

Vivir en la escuela: relaciones entre escuela y familias en dos instituciones de educación secundaria rural (Córdoba, Argentina)

Live at school: relationships between school and families in two rural secondary education institutions (Córdoba, Argentina)

Verónica Virginia Ligorria
Profesora investigadora

Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Provincial de Córdoba –
Universidad de Chilecito

María Florencia Serra
Profesora investigadora

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE CONICET UNR) –
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo propone plantear las dinámicas que toma la relación escuela-familia en la educación secundaria rural con albergue, en dos escuelas ubicadas en la zona oeste de la provincia de Córdoba (Argentina). Se explora en las relaciones entre escuela y familia indagando en los vínculos ligados al *vivir en la escuela* y los desafíos y conflictos que tales dinámicas pueden generar en las familias de los estudiantes. Para este estudio se retoman las conclusiones de dos investigaciones doctorales propias en las que se realizaron entrevistas, observaciones y análisis de documentos (Ligorria, 2020; Serra, 2022). Ingresar y permanecer en estas escuelas significa una apuesta para asegurar la educación secundaria e implica que los jóvenes transiten el desarraigo, y las familias prescindan de ellos como ayudantes, elijan la convivencia en el albergue sobrellevando temores derivados de la misma (especialmente cuando se trata de albergues mixtos), y que estén a cargo de adultos (*preceptores de albergue*) que regulan la convivencia generando estrategias formativas propias del vínculo cotidiano que rebalsa lo exclusivamente pedagógico.

Palabras clave: educación secundaria, ruralidad, albergue, familia, convivencia.

Abstract

The present work proposes the dynamics that the school-family relationship takes in rural secondary education with shelter, in two schools located in the western zone of the province of Córdoba (Argentina). The relationships between school and family are explored, investigating the links linked to *living at school* and the challenges and conflicts that such dynamics can generate in students' families. For this study, the conclusions of two own doctoral investigations are taken up in which interviews, observations and document analysis were carried out (Ligorria, 2020; Serra, 2022). Entering and remaining in these schools means a commitment to ensuring secondary education and implies that young people go through uprooting, and families do without them as assistant, choose to live together in the shelter, overcoming fears derived from it (especially when it comes to mixed shelters), and that they are in charge of adults (*shelter preceptors*) who regulate coexistence, generating training strategies typical of the daily bond that goes beyond what exclusively pedagogical.

Keywords: secondary education, rurality, shelter, family, coexistence.

Introducción

En Argentina la educación rural tiene una amplia trayectoria que trasciende al marco legal, en tanto la misma se viene desarrollando desde mucho tiempo antes de comenzar a ser pensada como una modalidad a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) del año 2006. A pesar de descuidos o invisibilidades por parte de los organismos estatales, los habitantes de los territorios se han ocupado de desarrollar y sostener las instituciones educativas y las familias han sido un eslabón primordial allí. Proponemos

para este trabajo explicitar las dinámicas que toma la relación escuela-familia en la educación secundaria rural con albergue, en dos escuelas cordobesas ubicadas en el valle de Traslasierra (al oeste de la provincia de Córdoba), en un tiempo y espacio signado por la convivencia cotidiana del albergue. Para ello se recuperan datos de dos investigaciones anteriores (Ligorria, 2020; Serra, 2022)¹, obtenidos a través de herramientas de la etnografía orientadas al campo de la educación, donde privilegiamos el trabajo con fuentes orales (entrevistas en profundidad), observaciones y análisis de documentación escolar y normativa (leyes, resoluciones, reglamentos internos). Nos preguntamos acerca de las relaciones entre escuela y familia en un marco de obligatoriedad reciente de la escuela secundaria. En Argentina dicho nivel de escolarización es obligatorio desde el año 2006, con la LEN. Considerando esta ampliación de derechos nos proponemos explorar en las articulaciones entre escuela y familia, a través del albergue, como modo de sostener y asegurar la educación secundaria en el medio rural.

En la provincia de Córdoba la propuesta curricular de educación secundaria para ámbitos rurales postula dos modalidades: el pluricurso y la sección escolar simple. Este trabajo se enfocará en una escuela de cada formato. Por su parte muchas de las escuelas organizadas en pluricurso, administrativamente funcionan como anexos de una escuela sede, que se encuentra en la ciudad/comuna más cercana. Con relación a las escuelas que tienen albergue, según datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, hacia el año 2017 funcionaban 53 escuelas secundarias rurales con albergue (Ligorria, 2020). Nuestras investigaciones nos han permitido establecer que el albergue en la escuela rural resulta una opción para sostener la escolaridad, dado que permite evitar traslados diarios en caminos poco transitables y de largas distancias. En este tipo de instituciones se produce una alternancia entre tiempos escolares y otros cotidianos o domésticos. Los estudiantes (la totalidad o una parte, según los diferentes casos) además de asistir a la jornada escolar, viven el día entero allí o en residencias cercanas a la escuela; conviviendo con otros jóvenes y con docentes y preceptores (Ligorria, 2020; Serra, 2022). En este punto, ese pasaje que se produce de

estar en casa (dormir, comer, sostener alguna individualidad en la forma de estar en «ese» espacio) a estar en la escuela (saludar la bandera, seguir rituales comunes, asistir a clases, responder a docentes, estar con otros, responder a regulaciones comunes acerca del modo de estar y vivir el espacio) hace que lo íntimo asuma carácter público. ¿Cómo se construye el estar fuera de la escuela aun estando dentro? (Serra, 2022, p. 93).

En este artículo se presentan inicialmente las características de la ruralidad argentina y la educación secundaria allí, para luego describir el marco metodológico que estructuró nuestras investigaciones. Se continúa con un abordaje de las dinámicas que se generan en las relaciones entre escuela y familia en las escuelas con albergue, para finalizar con discusiones a modo de cierre.

