

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La educación en contextos rurales



Ministerio de
Educación

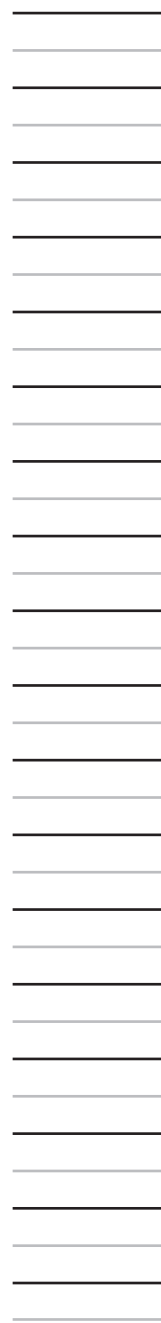
Presidencia de la Nación

ESPECIALIZACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL

La educación en contextos rurales



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

COORDINADORA NACIONAL MODALIDAD EDUCACIÓN RURAL

Lic. Olga Zattera

**Modalidad Educación Rural**

Graciela Favilli, referente Postítulo Especialización en Educación Rural para Nivel Primario

Olga Zattera, desarrollo de contenidos

Claudia Serafini, desarrollo de contenidos

Noemí Scaletsky, procesamiento didáctico

Federico Duranovich, colaboración

Coordinación de Materiales Educativos

Gustavo Bombini, coordinador

Gonzalo Blanco, responsable de Publicaciones

Cecilia Pino, asistente editorial

Gabriela Laster, edición

Diana Gamarnik, corrección

Lara Melamet, diseño

Alfredo Stambuk, diagramación

© Ministerio de Educación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en la Argentina

ISBN

Estimados docentes:

La Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, abrió nuevos retos y fortaleció oportunidades para educar en la ruralidad. Al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y a fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, se planteó la necesidad de determinar propuestas específicas para los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales. En este sentido, ha sido y sigue siendo un gran desafío para nuestra gestión asegurar que todas las niñas y los niños de zonas rurales tengan acceso a la educación y completen la escolaridad obligatoria.

Con vistas a propiciar una educación de calidad para todos y convencidos de la necesidad de promover acciones que reconozcan las singularidades, desde el Ministerio de Educación de la Nación y mediante el fortalecimiento de los acuerdos federales, se han concretado diversas acciones para promover mejores aprendizajes. En este contexto, el Postítulo de Educación Rural para Nivel Primario se propone especializar a los docentes rurales profundizando sus conocimientos relativos a la educación en contexto rural, y crea un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones.

Por esta razón, hemos desarrollado propuestas pedagógicas que contemplan alternativas para que los docentes de una misma zona trabajen articuladamente y que consideren la enseñanza en el marco de grados agrupados, y así recuperar la potencialidad que ofrece a la tarea docente el proponer situaciones de aprendizaje para alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

En esa dirección se orienta este material, cuyas sugerencias seguramente se enriquecerán desde la experiencia de cada uno de ustedes y en la propia construcción de instancias compartidas de trabajo junto con colegas de escuelas cercanas. Esperamos, entonces, que contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales, para de este modo seguir avanzando en la construcción de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación



ÍNDICE

▶ Presentación	9
▶ Introducción	10
▶ Modalidad de trabajo	11
▶ Capítulo 1. Espacios rurales y desarrollo rural	12
▶ Reseñas bibliográficas	14
▶ Capítulo 2. La institución escolar en el espacio rural	17
▶ Espacios diversos, modelos diversos	22
▶ Capítulo 3. Recorrido de alumnos y maestros	25
▶ Alumnos de escuelas rurales	27
▶ Maestros de escuelas rurales	28
▶ A modo de conclusión	30
▶ Orientaciones para la realización del trabajo final del módulo	32
▶ Anexo	33
▶ 1. Reseñas bibliográficas	33
▶ 2. Sólo algunos nombres. Maestros rurales latinoamericanos que hicieron historia	37
▶ 3. Indicadores educativos por ámbito	
▶ Bibliografía	39



Presentación

Este material está destinado a los maestros rurales que cursan el Postítulo y se ha elaborado para acompañar el desarrollo del módulo *La educación en contextos rurales*.

Después de un recorrido que les ha permitido reflexionar sobre sus prácticas cotidianas, haciendo especial énfasis en aspectos didácticos, y luego de profundizar en el reconocimiento y la caracterización de las particularidades que ofrece el plurigrado para el trabajo docente, en esta oportunidad dicho material se propone centrar la reflexión sobre aspectos que van más allá de la enseñanza.

- ▶ ¿Qué condiciones impone al trabajo docente el espacio en el que está localizada la escuela?
- ▶ ¿En qué medida las actividades de la población local inciden en los modos de abordar la tarea escolar de los niños?
- ▶ ¿Cómo puede la escuela establecer vínculos con la comunidad que fortalezcan las redes que ya tienen establecidas y favorezcan su ampliación?
- ▶ ¿Qué estrategias de trabajo compartido permitirían compensar las dificultades de accesibilidad con el aporte de acciones intersectoriales?
- ▶ ¿En qué medida es pertinente el encuentro con otras instituciones y con diversos actores para promover acciones que faciliten el desarrollo de las comunidades?
- ▶ ¿Qué condiciones hacen que una escuela sea rural o no?
- ▶ ¿Cómo se determina la condición de ruralidad de las instituciones?
- ▶ ¿Qué tienen en común todas las escuelas rurales?
- ▶ ¿En qué se diferencian unas de otras?
- ▶ ¿Cuánto aporta cada modelo de organización institucional a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos?
- ▶ ¿Qué posibilidades tiene cada institución para abordar problemáticas como el ingreso tardío, la sobreedad, las diversas señales de potencial abandono de los alumnos, cuando es sabido que ponen en riesgo la concreción de la obligatoriedad escolar?
- ▶ ¿Cuáles son las posibilidades de los docentes para incidir en esas problemáticas?

Seguramente, interrogantes como los anteriores representan los múltiples que les surgen a los docentes con relativa frecuencia en su tarea cotidiana. También es posible que algunos de ellos hayan sido objeto de debate en los espacios de trabajo conjunto durante el cursado de los módulos anteriores del Postítulo o en situaciones compartidas en el marco de agrupamientos previamente conformados.

Desde luego, los maestros podrán plantear respuestas para cada uno de ellos, muchas construidas en la vasta experiencia que algunos han transitado en escuelas rurales. Se trata aquí de avanzar en forma sistemática en la consideración de estas cuestiones. Por ello, cabe considerar diversas perspectivas con el propósito de poner en tensión los saberes ya construidos, las opiniones y creencias que circulan en las comunidades, de modo de alcanzar argumentaciones que den cuenta de la profundización y actualización de los contenidos que se desarrollan en este módulo.

Introducción

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional).

Pensar la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza y las prácticas específicas que los actores locales desarrollan para apropiarse y transformar ese territorio. Con el objeto de propiciar una mirada que contemple las múltiples relaciones entre el espacio y sus pobladores, la institución y los docentes, así como la situación de sus alumnos, se proponen aquí tres ejes de análisis:

► **La actualización de la conceptualización sobre “lo rural” expandiéndola más allá de lo exclusivamente “agrario”.** Se busca caracterizar los espacios rurales por sus particularidades, por sus variadas dinámicas de funcionamiento, por su discordancia en los procesos que se vienen desarrollando. Se pretende avanzar en una caracterización de los territorios rurales que incluya la dimensión económico-productiva, pero que la trascienda incorporando otras dimensiones como la institucional, la sociocultural, la ambiental y la interacción entre todas ellas. Se plantea el desafío de revisar la concepción del espacio rural donde se localiza la escuela, identificando los procesos de transformación ocurridos en los últimos años y también las permanencias, los actores sociales involucrados en el desarrollo del territorio, los modos de fortalecer las tramas entre la escuela y el contexto, abriéndola a los cambios sin perder su sentido.

► **La institución y los modelos organizacionales que son característicos de esos espacios.** Suele describirse la pequeña escuela rural como una escuela incompleta, que no alcanza a ser una verdadera escuela. Esta mirada no sólo conlleva una condición de minusvalía respecto de la escuela graduada urbana, sino que además desconoce el valor de *política de igualdad* que implica localizar una escuela allí donde se establecen poblaciones, independientemente de la cantidad de habitantes y de su condición de mayor o menor aglomeración. Se propone aquí cambiar el foco de análisis y mirar esas escuelas como las propias de los contextos rurales, con características que dan respuesta a las particularidades de la ruralidad. Allí trabajan maestros que posibilitan que la educación obligatoria esté disponible para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habitan los territorios más diversos de nuestro país, cuyo derecho es acceder a una educación de calidad como cualquier otro habitante de cualquier lugar.

► **La situación de los alumnos y maestros.** Resulta ineludible someter también a análisis la situación de los sujetos que conviven en las instituciones de los ámbitos rurales. No se trata de caracterizarlos individualmente, sino de poner a consideración los condicionamientos que imponen, a los roles de alumnos y docentes, los contextos en los que las escuelas están localizadas. Condiciones del trabajo docente, valoraciones sobre su actividad, mejora de esas condiciones, saberes involucrados, argumentos para analizar las trayectorias escolares de los alumnos, formas de garantizar la obligatoriedad de la educación, son todos temas que se abordarán desde la perspectiva de las necesidades, particularidades y potencialidades de los espacios rurales.

Al final del módulo se incluye un Anexo con tres apartados:

1. **Reseñas bibliográficas.** Amplía la bibliografía sugerida en el capítulo 1, “Espacios rurales y desarrollo rural”.
2. **Sólo algunos nombres. Maestros rurales latinoamericanos que hicieron historia.** Expande la información sobre la obra de diferentes maestros rurales incluida en el capítulo 3, “Recorridos de alumnos y maestros”.
3. **Indicadores educativos por ámbito.** Cuadro con información actualizada elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación.

Modalidad de trabajo

La propuesta para el desarrollo de este módulo difiere de la planteada para los otros módulos del Postítulo, en los cuales se reconoce la centralidad de aspectos didácticos. Una lectura exploratoria del presente material permitirá identificar que se trata de una propuesta de aproximación progresiva a algunos desarrollos teóricos de diversas disciplinas para aportar a la lectura y comprensión de la realidad rural. Ese acercamiento se complementa con la indagación sobre las características del propio espacio local.

