



### **Experiencias escolares en contextos rurales: aportes del enfoque histórico-etnográfico para el análisis del alojamiento escolar.**

Guadalupe Montenegro. IDEVEA- CONICET

guadalupe.montenegro @mi.unc.edu.ar

Palabras claves: Educación rural. Alojamiento escolar. Enfoque histórico-etnográfico.

#### **Problema y objetivos**

En este escrito comparto algunas reflexiones sobre las transformaciones y continuidades de las experiencias escolares de la población que habita en contextos rurales, analizadas desde un enfoque histórico-etnográfico; estas ideas derivan de un proceso de investigación en el que analicé la dimensión formativa de la vida doméstica que se produce a partir del alojamiento de niños y niñas en instituciones educativas del departamento de Malargüe, situado en el extremo sur de la provincia de Mendoza<sup>1</sup>.

Me interesó comprender las experiencias actuales atendiendo a su proceso de conformación histórica, teniendo en cuenta que en las regiones rurales se han implementado distintas modalidades organizacionales a fin de escolarizar a una población marcadamente dispersa. Las escuelas *fijas* de personal único, las escuelas ambulantes, los internados familiares y las instituciones que prevén el alojamiento de estudiantes han tenido grados diversos de aceptación y desarrollo en distintos periodos del proceso de organización y consolidación del

---

<sup>1</sup> Se trata de la tesis "*Vivir la escuela: un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)*" dirigida por la Dra. Elisa R. Cragolino y co-dirigida por la Dra. Ana Padawer, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. 2021.

sistema educativo. De allí, cabe preguntarse por la manera en que se desarrollaron las experiencias de niños y niñas en el marco de la implementación de estas distintas modalidades. Para atender a este interrogante me sitúo en el departamento más austral de la provincia de Mendoza.

El 80 por ciento de los 33.000 habitantes malargüinos se concentra en la ciudad cabecera, mientras que la población restante se distribuye de manera dispersa en un territorio cuya superficie supera la de provincias tales como Tucumán y Misiones. Esta extensa región, concebida como desértica y distante desde los dominantes oasis provinciales, se caracteriza por la presencia de pequeños productores ganaderos y el desarrollo de explotaciones hidrocarburíferas y mineras.

Un aspecto llamativo en las primeras entrevistas que realicé a quienes se escolarizaron bajo distintas modalidades fue que mencionaban situaciones de residencia en la escuela. Los y las estudiantes de escuelas ambulantes y fijas recuerdan momentos de permanencia en sus instalaciones, mostrando así que el alojamiento escolar precedió y excedió a aquellas experiencias que el estado habilitó como tal. El enfoque histórico-etnográfico resultó fundamental a fin de comprender la manera en que estas experiencias de alojamiento, con distintos grados de formalización, fueron producidas cotidianamente a medida que el sistema educativo se extendía en esta región; en este artículo comparto algunos de los desafíos y potencialidades que tuvo en el proceso de investigación, focalizando en los datos construidos sobre el pasado que dotaron de inteligibilidad a las prácticas de alojamiento que observé durante la observación participante.

### **Referencias teórico-metodológicas y trabajo de campo**

Con el fin de abordar la dimensión formativa de la domesticidad escolar desde un enfoque histórico-etnográfico (Rockwell, 2011; Padawer, 2008), realicé entrevistas que permitieran recuperar los temas constitutivos de la cotidianeidad propia de las personas entrevistadas (Devillard et al, 2012; Briggs, 1986) y propuse una lectura de diversos documentos bajo un enfoque y contexto etnográfico (Crespo y Tozzini, 2011; Muzzopappa y Villalta, 2011; Rockwell, 2011). La puesta en relación de entrevistas y observaciones con las fuentes escritas me permitió observar matices y ambigüedades, y descubrir algunas discrepancias y continuidades entre los registros históricos y los eventos contemporáneos (Rockwell, 2011; Crespo y Tozzini, 2011).

Si bien en este proceso de investigación he utilizado diversas estrategias metodológicas en función de los distintos planos del análisis, fue la permanencia en la escuela lo que me permitió precisar las preguntas de investigación. Realicé observaciones en una escuela albergue del departamento de Malargüe durante el periodo 2013-2016, permaneciendo alojada allí por periodos de 7 a 10 días. La accesibilidad a la producción cotidiana de la domesticidad escolar (con sus asociaciones a la privacidad e intimidad de las personas) requería este tipo de abordaje: el trabajo de campo etnográfico continuado permitió que las entrevistas más formales, las conversaciones y observaciones participantes de la vida cotidiana fueran adquiriendo mayor especificidad. Es probable que sin esta vivencia hubiera omitido algunos aspectos que finalmente cobraron centralidad, tal como el ritmo en que se desarrollaban cotidianamente las actividades y las sensaciones de cansancio asociadas a él.

La identificación de los aspectos que resultaban significativos en las interacciones cotidianas de la escuela, me permitió progresivamente focalizar en las temáticas que se abordaron en las entrevistas y el análisis documental; es decir, me orientaron respecto a qué buscar y qué tipos de interpretaciones realizar en la multiplicidad de elementos que emergían.

Las entrevistas realizadas a distintos actores involucrados en la historia institucional, quienes habían sido estudiantes, docentes y celadores en otros periodos, me permitieron reconstruir la memoria institucional que consideré como reelaboraciones individuales y de grupo, significadas desde las posiciones que ocuparon y ocupan mis interlocutores en relación con la escuela. De este modo pude recuperar versiones alternativas de ciertos acontecimientos plasmados en documentos escritos, así como aspectos que no han quedado registrados en las documentaciones. La realización de las entrevistas presentó complejidades que se constituyeron en indicios para comprender el contexto de la escolarización; las distancias, la fragilidad en el trazado de caminos, la carencia de combustible, así como los procesos migratorios, entre otras condiciones, configuraron tanto el acceso a estos actores como el propio contexto de la entrevista.