1. Encuadre teórico metodológico

Características de la ruralidad argentina

El espacio rural argentino se caracteriza por su heterogeneidad, por las singularidades que adopta según cada sector o territorio en el que se encuadre, por su paisaje, sus producciones, la relación con la tierra, la comercialización y la organización de los grupos sociales, por la relación con centros urbanos – acceso y comunicación, rutas, aislamiento

–, entre tantas otras. Lo rural en Argentina excede lo agrario² y ha ido atravesando transformaciones y cambios por lo que los elementos antes mencionados deben ser pensados en cada época y contexto. Tres aspectos que permiten caracterizar lo rural son: la relación con el medio – uso de los recursos, apropiación del espacio, actividades que se realizan –; la baja densidad de población – que además varía según las diferentes situaciones –; la presencia de redes en el territorio – que pongan en vinculación las diferentes organizaciones y agrupamientos poblacionales (Castro y Reboratti, 2008).

En Argentina, el sector agrario creció destacadamente a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, continuando con cierta importancia en los años siguientes. Este crecimiento estuvo ligado al desarrollo de la agricultura cerealera (en las zonas pampeanas) y también al de agroindustrias como la cárnica o azucarera. Según Giarracca y Teubal (2017) el desarrollo agroindustrial históricamente se produjo generando un excedente que implicó cierto tipo de *inclusión*, aunque su distribución haya acontecido de modo desigual entre los agentes del espacio general (industrias, distribuidores) y los agricultores del espacio agrario. Hacia los años 70 (S.XX) este modelo se resquebrajó y en los 90 terminó por desbaratarse, quedando las agriculturas familiares fuera del circuito de la agroindustria (y también fuera de esas -desiguales- ganancias), y sufriendo cambios la misma agroindustria también. Este pasaje de economías agroindustriales – con algún lugar para las agriculturas familiares, los pequeños productores y los campesinos – a otras fuertemente ligadas al agronegocio – grandes productores, monopolios, concentración de tierras y riquezas – surgió fuertemente ligado al mercado y a un Estado neoliberal. El agronegocio es un sistema que excluye la agricultura familiar y campesina productora de alimentos básicos (Giarracca y Teubal, 2017; Rubio, 2001), incentiva «una agricultura sin agricultores» (Giarracca y Teubal, 2017, p. 367) dado que los campesinos y pequeños productores terminan siendo desplazados por grupos terratenientes o grandes empresas. La forma demográfica de enmarcar lo rural en Argentina se rige de un criterio poblacional: un agrupamiento de hasta 2000 habitantes³ es considerado ruralidad. Sin embargo, resulta necesario dar cuenta de la heterogeneidad que caracteriza al medio (Castro y Reboratti, 2008), contemplar elementos como el acceso y el aislamiento o la comunicación con centros urbanos, los aspectos económicos, de producción y circulación, y las relaciones con el entorno – con el paisaje y con las relaciones sociales. Estas apreciaciones sobre lo rural resultan necesarias para comprender las escuelas en sus tramas: ancladas en ella, siendo parte y haciéndolas también. En educación, la modalidad rural representa cerca del 9% de la matrícula en todo el país⁴ «con 129.000 alumnos en el nivel inicial, 449.000 en primaria y 263.000 en secundaria, distribuidos en alrededor de 12.000 escuelas» (Liceaga y Mónaco, 2017, p. 1). La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2015) señala que hacía el año 2010 solo el 26% de las escuelas rurales ofrecía la posibilidad del nivel secundario (Ligorria, 2020, p. 41)⁵.

Educación rural en Argentina

Las escuelas rurales argentinas se caracterizan en su mayoría por emplazarse en zonas distantes de los centros urbanos, con caminos poco accesibles para transitar, falta de servicios públicos y población escolar que puede ser muy cambiante – dada la movilidad de la población, los procesos de migración y otros factores. Además se destaca el desarrollo de relaciones singulares de las instituciones educativas con el territorio, la tierra, las producciones y el paisaje. La variedad de formas y alternativas son una característica de las escuelas emplazadas en el medio rural. La organización en plurigrados/pluricursos es la que más se reconoce, aunque existen muchas otras tantas

posibles. Suelen funcionar en edificios compartidos con otras instituciones del sistema educativo, o construidos para otros fines y recuperados para hacer/ser escuela; con una importante presencia de donaciones, patrocinios y aportes de sectores privados para sostenerlos y mejorarlos. Las escuelas rurales representan el lugar de lo público, del encuentro y la socialización, operan como referentes o motorizadoras de la organización social en el territorio. No siempre surgen como iniciativa del Estado, pueden también ser encaradas por familias y/u organizaciones territoriales (Cragolino, 2004; González y Costantini, 2011).

Las principales dificultades con las que se enfrentan los sujetos al momento de hacer escuela en el espacio rural tiene que ver con una baja matrícula potencial y los impedimentos de proyectar a largo plazo – dada la movilidad constante que caracteriza a la población cuando su estadía en el medio tiene que ver con lo laboral⁶; contar con la cantidad de docentes necesaria – las distancias y tiempo de traslado suelen ser un impedimento; el aislamiento/accesibilidad – por la falta de inversión en caminos y rutas o por mala conectividad virtual; y la escasa formación docente orientada a las particularidades del medio. A su vez, de parte del alumnado las dificultades tienen que ver con las distancias a recorrer, que se acrecientan cuando las condiciones climáticas no son buenas y el problema que a veces significa dejar de colaborar en el trabajo familiar (UNICEF FLACSO, 2020). Una mirada al marco legal de las escuelas secundarias rurales argentinas en el presente permite señalar que en las primeras décadas del siglo XXI se ha producido un reconocimiento de la ruralidad desde la LEN a partir de la creación de estructuras ministeriales específicas – nacionales y provinciales –, así como de políticas de formación docente y la distribución de recursos mediante diversos programas (Cragolino, 2015). La LEN cuando incorpora las modalidades, y entre ellas reconoce la especificidad de lo rural, lo hace con la intención de considerar posibles «opciones organizativas y/o curriculares» (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, y favorecer la igualdad en el derecho a la educación. En este punto es posible inscribir a las escuelas plurigrados, de alternancia, con albergue, entre otras. En el Capítulo X de dicha ley, se plantea que la Educación Rural es la modalidad que permite asegurar la educación de los jóvenes en ese medio «a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población» (art. 49) y de «propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales» (art. 50). Se postula la necesidad de permitir formas de organización escolar que se adecuen a cada contexto – agrupamientos de instituciones, plurigrados o grupos multiedad, entre otros. En estos artículos se visualiza la importancia de considerar al espacio rural desde sus particularidades y pensar las propuestas educativas en diálogo con: los saberes del conjunto, lo común, aquello que nos hace pertenecer a algo compartido (pero) con formas y estrategias singulares que consideran lo particular, con propuestas flexibles que dialogan con el territorio; los vínculos de la escuela con los sujetos sociales; las traducciones de las formas escolares según cada territorio. A partir de la LEN la educación rural cobró visibilidad, asumiéndose como un «eje de políticas educativas específicas» (Ligorria, 2020, p. 61), reconociendo el recorrido histórico que quienes habitan estas escuelas habían venido desarrollando muchos años antes.