Cada uno de los ejes toma el carácter de un capítulo del módulo. Algunas regularidades están presentes en la propuesta de los tres ejes de análisis. Cada apartado:

- ▶ propone poner en juego conocimientos que los lectores ya disponen;
- ▶ introduce una temática nueva;
- ▶ ofrece variadas perspectivas respecto de esa temática a través de la lectura de diversos textos seleccionados a tal fin;
- ▶ solicita indagaciones en el propio espacio local mediante la resolución de actividades de carácter individual, para realizar en el período que media entre los encuentros;
- ▶ promueve el intercambio entre los docentes que se desempeñan en diversos espacios para avanzar en la lectura comparativa de la realidad rural, en sus aspectos comunes y particulares.

CAPÍTULO 1.

Espacios rurales y desarrollo rural

Actividad

Antes de comenzar la lectura de este capítulo, escriba una definición de *espacio rural*. Consérvela para revisarla más adelante.

Actividad grupal

Cuando tenga oportunidad de encontrarse con sus colegas, comparen sus definiciones y debatan sus conclusiones en función de las lecturas realizadas.

Desde las últimas décadas prosperaron varios trabajos provenientes del campo de la sociología y la economía rural que plantearon la emergencia de una "nueva ruralidad". Estos estudios cuestionan el concepto tradicional de "lo rural" y proponen una revisión sobre los cambios acontecidos en el mundo rural en las últimas décadas.

Las concepciones teóricas que circulan actualmente sobre la noción de "ruralidad" presentan miradas que a veces resultan complementarias y otras divergentes. Intentamos aquí dar cuenta de esas diversas posturas. Escenas como las que se relatan a continuación hablan de lo rural en nuestro país en la actualidad.

Una comunidad mapuche localizada en un valle de la cordillera trabaja con un grupo de investigadores del INTA para mejorar el manejo del pastizal donde crían cabras, por encontrarse este seriamente deteriorado por efectos del sobrepastoreo. Entre las alternativas puestas en juego, cercaron un mallín (sector de campo con buena disponibilidad de pastos de alto valor forrajero) y organizaron su uso de modo comunitario. A su vez, la cercanía a un centro de esquí le ofrece a la comunidad la posibilidad de insertarse en otras actividades laborales como la turística y la construcción.

Una familia con un pequeño campo ubicado en los Esteros del Iberá cuenta con un sector virgen de selva en galería (formación forestal de alta biodiversidad a orillas de los ríos). Un grupo de científicos concurre periódicamente a estudiar ese recorte ambiental. Uno de los hijos de la familia, ex maestro rural, los acompañaba en cada campaña. Hoy, después de haberse contactado con el mundo de la botánica, organiza recorridos por el lugar para dar a conocer a los turistas ese enclave natural del que quedan pocos en nuestro país.

Una señora desde su departamento en el centro de la ciudad de Buenos Aires llama a una granja en la ciudad de Cañuelas (100 km) para hacer un pedido de pollos orgánicos. La productora atiende su celular, a la vez que controla, con ayuda de un operario, la parición de las ovejas. La comunicación por momentos se interrumpe con el balido del rebaño. El sábado los llevará a un mercado de productos orgánicos para que la clienta los retire.

Un pueblo de la puna jujeña trabaja con una ONG experta en el manejo de la energía solar. El trabajo conjunto entre los especialistas de la organización (algunos de ellos extranjeros) y los residentes de la zona condujo al diseño y puesta a prueba de alternativas para hacer un uso cada vez más eficiente de la energía aportada por el sol. La

construcción de cocinas, calefones, sistemas de calefacción, un horno y un baño comunitario que funciona en su totalidad con energía solar, son algunos de los avances tecnológicos disponibles a 3700 metros de altura sobre el nivel del mar en un pueblo de 100 habitantes.

Desde el corazón del monte santiagueño, un grupo de mujeres tejedoras e hilanderas producen tejidos que van desde coloridas mantas hasta alfombras. Conforman una organización que prioriza la acción mancomunada, la revalorización de saberes ancestrales y la generación de formas de subsistencia para mujeres que se capacitaron en una escuela de oficio textil. Hoy sus artesanías se venden en Buenos Aires y también en Milán (Italia).

En el parque industrial de una ciudad de 50.000 habitantes en el sureste de la provincia de Buenos Aires, una fábrica dedicada a la producción de avenas y copos de maíz naturales y azucarados, cereales extrusados y granolas funciona con los productos primarios de la zona y mano de obra local. Un conjunto de familias trabajan en esa empresa cuyos productos se comercializan en los principales centros urbanos del país.

Un grupo de pescadores artesanales de Puerto Santa Cruz puso en marcha una pequeña industria de conservas de róbalo (especie ictícola emblemática de la zona). La puesta en valor del pescado resultó de la interacción entre diferentes actores sociales: un biólogo perteneciente a la Delegación de Pesca de Puerto Santa Cruz, una especialista en comercio exterior, el aporte económico de Parques Nacionales y la incorporación de tecnología para la esterilización del producto provista por el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). El producto fue puesto en el mercado como una marca de origen y un sello distintivo de la localidad.

Después de leer estas escenas entre las múltiples que transitan el mundo rural actual, se suscitan preguntas tales como: ¿qué es lo nuevo?, ¿qué es lo que cambió?, ¿qué permanece?, ¿qué sería importante cambiar?, ¿qué debería mantener sin cambios?

Las versiones tradicionales de la ruralidad definían lo rural “por defecto” en relación con lo urbano y planteaban una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Según esos enfoques, lo rural se caracterizaba por un escaso desarrollo tecnológico, por el mundo del trabajo ligado exclusivamente a lo agropecuario, por sectores de baja densidad de población relativamente aislados, por grupos sociales homogéneos en sus aspectos culturales, por disponer de bajas condiciones de bienestar. Esta mirada desvaloriza “lo rural” y ubica el progreso del lado de lo urbano.

Definir “lo rural” como opuesto a lo urbano no permite dar cuenta de otros fenómenos que acontecen en los espacios rurales y que, en consecuencia, vuelven borrosos los límites entre ambos contextos. El desarrollo de actividades no agropecuarias como industrias y servicios; la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural – incluso en actividades no agrarias, como la prestación de servicios informáticos, la producción de artesanías, la construcción y el turismo–; la revalorización del campo como un lugar de residencia permanente o temporaria (hoteles, parques temáticos, turismo de estancias, turismo aventura); la creciente preocupación por el tema ambiental y el desarrollo de prácticas orientadas a la sustentabilidad ambiental; el avance de la biotecnología en materia de productos agrarios; la mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial con organizaciones instaladas en el ámbito urbano –en las ciudades y pueblos y en el extranjero– y la extensión de las comunicaciones en sectores aislados geográficamente son sólo algunos de los fenómenos que en la actualidad forman parte de muchos contextos rurales.

En la Argentina, desde 1914, para definir oficialmente “lo rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes. Sin embargo, algunos de los fenómenos planteados en los párrafos precedentes dan cuenta de la heterogénea realidad que inunda los contextos rurales. “Y es esta

heterogeneidad de situaciones que lleva a muchos autores (Medeiros Marques, 2002) a plantear, en contra de la dicotomía urbano-rural, la existencia de un **continuum de situaciones**, un gradiente de posibilidades. Sobre la existencia de este gradiente —que en los extremos mantendría una cierta dicotomía entre lo “muy rural” y lo “muy urbano”— existe evidentemente un acuerdo, que borraría las dificultades de definición” (Castro y Reboratti, 2008). Los autores de la cita precedente plantean también que varios especialistas en el tema sostienen la necesidad de llegar a una cierta clasificación de escenarios. Para eso dividen el *continuum* en tres, cuatro o cinco situaciones de ruralidad decreciente y proponen una posible caracterización de los espacios rurales considerando al menos tres elementos:

- a) la relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como para su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia;
- b) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si se utilizan escalas detalladas;
- c) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando estos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural.

Se hace imperioso entonces cambiar el foco de análisis de la ruralidad, abandonar la idea de “lo rural” como un sector económico de la producción e introducir la categoría de territorio, “entendido este como espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación” (Plencovich, 2009). En esta misma línea, otros enfoques enfatizan que es necesario mirar “lo rural” desde “lo rural”, con sus especificidades, similitudes y complejidades, con variadas dinámicas económicas, algunas efímeras, otras duraderas, en continua transformación.

En síntesis, una definición universal de “lo rural” parece poco adecuada; su caracterización como categoría residual de lo urbano desvaloriza el desarrollo del propio contexto; la remisión a lo natural, lo sano, lo ausente de tensiones es una mirada reduccionista y bucólica del ámbito rural. Es necesario, entonces, renovar la interpretación de la ruralidad teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio, según las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales, institucionales.

Finalmente, estas miradas actualizadas de la ruralidad constituyen un reto para los programas de desarrollo rural. Desde estas perspectivas deberían modificar el histórico énfasis en la producción agropecuaria, considerar la particularidad que asume la pluriactividad de la ruralidad hoy, la variedad de instituciones presentes en el medio rural, la diversidad cultural y ambiental, y fundamentalmente brindar a los ciudadanos que habitan los contextos rurales herramientas para avanzar en la construcción de organizaciones representativas de cada territorio. Así, las políticas de desarrollo rural deberán considerar las demandas y necesidades de las organizaciones sociales locales, las que, a su vez, tendrán que profundizar tanto la participación de la población como la articulación con otras instituciones del mismo territorio y extraterritoriales.

Reseñas bibliográficas

A continuación se ofrecen reseñas de algunos textos que tratan las temáticas presentadas. Han sido incluidas aquí con el objeto de poner a disposición de los lectores algunas referencias de cada uno. Cada docente podrá decidir en qué orden profundizar su lectura. Los textos completos forman parte de la bibliografía obligatoria. En el Anexo se incluyen más reseñas bibliográficas referidas al tema de este capítulo con el propósito de poner a disposición otras voces y también algunos estudios de caso de diferentes lugares del país.

GÓMEZ, S. (2001): “¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate”, trabajo presentado en las Semanas Sociales de la Diócesis de Talca “Soñando una nueva ruralidad”, Talca, agosto. (Síntesis del informe de investigación “La nueva ruralidad ¿qué tan nueva?”, Santiago de Chile, julio de 2000).

Palabras clave: ruralidad, desarrollo rural, modernización, América Latina.