Paralelamente, emprendí la lectura de diversos documentos y consideré sus potencialidades para construir una aproximación a la vida cotidiana pasada, en su heterogeneidad y complejidad, sin presuponer que los documentos prescriptivos permitirían inferir linealmente lo que sucedía en el contexto escolar. Para el análisis de la cotidianeidad de las experiencias escolares en la región en períodos previos a mi trabajo de campo, consulté diversas documentaciones. En relación con los aspectos que se presentan en esta ponencia, consulté los

testimonios del Archivo Oral de Malargüe, desarrollados y compilados por Bianchi (2004), revisé publicaciones periódicas locales y recuperé las variadas fuentes documentales presentes en la escuela: Historiales, Libros de Actas de Inspección y de Actas de Reunión de Personal permitieron un acceso sistematizado y cronológicamente archivado de algunos periodos de la historia institucional. Otros documentos que hallé en la escuela fueron muy significativos pero complejos de analizar, ya que no se encontraban archivados, sino almacenados sin clasificar (ni por tipo ni por fecha): censos escolares, planillas de calificaciones anuales, borradores de documentaciones, circulares, notas de la DGE a los directivos, etc. Aunque de manera fragmentaria, en estos documentos pude encontrar indicios de etapas tempranas del funcionamiento de las escuelas.

Los aspectos más desafiantes en este trabajo de campo se concentran en algunos puntos; en primer lugar, las dificultades de reconstruir a través de las entrevistas y las documentaciones un objeto como la vida doméstica, que parecía insalvable. Fue particularmente desafiante recuperar material de archivo referido a las tareas domésticas, generalmente invisibilizadas (Aguilar, 2014). Para aspectos tales como la organización de los tiempos de cuidado de niños y niñas, resultó necesario hacer inferencias a partir de otros elementos, es decir, buscar los datos implícitos en aquellos que se explicitaban, mientras aspectos tales como los cuestionamientos a las condiciones materiales, emergían con asiduidad. Fue preciso analizar los aspectos presentes y omitidos en los documentos en relación con la función de la escritura en la burocracia escolar; en las actas, por ejemplo, se asientan las situaciones potencial o efectivamente conflictivas, por lo que aquellas que se consideran “faltas” (por parte de las familias, docentes, estudiantes o de las propias instalaciones) aparecen sobre-representadas respecto a las circunstancias consideradas adecuadas o normales.

En segundo lugar, el desafío de construir datos a partir de elementos que, de manera dispersa y en muchos casos contradictoria, emergían de las distintas estrategias desplegadas, requería de una re-lectura atenta que permitiera el sostenimiento de una triangulación continua. Finalmente, uno de los aspectos más desafiantes fue construir dimensiones que permitieran analizar los datos tanto en el abordaje histórico como en el de la vida cotidiana a la que me permitía acceder la observación participante. Los aspectos que resultaban significativos al compartir la vida diaria en el albergue no resultaban, necesariamente, accesibles a partir de la lectura de documentos y la realización de entrevistas. Del mismo modo, los aspectos que

estructuraban las entrevistas y las documentaciones, no siempre resultaban significativos en lo vivenciado a partir de la observación participante en la escuela albergue.

## **Análisis**

El número de escuelas albergues en Malargüe es significativo; de las 20 escuelas públicas primarias que funcionan en el departamento, 12 cuentan con albergue, por lo que todas las escuelas rurales malargüinas son, al mismo tiempo, escuelas albergues. Sin embargo, esto no ha sido siempre así.

El proceso de escolarización en Malargüe se inició a fines del siglo XIX -tardíamente en comparación con otras regiones de la provincia- y se amplió en el marco de la promulgación de la Ley Láinez en 1905. Estas instituciones primigenias funcionaron como escuelas *fijas*, mientras las propuestas ambulantes comenzaron a desarrollarse en la década del '20 y en la década del '40 se inauguraron las primeras experiencias de alojamiento. De esta manera, durante 1940 convivieron las tres modalidades: las escuelas fijas, las ambulantes y los alojamientos escolares. Las experiencias ambulantes decrecieron en esta década, y partir del '50, existieron solo instituciones fijas y alojamientos escolares. De allí en adelante, se inició un proceso en el que el alojamiento escolar se consolidó como la modalidad preponderante, desapareciendo progresivamente las instituciones sin internado en las zonas rurales de población dispersa.

Con el desarrollo del trabajo de campo pude reconocer diferencias y continuidades en las experiencias educativas de quienes se escolarizaron bajo estas distintas modalidades; un aspecto central fue que en todas las modalidades se habían desarrollado experiencias de residencia en la escuela, aun cuando esta situación no estuviera formalmente reconocida. A continuación, me detengo brevemente en las experiencias de residencia que se desarrollaron bajo las modalidades ambulantes y fijas, para luego profundizar en aquellas que se produjeron en el marco del alojamiento escolar formalizado.

## **La experiencia del alojamiento en los procesos de escolarización rural**

Las escuelas ambulantes en Malargüe funcionaron con un calendario académico de tres meses, esto es, el maestro se instalaba durante ese tiempo en un paraje en donde reunía a varios niños para el dictado de las clases y luego se trasladaba a otro lugar para enseñar a otro

grupo de niños. Para cada niño, este ciclo se repetía en tres ocasiones con las que completaban su escolarización.