Perspectiva socio antropológica como estrategia metodológica para el estudio de las escuelas secundarias rurales con albergue

El área temática y los problemas de investigación que dan marco a este artículo se vinculan a los estudios acerca del cumplimiento de la educación secundaria rural en Córdoba. Las dimensiones que aluden al macro contexto ingresan al análisis de modo

relacional, y se entretienen con las particularidades de la organización institucional, que en este caso combinan de manera compleja la escuela y el albergue; y las particularidades del micro contexto como un espacio socialmente construido, donde interactúan, muchas veces conflictivamente, dimensiones no sólo educativas sino económicas, políticas y culturales de la zona.

Considerando lo anterior, las decisiones metodológicas de nuestras investigaciones doctorales demandaron implementar un enfoque cualitativo y un abordaje socioantropológico que tomó herramientas de la etnografía como enfoque teórico y metodológico para el estudio de la cotidianeidad escolar. Esto permitió observar y registrar situaciones «no documentadas» (Rockwell, 2009, p. 48), poder «conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros» (ivi, p. 50) y de esta manera ingresar al estudio de las prácticas particulares que se despliegan en las escuelas desde su complejidad, recuperando a los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido, en una dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Rockwell, 2009; Guber, 2001; Achilli, 2005; Molina, 2013). A su vez esta mirada permitió ahondar en la construcción del conocimiento en los sujetos considerando los distintos contextos en los que interactúan, lo que implicó analizar cómo se producen las vinculaciones entre la estructuración de las prácticas en la cotidianeidad con los procesos de transformación socioeconómica y las políticas públicas (Geertz, 1973). De acuerdo a lo anterior, determinamos realizar estudios *en caso* (Geertz, 1973), entendidos como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Se destaca la importancia de considerar los contextos locales, y se trata de comprender la cotidianeidad tratando de encontrar indicios del contexto general en las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí. El estudio *en caso* (Geertz, 1973) expresa la direccionalidad histórica que está en juego en los procesos y relaciones investigadas; e implica considerar que el espacio seleccionado no es un micromundo que se explica en sí mismo, sino que se entiende en tanto espacio accesible donde pueden visualizarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales y simbólicos se desarrollan.

Las investigaciones atravesaron distintas etapas, en las cuales se desplegaron diferentes estrategias metodológicas. La primera etapa del trabajo de campo estuvo signada por la complejidad de las gestiones y la logística de las negociaciones tendientes a la selección de las escuelas y el ingreso a las mismas. Esto implicó combinar entre la gestión de las autorizaciones ministeriales correspondientes, las posibilidades de acceso de caminos, la disponibilidad de líneas de transporte público que llegaran hasta las escuelas, y la disposición de esas instituciones a recibir investigadoras que compartieran las dinámicas escolares cotidianas. Una vez logrados los permisos para el ingreso a las escuelas, iniciamos un trabajo que duró entre dos y cuatro años, en el periodo 2014-2021⁷. Se realizaron observaciones y entrevistas a diversos actores de la vida institucional: directivos, docentes, preceptores de albergue y estudiantes. Con estos últimos se aplicaron diversos formatos de entrevistas, tales como entrevistas individuales informales, entrevistas en profundidad y grupos focales.

La convocatoria a participar de las actividades que demandó el trabajo de campo se hacía para todos los jóvenes estudiantes y era voluntaria, con el apoyo de los preceptores que estuvieran en ese día y horario. En ambas investigaciones trabajamos con grupos de entre 15 y 30 estudiantes; y siempre se presentó una combinación de estrategias en la que las entrevistas se unían a las observaciones y al análisis de documentación escolar, donde se consultaron registros y proyectos de las escuelas seleccionadas (Proyectos Educativos Institucionales 2013 y 2014, Documento Acuerdo Escolar de Convivencia 2014, registros de datos personales y familiares de los estudiantes por curso). Resulta importante mencionar los desafíos de hacer trabajo de campo en el medio rural de la provincia de

Córdoba, donde una de las principales dificultades tiene que ver con el acceso físico a las escuelas, sorteando grandes distancias y considerando la cantidad de tiempo que insume enfrentar tales recorridos. Como ejemplo concreto señalamos que para llegar a las escuelas estudiadas debía contemplarse un viaje en ómnibus de entre tres y cuatro horas desde la ciudad capital de la provincia. Solo una de las escuelas contaba con una línea de transporte local que llegaba hasta la puerta, en el caso de la otra institución este servicio no estaba disponible, teniendo que coordinar con docentes o directivos de la escuela el traslado en sus propios autos.