Resumen

Ante el avance de la conceptualización de una “nueva ruralidad” que permita caracterizar de forma fehaciente la heterogeneidad del mundo rural, el trabajo presenta una revisión de los principales aspectos que caracterizaron la ruralidad tradicional. El antiguo paradigma proponía que el desarrollo y el progreso están asociados a los ámbitos urbanos e industriales, relegando lo rural a un lugar desvalorizado y residual. El autor presenta una serie de conceptos que ayudan a comprender las razones de la construcción del enfoque dicotómico rural-urbano y destaca las características que se tienen en cuenta para realizar esta clasificación. A su entender inducen a un reduccionismo en la interpretación de ambos contextos. El trabajo plantea el fracaso de esta concepción y presenta perspectivas de diversos autores para formular una definición sobre “nueva ruralidad”; a su vez se señalan aspectos particulares que deben ser incluidos en el análisis y que impactan en forma directa sobre las dimensiones territorial, ocupacional y cultural. Posteriormente se propone considerar la perspectiva microsociológica y la etnometodología para la construcción de un nuevo paradigma. Esta propuesta tiene como objetivo desarrollar miradas renovadas sobre la realidad del mundo rural; esta renovación comprenderá un nuevo punto de entendimiento de lo que ocurre en el ámbito rural, con consecuencias sobre la redefinición de políticas públicas de desarrollo, el adelanto de nuevas líneas de investigación acerca de lo rural y la ampliación del espectro potencial de las bases por parte de los dirigentes sociales rurales.

MANZANAL, Mabel (2006): “Regiones, territorios e institucionalidad del desarrollo rural”, en M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (comps.), *Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorios*, Buenos Aires, Ciccus.

Palabras clave: desarrollo rural, desarrollo local y territorial, América Latina, descentralización, institucionalidad.

Resumen

La autora revisa la problemática del desarrollo rural y su evolución en América Latina luego de la Segunda Guerra Mundial. Analiza la actualidad desde una visión multidisciplinaria con énfasis en el territorio como variable que sintetiza la diversidad social, económica y política del proceso de desarrollo a escala mundial y en la teoría de la economía institucional. El desarrollo rural parte de una política territorial y centra su estrategia en satisfacer las necesidades locales. Se revierte entonces el antiguo paradigma dicotómico entre lo rural y lo urbano, al reconocer situaciones heterogéneas que necesitan estrategias de desarrollo particulares. Desde el marco de análisis de las instituciones, la descentralización de las estrategias de desarrollo impartidas a partir de un Estado único con visión global da lugar a la participación de actores locales y organizaciones como ONG y fundaciones, cuyas interrelaciones ayudan a impulsar estrategias abocadas a satisfacer necesidades locales. Los desafíos del desarrollo local deben apuntar a la descentralización de funciones, decisiones y recursos; el seguimiento y control del accionar público; el logro la autogestión local para ampliar y multiplicar la articulación entre organismos que compartan objetivos y estrategias similares. Para ello, es necesaria la participación organizada de la población en la gestación y control del desarrollo territorial, así como la articulación interinstitucional de cada ámbito territorial y de sus organizaciones. Estos caminos abren la senda en ámbitos locales hacia una mayor democratización y hacia la transformación de las relaciones de poder en la creación de un nuevo paradigma del que instituciones, organizaciones, académicos y particulares forman parte.

CATULLO, J. C. (coord.) (2007): *Enfoque de desarrollo territorial: documento de trabajo N° 1*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios.

Palabras clave: desarrollo territorial, competitividad sistémica, enfoque, extensión INTA.

Resumen

El trabajo hace una revisión de los principales conceptos del desarrollo territorial desde la visión del INTA. Se lo considera como un proceso endógeno cuyo eje fundamental es la movilización del potencial de desarrollo y la capacidad de la comunidad para formar parte del liderazgo del proceso, con el fin de lograr mayor equidad social, sustentabilidad ambiental y competitividad sistémica. A fin de evaluar o sugerir estrategias de desarrollo, el enfoque propuesto considera el territorio como un todo con cinco elementos fundamentales interrelacionados: la participación social, la multidimensionalidad, la multisectorialidad, la visión de una economía de territorio y la búsqueda de una mayor coincidencia institucional. Estos elementos abarcan contextos cuya vinculación puede llevar a lograr la competitividad sistémica autosostenible y, a su vez, lograr una visión integral del territorio que abarque aspectos sociales, culturales, económicos, institucionales y ambientales. De acuerdo con estos aspectos, las consecuencias que el enfoque busca obtener están orientadas a fomentar la participación de todos los actores incluidos en el territorio y conseguir su articulación con las instituciones, fomentar una única identidad territorial, fortalecer el capital territorial, dar importancia y promover políticas de ordenamiento territorial, lograr la autogestión del territorio, considerar la innovación tecnológica y territorial como motor de desarrollo y promover la gestión del conocimiento. Finalmente, el logro de estos objetivos presenta una serie de desafíos —algunos de ellos vinculados a antiguos enfoques de desarrollo— y se presenta una guía de criterios conceptuales, metodológicos y de acción con el fin de diseñar, poner en marcha y analizar procesos de desarrollo territorial.

Actividad

Luego de profundizar en las lecturas de los textos presentados, realice las siguientes actividades:

1. Identifique los rasgos que caracterizan los espacios rurales según las perspectivas de los textos seleccionados.
2. Señale los aspectos principales que debería reunir una política de desarrollo rural desde el enfoque de la territorialidad.
3. Analice la definición que escribió al iniciar la lectura del capítulo. Complétela o corríjala según la lectura.
4. Describa la zona donde está ubicada la escuela en la que usted trabaja. Según la definición de los textos, justifique por qué esa zona es rural. Si no compartiera algunas características, explique qué similitudes y diferencias encuentra.
5. Revise de qué modo los cambios ocurridos en el espacio rural donde se encuentra la escuela han impactado en la vida de las familias de los alumnos.
6. Averigüe si en la zona de la escuela se está desarrollando alguna estrategia de desarrollo rural o si se ha implementado en los últimos cinco años. Analice en qué medida el enfoque y las dimensiones mencionadas en la bibliografía se pusieron en juego en ese caso. Destaque las concordancias y las diferencias. Elabore un párrafo a modo de síntesis sobre la validez de dicha estrategia, según su entender, en términos de sustentabilidad. Analice cómo incide o incidió en las familias de los alumnos que concurren a la escuela.
7. Si concluye que en la zona de la escuela no se han implementado este tipo de acciones, consigne la indagación realizada para averiguarlo, los informantes consultados, las fuentes a las que tuvo acceso, la documentación sobre proyectos no ejecutados, etcétera.
8. Elabore una síntesis del análisis realizado para compartirla con sus colegas.

CAPÍTULO 2.

La institución escolar en el espacio rural

Una mirada retrospectiva sobre las características y condiciones de las escuelas localizadas en espacios rurales permite reconocer continuidades, aun desde los orígenes del sistema educativo nacional. Retomar esa mirada al tiempo que se profundiza una perspectiva actualizada, tanto desde el campo de la educación como de lo sucedido en los espacios rurales, posibilita la comprensión de algunas de las transformaciones experimentadas por las instituciones del contexto rural y permite pensar nuevos retos.

Para comenzar esta retrospectiva, vale la pena hacer referencia a la Ley 1420 de Educación Común (promulgada el 8 de julio de 1884). Un punto de partida es reconocer que su promulgación tuvo significado en el marco de la necesidad de constitución de la nación, y que se ponía en juego el objetivo de afianzar la hegemonía de la clase dominante, conforme a los ideales del laicismo positivista. En este sentido, su lectura pone en evidencia la actualidad de algunos de sus principios y favorece el debate en torno a la situación de la educación rural. Resulta entonces oportuno tomar nota de algunas de sus formulaciones.

Capítulo I. Principios generales sobre la enseñanza pública en las escuelas primarias

Artículo 5°. La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de 1000 a 1500 habitantes, en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece la ley.

Artículo 11°. Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más jardines de infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente.

Escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente un número, cuando menos, de cuarenta adultos ineducados.

Escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja una escuela fija.

Capítulo IX. Disposiciones complementarias

Artículo 74°. El Consejo Nacional de Educación procederá brevemente a establecer, para los fines de esta Ley, la división de la población nacional en distritos, numerándolos sucesivamente, y ubicando dentro de ellos, a medida que sea posible, la escuela o escuelas públicas a que cada vecindario tiene derecho.

En la lectura de estos artículos, se torna evidente que ya desde la configuración del sistema educativo nacional se concebía la necesidad de contemplar con alguna especificidad "las campañas". Un largo camino se ha recorrido desde entonces. La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) le otorga entidad propia a la Educación Rural.

Título II. El Sistema Educativo Nacional

Capítulo I. Disposiciones generales

Artículo 14. El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y

acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

Artículo 17. La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior–, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente Ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

Capítulo X. Educación Rural

Artículo 49. La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

Artículo 50. Son objetivos de la Educación Rural: a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales. b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones. c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante. d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

Artículo 51. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son: a) Instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.

b) Asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad. c) Integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos. d) Organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres. e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

Actividad

Compare los textos de las dos leyes. Identifique continuidades y cambios. Análizelas teniendo en cuenta las transformaciones ocurridas en los espacios rurales a lo largo de más de un siglo (tenga presentes las concepciones de ruralidad planteadas en el capítulo 1).

El marco legal nacional presentado tiene su correlato en las leyes provinciales de educación. En línea con las definiciones de política educativa que en ellas se plantean, se establecen normas que organizan la actividad en los diversos niveles.

En el tiempo que media entre ambas leyes (la N° 1420 y la N° 26.206, actualmente vigente), la consideración de lo rural tuvo su expresión en diversos documentos que cada provincia elaboró, en general bajo la denominación “Reglamento General de Escuelas”. Por lo común es allí donde se expresa la definición de “escuela rural”. En ellos se puede observar que son muy diversos los requisitos que se han establecido para identificar una institución como rural.

Las siguientes citas evidencian la diversidad de criterios que se ponen en juego a la hora de definir la “escuela rural”. Su lectura permite observar que aun cuando corresponden a diferentes períodos históricos, muchos de los reglamentos y normativas que están en vigencia actualmente tienen como antecedente los que aquí se presentan, lo que da cuenta de la referencia a lo rural a lo largo del tiempo.

A continuación se ponen a disposición, a modo de ejemplo, textos de normas provinciales que muestran dos criterios que han tenido amplia aceptación para categorizar a las escuelas rurales y que es importante analizar poniéndolos en relación con las revisiones en torno al concepto de ruralidad que se plantea en las propuestas del Capítulo 1.

Reglamento General de Escuelas Primarias. Decreto N° 4720/61, Santa Fe. 19/05/1961

Primera Parte. Título I. Organización de los establecimientos educativos Capítulo único. Clasificación

Artículo 3°: Los establecimientos se clasifican: a) Por el horario de funcionamiento: en diurnos y nocturnos. b) Por su ubicación en urbanos y rurales. A su vez estos, en: específicamente rurales, de zonas semiinhóspitas y de zonas inhóspitas.