Por las distancias existentes en esta región, los niños que no residían en el paraje en el que se asentaba el docente debían pernoctar allí, fuera de sus hogares. Una de estas alumnas recuerda que *era una escuela remala... Comíamos así nomás y durmíamos así [en] un salón grande, donde teníamos camitas en el suelo para dormir todos los chicos en la escuela (...) todo era muy sencillo, para comer y todo* (AOM. T. de Celia Hortensia Forquera, citado en Bianchi, 2003:458). Por su parte, un alumno recuerda el local en que asistían a clases como *un rancho de mala muerte*, en el que él *era internado*, y evoca que *algunos sábados* el maestro *daba permiso* para ir la casa familiar, de la que regresaban el día domingo (AOM. T. de Felipe Palavecino, en Bianchi, 2003:459). Este recuerdo, la ocasional visita a sus hogares dentro del periodo de tres meses en que se desarrollaban las clases, reafirma que se trataba de una permanencia prolongada en el lugar en que se asentaba la escuela. Como veremos, la prolongación del periodo de residencia en la escuela es un aspecto que emerge continuamente en las rememoraciones sobre la experiencia de alojamiento en distintas modalidades. Las referencias a las condiciones precarias en que se realiza el alojamiento es otro aspecto reiterado.

De esta manera, los pobladores del puesto – que sostenían las condiciones necesarias para el acceso y permanencia del docente, particularmente respecto al traslado y la locación donde realizaría su tarea – preparaban los alimentos para todas las personas que se habían acercado para aprender: *a la casa, ahí venían todos los vecinos. Se juntaban diez, hasta el más chico, y a todos se les hacía comida* (AOM. T. de Luis Alberto Vázquez, citado en Bianchi, 2003:457). Las familias y el docente organizaban el alojamiento con los recursos que disponían localmente, en tanto el presupuesto destinado a las escuelas ambulantes nunca incluyó los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades domésticas, si bien en algunos periodos se les asignó un monto de dinero destinado al almuerzo o merienda de los alumnos.

Por su parte, como la mayoría de las instituciones de la época se crearon bajo la modalidad *fija*, tampoco previeron el alojamiento de estudiantes. Incluso en aquellas en que se había construido un edificio destinado específicamente al funcionamiento escolar, como el caso de la escuela de la foto 1, en sus instalaciones se preveía únicamente el alojamiento de la familia de quien ocupara la dirección, por lo que los alumnos debían trasladarse diariamente para

asistir a clase. Estos estudiantes recordaban que la distancia entre sus residencias y la escuela, los fuertes vientos característicos de la zona y las crecidas estacionales de los ríos dificultaban el acceso diario a la escuela; aun así, la posesión de determinados recursos destinados a la movilidad resultaba crucial: niños y niñas cuyas familias podían disponer de un caballo para el traslado de niños y niñas, *no faltaban nunca a la escuela*. La asiduidad en la asistencia se vinculaba además con las características de la producción ganadera local.



Foto 1. Fotografía realizada en la década de 1940. Fuente: Archivo Histórico de Malargüe.

En esta región se practica la ganadería trashumante por lo que las familias de puesteros variaban su lugar de residencia en el transcurso del año; de allí que la accesibilidad de la escuela se ponderaba en relación con residencias diferentes, dos o tres según la unidad doméstica, y la época del año. La asistencia de niños y niñas a la escuela, oscilaba significativamente acompañando este movimiento.

Ante estas dificultades, en ocasiones se producían acuerdos informales entre las familias y quienes ocupaban la dirección de la escuela para que los estudiantes permanecieran alojados allí. En el caso de la escuela de la foto 1, entre cinco y siete niños permanecieron alojados en la escuela a partir de estos acuerdos. Una de las maestras que se desempeñó en ese momento recordaba que *la directora les permitía, en esa parte vieja que había, que durmieran ahí y la celadora les hacía comida... y los dejaban ahí y después se iban el fin de semana. Los chicos tenían que enrollar los colchones y ahí mismo daban clases* (Entrevista a ex docente, realizada en su vivienda particular, San Rafael, 17/03/2014). Se trataba de una situación

acordada a nivel local, acotada en relación con el número de estudiantes residentes y con los recursos disponibles en una institución *fija*.

Hasta aquí, podemos observar que, si bien las instituciones en que se encontraba habilitado el alojamiento de niños y niñas eran las Escuelas Hogar, reguladas a partir de la aprobación de la ley n.º 12.558, “de Protección a los Niños en Edad Escolar” de 1938, se produjeron experiencias de residencia estudiantil en instituciones que no las preveían formalmente. Además de las experiencias pilotos que precedieron a la formulación de esta ley, tanto en las modalidades ambulantes como las fijas existieron prácticas de alojamiento de los estudiantes de nivel primario, como una estrategia que los actores locales desplegaron a fin de salvar las dificultades que se presentaban para la asistencia diaria a las escuelas rurales.