*Escuelas secundarias rurales en la zona oeste de la provincia Córdoba (Argentina):
el albergue como posibilidad*

Las escuelas que se analizan en este artículo se encuentran en el extremo oeste de la provincia de Córdoba, en lo que se conoce como Valle de Traslasierra. La zona se distingue por la presencia de cordones montañosos (Sierras Grandes y de Pocho), valles y extensiones salinas; fuertes vientos, escasas lluvias, clima seco y desértico, el riesgo de incendios, y suelos poco favorables para la explotación agrícola. En el territorio sólo el 12,3% de las tierras son aptas para agricultura, y el 67,9% de la región se dedica a las actividades ganaderas (Sánchez, 2013, en Ligorria, 2020). El turismo es la actividad económica que más se destaca en la zona. En la provincia de Córdoba, el Valle de Traslasierra se encuentra dividido en dos zonas administrativas para organizar la escuela secundaria. Las escuelas de esta investigación se encuentran en el Departamento de San Alberto, uno de los que evidencia menores índices de población escolar, y cuenta con 21 escuelas secundarias, de las cuales 12 son rurales – 8 estatales y cuatro privadas. De las 8 estatales, hay cuatro que son Sede de 8 escuelas anexas (Ligorria, 2020). Por otra parte, cinco instituciones de nivel secundario del Departamento estudiado cuentan con albergue y con distintos formatos – agro, bachiller, con régimen especial por el clima –, orientaciones – Agro y ambiente, Informática y Turismo –, con edificio propio o compartido, tanto sedes como anexas, graduadas o plurigrado. De ese total, una escuela sede y una escuela anexo son las estudiadas en este artículo. En las instituciones anexas, además de los docentes de las respectivas asignaturas, existe la figura de un *coordinador* – que está en constante relación con el personal directivo que radica en la escuela Sede. En ambas escuelas estudiadas, por contar con albergue, existe la figura de *maestro tutor*, con funciones de orientación, tutoría, registro y organización de tareas en conjunto con otros docentes, y la del *preceptor de albergue* quien acompaña a los jóvenes en las distintas actividades que se realizan durante el resto de la jornada, al finalizar el horario de clases (Ligorria, 2007).

Ambas escuelas de este estudio comparten características comunes y una historia fundacional emparentada, que permite aunar dimensiones de análisis: se ubican en el Departamento San Alberto, son secundarias públicas de gestión estatal, de asistencia diaria, con albergue optativo y mixto. Ambas cuentan con servicio de comedor para los estudiantes, a través de lo que en la provincia lleva el nombre de Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR⁸) y tienen Cooperadora de Padres⁹. Difieren en que la escuela A se organiza en pluricurso – desde el año 2012 – y la escuela B en sección escolar simple – ofrece todos los cursos por separado. En sus orígenes institucionales ambas escuelas fueron el resultado de procesos donde intervinieron autoridades del Ministerio de Educación de la provincia, junto a docentes, padres y habitantes de ambos parajes. Nuestras investigaciones nos permitieron analizar estas primeras etapas, para reconstruir la historia de su creación y la construcción de una oferta educativa diferenciada.

La escuela A, originaria de la oferta, se creó en el año 1997 y se encuentra en la comuna de Gelman¹⁰, a 10 km de la ciudad más próxima y a 20 de la cabecera departamental. Se organiza en pluricurso, compuesto de un Ciclo Básico – 1ro, 2do y 3er año – y un Ciclo Orientado – 4to a 6to año – en Tecnología e Informática, la cual fue elegida por los habitantes del lugar y los integrantes de la escuela – estudiantes, familias, docentes. En el momento de la investigación a esta escuela asistían aproximadamente 30 jóvenes de 13 a 18 años, provenientes de un amplio radio, y más de la mitad utilizaba el albergue de la institución. La planta de personal se componía de 18 docentes – coordinadora de anexo, dos maestros tutores, cuatro preceptores de albergue, y los demás docentes de asignaturas –, dos cocineras y un auxiliar de limpieza. Funcionaba como anexo de la escuela B, ubicada a unos kilómetros del lugar. Esta escuela A se emplaza en un edificio que fue construido como sala de salud, en un terreno donado por un vecino, y el albergue está ubicado dentro del mismo edificio funcionando en lo que antes eran las salas de internación.

En la configuración de lo espacial, el proceso de traducción de edificio de la salud a edificio escolar demandó múltiples estrategias de apropiación por parte de los sujetos para intervenir allí, construyendo, resignificando espacios, gestionando recursos. Implicó intervenciones materiales y simbólicas: se amplió la construcción hacia uno de los lados (actualmente funciona el comedor allí) y se reordenaron espacios (Serra, 2022, p. 209).

Por su parte, la escuela B inicialmente funcionó donde está la escuela A, pero en un momento fue trasladada al paraje El Molino, por demanda de algunos vecinos y familias que priorizaban que estuviese en un lugar más accesible. Sin embargo, otros vecinos de esa originaria escuela insistieron en sostenerla en el lugar inicial, por lo que se creó otra, la que antes nombramos como escuela A. Cuando la escuela B se trasladó a su nuevo lugar empezó a funcionar incluyendo la propuesta de albergue mixto como una de sus fortalezas, ya que además cuenta con acceso directo vía transporte público. En esa primera etapa el albergue funcionaba al interior de la escuela primaria rural con la cual compartían edificio; aunque para iniciar las actividades hubo que acondicionarlo porque se encontraba cerrado y deteriorado en varias de sus dependencias. El albergue se instaló en las dos aulas originales, hasta ese momento en desuso y de ubicación contigua; una para las chicas y otra para los varones. En una primera etapa (2004) todos los estudiantes estaban albergados. En el año 2015, debido al crecimiento de la matrícula escolar – más de 100 estudiantes –, se construyó un edificio propio para el albergue en un terreno vecino, con capacidad para 40 estudiantes, que se cubrió completamente. Para ese entonces, la planta escolar se componía de un cargo de dirección, docentes para asignaturas y cinco preceptores de albergue – tres mujeres y dos varones.