Artículo 4°: Se incluirán en la categoría “A” (zona inhóspita) las escuelas ubicadas en zonas aisladas, a más de diez kilómetros de caminos no pavimentados con servicio de ómnibus, rutas pavimentadas, estaciones de ferrocarril, ciudades o pueblos, solamente de los departamentos 9 de Julio, Vera, General Obligado, San Cristóbal, Garay y San Javier.

Se incluirán en la categoría “B” (zona semiinhóspita) las escuelas ubicadas a más de veinte kilómetros de ciudades y pueblos importantes de los citados departamentos, que no estuvieren comprendidos en la categoría anterior, y las situadas a más de quince kilómetros de caminos no pavimentados con servicio de ómnibus, rutas pavimentadas, estaciones de ferrocarril, ciudades o pueblos, solamente del departamento San Justo.

Se incluirán en la categoría “C” (zona específicamente rural) las escuelas de todos los departamentos situadas a más de ocho kilómetros de ciudades y pueblos que no estén comprendidas en las categorías anteriores.

Reglamento General de Escuelas Públicas. Buenos Aires. Decreto 6013/58. Actualización

Capítulo I. Clasificación de escuelas primarias

Artículo 9º: Según el medio en que funcionan las escuelas se clasificarán en: urbanas y rurales. Son urbanas las escuelas primarias, diurnas o vespertinas, que funcionan en ciudades y pueblos, con características o actividades de tipo urbano: centros fabriles, comerciales, residenciales, etcétera. Son rurales las escuelas primarias, diurnas o vespertinas, cuando la zona de influencia de la escuela ofrezca las características del medio rural o cuyos alumnos, en un 75 %, como mínimo, provengan de hogares dedicados a tareas agropecuarias en general. Por el número de secciones las escuelas primarias serán de 1ª, 2ª y 3ª categoría.

Actividad

Identifique los criterios que se ponen en juego en ambos reglamentos para establecer la definición de escuela rural. Analícelos tomando en consideración las lecturas del Capítulo 1.

Desde el punto de vista de las normas, resulta evidente que la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales es histórica. Diversas condiciones demográficas, ambientales, sociales y productivas de los espacios rurales han incidido para que las escuelas rurales no crecieran asemejándose al modelo tradicional de escuela primaria urbana. La escuela pequeña rural –que atiende poblaciones de baja densidad, en contextos de cierta aislación geográfica– se dio casi naturalmente adecuando la infraestructura y la planta funcional a las condiciones de la población de cada lugar.

Actividad

Luego de analizar los criterios que definen una escuela rural desde una perspectiva histórica, le proponemos una mirada sobre la escuela en la que usted trabaja.

1. Describa la organización de su escuela.
2. Identifique en los reglamentos presentados la caracterización de escuela rural. Compárelo con la correspondiente a la normativa de su provincia.
3. Analice, a partir de la historia de su escuela, cuáles pudieron haber sido los criterios de su creación y la evolución que ha tenido desde entonces.
4. Complete la definición del modelo de organización de su escuela a partir de los criterios que presentan las diferentes normas.

Actividad Grupal

Cuando tenga oportunidad de encontrarse con sus colegas, analicen similitudes y diferencias entre las escuelas. Elaboren argumentos para justificar por qué el modelo es compartido o por qué se diversifica.

En el origen del sistema educativo, la dotación de escuelas debía cubrir a toda la población. A partir de esta decisión –y de acuerdo con la matrícula existente y potencial y con la planta docente necesaria para atenderla–, se fueron conformando escuelas con características organizativas diversas. Teniendo en cuenta que la perspectiva desde la cual se “mira” a las escuelas rurales es la escuela graduada urbana, se sostuvo que el formato resultante en las escuelas rurales era considerado como una “escuela incompleta”.

Actividad Grupal

1. Lea el artículo “¿Por qué triunfó la escuela?” (Pineau, 2001).
2. Identifique los argumentos por los cuales la escuela urbana graduada se constituyó en modelo hegemónico.
3. Señale los párrafos en los que pueden reconocerse aspectos que den cuenta de que la escuela rural pequeña multigrado también es “escuela”.

Investigaciones actuales reconocen la convivencia de diferentes modelos de escuela primaria y las potencialidades de cada uno de ellos. Tal como plantea Flavia Terigi:

Quizá porque se trata de un contexto didáctico poco analizado, suele verse al plurigrado como un problema. Es cierto que se aparta de la norma de la escolarización graduada que supone que cada grado tiene al frente un docente que le es propio; sin embargo, proponemos reconceptualizarlo como una forma específica de organización de la escolaridad, tan artificial como lo es el grado simple, y por cierto muy frecuente. Los problemas del plurigrado no se deben a su carácter de tal, sino al desarrollo de una historia didáctica y de un imaginario institucional para la escuela primaria que toman como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad y que transforman el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas rurales no hacen sino alejarse (Terigi, 2006).

Si se pone la atención en la vigencia del modelo, se analizan las características históricas y actuales de los espacios rurales y se realiza un análisis comparativo a escala internacional, es fácil advertir que las escuelas de los más diversos territorios rurales tienen más aspectos en común que entre las rurales y las urbanas de la misma zona.

Hoy puede decirse que se ha conformado un modelo institucional que es característico de los espacios rurales. Se trata de la conformación de grupos de alumnos matriculados en diferentes grados de la escolaridad que trabajan al mismo tiempo y en un mismo lugar, a cargo de un único docente: plurigrado, multigrado o escuela de grados múltiples.

Si bien el recorrido en términos de la gestión institucional puede rastrearse en la historia del sistema educativo nacional, no puede afirmarse un recorrido semejante en relación con la sistematización del conocimiento pedagógico sobre la enseñanza y el aprendizaje que se desarrollan en el marco de ese modelo. Resulta aún insuficiente la investigación educativa en cuanto a aspectos didácticos del plurigrado, potencialidad del trabajo compartido de los alumnos, necesidad de revisiones curriculares, etcétera. Una mirada actualizada de la escuela multigrada exige profundizar su estudio y sistematizar el conocimiento pedagógico específico.

Espacios diversos, modelos diversos

Partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características de la zona y con la población en las que cada una de ellas se ubica, es posible categorizar las formas de escolaridad que se desarrollan actualmente según distintos criterios.

Según la matrícula y la planta funcional

- ▶ **Unidocente.** Cuando le pedían a Luis Iglesias una definición de la *escuela unitaria*, el maestro respondía: “Es la escuela en la que un solo maestro realiza todo el ciclo de la enseñanza primaria y sigue siendo un instrumento pedagógico imprescindible para ayudar a resolver los problemas de la educación primaria en América Latina. Y esto se comprende mejor si se piensa que esta es la organización de enseñanza más ágil y flexible, más liviana y económica que puede arraigar en la llanura, trepar a la serranía, penetrar en las regiones boscosas sin plantear exigencias previas insuperables. Esencialmente cumple la misión primordial de acercar la escuela al niño [...]” (Jesiot, 1996).¹ Son instituciones cuya característica distintiva es que garantizan la escolarización de poblaciones que, de no ser por la presencia de esos “maestros únicos”, carecerían de oferta educativa. Significan para las comunidades la presencia del Estado en lugares donde en muchas ocasiones no hay otro ningún espacio público a disposición de la población dispersa.
- ▶ La tensión que es necesario tener presente es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a las transformaciones demográficas y socioproductivas que genera la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente/alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización.
- ▶ **Bi o tridocente.** Son escuelas localizadas en ámbitos rurales; en ellas la matrícula supera el número mínimo para la constitución de un grupo. En muchas ocasiones, el incremento está asociado a la reconfiguración de la situación socioproductiva de la zona. Muchas de ellas se constituyen por ampliación escuelas unitarias.
- ▶ También es necesario profundizar el análisis de sus características y condiciones, con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la organización interna de la institución requiere ser revisada. Por ejemplo, es habitual que el criterio para la conformación de los plurigrados sea la distribución equitativa de la matrícula entre los docentes. Para superar esa preeminencia de los criterios de gestión, se hace necesario incluir fundamentos pedagógicos en la toma de decisiones.
- ▶ **Graduada.** Si bien el multigrado es una organización propia de los espacios rurales, no debe desconocerse que son numerosos los lugares donde es posible instalar la dotación completa de los grados/años de la educación primaria, cada uno a cargo de al menos un docente. La planta funcional se completa con cargos directivos y docentes de asignaturas especiales.

En estos casos, aunque en términos pedagógicos comparten características y condiciones con las escuelas urbanas, es necesario que el análisis de las instituciones incluya conceptualizaciones que permitan caracterizar las poblaciones y sus actividades. Resulta oportuno tener presentes definiciones actualizadas de lo rural, interpretar el valor y sentido de las múltiples actividades de las familias, ya que posibilitarán una mirada más compleja sobre la situación de los alumnos. Por otra parte, también vale contemplar el origen de esas instituciones porque en muchas ocasiones se trata de escuelas que fueron “creciendo” conforme la extensión de la urbanización hacia espacios rurales circundantes.

1 Juan Jesiot fue el responsable de Ediciones Pedagógicas, la editorial que publicó los libros de Luis Iglesias.

Según las posibilidades de asistencia de los alumnos

Otro criterio que permite categorizar a las escuelas es el que se deriva de contemplar la situación de las familias en cuanto a las posibilidades de garantizar la asistencia diaria de los alumnos. En función de ello, se establecen formas de organización que adecuan el funcionamiento de las instituciones para facilitar esa presencia.

- ▶ **Albergue.** Son instituciones educativas en las que, además de brindar la educación obligatoria del nivel, se ofrece alojamiento a alumnos que asisten en forma regular y que, por razones de distancia, dispersión geográfica o topográfica del territorio, así como insuficiencia o carencia de transporte, no pueden acceder diariamente a escuelas próximas a su lugar de residencia. Estas instituciones exigen, además de la planta docente habitual – establecida en función de la matrícula –, personal destinado a la atención y cuidado de los niños, niñas y adolescentes en los tiempos que exceden la jornada escolar. Por otra parte, requieren el sostenimiento de alojamiento y alimentación. Uno de los principales desafíos de estas instituciones es la programación de las actividades extraescolares de los alumnos.
- ▶ Si bien ha resultado un modelo con amplio desarrollo en diversas zonas, actualmente suele estar en revisión por las condiciones de desarraigo que impone a los alumnos. Otra argumentación que pone en tensión la existencia de instituciones con internado desde edades tempranas es la referida a los límites que imponen las condiciones de institucionalización a la vida cotidiana de los niños y niñas.
- ▶ **Períodos de asistencia a la escuela sucedidos con estadias en la casa.** En algunas zonas de población dispersa o de localización de la escuela en territorios de difícil acceso o carencia de la posibilidad de traslado cotidiano, se configuran otras alternativas. Se trata de formas organizativas en las que –con la frecuencia que se determina en cada lugar– alumnos y docentes conviven en la escuela con la jornada escolar extendida durante un cierto período y vuelven a sus hogares durante el período siguiente. Se reconocen con expresiones del tipo 2010, que representan los 20 días de permanencia en la escuela y los 10 de estadia en sus hogares. Posibilita disminuir las necesidades de traslado, hecho que colabora con la organización familiar. Suelen dar lugar a la convivencia de niños que viven cerca de la escuela y se trasladan a diario con algunos que pernoctan en la escuela. Generalmente se han constituido, desde la normativa, como “experiencia educativa”. El desafío para los docentes es programar la enseñanza de modo de sostener la continuidad de los aprendizajes a través de actividades propuestas a los alumnos para los períodos en los que no asisten a la escuela.