Las personas de edad avanzada referían a las limitaciones en el acceso a la escuela como una falta significativa en su trayectoria vital. En las entrevistas, el deseo incumplido de estudiar emergía a través de diversas expresiones: *Yo quería, mucho, haber aprendido más, haber pasado de grado (...) Si a mí me hubieran dejado en la escuela... me gustaba mucho, aparte era ligera, terminaba rapidito la tarea, no era raro que estudiara (...) Pasé a tercer grado y no tenía más autorización para seguir. Le pedí a la maestra que le dijera a mi papá que no había pasado yo, para seguir viniendo a la escuela. Me gustaba mucho el estudio* (Entrevista grupal a ex estudiantes, abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013). En sus testimonios situaban la responsabilidad en sus padres, aun cuando reconocían que esta decisión se articulaba con las condiciones de existencia y las necesidades de sus familias:

*No nos dejaban estudiar... No nos podían dar el estudio a todos tampoco, fuimos muy pobres, papás muy humildes y mucha familia (...)*

*[En la escuela] me decían que no fallara, pero resulta que al otro día mi padre me necesitaba y no me mandaba, pasaba una semana a lo mejor dos, y en ese mes yo no vi nada (...)*

*Antes los padres no le querían dar estudio a uno, les hacía falta* (Entrevista grupal a ex estudiantes, abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

Por contraste con su propia experiencia, destacan que la prioridad dada a la escolarización de las jóvenes generaciones es un aspecto que se ha transformado radicalmente en la región.

Esta prioridad se expresó en el desarrollo de estrategias tales como cambios del lugar de residencia, acuerdos con otras familias para alojar a los niños por razones de parentesco o a cambio de trabajo doméstico y la gestión del alojamiento formal en la escuela. Todas estas decisiones implicaron complejas redefiniciones en la organización familiar y en la vida cotidiana de niños y niñas, en particular.

### **Las condiciones materiales del alojamiento escolar**

Gran parte de las escuelas albergues actuales se originaron en experiencias informales de alojamiento, organizadas por los actores locales, con mayor o menor grado de reconocimiento estatal. La escuela de la foto 1 funcionó bajo la modalidad *fija* desde su creación en la década de 1940 hasta mediados de los 60 en que se habilitó el alojamiento de los estudiantes. Quien ocupaba la dirección en ese momento recordaba que decidieron empezar aunque *no tuvieran comodidades* y, partir de allí, *la escuela se llenó de chicos*. De los diez niños inscriptos previamente, se alcanzó un número de 120 estudiantes. Para poder alojarlos, adecuaron el funcionamiento de las aulas, transformándolas en dormitorios, uno *para niñas* y otro *para varones*. *Los maestros que se fueron sumando dormían en el mismo lugar*, mientras las clases se desarrollaban en la galería, donde *los chicos desayunaban, almorzaban y cenaban*. *Cuando se iba a servir algo a los chicos y los maestros, levantábamos los útiles, los guardábamos y en los mismos bancos se comía* (Entrevista a Josefa Visedo, S. y H.M., 04/2014).

El alojamiento de niños y niñas, se mantuvo en funcionamiento durante 5 años, hasta 1969, en que se produjo su clausura debido a los reiterados problemas que presentaba el edificio. La misma directora que lo había gestionado decidió cerrarlo, porque *la situación no daba para más* debido a las deficitarias condiciones edilicias. Durante todo el periodo 1964-1969 se realizaron reiterados cuestionamientos a las condiciones edilicias e higiénicas que se registraron en los Libros de Actas de la escuela. En estas actas, se mencionaba reiteradamente la carencia de instalaciones para la higiene de los estudiantes y de sus pertenencias personales. De manera concordante, uno de los alumnos que asistió a la escuela en ese periodo recuerda que los sanitarios nunca estuvieron en buenas condiciones; ellos mismos hacían un pozo con el pico, lo tapaban y dejaban *un orificio nomás* sobre el que construían un esqueleto de maderas que cubrían con las ramas de algunos árboles. Esa *quincha con retamo* era el baño con el que contaban (Entrevista a exalumno, 9/04/2014). Los estudiantes realizaban su higiene personal diaria (el lavado de manos, rostros y dientes) *en las vertientes*

*que rodean la escuela al aire libre*, mientras la higiene del cuerpo se realizaba algunos fines de semana *calentando el agua en un tacho y utilizando una palangana* (A.I., 07/03/1968).

Otro aspecto cuestionado era el descanso nocturno, que era realizado en *condiciones de hacinamiento y con escasa ventilación*. Se explicaba que se estaba trabajando *de manera antihigiénica*, ya que eran *muchos alumnos para dormir en dos aulas, 36 camas de varones, 34 camas de niñas* y que el personal docente se veía obligado a dormir con los alumnos *en forma por demás incómoda* en tanto la escuela no contaba con otras habitaciones que pudieran destinarse a su descanso (A.I., 17/09/1965).

Desde la perspectiva de los inspectores, las condiciones descritas en las actas originaban un *problema de salud y social que precisamente perseguía solucionar la implementación del internado*. El hacinamiento para dormir y la falta de baños *desvirtuaban casi completamente* los propósitos que se había propuesto el internado: el *mejoramiento de la forma de vida y costumbres de los niños del lugar* (A.I., 17/09/1965). La afirmación del inspector concuerda con los sentidos civilizatorios que prevalecieron en el proceso de institucionalización del alojamiento escolar, en los que se concebía a esta modalidad como un vector de modernización frente a un medio familiar considerado indeseable, en mayor o menor medida (Montenegro, en prensa). Al mismo tiempo, muestra que en la cotidianeidad escolar se desarrollan procesos complejos que no se derivan linealmente de los objetivos postulados en las políticas educativas, sino que pueden resultar inclusive contradictorios.