2. Análisis y discusión

Vivir en la escuela: relaciones entre instituciones educativas, familias y territorio

El albergue combina entre necesidad y obligación, resuelve cuestiones de la supervivencia semanal y se convierte en una opción para afrontar las distancias entre los hogares y la escuela. Un hito de la valoración que las familias realizan a lo escolar en ese contexto se reflejó cuando se decidió mudar la escuela A a otro sector, alejado del actual y las familias se organizaron para que siga existiendo una institución educativa en ese espacio, creándose entonces dos escuelas, una en cada paraje, tal como mencionamos

anteriormente. Este hecho da cuenta del aprecio que las instituciones educativas toman en el medio rural como un modo de construir lo público y lo común. Las escuelas secundarias rurales de nuestro estudio convocan, reúnen, representan lo estatal en ese espacio, el lugar de la consulta, la celebración de fiestas y rituales, el sitio donde padres y madres se acercan para avisar que están buscando trabajo o para solicitar ayuda para hacer trámites administrativos; se acude para obtener red de *wifi* o para acceder al agua potable, tal como sucede en la escuela A. Desde la escuela se han desmontado basureros y generado plazas, se asiste a la misma por cuestiones que exceden lo pedagógico y tienen que ver con lo territorial – ambientales, caminos, servicios públicos, entre otros. La gente de la zona encuentra en la institución escolar una referencia y a veces una posibilidad de organización. Dice una de las entrevistadas de la escuela A:

la escuela es centro de la comunidad, [...] hay un Destacamento Policial por acá, que por ahí viene un policía de vez en cuando; está la iglesia, donde por ahí se ve movimiento, pero, donde ves movimiento de lunes a viernes, donde hay un movimiento, entonces pasa a ser, la escuela pasa a ser el centro de la comunidad. La comunidad tiene vida por la escuela (Daiana¹¹, coordinadora de anexo Escuela A, octubre 2019).

En las indagaciones realizadas pudimos recuperar las perspectivas que estas escuelas con albergue construyeron acerca de sus relaciones con las familias, y cómo se significaron en el tránsito de los jóvenes por la escolaridad secundaria. Dichas referencias dan cuenta de conocimientos construidos a partir de la convivencia diaria. En los relatos escolares aparecieron distintas perspectivas acerca de las decisiones de las familias y los sentidos que desde la escuela entienden que estas le otorgan a la estadía en el albergue, donde se combinan calificaciones peyorativas con otras que reconocen y valoran las decisiones familiares con respecto a la continuidad educativa – luego de la educación primaria –, las apuestas y sacrificios que significa concretar la asistencia a la escuela y la elección del albergue como posibilidad. Con respecto a las familias de los estudiantes, en la escuela B las expresiones de algunos preceptores de albergue, profesores y directora remiten a que son en su mayoría numerosas y de recursos económicos limitados, que centran su economía en la provisión de planes asistenciales que, en algunos casos, combinan con el trabajo en pequeñas parcelas o minifundios basados en la producción agrícola y ganadera. Para los preceptores de albergue de esa escuela, algunas familias permiten que los chicos lleguen a la escuela sucios y que uno de los motivos de la elección del albergue tiene que ver con asegurarle comida diaria. En sus relatos se menciona casi con minuciosidad una considerable cantidad de situaciones problemáticas que viven los jóvenes en sus contextos familiares, y que determinarían la llegada al albergue. Uno de ellos expresó:

Acá no tenés un chico que no tenga un problema en la familia. Hasta el más buenito, todos tienen. Todos. [...] Cómo le vamos a pedir al chico que no se robe una lapicera, si en la casa del padre anda robando vacas. Eso te digo, es un ejemplo. Pero tenés un montón de cosas así. [...] Hay muchos que viven en ranchos; y sí, más allá de la comodidad... hay chicos que no tienen cuatro comidas diarias. Y vienen acá y tienen luz, que hay muchas casas que no tiene luz. Hay otras casas que tienen que caminar hasta el arroyo para buscar agua en balde. Sí, tienen esas necesidades los chicos (Eduardo, preceptor de albergue Escuela B, mayo de 2015).

A diferencia de sus colegas la posición de otra preceptora de la escuela B es más conciliadora, apunta a la necesidad de analizar múltiples dimensiones del contexto de los estudiantes albergados, y no culpabilizar ni juzgar rápidamente sino más bien comprender. En sus argumentos aparece el lugar de las madres vinculado al trabajo, el cansancio, y lo bueno de revalorizar y entender el lugar del otro, a pesar de no estar de acuerdo:

escuchamos lo bueno y lo malo diríamos, lo que viven en la casa, lo que viven... sí, siempre cuando cuentan una experiencia o qué sé yo, ponele generalmente dicen «es que mi mamá...» y yo ahí nomás le digo «bueno, pero tu mamá trabaja todo el día», siempre trato de encontrarle lo bueno para que ellos no tengan esa...yo no les voy a decir «vos sos así porque tu mamá seguro que es una...qué sé yo» ... no, no, sí «es porque tu mamá trabaja todo día», o «no tendrá tiempo, está cansada»; hay que estar ¿me entendés? [...]

Tratar de que ellos vean lo bueno [...] uno sabe que ellos no son así porque sí, pero hay que encontrarle, o sea revalorizarle un poco a ellos (Noelia, preceptora de albergue Escuela B, junio 2015).

En ese marco, «el albergue condiciona su ser joven» dice la directora de la escuela B (junio 2015), al referirse a la experiencia que los chicos construyen en ese espacio, ámbito que provee y garantiza mucho más que condiciones objetivas básicas para transitar la escolaridad. Ante esto, la directora coloca a las familias frente a la dificultad de construir esa apuesta simbólica clave para la educación de sus hijos; y en eso destaca al padre varón como una figura determinante y conservadora. Ella considera que no cabe el argumento de necesitar a los hijos varones como mano de obra para el trabajo de campo, como motivo para no mandarlos a la escuela, ya que confirma que, al momento de la investigación, el 90% de las familias reciben asignaciones familiares.