Según las características del medio

En muchas jurisdicciones se reconocen zonas en las que las características geográficas y climáticas propias del lugar hacen que docentes y alumnos no puedan asistir regularmente a la escuela en el período del año que se establece como ciclo lectivo común al conjunto del sistema. Cada gobierno educativo provincial contempla estas particularidades y esto da lugar a diferentes situaciones en las que se incluyen algunas escuelas con normas especiales, algunas también con carácter de experiencia puntual.

- ▶ **Períodos especiales.** Durante el período invernal generalmente consideran una suspensión más extensa que para el conjunto de escuelas. Ello implica que se hace necesaria una extensión del tiempo de escolaridad durante el verano para asegurar el total de días de clase establecido para el conjunto del Sistema. El período que más corrientemente se ha establecido en zonas de alta montaña es entre septiembre y mayo, con receso entre fines de diciembre y principios de enero. Como situaciones alternativas, hay extensiones del receso invernal, compensadas con días de asistencia al comenzar y finalizar el ciclo lectivo corriente. Se reconocen como períodos febrero-diciembre.
- ▶ **Horario alternado.** En algunas situaciones en las que el invierno no resulta tan riguroso, se posibilita que algunas escuelas, aun cuando comparten con el conjunto del sistema el ciclo lectivo, alternen el turno de asistencia de los alumnos: en el período de temperaturas más benignas, asisten por la mañana y, cuando son más frías, se asiste por la tarde. En general estas decisiones están autorizadas a nivel institucional acordadas con los supervisores zonales.

Según las necesidades de las comunidades

En algunas provincias se identifican situaciones puntuales de escuelas con carácter experimental que tienen formas particulares de organización motivadas en el reconocimiento de necesidades peculiares de la población que atienden. Algunos ejemplos permiten dar cuenta del criterio planteado en sendas experiencias.

► **Escuela N° 6 Huncal en Loncopué, Neuquén.** La escuela está localizada en una comunidad mapuche. La población sostiene dos lugares de asentamiento: Campo Chico durante el verano, en la región más alta, y Huncal, durante el invierno cuando las condiciones de riguroso invierno hacen imposible la cría de animales en la montaña. Durante varios años, la dirección de la escuela observó la partida sistemática de los habitantes de Huncal al llegar noviembre, aun cuando no hubieran finalizado las clases. Asimismo, la vuelta de los alumnos se producía tardíamente, alrededor del mes de mayo. Muchos alumnos, sobre todo de los últimos años, ya no volvían a la escuela. La interrupción de la escolaridad se producía en un doble sentido: en el corto plazo, cada ciclo lectivo; a largo plazo, la imposibilidad para completar la escolaridad obligatoria. Se generó entonces un proyecto institucional presentado al Consejo Provincial de Educación, para constituir un formato escolar que permitiera la continuidad de la asistencia de los alumnos durante un tiempo equivalente al ciclo lectivo corriente. En la actualidad, considerada en la normativa como experiencia, se desarrolla una “escuela trashumante”. La escuela acompaña el traslado de la población. Inicia las clases en mayo, en el edificio instalado en Huncal, con todos los años de la escuela primaria, en dos turnos: por la mañana, de cuarto a séptimo año, y por la tarde, el primer ciclo. Forman parte de la planta docentes de Plástica, Educación Física y Cultura Mapuche. Cuando llega noviembre y las familias se preparan para trasladarse a Campo Chico, los docentes también preparan la “mudanza”. La escuela se instala desde enero a marzo allí donde se concentran las familias. Aun así, contemplando que algunas familias permanecen en Huncal, parte de la planta docente se queda allí en forma rotativa, atendiendo, en el mismo período, ya sí en plurigrados a los niños que no se van de la zona.

► **La “escuela de vendimia”, en la provincia de Mendoza, iniciada como proyecto socioeducativo.** En el momento de la mayor afluencia de trabajadores a la zona productiva que llegan con sus familias, se hace necesario contemplar la situación de los niños, generalmente matriculados en escuelas de las diversas zonas de origen. Surgió, también con carácter de experiencia localizada, la posibilidad de generar un espacio donde concentrar a todos los niños, con la instalación de salas de Nivel Inicial y aulas de primaria que dan continuidad a la escolaridad, además de ofrecer instancias de recreación y actividades físicas y artísticas. Al finalizar la cosecha, las familias vuelven a sus lugares y los niños, a sus escuelas.

Actividad

Justifique por qué la escuela en la que usted trabaja tiene el modelo organizacional que caracterizó en la actividad propuesta anteriormente. Enumere qué otros modelos se desarrollan en la zona y en la provincia. Si no los conoce, puede consultar al supervisor o a los directivos o miembros de la comunidad. Puede también realizar una indagación en textos y fuentes escritas.

Actividad Grupal

Comparta con sus colegas las respuestas dadas a los puntos anteriores. Establezcan similitudes y diferencias. Debatan qué condicionamientos impone el modelo organizacional a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Teniendo en cuenta las caracterizaciones que realizaron de cada espacio rural local y de las escuelas, propongan el o los “modelos ideales” de escuela para la zona.

CAPÍTULO 3. Recorridos de alumnos y maestros

Parece no haber duda acerca de la incidencia de las particularidades y condiciones del espacio rural en el que cada escuela se localiza en la forma de organización institucional, ni tampoco acerca de que esa forma de organización caracteriza y condiciona las modalidades de trabajo docente y de aprendizaje para los alumnos.

Hecha una primera aproximación a las caracterizaciones de los espacios y de las escuelas, amerita centrar la atención en los sujetos que comparten la vida cotidiana en las instituciones y su espacio más próximo.

No se trata de señalar a alumnos o docentes, individualmente y en particular. Se propone una mirada desde la perspectiva de sus desempeños, en relación con la identificación de las peculiaridades del espacio circundante.

Alumnos de escuelas rurales

En este apartado la propuesta consiste en hablar de los alumnos de escuelas rurales analizando cómo el contexto y el modelo de organización de la escuela imponen condiciones al modo de "ser alumno" en el ámbito rural. En consecuencia, no se realizará una descripción de los niños, niñas y adolescentes rurales que dé lugar a identificar características personales que los diferencien de otros. Tampoco dicha propuesta se centrará en las particularidades que asumen la enseñanza y el aprendizaje, porque esto ha sido objeto de otras instancias de la especialización.

Desde esta perspectiva, se intentan considerar problemáticas que son propias del sistema educativo en su conjunto, y ponerlas en tensión con el objeto de analizar si las razones que explican esos problemas son las mismas en los espacios rurales que en otros contextos.

Uno de los problemas generalizados en el sistema educativo argentino es la falta de continuidad e, incluso, la interrupción de la escolaridad, de los alumnos en el nivel primario. El concepto de **trayectoria escolar** aporta a la consideración de este problema.

¿Qué son las trayectorias escolares? El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos **trayectorias escolares teóricas**. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por la periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2008).

Los recorridos diversos, interrumpidos o abandonados forman parte de las preocupaciones generales tanto del nivel primario como del secundario. Cuando no se logra cumplir paso a paso la trayectoria escolar prevista, se pone en riesgo el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y con ello se limita el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En muchas ocasiones esta interrupción suele atribuirse a cuestiones individuales o familiares. Resulta imperioso poner en tensión estas atribuciones para asumir la responsabilidad que cabe a la institución escolar. Si bien en todo el sistema educativo se identifican situaciones de este tipo, la interpretación de los datos estadísticos permite establecer que los mayores índices relativos a los recorridos no encauzados de los alumnos están en estrecha vinculación con las condiciones de pobreza. No obstante, un análisis pormenorizado de las razones por las cuales los alumnos no logran desarrollar su trayectoria en los términos teóricos parece mostrar algunos escenarios que son más propios de los espacios rurales.

Actividad

Identifique entre sus alumnos aquellos que no están siguiendo la trayectoria teórica, es decir, cuya edad cronológica no coincide con la esperada para el año en el que están matriculados. Enumere los motivos a los que se pueden atribuir los recorridos “no encauzados” de sus alumnos; considere las razones de las inasistencias, motivos de repitencia, señale que anticipan dificultades para la promoción, etcétera. En qué medida estas argumentaciones inciden en la organización de su propia tarea.

Es posible que cada docente haya tenido la oportunidad de leer el artículo “Detrás está la gente” (Terigi, 2008). Formó parte del material *Entre docentes (lecturas para compartir)*, distribuido por la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Nación (2009). El artículo fue presentado por Flavia Terigi para la Clase 1 del Seminario Virtual de Formación, que se desarrolló en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Se propone la relectura de este material con el propósito de propiciar el análisis de indicadores del sistema educativo y facilitar su lectura comparativa.

Actividad

Lea en el artículo los apartados “Acerca de los indicadores en educación” y “Lo que señalan los indicadores...” (Terigi, 2008, *op. cit.*). Analice qué parte de la información que construye anualmente respecto de la escuela donde trabaja y de sus alumnos se vincula con los indicadores educativos.

Actividad grupal

Cuando tenga oportunidad, comparta con sus colegas las respuestas dadas al punto anterior. Establezcan similitudes y diferencias. Completen el listado de la información que producen en cada escuela y que sirve como insumo para la construcción de los indicadores.

Alumnos que llegan después de los cinco años porque antes los consideraban muy pequeños para recorrer la distancia entre su casa y la escuela; alumnos que faltan durante largos períodos porque se trasladan a otras zonas para trabajar con sus familias; escuelas a las que no se puede llegar durante algunas semanas, en las temporadas de lluvias, porque los caminos están inaccesibles; adolescentes que ya saben leer y que dejan de asistir para colaborar con la producción familiar para la subsistencia... Estos y muchos otros son argumentos que los maestros rurales suelen escuchar y con los que se explican los motivos vinculados con la interrupción de la escolaridad. Una lectura detenida de estos argumentos permite advertir que es probable que este tipo de causas no las haya escuchado quien no conoce la escuela rural. En otros contextos son otros los motivos. Resulta necesario avanzar en la indagación de las especificidades de los espacios rurales para profundizar y tensionar las problemáticas del sistema educativo en el contexto rural.