En 1973 se construyó un nuevo edificio que, en la perspectiva de quienes fueran docentes, *eran unas aulas hermosas* cuyas virtudes destacaban frente al edificio de mayor antigüedad en el que *el día que estaba nublado no veías un corno* dificultando las actividades de enseñanza (Entrevista a ex docente, 17/03/2014). De manera similar al recuerdo de esta docente, en las actas de inspección del periodo se destacaron las condiciones del edificio inaugurado, y especialmente se ponderó la disponibilidad de un generador para la luz eléctrica y provisión de agua potable, lo que demuestra el umbral de equipamiento con el que se evaluaban las condiciones edilicias en ese momento y lugar.

Se trasladan a la *escuela nueva* antes de su inauguración porque la *escuela vieja* se había empezado a llover. Transportan al nuevo edificio *los mismos bancos mugrientos* para desarrollar las actividades curriculares, mientras para aquellas de índole doméstica se reservaron las instalaciones más antiguas. Esta distribución estaba inscrita en la propia

planificación del edificio nuevo, en tanto contaba con aulas, galería cerrada, sanitarios y dirección, pero no se preveía el espacio para el desarrollo de ninguna actividad doméstica. La elección que se hizo en ese momento: destinar el edificio recién inaugurado a la enseñanza, y el edificio con condiciones reconocidas como paupérrimas a la domesticidad, expresaba en sí misma una jerarquización de algunas de las actividades que se desarrollaban en la escuela frente a otras. Esta decisión se afianzó con el tiempo, consolidando en el espacio una marcada diferenciación entre las actividades de enseñanza y domésticas; a diferencia de las propuestas pedagógicas que postulaban la integración de lo doméstico en la enseñanza curricular como una potencialidad de los alojamientos escolares (Montenegro, 2020).

Por otra parte, la ausencia de previsiones para la realización de actividades domésticas da cuenta de la provisionalidad con que el estado provincial proyectaba los alojamientos escolares; pese a que no se habían previsto en el edificio nuevo y sin que se produjeran modificaciones significativas en el edificio más antiguo, poco tiempo después se habilitó nuevamente el alojamiento en esta escuela.

De esta manera, a partir del año 1978, las actas dan cuenta nuevamente de la precariedad de las condiciones del edificio donde los niños internos realizaban las actividades domésticas, describiendo para el sector internado serios deterioros en techos, sanitarios y vidrios, y cloacas obstruidas. Bajo estas condiciones, se previó que el internado pudiera alojar solo a 20 niños y niñas. La insuficiencia de este número de plazas fue anticipada por los propios inspectores y recordada por quienes fueron estudiantes, que recuerdan que al solicitar alojamiento, la dirección les comunicaba que no tenían lugares disponibles.

La precariedad de las condiciones en que se desarrollaba el alojamiento se expresaba además en la alimentación. En las entrevistas, es posible identificar reiteradamente referencias a la “calidad” de la comida; como es sabido, no todo lo que alimenta es siempre socialmente aceptable. Lo que en la escuela se ofrecía como alimento no resultaba “bueno para comer” desde la perspectiva de los entonces estudiantes y docentes. Las referencias negativas se reiteran en relación con la selección y elaboración de los alimentos, que son calificados como *sancochos de polenta medio cruda*, en los que no se incluían carnes ni verduras. Recuerdan además la ingesta obligada de estos alimentos, así como los sentimientos de repulsión asociados a estas situaciones. Hay períodos en que estas referencias se articulan además con el recuerdo de *pasar hambre*.

Luego de un periodo particularmente crítico que generó la intervención de la escuela, a partir de la década del 90 las condiciones materiales ya no fueron consideradas un problema acuciante. La noción de “dignidad” emerge en relación con el proceso que se inicia en ese momento, en el que se *había ganado en confianza en cuanto a las condiciones dignas de los chicos* de la mano de una gestión directiva con la que la comunidad tuvo un involucramiento particular (Docente N, 16/05/2013). De allí en adelante, las condiciones materiales dejaron de constituir el principal aspecto que articulaba el discurso en las entrevistas y en las documentaciones. Se construyeron baños, cuyas condiciones habían sido una problemática sostenida, percibida como tal no solo por las inspecciones, sino por los docentes y las familias de los niños y niñas alojadas. También accedieron a un termo tanque, un calefactor y al gas comprimido lo que, en una zona caracterizada por las bajas temperaturas, transformaba significativamente las condiciones para la higiene personal y el desarrollo de las actividades domésticas y de recreación de los niños que permanecían en la escuela. Además, se produjo la instalación del equipo de radio que facilitó la comunicación con las familias. Estas transformaciones se produjeron con la participación de las familias, quienes contribuyeron como mano de obra y gestionaron la compra de estos recursos.

La alimentación también dejó de constituir una problemática relevante para los alumnos de la escuela, por lo que la comida se torna un eje central para la comparación de las experiencias actuales y anteriores. Las personas de mayor edad recuerdan y comparan su propia experiencia de alimentación con la actual, en los siguientes términos:

[El maestro] *Te hacía comer la polenta, aguada. Tenían un tacho, porai medio cruda, y la tenías que comer. Te echaban unos pucheros de grasa... Nada que ver las comidas que les dan ahora a los chicos*

[Ahora en la escuela] *Dan muy buena comida. Antes nos daban también la comida, pero una comida... La carne no la veíamos jamás. Muy, muy mala.*

*A nosotros no nos daban fruta, nada, nada, muy poca carne en esos tiempos... Y después ya ha sido muy distinto* (Entrevista grupal a ex estudiantes, abuelos de estudiantes de la escuela, realizada en su vivienda particular, Bardas Blancas, 16/05/2013).