En la escuela A, las familias realizan actividades económicas vinculadas con el turismo y la construcción principalmente, dado que por las condiciones climáticas las tierras no son propicias para la agricultura y en escasa medida para la ganadería. En relación con las referencias que docentes, preceptores y coordinadora hacen sobre las familias, se destacan las demandas que las mismas realizan a la institución en cuanto a temas que trascienden lo escolar – cuestiones ambientales, laborales, sociales –, menciones en torno a la participación o no en la Cooperadora escolar y, por último, el vínculo a través del albergue. Los docentes de esta escuela plantean que las relaciones son más fluidas con las familias de los estudiantes albergados, las cuales participan de la Cooperadora y hacen actividades para juntar fondos para útiles y otros insumos necesarios para la escuela. Al mismo tiempo, en ambas escuelas las relaciones escuela-familias exceden las apreciaciones informales y se enmarcan en documentos y/ o reglamentos institucionales que regulan la convivencia semanal y establecen pautas predeterminadas bajo los denominados Acuerdos Escolares de Convivencia, que se firman al inicio del ciclo escolar. Estos documentos explicitan un conjunto de normas, controles y medidas que funcionan como reguladores internos de las prácticas. Una forma de transmitir seguridad a las familias es insistiendo en el marco normativo que sostiene a la escuela. Dice uno de los entrevistados de la escuela A:

Es una institución donde a nosotros, primero, nos están pagando, porque es nuestro trabajo; donde hay normas... a ver, me parece que todo esto también le transmite cierta seguridad a los padres, que son quienes dejan, en confianza, en nuestras manos a su hijo durante lunes a viernes. [...] me parece que... no sé, yo por lo menos me sentiría

así como padre... ¿no? Me parece que estaría intranquilo si, si perdemos ese foco de que es una institución, de que es una escuela, con albergue, pero que bueno, ¡es una escuela! ¿no? [...] Digo esto, remarco lo de escuela como diciendo que es una institución que tiene normas (Marcelo, profesor de Plástica y preceptor de albergue Escuela A, noviembre 2019).

Estos lineamientos ayudan a configurar un rasgo particular del albergue vinculado con el modo de configuración de los límites entre el adentro y el afuera, entre lo íntimo y lo público, «lo doméstico y lo escolar» (Guirado, 2013, p. 148) o la «dimensión doméstica del espacio escolar» (*ibidem*). Regulación y también formación, aquello que Guirado nombra como «las implicancias socializadoras que se configuran en este juego» (2013, p. 147), que más que corresponderse con una diferenciación material se organizan alrededor de las prácticas y lo actitudinal (Guirado, 2013). Pensar en una «dimensión doméstica» permite superar la tensión entre público y privado, y nombrar aquello que, aun siendo del orden de lo íntimo no prescinde de una regulación pública en tanto acontece en los marcos de una institución escolar.

nunca hay que perder, me parece, la visión de que no deja de ser una escuela. Una escuela albergue... es una escuela, donde estás conviviendo con otra gente y donde hay normas que, bueno, las tenemos que respetar todos, por la convivencia, si no sería muy difícil. [...] cuando los límites son claros y justos, y hay un no, y con una justificación, me parece que, nada, que está. Pueden protestar, están en la adolescencia, es obvio, pero me parece que, bueno, que el límite es eso (Marcelo, profesor de Plástica y preceptor de albergue Escuela A, noviembre 2019).

En las escuelas con albergue los lugares cobran identidad según el tiempo, en una relación que se construye desde la tríada *espacio-tiempo-uso* (Serra, 2022). El horario regula los usos y entonces la cocina a la tarde es para estudiar y en la mañana para usar el televisor como Sala de Video, mientras al mediodía y a la noche es el ambiente donde se come. Durante el horario de clases hay que estar en el aula y no en las habitaciones, cuando termina la jornada y suena el timbre hay que salir de los salones e ir al patio a esperar la hora de almorzar y recién allí se acude al comedor. Esta regulación de los usos permite brindar identidades variadas a los espacios según el momento del día. Lo interesante es la insistencia en tener claro que sea el momento del día que sea, lo que se habita es una institución escolar. Si bien cada escuela tiene formas propias, hay unos rasgos que se comparten. Uno de ellos es que en las escuelas estudiadas los límites se construyen en vinculación con lo actitudinal, más que con lo material. Arrieta y Montenegro manifiestan que se construyen «modos correctos de estar en la escuela, es decir, pautas que consideran se deben respetar por la condición que ocupan como alumnos» (2015, p. 20). En ocasiones «los alumnos disputan con los docentes y directivos los criterios sobre el modo de permanecer en la escuela, regulando entre ellos mismos estas prácticas que suponen modos de ser alumnos» (ivi, p. 20). En este marco, al permanecer en las escuelas con albergue ingresan los fantasmas¹² de los padres sobre la asistencia al albergue mixto, la convivencia entre mujeres y varones y los miedos que aparecen en torno a, especialmente, la sexualidad. Esto muchas veces

se vincula con situaciones complejas, donde permanecer en el albergue requiere convivir con prácticas que silencian y ocultan otros escenarios, primando los argumentos contruidos por adultos y adultas que colocan al estudiantado en el lugar de destinatarios de discursos morales, muchos de ellos vinculados con la religión, que

tienden a “modelar” el comportamiento (Ligorria y Schmuck, 2023, p.110. Las comillas son del original).

Estos discursos de las familias en varias ocasiones se vinculan con el miedo al embarazo adolescente, que en las escuelas se tramita de diferentes formas. En algunas circunstancias se dan charlas de educación sexual a los jóvenes, o se recibe a padres y madres que se acercan a la escuela a plantear preocupaciones y temores al respecto con la intención de prevenir dicha situación. Asistir a una escuela con albergue en el medio rural significa una apuesta para asegurar la educación, implica que los jóvenes transiten el desarraigo, que las familias prescindan de ellos como manos de obra en el hogar, y que apuesten a la convivencia sobrellevando temores derivados de la misma – especialmente cuando se trata de albergues mixtos –, y estén a cargo de adultos – preceptores de albergue – que regulan la convivencia generando estrategias formativas propias del vínculo cotidiano que rebalsan al exclusivamente pedagógico.