Actividad

1. Compare sus notas acerca de los recorridos de sus alumnos enumerados en el párrafo anterior.
2. Agregue los motivos que pueden interrumpir la escolaridad que le resulten nuevos respecto del listado de los que identificó en su escuela.
3. Enumere los que considere exclusivos del ámbito rural.
4. Fundamente su respuesta tomando en consideración las lecturas del Capítulo 1.

Actividad

Cuando tenga oportunidad, comparta con sus colegas las respuestas dadas al punto anterior. Establezcan similitudes y diferencias. Completen el listado de los motivos propios del ámbito rural que pueden interrumpir las trayectorias escolares de los alumnos. Debatan acerca de intervenciones posibles que podría realizar cada escuela para superar esa situación.

Para seguir profundizando sobre las problemáticas de la escuela en el contexto rural en relación con los alumnos, retomamos la siguiente afirmación, planteada anteriormente: “Pueden reconocerse más cosas en común entre las escuelas rurales de diversos países que entre las rurales y urbanas del mismo lugar”.

La UNESCO realiza en forma periódica estudios comparativos acerca de la situación de diversos países sobre temas vinculados con las problemáticas educativas. Se propone la lectura de “Una mirada al interior de las escuelas primarias”, resumen ejecutivo del *Estudio comparativo en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación* (2008) en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001624/162407s.pdf>, visitado en julio de 2011.

Actividad

1. Lea el informe y recupere las particularidades de las escuelas rurales.
2. Compare esta información con lo que sucede en la escuela donde usted trabaja en relación con los ítems considerados en el informe. Tome ahora los datos cuantitativos que suele elaborar en su escuela (matrícula total y por sección; alumnos matriculados por año según edad y sexo; alumnos con sobreedad por sección; cantidad de alumnos que no asistieron al nivel inicial; cantidad de alumnos que registran inasistencias reiteradas; alumnos que repitieron durante los últimos tres años; cantidad de alumnos que dejaron de asistir; cantidad de alumnos que finalizaron la primaria en los últimos tres años; cantidad que pasaron a la secundaria y cantidad que usted sabe que no siguió estudiando).
3. Analice los datos de su escuela a la luz de los indicadores nacionales y/o provinciales: en relación con cuáles de los indicadores se encuentran en el rango promedio; cuáles por debajo y cuáles por encima.

Actividad

Cuando tenga oportunidad, comparta con sus colegas las respuestas dadas al punto anterior.

1. Establezcan similitudes y diferencias.
2. Analicen la situación del agrupamiento respecto de los indicadores educativos, en relación con los valores nacionales y/o provinciales.

En la página web de la DINIECE (www.me.gov.ar/diniece) encontrará las tablas con datos sobre los indicadores educativos publicados en 2010 y 2011 discriminados por ámbito (rural y urbano) y por provincia. Este sitio ofrece además la posibilidad de contactarse vía correo electrónico y solicitar información más precisa, incluso discriminada por departamento provincial.

Maestros de escuelas rurales

A lo largo de la historia muchos son los maestros que han aceptado el desafío de sostener las escuelas rurales. Su imprescindible aporte fue hacer posible el ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habitan las zonas más dispersas de sus países. Múltiples son las razones que dan origen a la decisión personal de un maestro de acercarse a esos espacios, vincularse con las comunidades y trabajar allí para garantizar

la escolaridad de los alumnos. Muchos, los esfuerzos realizados para superar día a día la situación de soledad que esos lugares imponen.

Ya se ha hecho referencia a la importancia que tienen las decisiones pedagógicas de esos maestros, en tanto aporte a la construcción de conocimiento específico para la educación en la ruralidad. Es posible advertir que algunos maestros han logrado un lugar en la historia de la educación porque, además de enseñar, educar y promover a las comunidades de referencia, han avanzado registrando su experiencia y haciendo públicas sus prácticas y sus reflexiones. Puede afirmarse que la bibliografía disponible para estudiar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales, para indagar acerca de las estrategias especialmente diseñadas, para reconocer la importancia de los vínculos con las familias y vecinos, proviene de los escritos de esos maestros.

Vale, entonces, hacer referencia a algunos de ellos para avanzar en la comprensión de las necesidades y también de las potencialidades que ofrece el trabajo en escuelas pequeñas.

Maestros rurales para tomar nota

Sin pretensión de exhaustividad, se exponen aquí tres ejemplos de maestros de diferentes países que comparten algunos aspectos. Tal vez lo más notable es que escribieron sobre sus historias y trascendieron por sus elaboraciones pedagógicas, más allá de lo rural, más allá de sus propios países.

Luis Fortunato Iglesias (Argentina)

La figura del "Maestro Iglesias" resulta una referencia ineludible para quienes se dispongan a estudiar la educación rural de la Argentina.

Nació en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, en 1915. Recorrió todo el escalafón de la enseñanza primaria. La Escuela Normal de Lomas de Zamora, recién cumplidos los veinte años, le otorga el título de maestro. Inicia su profesión en una escuela urbana de la localidad de Monte Grande. Luego pasa a la Escuela N° 4 de Tristán Suárez hasta 1938. De allí es derivado, como castigo porque no se había querido afiliarse al Partido Conservador, a la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez.

Cuando llegó al rancho, "a dos leguas del pueblo" sintió que su vida ya no volvería a ser la misma. Se quedó veinte años. Allí confrontaba la realidad campesina con las teorías de filósofos y pensadores que se exponían en los libros: "Era una escuela divina, hermosa, pintada de blanco, con techos rojos. Era 'la' escuela. Todo el mundo quería verla, vivirla; todos los chicos tenían ganas de ir. No había cuidador, no había horarios. Venía la gente y la escuela desbordaba el rancho". Con desgarramientos interiores, Iglesias aprendía de la vida, de sus alumnos y del entorno social, cómo hallar el camino, la "brújula" que le permitiera guiar a esos niños, enseñarles a pensar y a crecer como personas útiles para sí mismas y para la sociedad: "Mis alumnos eran de familias muy humildes, hijos de peones. A la escuela venían a pie, a caballo, en *sulky*. Después yo tuve una chatita Ford, de las primeras que hubo en el país, y pasaba a buscarlos. Juntaba más o menos quince por el camino". El mismo Iglesias describió posteriormente qué buscaba construir: "la Escuela era aula, taller y comunidad. La idea era llamar la atención de los chicos permanentemente, como si fuera un imán. Si la escuela aburre, no sirve. Si no enseña a pensar, tampoco" (Jesiot, 1996).

Creó herramientas didácticas que nacieron de las necesidades que se le presentaban en el aula. Entre esas innovaciones se pueden mencionar el laboratorio, elementos de multicopia y el museo escolar —en el que los niños participaban activamente—, que era un espacio que permitía conjugar la enseñanza de las ciencias naturales con las ciencias sociales. Otro de sus aportes pedagógicos fueron los guiones didácticos. Se le entregaba a cada grado un conjunto conformado por material gráfico, fotografías, dibujos, elementos ilustrativos, que incluían preguntas, oraciones inconclusas, entre otras orientaciones para que los niños trabajaran libremente y en forma autónoma.

Los "cuadernillos de pensamientos propios" eran cuadernos personales de los alumnos para escribir y dibujar espontáneamente. Allí los niños podían expresar ideas, sentimientos y experiencias de la vida cotidiana. Luego eran leídos por el maestro, que aportaba su opinión.

A partir de 1958 fue supervisor en la zona de Esteban Echeverría y San Vicente, provincia de Buenos Aires. Luego, fue ascendido a inspector en jefe. Como inspector se preocupó por estimular a los directores de escuela que se distinguían. Brindaba oportunidades de crecimiento y nuevos desafíos. Fue un activo docente, comprometido con su labor y dueño de un espíritu fuertemente democrático y humanista.

Fue becario de la Unesco y, en 1960, inició en la Universidad de La Plata la primera cátedra universitaria argentina de Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria.

Recibió muchísimas distinciones, entre ellas: Premio Konex de Platino de Humanidades, Educación/Maestros (1986), además de ser declarado Ciudadano ilustre de la Ciudad de Buenos Aires por el Honorable Concejo Deliberante, en mérito a su trabajo constante de renovación del pensamiento pedagógico y a la creatividad con que llevó adelante su labor docente (1996).

Falleció en 2010.

Algunas de las obras de Luis F. Iglesias

- ▶ *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*, Buenos Aires, Editora Experimental, 1950.
- ▶ *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1957.
- ▶ *Pedagogía creadora*, Buenos Aires, Ediciones Bach, 1973.
- ▶ *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.
- ▶ *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1980.
- ▶ *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1987.
- ▶ *Los guiones didácticos. Técnica para la conducción del aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1988.

Sosa, Jesús Aldo –Jesualdo– (Uruguay)

Nacido en 1905 en Tacuarembó, falleció en Montevideo en 1982. Fue la historia personal de Jesualdo la que lo acercó a la ruralidad. Llegó después de contraer matrimonio con María Cristina Zerpa, directora de la Escuela Rural N° 56 de Canteras del Riachuelo, a 15 kilómetros de la ciudad de Colonia del Sacramento. Era una escuela de solo dos salones, emplazada en una pequeña aldea, habitada por inmigrantes que trabajaban en las canteras y areneras de la zona. Su experiencia se desarrolló entre 1928 y 1935, cuando fue destituido por la aparición de su libro *Vida de un maestro*. La propuesta que desarrolló se enmarca en las definiciones de la escuela nueva, e incluye además contenidos vinculados a la realidad y a la vida de los alumnos, por el fuerte compromiso social. En ella privilegió “la expresión creadora del niño”, que de hecho constituye el título de una de sus principales obras.

Algunas de las obras pedagógicas de Jesús Aldo Sosa

- ▶ *Vida de un maestro* (novela autobiográfica de la experiencia de Canteras del Riachuelo), Montevideo, Ediciones de la Sociedad Amigos del Libro Rioplatense, 1935.
- ▶ *Problemas de la educación y la cultura en América*, Montevideo, C. García & Cía, 1943.
- ▶ *500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, Buenos Aires, Claridad, 1945.
- ▶ *La escuela lancasteriana*, Montevideo, Letras, 1954.
- ▶ *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, Buenos Aires, Losada, 1963.
- ▶ *Pedagogía de la expresión*, Caracas, Facultad de Humanidades y Educación, 1968.