El reconocimiento de estas transformaciones se expresa en quienes han sido docentes y en quienes, habiendo sido estudiantes, han permanecido vinculados a la escuela a través de las

nuevas generaciones familiares. Las condiciones materiales constituían un aspecto nodal del relato de quienes asistieron a la escuela antes de la década del 90; mientras que, para docentes y estudiantes más recientes, estas no emergen como una cuestión crítica, sino que las problemáticas tematizadas se vinculaban con el ritmo de la enseñanza, las condiciones laborales, la añoranza por la familia, entre otras.

### **Los tiempos del alojamiento escolar**

La alternancia entre el periodo de residencia en la escuela y el periodo de residencia en el hogar es un aspecto nodal tanto en la organización de las escuelas albergues como en la memoria de quienes fueron estudiantes. A grandes rasgos, han existido dos grandes modalidades de organización: el sistema semanal y el sistema de franquicias.

Inicialmente, la distribución de los días de clase y descanso se organizó bajo un *sistema semanal*, es decir, que las clases se desarrollaban de lunes a viernes y los fines de semana los niños podían retornar a sus hogares. Sin embargo, en una región caracterizada por la dispersión poblacional y la precariedad de los caminos, quienes residían a mayores distancias no podían recorrerlas en ese breve lapso.

De esta manera, un pequeño grupo de estudiantes que residían en lugares relativamente cercanos o cuyos padres contaban con los medios necesarios para su movilidad, regresaban a sus hogares los fines de semana o los feriados. Mientras otros, aquellos alumnos cuyas residencias familiares se encontraban a distancias significativas de la escuela, o que no contaban con los medios para trasladarse, permanecían albergados sin contacto con sus familias durante varios meses, desde el mes de septiembre hasta el receso a finales de mayo, con un breve receso durante las fiestas de fin de año. El periodo de clases se organizaba bajo régimen de temporada –de septiembre a mayo– atendiendo a las bajas temperaturas y las nevadas características de la región.

La prolongación del tiempo en que de los *pobres chicos albergados* permanecían alojados sin contactarse con sus familias constituyó uno de los aspectos más recordados de las experiencias escolares de los niños y niñas de las escuelas albergues hasta la década del '80. *Íbamos ahí y no volvíamos más (...) no nos venía a ver nadie, pero nadie* eran algunas de las expresiones que se reiteraban en las entrevistas para dar cuenta de la experiencia de alojarse en la escuela.

Si bien el tiempo de permanencia de niños y niñas en la escuela se encontraba fuertemente determinado por las condiciones materiales de las familias, también intervenían las directivas del estado provincial, que fueron sustentadas bajo criterios diferentes e incluso contrapuestos en distintos periodos. Como ejemplo de ello, podemos dar cuenta que en 1979 la inspección ordena que *se aclare a los padres que los niños no podrán ser retirados del Internado por ningún concepto durante el período de clases* (Res. Dir. 20/9/1979), argumentando que el presupuesto mensual con el que la escuela contaba para la alimentación de sus estudiantes consideraba los 30 días del mes. En este caso, la Dirección General de Escuelas impedía que niños y niñas regresaran a sus hogares los fines de semana y feriados mientras los *señores padres* consideraban *una barbaridad esta disposición* y el director acordaba con ello afirmando que *los niños deben salir* a fin de propiciar *la integración de los niños con sus familias y hogares* (A. 7, 28/11/90). En esta ocasión la medida se revirtió y se autorizó a que no permanecieran en la escuela los días en que no se desarrollaban actividades de enseñanza. Sin embargo, se estableció una nueva limitación por la que los estudiantes podían ser retirados únicamente por sus padres. Se impedía así que un adulto retirara a los niños de varias familias, que era la manera en que se organizaba habitualmente el regreso a los hogares.

En la década del 90, la organización de la alternancia entre los periodos de residencia en la escuela y los hogares familiares se transformó significativamente. A partir de ese momento, la distribución de los días de clase y descanso se organizó bajo un sistema de *franquicia*, en el que las clases se desarrollaban durante un periodo de entre 10 y 20 días continuos, y los días de descanso se extendían entre 5 y 11 días. Esta vez los argumentos utilizados desde estado provincial para fundamentar este cambio en la organización del tiempo escolar fueron que el periodo de franquicia, más extenso, permitía que los niños que residían a mayor distancia visitaran sus hogares de manera más sistemática, y simultáneamente regresaran a tiempo a la escuela para participar de las clases. Es decir, se priorizaba una organización que permitiera la visita asidua a las residencias familiares.

El número de los días en que los niños permanecían alojados varió en distintos momentos. Inicialmente, se previó que el periodo de alojamiento tuviera una duración de 23 días, con 7 días de franquicia en que los niños regresarían a sus hogares, y progresivamente se tendió a la disminución del tiempo de alojamiento. Esta reducción transformó asimismo la dinámica cotidiana.

La organización semanal de las clases imprimía un ritmo más pausado en la dinámica cotidiana. Mientras la escuela funcionaba de lunes a viernes, el horario de clases se desarrollaba de manera similar a las otras escuelas de la provincia, en un periodo de cuatro horas y media. De allí que existía un lapso de tiempo libre considerable para los niños *internos*, quienes recordaban que pasaban largas horas jugando con una pelota en el patio: *¡qué otra cosa íbamos a hacer!* Además de estas actividades de recreación, en los periodos en que el sistema semanal coincidía con las situaciones más acuciantes de alimentación, niños y niñas aprovechaban el tiempo libre para sortear esta dificultad: *Le afanábamos carne... Con la gillette esa de afeitarse cortábamos asado así y teníamos una casita, allá en la falda aquella de uyariway y ahí hacíamos asado* (Entrevista a ex alumno, realizada en la escuela de Bardas Blancas, 9/04/2014). En otras ocasiones, cocían gallinas que robaban de los puestos vecinos. La realización de este tipo de acciones requería que niños y niñas estuvieran por tiempos extensos sin la supervisión de las personas adultas a su cargo. En cambio, con el paso del sistema semanal al de franquicias, el ritmo de las actividades comenzó a intensificarse.