Conclusiones: relaciones entre escuela y familias en la educación secundaria rural: aportes del estudio en dos instituciones con albergue mixto en Traslasierra (Córdoba)

En este trabajo nos propusimos explicitar algunas dinámicas que toma la relación escuela-familia en la educación secundaria rural con albergue, en dos escuelas cordobesas ubicadas en el valle de Traslasierra, en un contexto signado por la convivencia cotidiana y las posibilidades de cumplir con el derecho a la educación secundaria obligatoria de jóvenes rurales. Los resultados de nuestras investigaciones doctorales evidencian que elegir una escuela secundaria con albergue implica optar por una institución con determinadas lógicas temporales-espaciales reguladoras de la vida escolar, que las familias eligen y a la vez cuestionan generando tensiones. A lo largo del artículo se plantea que el albergue pone en diálogo dinámicas de lo escolar y público con lo íntimo o doméstico (Guirado, 2013; Arrieta y Montenegro, 2015; Ligorria, 2020; Serra, 2022), donde se generan relaciones con el espacio escolar que varían según el tiempo - los usos cambian según el momento del día- y con límites que se construyen simbólicamente. En este tipo de instituciones se produce una alternancia entre tiempos escolares y otros cotidianos o domésticos, que por darse en un marco institucional asumen carácter público.

A su vez, estas escuelas son una apuesta por parte de las familias que implica prescindir de la presencia de sus hijos en los hogares y, si bien siguen vinculados a la ruralidad, asumir cierto desarraigo hogareño. También aparecen en las familias temores en relación con el albergue mixto y la cuestión de que sus hijos estén bajo el cuidado de adultos que no son del entorno familiar. Lleva un tiempo construir la confianza entre las familias y la escuela. El albergue en la escuela secundaria rural resulta una opción que combina necesidad y obligación, resuelve cuestiones de la organización familiar semanal y se convierte en una opción para afrontar las distancias, significando la posibilidad del acceso y permanencia en la escuela en el medio rural de la provincia de Córdoba.

Notas

¹Aludimos a las tesis doctorales de nuestra autoría (Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina).

²No es posible definir lo rural como una oposición a lo urbano, ni ligarlo exclusivamente con lo agrario. El término *nueva ruralidad* (Giarracca, 2001; Castro y Reboratti, 2008; Castro, 2018; Cerdá y Mateo, 2020), propone analizar lo rural más allá de lo agropecuario, contemplando otras prácticas y relaciones de los habitantes con el campo. En el presente el medio rural se habita por el crecimiento del turismo rural, los movimientos en defensa de la agricultura familiar y la soberanía alimentaria, como elección de vida, entre

otras (Castro, 2018). Desde mediados del siglo XX, han surgido estudios que plantean la idea de un continuo urbano-rural, «gradientes de urbanidad/ruralidad» (Castro, 2018, p. 32) en los que las relaciones entre campo y ciudad cobran continuidad y permiten mixturas, abandonando planteos binarios y dicotómicos.

³ Para el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) es población rural aquella que reside en áreas con hasta 2000 habitantes, y se distingue en población rural agrupada (aquella que habita en localidades con menos de dicha cantidad), y población rural dispersa, que reside en campo abierto, sin constituir centros poblados (INDEC, 2010) alejadas de las rutas principales y con muy difícil acceso. El censo de población del año 2010, arrojó que habitan en áreas rurales el 8,9% de la población argentina y, dentro de esta, el 64% en el ámbito rural disperso. Se alude a los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 dado que los datos sobre educación rural de Censo 2022 aún no han sido publicados.

⁴ Para el año 2015 más de la mitad de las escuelas rurales no tenía una localidad en su zona de influencia, se emplazaba en zonas rurales dispersas, del total nacional de escuelas rurales relevadas el 13% se encontraba en una localidad, un 12% tenía una localidad cercana a menos de 5 Km., y el 21% a una distancia entre 6 y 10 Km (DINIECE, 2015, p. 27).

⁵ Según el Relevamiento Anual del año 2013 existe un total de 3.503 unidades de servicio que ofrece alguna alternativa para el nivel secundario, representando el 26% de las escuelas del nivel; de las cuales 1.402 corresponden a Ciclo Básico (el 40 %), y 65 al Ciclo Orientado (2%), mientras que las escuelas secundarias completas (CB y CO) alcanzan el 58 % de la oferta restante (DINIECE, 2015, p. 40).

⁶ Un elemento característico es lo que en Argentina se conoce como *trabajador golondrina*, modalidad que implica ir moviéndose en los territorios en función de los tiempos de las producciones animales y vegetales. Se trabaja por períodos, en lugares que van variando, y muchas veces los trabajadores van migrando con sus familias, lo cual implica movilidad en la matrícula escolar también.

⁷ El trabajo de campo estuvo interrumpido durante el 2020 por las medidas sanitarias tomadas a partir de la pandemia COVID 2019.

⁸ El Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR), orientado a la seguridad alimentaria, surgió en esta provincia en 1984 y funciona para escuelas tanto rurales como urbanas.

⁹ Se denominan así a las asociaciones de padres que voluntariamente colaboran organizando diversos eventos para recaudar fondos con la intención de aportar al mantenimiento y provisión de materiales para la escuela.

¹⁰ Los nombres de los parajes donde se encuentran las escuelas son ficticios.

¹¹ Los nombres utilizados son ficticios a modo de garantizar el anonimato de los entrevistados.

¹² Fantasmas es una expresión que se utiliza para aludir a miedos y temores que, en el caso de este estudio, las familias tienen en relación con la permanencia en la escuela con albergue.

