hijos a pesar de las barreras estructurales.

En muchos casos, el acompañamiento familiar se sostuvo más por el vínculo personal con la docente que por una comprensión profunda del valor del nivel inicial. Como manifestó la docente y directora de la Escuela: *“Creo que ellos lo hacían por una cuestión de que no querían fallarme a mí, pero no sé si era tanto por el interés”*.

Estos testimonios podemos ponerlos en diálogo con los aportes de Cerletti (2010) y Santillán, y Cerletti (2011), quienes sostienen que la participación familiar debe entenderse como una práctica situada, cargada de tensiones, sentidos diversos y condicionamientos estructurales. En comunidades donde muchas familias no han transitado por el nivel inicial, las prácticas escolares propias de esta etapa —como el juego o los actos escolares— no siempre son valoradas como parte del proceso educativo formal.

A pesar de las desigualdades, las familias pusieron en marcha múltiples estrategias para acompañar el aprendizaje: el intercambio de materiales con vecinos, la reutilización de experiencias del entorno como recursos pedagógicos y la organización de redes de apoyo comunitario fueron fundamentales para sostener el vínculo educativo. Algunas madres asumieron incluso un rol mediador entre la escuela y otros hogares, facilitando la circulación

de materiales y de información. La organización comunitaria también permitió establecer puntos de entrega para materiales impresos y alimentos, reforzando los lazos entre escuela y comunidad.

Desde la escuela, se promovieron diversas iniciativas para sostener el vínculo pedagógico en condiciones adversas. Entre ellas, la “Bolsita viajera” —con cuentos en formato físico para trabajar en casa— o la participación en actos escolares virtuales mediante videos familiares, permitieron integrar a los hogares en una escolarización marcada por la distancia. Además, cuando las restricciones sanitarias comenzaron a flexibilizarse, docentes y directivos organizaron visitas a los campos y encuentros escalonados en el patio de la escuela para entregar materiales y brindar apoyo.

Estas experiencias muestran que, más allá del acceso a la tecnología, la continuidad educativa dependió del trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad. Las docentes de Campo Busso, como muchas otras en contextos rurales, no enfrentaron el escenario de la pandemia desde una posición de improvisación. Las respuestas que articularon durante el ASPO se apoyaron en saberes y experiencias previas, construidas en el marco de desafíos recurrentes propios de la ruralidad. En este sentido, la pandemia no originó una situación inédita, sino que acentuó tensiones y condiciones estructurales ya existentes en el ámbito educativo rural.

Ahora bien, reconstruir estas experiencias y comprender los sentidos que las familias rurales le asignaron al proceso de escolarización durante el ASPO supuso, a su vez, desafíos metodológicos específicos. Durante nuestro trabajo de campo, se evidenciaron dificultades para acceder a los hogares de niños y niñas del nivel inicial. A los obstáculos logísticos —como las distancias, los horarios y las condiciones de contacto institucional— se sumó una escasa disposición a participar en entrevistas. En los casos en que fue posible concretarlas, las respuestas tendieron a ser breves, a veces monosilábicas, con silencios prolongados que dificultaban el desarrollo de una conversación fluida.

Lejos de interpretar esto como desinterés, se optó por leer estas formas de comunicación como expresión de una intersubjetividad particular: respetuosa, reservada, muchas veces tímida. Esta disposición puede vincularse a cuestiones diversas como la falta de familiaridad con instancias académicas de indagación, la incertidumbre sobre el propósito del estudio o incluso un resguardo frente a la exposición de aspectos de la vida cotidiana. Estas condiciones dieron lugar a la necesidad de propiciar instancias adicionales de acercamiento y reconfigurar las estrategias de recolección de datos. En tal sentido, la participación de la docente y directora del nivel primario resultó clave. Su conocimiento profundo del territorio, sus vínculos con las familias y su lectura sensible del contexto permitieron interpretar silencios, matices y resistencias, y acceder de manera indirecta a información significativa. Su aporte fue crucial no solo como facilitadora de contactos, sino

también como mediadora cultural entre el lenguaje de la investigación y las dinámicas propias de la comunidad educativa.