Inicialmente, cuando los periodos de albergue eran de 23 días, se planificaba un día de descanso en el que no se desarrollaban actividades áulicas. Algunas de las docentes recuerdan que el domingo se constituía en *un día distintivo* en tanto se realizaban salidas recreativas. Con el objetivo de *romper con la rutina del albergue*, salían a almorzar fuera de la escuela: *un maestro compraba el pan, otro compraba fiambre y todos con una mochila nos íbamos a comer abajo en el río. Los celadores hacían el asado en el campo y estábamos con los chicos en algún arroyito, y jugaban y se bañaban... Y bueno, pasábamos unos días preciosos* (Entrevista a ex docente, realizada en la escuela de Las Loicas, 9/11/2013).

Posteriormente, el periodo de albergue se redujo a 17 días y se suspendieron las actividades recreativas que se realizaban durante algunos fines de semana. Esta decisión se vinculaba con que, al tener menos días de clases, los docentes utilizaban los fines de semana para el trabajo en las aulas: *te falta tiempo para dar los contenidos, tenés que meterle; le damos parejo, porque si no, no te dan los días*, eran algunas de las frases a través de las que las docentes expresaban la transformación en el ritmo de enseñanza. De acuerdo con los testimonios, la única modificación de los fines de semana respecto de la dinámica habitual era que se iniciaban una hora más tarde las clases. Las clases se desarrollaban durante la mañana y la tarde, hasta las 16:30 hs. En ese momento tomaban la merienda y comenzaba el *horario para hacer la tarea*. Niños y niñas de todos los grados realizaban las actividades pendientes en el

comedor, bajo la supervisión de los dos docentes que permanecían de turno hasta finalizar la jornada. Luego, estaba establecida la hora del baño y la cena. En esta organización, las actividades se encontraban fuertemente pautadas y se reiteraban sin variaciones durante todo el periodo de alojamiento; allí, niños y niñas disponían de pocos momentos de ocio y recreación. Las referencias al cansancio, y al tedio, eran reiteradas tanto en docentes como en estudiantes.

En el año 2015 comenzó a funcionar un periodo de alojamiento de 15 días por directiva de las autoridades educativas provinciales. Desde la Dirección General de Escuelas se esgrimieron argumentos vinculados con el derecho de los niños a mantener el contacto con sus familias el mayor tiempo posible para evitar el desarraigo. Algunos docentes, familiares y directores se opusieron a esta reducción del periodo, en tanto consideraban que atentaba contra el derecho de los niños a la educación escolar.

Finalmente, prima la voluntad de las autoridades de la provincia, por lo que, para contrarrestar la reducción de los días de clase, la dirección de la escuela decide extender el horario de clases, que finalizaba a las 16:30 hs, hasta las 18 hs. Si el cansancio de niños y adultos en el marco del sistema de franquicia fue una constante, con la extensión del tiempo destinado al trabajo áulico el agotamiento se intensificó.

En una reunión en la que participaron los adultos responsables de niños y niñas, una de las madres, en representación de un grupo más amplio, consideró que el número de horas de clases era excesivo, que esa situación podía *poner incluso violentos* a los niños por el hartazgo que sentían ante la prolongación de las horas de clase. Por su parte, uno de los padres sostuvo que si *les daban tarea*, quería retirar a sus hijos a las cuatro y media, antes de que finalizara el horario de clase, para dejar que *se les enfríe la cabeza dos horas*. Después de ese momento de descanso podrían hacer las tareas pendientes. Pero se oponía a que sus hijos realizaran tareas si terminaban el horario de clases a las 18 horas argumentando que no quería *sobreexplotar* a sus hijos (Nota de Campo, Reunión “de padres”, 16/05/2015). Incluso algunas de las personas adultas que se habían opuesto a la reducción del periodo de alojamiento, se negaron a esta extensión de la jornada escolar, en tanto consideraban que era desaconsejable para el bienestar de los niños y niñas de quienes eran responsables. El cansancio de niños y niñas resultaba evidente en las observaciones y emergía como contraposición entre las experiencias construidas por quienes fueron estudiantes y docentes en periodos anteriores de la escuela.

En los últimos años, la organización de la alternancia ha tendido a priorizar el vínculo más asiduo de los niños con sus familias, criterio establecido desde el estado provincial y compartido por la comunidad local a partir de la vivencia de quienes recuerdan con dolor el distanciamiento prolongado que vivieron durante su escolarización. Sin embargo, este reconocimiento no obtura la identificación de los inconvenientes que esta disposición genera. El paso de la organización semanal a la franquicia, y la disminución de los periodos de alojamiento, implicó la intensificación del ritmo cotidiano, lo que es vivenciado de manera negativa, y expresado como *agotamiento*.

Durante el periodo analizado, la organización de los periodos de alternancia ha sido motivo de negociación, y tensión, entre las familias, docentes y “la superioridad escolar”, en tanto en la organización temporal del alojamiento se tensionan criterios diversos: el derecho al vínculo familiar como oposición a la idea de desarraigo, los derechos de los niños a tener una educación equivalente a la urbana pero también a la recreación y al descanso.