Bibliografía

- Achilli E. (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Argentina, Laborde Libros Editor.
- Arrieta R y Montenegro G (2015), “*Estamos en una institución y hay que respetarla...*” *Modos correctos de estar en la escuela. Una mirada desde los alumnos*. En «Boletín de Antropología y Educación», Vol. 6, n. 9, pp. 19-22.
- Castro H. (2018), *Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave*. En H. Castro y M. Arzeno (coordinado por), *Lo rural en redefinición: aproximaciones y estrategias desde la geografía*, Argentina, Biblos, pp. 19-43.
- Castro H. y Reboratti C. (2008), *Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición*, Buenos Aires, Ministerio de Economía y Producción, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Dirección de Desarrollo Agropecuario, PROINDER.
- Cerdá J. y Mateo G. (coordinado por) (2020), *La ruralidad en tensión*, Argentina, Editorial Teseo.
- Cragolino E. (2004), *Escuela, maestros y familias en el espacio social rural tulumbano*. En «Revista ETNIA Instituto de Investigaciones Antropológicas», n. 46-47, pp. 71-86.
- Cragolino E. (2015), *Políticas públicas de educación en el campo. Análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina)*. En «Revista Educação em perspectiva. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa», Vol. 6, n. 2, pp. 199-216.

- DiNIECE (2015), *Panorama de la Educación Rural en Argentina*, Área de Investigación y Evaluación de Programas, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación.
- Geertz C. (1973), *La interpretación de las culturas*, España, Editorial Gedisa.
- Giarracca N. (a cargo de) (2001), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Argentina, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO.
- Giarracca N. y Teubal M. (2008), *Del desarrollo agroindustrial a la expansión del 'agronegocio': el caso argentino*. En M. Teubal (a cargo de) (2017), *Norma Giarracca. Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el sur. Antología esencial*, Argentina, CLACSO Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño, pp. 349-379.
- González I. y Costantini A. (2011), *El caso de la alternancia en la educación media rural*. En M. Plencovich y A. Costantini (a cargo de), *Educación, ruralidad y territorio*, Argentina, Ediciones Ciccus, pp. 259-284.
- Guber R. (2001), *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Guirado M. (2013), *Entre lo doméstico y lo escolar: el caso de una escuela albergue rural*. En L. Lionetti, A. Civera y F. Obino Correa Werle (a cargo de), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Prohistoria Ediciones, El Colegio Mexiquense A.C., El Colegio de Michoacán, A.C., pp. 147-162.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de la República Argentina (INDEC) (2010), *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*, Argentina.
- Instituto Provincial de Enseñanza Media IPEM (2014), *Documento Acuerdo Escolar de Convivencia de 2014*, Córdoba, Argentina.
- Instituto Provincial de Enseñanza Media IPEM (2014), *Proyecto Educativo Institucional (PEI) de 2013*, Córdoba, Argentina.
- Instituto Provincial de Enseñanza Media IPEM (2014), *Proyecto Educativo Institucional (PEI) de 2014*, Córdoba, Argentina.
- Liceaga M. y Mónaco J. (2017), *Enseñar y estudiar en escuelas rurales*. En «Le Monde Diplomatique Suplemento La educación en debate UNIPE», n. 49, pp. 1-2.
- Ligorria V. (2007), *El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria?*. En E. Cragnolino (Compilado por), *Educación en los espacios sociales rurales*, Argentina, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 127-150.
- Ligorria V. (2020), *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba*, «Tesis Doctoral», Universidad Nacional de Córdoba. (mimeo).
- Ligorria V. y Smuck E. (2023), *Jóvenes mujeres y estudiantes rurales. Diálogos entre etnografías realizadas en Córdoba y Entre Ríos*. En M. Lorenzatti y V. Ligorría (compilado por), *Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación Nacional (2006), *Ley de Educación Nacional n. 26206, de 14 de diciembre de 2006*, Buenos Aires, Congreso de la Nación, Argentina.
- Molina G. (2013), *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*, Argentina, Editorial Miño y Dávila.
- Rockwell E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Editorial Paidós.
- Rubio B. (2001), *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*, España, Plaza y Valdés Editores.
- Serra M. F. (2022), *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas*, «Tesis Doctoral», Universidad Nacional de Córdoba, Repositorio Digital UNC.
- UNICEF CLACSO (2020), *Mapa de la Educación Secundaria Rural en la Argentina. Modelos institucionales y desafíos*, Buenos Aires, Serie Generación Única.

Short Bio

Verónica Virginia Ligorria

Profesora de Educación Física (FEF - UPC), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC), Magíster en Educación Inclusiva y Diversidad (Universidad Internacional de Andalucía, 2008) y Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2020). Docente e investigadora en Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Provincial de Córdoba, y Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja); categoría 3 en el Programa de Incentivos a docentes investigadores.

Professor of Physical Education (FEF - UPC), Degree in Educational Sciences (FFYH-UNC), Master in Inclusive Education and Diversity (International University of Andalusia, 2008) and Doctor in Educational Sciences (Faculty of Philosophy and Humanities, National University of Córdoba, 2020). Professor and researcher at the National University of Córdoba, the Provincial University of Córdoba, and the National University of Chilecito (La Rioja); category 3 in the Incentive Program for research teachers.

María Florencia Serra

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU-UNL). Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria Post-doctoral de CONICET (IRICE, CONICET-UNR), docente en la cátedra de Pedagogía (FHyA-UNR) y en el seminario Articulaciones Pedagógicas y Arquitectónicas, de la carrera de Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU - UNL).

Professor and Degree in Educational Sciences (FHyA-UNR). Specialist in Project, Planning and Management of Architecture for Education (FADU-UNL). Doctor in Educational Sciences (FFyH-UNC). Postdoctoral fellow from CONICET (IRICE, CONICET-UNR), professor in the Chair of Pedagogy (FHyA-UNR) and in the Pedagogical and Architectural Articulations seminar, of the Specialization in Project, Planning and Management of Architecture for Education degree. (FADU - UNL).