Célestin Freinet (Francia)

Nació en 1896, en Gars, pequeña población montañosa de los Alpes Marítimos franceses, y murió en Vence en 1966. Su juventud, como la de los pequeños campesinos de entonces, transcurrió entre los trabajadores del campo, en una región pobre, de clima duro, a pesar de la proximidad del Mediterráneo. En 1920 consiguió el puesto de profesor adjunto de la escuela de dos clases de Bar-sur-Loup, población de 1000 habitantes de los Alpes Marítimos, próxima a Grasse.

Sus métodos de renovación pedagógica se enmarcan en el movimiento llamado la “escuela nueva”. Proponía la educación natural vinculada con la vida y las actividades del niño. Puso en valor técnicas originales, basadas en un conjunto de principios como la motivación, la expresión y la socialización, que difundió en sus obras.

Dio cuerpo al proyecto pedagógico “La inclusión de la imprenta en la escuela”. Utilizando un pequeño equipo, propiciaba la producción de textos libres, correspondencia entre escuelas, dibujos libres, ficheros, biblioteca. También desarrolló “el libro de la vida”: cada uno de los niños llevaba uno adelante donde registraba la vida cotidiana de la clase y su historia personal. El propósito era que los niños pudieran expresarse y comunicarse resguardando la espontaneidad y promoviendo actitudes democráticas. Esto permitía además incluir las vinculaciones entre la escuela y la vida, las necesidades comunitarias. Por otra parte, analizar sus propuestas posibilita poner en debate el uso de las tecnologías, tomando como caso las propias de su época.

Actividad

1. Lea el Anexo “Sólo algunos nombres. Maestros rurales latinoamericanos que hicieron historia”.
2. Compare las reseñas.
3. Establezca si es posible reconocer aspectos comunes entre sus historias de vida y las aquí presentadas. Es muy habitual que los pobladores de comunidades rurales reconozcan en la historia de “su escuela” la figura de un maestro que ha dejado una marca inolvidable por su desempeño. Indague entre las familias más antiguas de la zona donde trabaja si identifican algún maestro/a que haya hecho historia en la escuela. Registre las razones que fundamentan por qué lo recuerdan.
4. Reconstruya la biografía del maestro/a. Analice los aspectos pedagógicos o comunitarios que se destacan.

Actividad

Cuando tenga oportunidad, comparta con sus colegas la biografía del maestro de su escuela que la comunidad valoró. Sinteticen los aspectos pedagógicos o comunitarios que se reconocen para destacarlos.

A modo de conclusión

Seguramente haya observado que una referencia común a los maestros presentados es que sus propuestas se enmarcan en los principios de la “escuela nueva”. No debería sorprender si se considera la época en que desarrollaron su tarea y sus escritos y si se contempla la preocupación que ellos manifestaban por mejorar su práctica y por su actualización.

Escuela nueva

Proyecto educativo en vigencia desde las primeras décadas del siglo XX. John Dewey (1859-1952) fue uno de sus filósofos más representativos. Algunos de sus principios dieron lugar a nuevas consignas pedagógicas basadas en la experimentación en el plano de la enseñanza, la puesta en acción de metodologías renovadoras y la impronta de corrientes psicológicas orientadas a la problemática del “aprender a aprender”, consigna que sintetiza la importancia que adquiere el alumno como protagonista central de las situaciones de aula.

Capítulo 3. Recorridos de alumnos y maestros

Propiciaba la participación y autonomía de los alumnos en relación con el aprendizaje y la conducta. Daba prioridad a las tareas prácticas, partiendo de las propias motivaciones. Descartaba la imposición de castigos u otras formas de autoritarismo por parte de los maestros.

Son ejemplos de la presencia de las concepciones de la escuela nueva en nuestro país: Clotilde Guillén de Rezzano, directora de la Escuela Normal N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires, quien alcanzó trascendencia en el ámbito institucional y en un número considerable de escuelas normales encargadas de la formación de maestros en Argentina. También, Olga Cossetini, directora de la Escuela Normal de la ciudad de Rosario (en la provincia de Santa Fe), ubicada en el barrio popular Alberdi. La organización institucional y las modalidades de aprendizaje que allí se desarrollaron dieron grandes muestras de innovación respecto de la escuela tradicional.

Como puede observarse, el movimiento de la escuela nueva no fue desarrollado como propuesta específica para las escuelas rurales. Se trató de un movimiento que promovía la innovación en toda la escuela y más allá de las fronteras de nuestro país. Fue considerado por los maestros que trataban de incluir nuevas visiones sobre el aprendizaje y, con ellas, nuevas reflexiones sobre la enseñanza. Entre los maestros preocupados por mejorar sus prácticas se ubican los ya citados, que refieren haber necesitado de nuevas miradas para atender la particular situación de la escuela rural pequeña y de la población que a ellas asistía. Todos ellos plantearon innovaciones en su práctica que, de algún modo, propiciaron su trascendencia y su influencia en otros maestros que de ellos aprendieron.

Sólo para mencionar algunos de sus aportes, se puede centrar la atención en algunas de sus propuestas.

- ▶ Cuando el maestro Iglesias diseñó sus "guiones didácticos", se centró en que cada alumno tuviera a mano las consignas y la información necesaria para poder trabajar según sus necesidades. Aun cuando la actividad se desarrollaba al mismo tiempo y en el mismo espacio, cada niño tenía a su disposición las orientaciones y los insumos para tratar ciertos contenidos que eran los más apropiados para su situación.
- ▶ Jesualdo, preocupado por la necesidad de abrir los horizontes de sus alumnos, se concentró en la actividad expresiva que ponían en juego los saberes de los niños y de ese modo, acercó a la escuela las necesidades de la población que residía en los alrededores, sus creencias, sus potencialidades.
- ▶ Freinet promovió desde la imprenta escolar las potencialidades comunicativas de sus alumnos, pero fundamentalmente propició la generación de espacios de trabajo colaborativo, al impulsar condiciones para su desarrollo.

Un marco de referencia común, intereses comunes, ejes de trabajo y alternativas diversos. En casi un siglo de desarrollo de investigaciones y desarrollo de campos de saber, desde diferentes disciplinas se han expandido las explicaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Aun cuando muchos de los aportes de estos maestros siguen teniendo vigencia, el desafío es tomar su ejemplo y seguir ampliando horizontes de comprensión acerca de las formas de aprender y de enseñar en las escuelas con plurigrado.

Actualmente promover aprendizajes que atiendan a las características personales de cada alumno a través de propuestas individualizadas, propiciar espacios de trabajo colaborativo entre alumnos de diferentes edades y con diversos marcos de referencia, convocar a las familias y los vecinos a la escuela, reconocer las formas de acercarse al conocimiento de distintos colectivos, valorar los saberes y creencias de las diversas comunidades, no parecen ser, una a una, suficientes para enriquecer la tarea de la escuela. Se trata de alternar entre ellas, identificar cuál es la más pertinente para que los alumnos puedan apropiarse de qué conocimientos. Establecer condiciones para el progreso de cada alumno desde el punto de partida con el que llega a la escuela y sostener la continuidad de los aprendizajes en las situaciones multigraduadas sigue siendo la búsqueda en la que es imprescindible concentrarse.

Orientaciones para la realización del trabajo final del módulo

Usted ha realizado un recorrido por tres ejes conceptuales:

- ▶ los espacios rurales hoy: actualización de la mirada sobre "lo rural";
- ▶ la institución y los modelos organizacionales que son característicos de esos espacios;
- ▶ los trayectos recorridos por alumnos y maestros.

A la luz de los enfoques teóricos explicitados en la bibliografía propuesta en este módulo, usted ha analizado las particularidades que asume el contexto rural donde se localiza la escuela y el funcionamiento de la escuela misma.

Mediante la resolución de las actividades planteadas, ha ido conformando un conjunto de producciones elaboradas en relación con los tres ejes conceptuales que estructuran el módulo y que constituyen el insumo principal para la preparación del trabajo final.

Le proponemos que se reúna con el resto de los docentes del mismo agrupamiento de escuelas y que elabore junto con ellos un informe final con dos componentes:

Análisis de aspectos compartidos y divergencias entre las escuelas del agrupamiento en relación con:

- ▶ las características del espacio social rural donde se localizan las escuelas (cambios y permanencias en los últimos años, su incidencia en la vida de las familias de los alumnos);
- ▶ la organización de las instituciones (modelo en el que se inscriben, conformación del equipo docente, matrícula, período de dictado de clases, horario, equipamiento de la escuela como aula de computación, biblioteca);
- ▶ la caracterización de las trayectorias escolares de los alumnos rurales (considerando la relación con los indicadores educativos);
- ▶ la dinámica de trabajo en las instituciones (modalidad y clima de trabajo del equipo docente cuando esté conformado por más de un maestro o maestra) y modo de uso de los recursos (biblioteca, sala de computación, juegoteca, etcétera);
- ▶ las acciones en articulación con las familias y otros actores sociales (organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el lugar de la escuela para las familias y vecinos, el vínculo con el equipo docente, etcétera).

Elaboración de una propuesta superadora. Se pretende que, a partir del análisis anterior y capitalizando los saberes adquiridos por el grupo de docentes del agrupamiento a lo largo de este módulo, formulen un conjunto de propuestas para ajustar y mejorar el funcionamiento de las escuelas donde trabajan, que contemplen su viabilidad desde su rol de docentes e incluyan los aportes del equipo de supervisión.

Presentación del trabajo. Este trabajo no deberá superar las 10 páginas, en procesador de textos tipo Word o compatible, papel A4, letra Times New Roman 12, con interlineado de 1,5 y márgenes de 3 centímetros por los cuatro lados.

ANEXO

1. Reseñas bibliográficas

ARZENO, M. y C. TRONCOSO (2010): "Actividades agrarias, turismo y contradicciones del desarrollo en la Quebrada de Humahuaca, Jujuy", en M. Manzanal y F. Villarreal (orgs.), *El desarrollo y sus lógicas en disputa en territorios del norte argentino*, Buenos Aires, Ciccus, 223-246.

Palabras clave: desarrollo territorial, beneficiarios, conflictos.