Así, la experiencia del trabajo de campo, no fue solo una instancia instrumental para la obtención de datos, sino una parte constitutiva del conocimiento producido. Permitió tensionar las propias categorías de análisis y reafirmar la necesidad de pensar la participación familiar no desde patrones homogéneos de implicación, sino desde una mirada situada, respetuosa y dialógica. Esta perspectiva es clave para comprender que el involucramiento de las familias no puede medirse exclusivamente por indicadores visibles de participación, sino que debe leerse a la luz de contextos marcados por desigualdades estructurales, trayectorias educativas dispares y formas de vinculación mediadas por el afecto, la confianza y el conocimiento mutuo.

Desde este enfoque, se vuelve evidente que las prácticas educativas en contextos rurales no pueden evaluarse ni proyectarse a partir de modelos urbanos o estandarizados. Las estrategias desplegadas por las docentes, las formas de participación comunitaria, la mediación afectiva entre escuela y familia, y los modos situados de producción de conocimiento constituyen una base fundamental para pensar políticas públicas con verdadero anclaje territorial. En consecuencia, resulta imprescindible que dichas políticas reconozcan las particularidades del nivel inicial en zonas rurales, no sólo como destinatario de compensaciones tecnológicas, sino como un espacio con dinámicas propias, saberes específicos y una función clave en la construcción de vínculos sociales y trayectorias educativas. Garantizar el acceso equitativo desde los primeros años de escolarización implica revisar los supuestos que jerarquizan niveles educativos, fortalecer la formación docente con perspectiva territorial, y promover condiciones materiales y simbólicas que legitimen el valor formativo de la educación inicial.

La pandemia no hizo más que exponer con crudeza las tensiones que ya atravesaban al sistema educativo. Por eso, avanzar hacia una educación de calidad en estos contextos no puede depender exclusivamente del acceso a dispositivos o conectividad, sino de políticas sensibles a las realidades locales, capaces de articular lo institucional con lo comunitario, y de reconocer que las prácticas pedagógicas más potentes son aquellas que se construyen en diálogo con los territorios y sus actores.

4.4 El retorno a la presencialidad: desafíos y reconfiguraciones en la educación rural

Inicialmente, nuestro trabajo de investigación no se centraba específicamente en el retorno a la presencialidad ni en el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). Sin embargo, estos aspectos resultaron ineludibles dentro del entramado de relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad en el contexto de la denominada “presencialidad cuidada”.

La reapertura de las aulas implicó, además de la implementación de protocolos sanitarios, la reconfiguración de los vínculos y dinámicas escolares, lo que evidenció el rol central de la escuela en la socialización y el acompañamiento afectivo de los estudiantes. En este contexto, el análisis de las interacciones durante este período permite una comprensión más profunda de los desafíos y aprendizajes experimentados por los distintos actores educativos, así como de las estrategias que facilitaron la continuidad pedagógica en un escenario de constantes cambios y adaptaciones.

Cabe señalar que el regreso a la presencialidad representó un punto de inflexión en la dinámica educativa. La alegría de los niños al volver a la escuela reflejó el impacto emocional del aislamiento y reafirmó la importancia de la presencialidad en el nivel inicial. De acuerdo con los relatos de la mamá y de las docentes de Campo Busso, la escuela no sólo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un lugar de socialización, contención y construcción de identidad comunitaria.

El regreso a la presencialidad en la Escuela de Campo Busso durante 2021, estuvo condicionado por las estrictas medidas sanitarias establecidas para prevenir contagios. En un principio, todos los alumnos volvieron a las aulas juntos; sin embargo, debido a que el espacio del salón no permitía albergar a los 18 estudiantes con el distanciamiento requerido, la supervisión autorizó el trabajo por burbujas. Durante varios meses, hasta aproximadamente octubre, se estableció un esquema en el que una semana asistía la burbuja del primer ciclo y, la siguiente, la del segundo ciclo junto con séptimo grado. Si bien esta modalidad presentó dificultades para algunas familias, especialmente aquellas con hijos en distintos ciclos, fue aceptada y comprendida.

A lo largo de este período se implementaron estrictos protocolos de higiene que, en muchos casos, perduran hasta hoy. Antes de ingresar, los alumnos se formaban y desinfectaban las manos con alcohol, un hábito que continuaron con el tiempo. Además, dentro del aula, cada estudiante se hacía responsable de la limpieza de su propio espacio. El uso de barbijos también representó un desafío, ya que algunos niños los olvidaban o no los ajustaban bien. En el nivel primario, su uso era obligatorio, a diferencia del nivel inicial. Para garantizar su cumplimiento, el Ministerio de Educación proporcionó los insumos necesarios, incluyendo máscaras y barbijos.