## **Conclusiones**

La reconstrucción de las experiencias de quienes asistieron a las distintas modalidades institucionales aporta a comprender las significaciones que en estas poblaciones se elaboran sobre la escolaridad y a reconstruir la génesis y desarrollo del alojamiento escolar en la región. Es relevante abordar las formas de alojamiento en las modalidades que no lo preveían normativamente en tanto los sentidos construidos se producen también desde estas experiencias, aunque no fueran formalmente reconocidas como tales. De esta manera, el alojamiento como objeto de estudio, excede a las experiencias desarrolladas en las escuelas hogares y las escuelas albergues.

Las prácticas sedimentadas vinculadas con el uso del espacio y del tiempo intervienen en la configuración de las actividades tal como se producen en la actualidad y, por tanto, en las experiencias de los sujetos. Abordar su proceso de conformación me permitió desnaturalizar aquellas formas de organizar el alojamiento que, en un corte sincrónico, aparecían como naturales y a-históricas: el número de horas destinadas a la enseñanza, la organización de los periodos de permanencia, la distribución del espacio en función del tipo de actividad (clasificadas en domésticas y pedagógicas), entre otras. Estos criterios se presentaban con una carga de “razonabilidad” que dificultaba su problematización, por lo que el abordaje de su proceso de institucionalización fue central para comprender las opciones que se seleccionaron - y se descartaron- en su configuración.

Por otra parte, la reconstrucción de estas experiencias nos permite interpretar las significaciones que cobra la escolaridad para quienes habitan esta región. En las entrevistas realizadas a quienes habían sido estudiantes en etapas anteriores, podía reconocer que se establecía una ruptura entre una etapa anterior que no tiene “nada que ver” con lo que sucede en la escuela actual. Distintos elementos van abonando esta construcción. Las falencias en las condiciones materiales de las escuelas, tanto en las experiencias de alojamiento como en las modalidades fijas y ambulantes; las dificultades para acceder y continuar asistiendo a las clases y los sentimientos ligados al alejamiento prolongado del ámbito familiar, se van entrelazando.

Desde estas rememoraciones es que construyen los significados en relación con las experiencias posteriores que se producen en la escuela y en las que participan sus hijos y nietos. En su discurso establecían comparaciones continuas entre sus recuerdos como niños, su experiencia como padres y la actualidad, considerando la actualidad de sus nietos en oposición a su propia experiencia y la de sus hijos. Desde estas experiencias, las personas adultas valoraban e interpretaban las experiencias de las nuevas generaciones.

El registro histórico-etnográfico de la cotidianeidad escolar muestra potencialidades para reconstruir aquellos aspectos “no documentados” (Achilli, 2005; Rockwell, 2011) y nos permite dar cuenta que en la cotidianeidad escolar se desarrollan procesos complejos que no se derivan linealmente de los objetivos postulados en las políticas educativas, sino que pueden resultar contradictorios. En este sentido, Rockwell, recuperando el clásico texto de Dominique Juliá, sostiene que es necesario “imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer dentro del ámbito escolar, antes de poder inferir los conocimientos y las ideologías que transmitían las escuelas del pasado” (2011:162).

Aún reconociendo esta potencialidad de la perspectiva histórica etnográfica, también presenta desafíos que permanecen pendientes en mi investigación. La materialidad y la temporalidad resultaron dimensiones de la práctica social potentes que me permitieron avanzar en el análisis de la manera en que se desarrollaron las actividades cotidianas tanto en el pasado como en el presente. Sin embargo, una tercera dimensión, los vínculos entre los y las convivientes en el espacio escolar, que trabajé en los procesos contemporáneos (Montenegro, 2020) y la dimensión afectiva de esta experiencia (Montenegro, 2018), presentaron dificultades severas para su reconstrucción en términos históricos, ya que en las documentaciones emergían indicios esporádicos que no me permitieron su profundización. De

manera similar, en las entrevistas emergían referencias a las situaciones más excepcionales, que se constituían como anécdotas; pero resultaba complejo profundizar en la descripción de los detalles más nimios, rutinarios de los vínculos con compañeras y docentes, tal como se desprendían de la observación participante. Cómo habilitar nuevas formas de explorar el pasado para comprender las experiencias presentes en este tipo de dimensiones de la vida escolar es uno de los desafíos pendientes para continuar el abordaje histórico etnográfico de las experiencias de escolarización rural.

## **Bibliografía y Fuentes citadas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Aguilar, P. (2014). *El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales, Argentina 1890-1940*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Bianchi, R. (2004). *Pioneros. Historia colectiva de Malargüe según sus protagonistas*. Municipalidad de Malargüe.
- Briggs, C. (1986). *Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales. Learning how to ask*. Cambridge University Press.
- Crespo, C. y Tozzini, M. (2011). De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1).
- Devillard, M., Franzé, A., Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49 (2), 353-369.
- Montenegro, G. (2018). Llorar y confortar: aprendizaje y participación en las prácticas de consuelo que se desarrollan entre niñ@s en el espacio escolar. *VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. Universidad Nacional del Comahue.
- Montenegro, G. (2021). *Vivir la escuela. Un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe* (Mendoza, Argentina, 2013-2016) [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba].
- Montenegro, G. (en prensa). El alojamiento escolar y la expansión de la *Educación Común* en el campo argentino (1882-1939). [Anuario Historia de la Educación].

- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1), 13-42.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Teseo.
- Rockwell, E. (2011). La etnografía en el archivo. *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.