El personal docente, por su parte, debía utilizar tanto máscara como barbijo, lo que generaba incomodidades, especialmente debido al empañamiento de los lentes o la manipulación constante de la máscara. Muchos docentes probaron diferentes modelos en busca de mayor comodidad. A pesar de estas dificultades, la escuela logró adaptarse a la nueva normalidad, garantizando la continuidad del aprendizaje en un contexto de cuidados y prevención. Además, esta experiencia dejó aprendizajes significativos tanto para alumnos como para docentes y familias. El trabajo por burbujas y las medidas de higiene fomentaron un sentido de responsabilidad individual y colectiva, aspectos que perduraron incluso después de la flexibilización de los protocolos.

En este marco, la experiencia del retorno a la presencialidad no sólo puso de manifiesto la dimensión social de la escuela, sino que también evidenció las desigualdades estructurales que afectan el acceso equitativo a la educación, especialmente en contextos rurales. La interrupción de la presencialidad acentuó la necesidad de fortalecer las condiciones materiales y pedagógicas que garanticen la continuidad educativa más allá de la infraestructura tecnológica.

En este sentido, el desafío no radica únicamente en la recuperación de los aprendizajes curriculares, sino en la construcción de estrategias que integren a la escuela, la familia y la comunidad como actores fundamentales en el desarrollo de trayectorias escolares sostenidas. Así, se torna imprescindible el diseño de políticas públicas orientadas a reducir la brecha digital y a generar condiciones más justas para la educación en el ámbito rural, asegurando que la enseñanza no dependa exclusivamente de los recursos tecnológicos, sino de una red de vínculos que sostenga y potencie las experiencias educativas de los niños y niñas.

En este sentido, el retorno a las aulas evidenció la función social de la escuela más allá del aprendizaje formal. No solo se trató de la recuperación de contenidos curriculares, sino también de la reconstrucción de los lazos afectivos y comunitarios que habían sido interrumpidos por el confinamiento. La escuela, entendida como espacio de encuentro, reafirmó su rol central en la vida de los niños y sus familias, demostrando la irremplazable importancia de la presencialidad para la formación integral de los estudiantes.

Reflexiones finales: nuevos escenarios para viejos debates

“En situaciones límites, los hombres rehacen su manera de estar siendo, de tal forma que van siendo distintos en la medida en que transforman el mundo.”

(Freire, 1970, p. 45)

La irrupción de la pandemia por COVID-19 trajo consigo una serie de interrogantes y desafíos que sacudieron las bases del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, para muchas escuelas rurales, esta emergencia sanitaria no representó una ruptura absoluta, sino la continuidad —aunque agravada— de situaciones de emergencia que ya formaban parte de su cotidianeidad: cortes de caminos, interrupciones en el transporte escolar, falta de conectividad, escasa presencia estatal y la necesidad constante de reorganizar lo pedagógico desde la incertidumbre.

La emergencia climática, presente de manera recurrente en los territorios rurales —ya sea por lluvias intensas, sequías prolongadas, inundaciones o aislamiento forzado— ha forjado una cultura institucional de respuestas creativas, de gestión comunitaria del riesgo y de sostén de los vínculos pedagógicos más allá del edificio escolar. Estas experiencias, muchas veces invisibilizadas, fueron prefiguraciones de lo que luego, con la pandemia, se volvió un debate nacional: ¿cómo enseñar cuando no se puede ir a la escuela? ¿Cómo mantener la presencia del Estado en condiciones de alta vulnerabilidad? ¿Qué papel juegan las redes comunitarias, los docentes y las familias en ese escenario?

Este trabajo nació desde la conmoción global y emocional de un mundo en duelo. Pero más allá de eso, nació también desde una pregunta concreta: ¿cómo se sostuvo la educación en las ruralidades durante la pandemia? A medida que avanzábamos en el análisis de la experiencia en la Escuela de Campo Busso, pudimos advertir que allí no se trataba sólo de responder a la crisis, sino de continuar con una forma de hacer escuela que históricamente ha debido adaptarse a la adversidad. Las prácticas desarrolladas por docentes y familias no surgieron con el COVID-19: son el resultado de trayectorias colectivas donde se combinan saberes pedagógicos, compromiso social y creatividad cotidiana para sostener la enseñanza en condiciones siempre desafiantes.

En muchos sentidos, lo que para las escuelas urbanas fue novedad, para las rurales era ya historia conocida. La pandemia no hizo más que profundizar las desigualdades, pero también visibilizó saberes y prácticas de resistencia que ya estaban presentes, y que hoy cobran nuevo valor como antecedentes imprescindibles frente a futuras crisis. Volver a la presencialidad no implicó, como se pensó en algunos discursos oficiales, un regreso a la normalidad. Por el contrario, supuso nuevos desafíos: reorganizar tiempos, repensar espacios, sostener la cotidianeidad con menos recursos y mayores exigencias.

Aquí es donde el pensamiento de Paulo Freire resuena con fuerza: las situaciones límite no solo desestabilizan, también habilitan procesos de transformación. En los territorios rurales, esas transformaciones han sido constantes, silenciosas y profundamente arraigadas en el territorio. Freire nos recuerda que no hay educación neutral: enseñar en escenarios adversos es también un acto político, una forma de resistir y de apostar por el futuro desde el presente. Y esa pedagogía de la resistencia, situada y afectiva, se ha hecho carne en la experiencia docente de quienes sostienen la escuela cuando todo lo demás se cae.

Hoy, más que nunca, es necesario revisar los viejos debates sobre la educación rural con una mirada menos asistencialista y más atenta a su potencia pedagógica, organizativa y comunitaria. Porque allí donde faltan recursos, muchas veces sobran estrategias, compromiso y saberes que pueden iluminar otros modos posibles de pensar la escuela. Y en esa revisión también es imprescindible escuchar a quienes la sostienen día a día: docentes que se reinventan, familias que se vuelven coeducadoras, niños y niñas que aprenden entre la casa, la escuela y el monte, navegando por entre distancias geográficas, digitales y simbólicas.

Este trabajo, además de permitirnos indagar en una realidad educativa específica, nos transformó como investigadoras y como educadoras. Nos dejó nuevas preguntas que trascienden la coyuntura: ¿Qué aprendizajes quedan de esta experiencia para futuras crisis? ¿Qué estrategias docentes deberían ser reconocidas y sostenidas por políticas públicas a largo plazo? ¿Cómo imaginar una escuela que, sin perder su especificidad rural, sea también reconocida como un espacio de innovación, justicia y esperanza?

Cerramos esta tesis con una certeza: la educación rural no es un “problema a resolver”, sino una forma singular de estar en el mundo, profundamente enraizada en sus territorios. Y por eso, merece ser pensada no en términos de carencias, sino desde sus potencialidades.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social: Una antropología en tiempos neoliberales . Editor Laborde.
- Achilli, E. (2010). El sentido de la educación en la ruralidad: Enfoques etnográficos y procesos de transmisión intergeneracional. *Revista de Educación y Desarrollo Rural*, 4(1), 23-45.
- Acuña, M. R. (2020). ¿ Qué pasa en las islas? Jóvenes y experiencias formativas en contexto de pandemia y bajante del río Paraná. *Millcayac*, 7(13), 367-388.
- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
- Annessi, G. J., & Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Artigue, M. C. (2012). Consideraciones acerca de la Educación Rural. *PRAXIS educativa*, 11(11), 139-144.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teias*, 13(28), 16-pgs.
- Baroni, M. C., Ferreyra, J. S., Rigo, D., & Carniglia, E. (2024). El nivel inicial de educación en los contextos rurales. *Contextos de Educación*, (37).
- Beltramino, C. (Comp.). (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bendini, M. I., Steimbregger, N. G., & Radonich, M. M. (2011). Continuidad y relevancia de un proceso histórico: los trabajadores golondrinas. In XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina.
- Bernal, J. L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. Jornadas sobre Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://www.fantoniogargallo.org>.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado , 15(2). Disponible en: <https://www.red.redalyc.org/pdf/567/567191290.pdf>

- Chachagua, M. (2022). Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta (Argentina) en el contexto de pandemia de COVID-19. Universidad Nacional de Salta. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/162861>
- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955 . Miño y Dávila.
- Castells, M. (1999). La era de la información. México: Siglo XXI.
- Castro, A. M., & Martino, A. G. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 63-84.
- Castro, H., & Reboratti, C. E. (2007). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición.
- Cerletti, L. B. (2009). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría " familia". *Intersecciones en antropología*, 11(1), 185-198.
- Cerletti, L. B. (2010). Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social.
- Cerletti, L. B., & Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. *Discusiones histórico-etnográficas. Cuadernos de antropología social*, (47).
- Chávez, A. R., Villalobos Martínez, A., & Fuentes Hernández, L. (2019). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. *Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 279-295.
- Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica Social*.
- Congreso de la Nación Argentina. (1993). Ley Federal de Educación N.º 24.195. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial.

- Congreso de la Nación Argentina. (2014). Ley N.º 27.045. Obligatoriedad de la educación inicial para niños/as de cuatro años y universalización de servicios educativos para niños/as de tres años. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial.
- Contreras Carrasco, A. F. (2024). El acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños del nivel inicial en una institución de educación intercultural bilingüe (EIB) en zona rural de Apurímac.
- Cragolino, E. (2015). Políticas para la escolarización y alfabetización de jóvenes y adultos: Una mirada desde las trayectorias y las prácticas escolares. Cuadernos de Educación , 13(13), 1-19.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2016). Formación docente y escuela rural: Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática . Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH).
- Cragolino, E. (2011). El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias. Em aberto, 24(85).
- Damiani, S., Navarro, A., Alonso, J. P., Jones, D., Santos Sharpe, A., Meccia, E., ... & Dalle, P. (2020). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*. Ediciones UNL.
- De Arce, A., & Salomón, A. (Comps.). (2020). Una mirada histórica al bienestar rural argentino: Debates y propuestas de análisis. Buenos Aires.
- Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020. DNU N°297
- Decreto 423/2020: Ministerio de Educación. 29 de mayo de 2020.
- Decreto 956/ 2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio y distanciamiento social, preventivo y obligatorio. 29 de noviembre de 2020. DNU N° 956.
- DiNIECE-MEN (2007). El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización. Temas de Educación, Año 2, N° 2, mayo-junio.
- DiNIECE-MEN (2014). Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales. La Educación en Debate, N° 16, diciembre.
- DiNIECE-MEN (2015) Panorama de la Educación Rural en Argentina. Temas de Educación, Año 10, N° 12, octubre.
- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE). (2016). *Características de la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural: Las salas*

multiedad y multinivel. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación y Deportes.

- Dussel, Inés (2006). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, e2016482. Universidad Nacional de La Pampa.
- Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* - 2° ed. 5° reimp. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, Paulo (1975). *¿ Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI
- Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista iberoamericana de educación*,55(5),1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- Gallardo, S. (2016). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. CERLETTI, Laura, *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*, Buenos Aires, Biblos, 2014, 297 páginas. *Propuesta educativa*, (45), 120-122.
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. CEA - UNC, Córdoba. pág. 13 a 41.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Parte I. Gedisa.
- Gomes, S. (2002). *La “Nueva Ruralidad” ¿qué tan nueva?* Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Gonzalez, L., Petz, M. I., Barbeta, P. N., Calvo, E., Ejarque, M., & Prividera, G. (2020). *Argentina: El impacto de la pandemia covid 19 en los mundos rurales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 323-323). Buenos Aires: Paidós.
- Hamodi, C y Garde, S. (2014). *La escuela rural ventajas, inconvenientes y reflexiones*

sobre sus falsos mitos. Universidad de Valladolid. Centro Rural de Luesia, (14),46

59. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078953>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México
- Hirsch, D., & Petrelli, L. (2022). Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: Una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia. Coordinación de Investigación y Prospectiva, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). *Serie La Educación en Debate* (N.º 24).
- Iñiguez, N., Novomisky, S., Sparvieri, Y., & Zabala, J. (2015). El PROMER: Políticas educativas e inclusión social: Una mirada reflexiva acerca de la ruralidad en la provincia de Buenos Aires. Ediciones EPC. Universidad Nacional de La Plata.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?. *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 607-645.
- Ministerio de Educación. (2016). Características de la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural, las salas multiedad y multinivel. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2021). Segundo Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER II): Manual Operativo.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Situación de la escolaridad en el ámbito rural: Un análisis cuantitativo sobre las tendencias recientes en los niveles educativos obligatorios (2011-2022)*.
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2020). Cuadernos. Ministerio de Educación. Portal de Gestión Educativa. Provincia de Santa Fe. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos/>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41.
- Nogueira, M. E. (2016). Rural y urbano en lo cotidiano de las ciudades pequeñas: una reflexión a partir de pueblos rurales del sur de Santa Fe, Argentina.
- Novaro, G. (2012). Niños y escuelas. Sabres en tensión . Biblos.



- Padawer, A., & Rodríguez Celín, L. (2015). *Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino*. Redalyc.
- Pretto, R. (2020, 20 de octubre). Una escuela rural de Campo Castro hizo punta y ya comenzó las clases. *El Litoral*. https://www.ellitoral.com/regionales/escuela-rural-campo-castro-hizo-punta-comenzo-clases_0_gXbxVRWEwe.htm
- Pire Rojas, A. (2022). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 75-84.
- Portal Pellegrinense. (2020). De vuelta a la escuela de Campo Busso. Portal Pellegrinense. [https://portalpellegrinense.com.ar/de-vuelta-a-la-escuela-de-campo-busso/​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://portalpellegrinense.com.ar/de-vuelta-a-la-escuela-de-campo-busso/​;contentReference[oaicite:1]{index=1})
- Ratier, H. (2018). *Antropología rural argentina: etnografías y ensayos*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de educación*, 9(2), 184-201.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. CLACSO.
- Rojas, J. (2022). La educación en escuelas rurales y su vinculación con la elección vocacional ocupacional de jóvenes de los últimos años del secundario.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
- Sabido Ramos, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista mexicana de sociología*, 79(2), 373-400.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.

- Santillán, L., & Cerletti, L. B. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación.
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Sili, M. E. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina: Una caracterización basada en estudios de caso. *Población & Sociedad*, 26(1), 90-119. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/pys-2019-260105>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 28, 29.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa . Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Revista de Educación*, (4), 45-62
- Terigi, F. Y R. Perazza (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Disponible en: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vázquez Recio, R. M. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Velasco, J. A. M., Díaz, C. A. S., Caguana, P. M. T., & Saeteros, D. C. L. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. *Mamakuna*, (16), 67-76.
- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (42), 7-7.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM*, 11, e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Tierras rurales. Ley 26.737. Régimen de Protección al Dominio Nacional sobre la Propiedad, Posesión o Tenencia de las Tierras Rurales. Sancionada: Diciembre 22 de

2011. Promulgada: Diciembre 27 de 2011. InfoLEG. Ministerio de Justicia de la Nación.
Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/192150/norma.htm>

Anexo 1

Detalles de observaciones, charlas y entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

Período 2023-2025

| N° Registro | Fecha | Situación Registrada |
|-------------|-----------------|--|
| 1 | Abril 2023 | Charla informal con docente y Directora del Nivel Primario de la Escuela de Campo Busso |
| 2 | Septiembre 2023 | Entrevista a docente y Directora de Nivel Primario de la Escuela de Campo Busso |
| 3 | Septiembre 2023 | Entrevista a docente de Nivel Inicial de la Escuela de Campo Busso |
| 4 | Octubre 2023 | <ul style="list-style-type: none">● Primera comunicación con dos familias de la Escuela de Campo Busso● Primer entrevista a la mamá de la Escuela de Campo Busso |
| 5 | Abril 2024 | <ul style="list-style-type: none">● Visita y segunda entrevista a la mamá de la Escuela de Campo Busso, que vive en el campo● Observación participante del campo / Observación de campo en zona rural |
| 6 | Mayo 2024 | Segunda comunicación con la familia que no pudimos contactar |

| | | |
|---|----------------|--|
| 7 | Diciembre 2024 | <ul style="list-style-type: none"> ● Charla informal con la docente y Directora de Nivel Primario de la Escuela de Campo Busso ● Tercera comunicación con la mamá de la familia de la Escuela de Campo Busso |
| 8 | Febrero 2025 | Charla informal con la docente y directora de Nivel Primario de la Escuela de Campo Busso |
| 9 | Abril 2025 | Charla informal con la docente y directora de Nivel Primario de la Escuela de Campo Busso |

Anexo 2

Escuela N° 813 “Libertador Gral. José de San Martín” de Campo Busso



Salón “La Criollita”



Estructura de la Escuela Campo Busso







Inundaciones







Brote del Covid-19 en contextos de ruralidad