Resumen

El trabajo analiza dos formas de intervención orientadas a lograr el desarrollo de un ámbito geográfico caracterizado por una situación económicamente desfavorable y agudizada en las últimas décadas. La primera implica una mejora en la producción agropecuaria y apunta a la mejora de la productividad y a la revalorización de los saberes y cultivos tradicionales de la zona, la segunda abarca el aprovechamiento del patrimonio natural y cultural como base para el desarrollo turístico de la zona. Con el fin de lograr el desarrollo territorial, se ha lanzado una serie de programas impulsados por el Gobierno nacional y varias ONG para el caso agropecuario y desde el Gobierno provincial para el caso del turismo. Como resultado de la aplicación de estos programas, surgen diversos conflictos y contradicciones que tienen su efecto directo sobre la población beneficiaria objeto de desarrollo. La superposición de programas por falta de articulación, la desigualdad geográfica en la asignación de asistencia y recursos por parte de los programas y ONG, la inconsistencia en la participación de la generación de política turística, la incoherencia entre las condiciones de acceso a los programas, las condiciones de empleo y salario generadas, la dinamización del mercado inmobiliario, son las causas de la generación de conflictos y choque de intereses dentro de la población local, y entre ella y nuevos actores sociales que aprovechan los beneficios de los programas. Todos estos conflictos responden a cuestiones estructurales que las estrategias de desarrollo no logran resolver y son necesarias de analizar al momento del diseño de estrategias de desarrollo territorial.

BARSKY, O. y A. SCHEJTMAN (2008a): "Fundamentos de la necesidad y de la posibilidad de una estrategia nacional de desarrollo rural", en O. Barsky y A. Schejtman (comps.), *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*, Buenos Aires, Siglo XXI, 21-38.

BARSKY, O. y A. SCHEJTMAN (2008b): "Objetivos y enfoque de la estrategia", en O. Barsky y A. Schejtman (comps.), *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*, Buenos Aires, Siglo XXI, 38-45.

Palabras clave: desarrollo territorial, estrategias, desarrollo rural, programas de desarrollo.

Resumen

En las últimas décadas han ocurrido diversos cambios sin precedentes en el ámbito rural argentino que fundamentan la necesidad de replantear las estrategias de desarrollo rural. El primer trabajo revisa los fundamentos que justifican la necesidad de nuevas estrategias con el objetivo de capitalizar estos cambios y mejorar la eficacia y eficiencia de la acción pública en materia de desarrollo. Los autores ven en el enfoque de desarrollo territorial una visión sistémica capaz de disminuir los desequilibrios sociales, regionales y ambientales con el fin de reducir la pobreza rural y mejorar el bienestar de la población. Existe una serie de antecedentes surgidos de programas de desarrollo local y de la acción de actores locales heterogéneos, nuevos enfoques originados en la SAGPyA y en las agencias internacionales que pueden considerarse como facilitadores en el diseño de estrategias de desarrollo en el ámbito nacional. En el segundo artículo se revisan los objetivos a cumplir por parte de las estrategias y los cambios que se esperan en los programas y políticas con el fin de lograr dichos objetivos, con base en la transformación productiva, institucional y social fundada en la integración de las relaciones entre los sectores productivos y sociales de los territorios.

CASTRO, H. y C. REBORATTI (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, Serie de Estudios e Investigaciones N°15.

Palabras clave: nueva ruralidad, población rural, desarrollo rural.

Resumen

En la actualidad existe una visión simplista y reduccionista que caracteriza la disposición del territorio argentino entre lo netamente rural y lo no rural o urbano. Esta visión dicotómica tiene, en parte, sus orígenes en criterios metodológicos aceptados y utilizados por numerosas instituciones. Sin embargo, esta metodología y los criterios que definen los límites de la ruralidad deberían ser revistos como consecuencia de la heterogeneidad de situaciones que presenta. En la Argentina, el límite que fija un ámbito rural está definido por el número de habitantes que posee la unidad de análisis. Otros países han desarrollado el concepto y adoptado nuevas variables que amplían la perspectiva y dan una idea más acabada de la diversidad de situaciones que se dan en cada caso. El trabajo propone redefinir los términos en los que se conoce la ruralidad en el país con el fin de ajustar una imagen de ruralidad más acorde con la realidad vigente. Para ello, se considera necesaria la revisión y el mejoramiento de los instrumentos de recolección de información estadística, así como análisis de los datos recopilados y su difusión. Se proponen tres opciones de diseño para una nueva ruralidad: el primero consiste en cambiar el criterio que define un ámbito rural y continuar con las mismas unidades territoriales utilizadas en la actualidad; el segundo diseño implica incluir nuevas fuentes de información complementarias; el tercero propone utilizar la misma metodología de recopilación de datos, caracterizar la heterogeneidad y crear nuevas unidades de análisis territorial. Este último diseño es el considerado más acorde con las necesidades más urgentes. Como resultado se plantea generar un gradiente de tipos de territorios rurales con cinco categorías que combinan de forma diferencial a la población dispersa, la red que la vincula a los centros poblados y el porcentaje de población económicamente activa dedicada a la actividad agropecuaria.

CRAGNOLINO, E. (2004): "Escuela, maestros y familias en el espacio rural tulumbaro", *Revista ETNIA*, N° 46-47, Olavarría, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Palabras clave: estrategias educativas, espacio rural social, trayectorias.

Resumen

El artículo se centra en los resultados de un trabajo empírico donde se presentan casos de familias campesinas del norte cordobés. Se analiza la educación como estrategia de reproducción social y la evolución y demanda de educación de jóvenes y adultos en el departamento de Tumba. El eje de estudio se basa sobre el concepto de "espacio rural social" donde la escuela se encuentra históricamente vinculada con los actores sociales, sus posiciones y el contexto en el que se encuentra. La investigación reconstruye prácticas y representaciones familiares sobre educación, pero además trata de explicar cuáles son y cómo se producen las vinculaciones entre la estructuración de esas opciones y decisiones familiares con los procesos sociales globales, principalmente la migración y el trabajo. Las transformaciones del espacio social rural tulumbaro, el proceso de descampesinización y la progresiva urbanización del pueblo se convierten en un marco de análisis fundamental para comprender el modo en que la educación es incluida o no dentro de los mecanismos de sobrevivencia cotidiana y en las estrategias que las familias construyen para mantener o mejorar su posición social en el sistema de relaciones de clase.

CRAVIOTTI, C. (2006): "Nuevos agentes en la producción agropecuaria, ¿nuevos sujetos del desarrollo rural?", en G. Neiman y C. Craviotti (comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*, Buenos Aires, Ciccus, 49-67.

Palabras clave: pluriactividad, nuevos agentes rurales, ingreso extrapredial, desarrollo rural.

Resumen

Durante el último tiempo se ha descrito la entrada de nuevos agentes provenientes de otras ocupaciones a la actividad agropecuaria. Muchos de ellos atraídos por el cambio de vida asociado al ámbito rural, otros movidos por la oportunidad de realización de nuevos negocios y otros forzados por una situación ocupacional deficiente. Estos fenómenos de migración urbano-rural encuentran en la pluriactividad una puerta de ingreso común a la actividad agropecuaria. La autora describe una tipología y da casos particulares como ejemplo de nuevos agentes ingresados a la actividad agropecuaria, excluyendo formas de capital concentrado. Esta tipología considera como variables el grado de ingreso al capital, el tipo de proyecto que sustenta el ingreso a la actividad agropecuaria y el grado de involucramiento de la familia en la explotación que depende de las actividades extraprediales. Así se constituyen cuatro tipos de nuevos agentes: los refugiados, los inversionistas, los emprendedores y los neorrurales. Los cuatro representan diferentes formas de pluriactividad. Este proceso de aparición de nuevos agentes está ligado a procesos sociales más generales como la fragmentación y polarización de las clases medias en grupos ascendentes y grupos descendentes en la escala social. El desafío que presenta el trabajo consiste en determinar en qué medida estos nuevos agentes podrían ser considerados por las políticas de desarrollo rural y bajo qué condiciones y desde cuáles instancias institucionales deberían ser tomados en cuenta considerando las necesidades particulares que permitan su sustentabilidad como productores.

MURMIS, M. y S. FELDMAN (2006): "Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano", en G. Neiman y C. Craviotti (comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*, Buenos Aires, Ciccus, 15-47.

Palabras clave: trayectorias, pluriactividad, estrategia ocupacional, ruralidad, nueva ruralidad.

Resumen

Los procesos demográficos se relacionan íntimamente con las oportunidades de empleo y ocupación existentes en diversas zonas. En la actualidad rural, la población dispersa tiende a disminuir y sus habitantes a confluír y a incrementar la masa poblacional de poblados de mayor envergadura. La capacidad de permanencia e incluso de crecimiento de los habitantes de los pequeños poblados está relacionada con las oportunidades laborales, con su dinamismo y con las estrategias de ocupación. Así surge la pluriactividad como estrategia de ocupación plena de los pobladores. Este trabajo tomó como base empírica encuestas realizadas en Salvador María del Carril, un pequeño poblado bonaerense, y el foco de su análisis está puesto en la pluriactividad como estrategia ocupacional de sus habitantes. En este caso, la apicultura tomada como actividad rural con historia en la zona se ve vinculada con actividades y oportunidades de trabajo acaecidas en el pueblo, no necesariamente agropecuarias ni tampoco relacionadas con el crecimiento de actividades rurales no agrícolas atribuidas a la globalización reciente. Se distingue, entonces, una gran diversidad en cuanto a las formas de pluriactividad ligadas a actividades económicas de distintas características y provenientes de distintas épocas.

MURMIS, M. (1998): "El agro argentino: algunos problemas para su análisis", en *Las agriculturas del Mercosur: el papel de los actores sociales*, Buenos Aires, La Colmena, 204-248.

Palabras clave: agentes productivos rurales, tecnificación del agro, estructura agraria, ruralidad.

Resumen

Dentro del ámbito rural existe gran diversidad de situaciones y procesos vinculados al capitalismo contemporáneo. Una aproximación para describir esta diversidad es tomar como referencia a los agentes productivos. El capítulo hace una revisión de los principales procesos y problemáticas que afectan a cada uno de estos actores poniendo énfasis en la década de los noventa. La mayor incidencia del capital como factor productivo en el ámbito agrario, el acceso a la tierra y la tecnificación de los procesos fijan escalas de inserción al sistema y la evolución de las unidades productivas en el tiempo. Así la posibilidad de capitalización de las explotaciones, el acceso al crédito, el endeudamiento, la capacidad de diversificación de la producción, las relaciones laborales y

las estrategias de los agentes productivos definen el desplazamiento o persistencia de las unidades de producción a diferentes niveles. En un extremo de estos niveles se encuentra la presencia del gran capital, empresas económicamente viables, insertas en el sistema. Por el otro lado, economías campesinas no viables desde el punto de vista económico, que habitan el ámbito rural persistiendo en el medio al establecer estrategias como la pluriactividad o trabajo extrapredial de parte de los integrantes de la familia. El autor discute y pone en tela de juicio los límites que definen los niveles que ocupan las unidades productivas y la heterogeneidad de situaciones, así como la dinámica de la estructura agraria.

PÉREZ, E. C. (2001): "Repensando el desarrollo rural. Hacia una nueva visión de lo rural", en N. Giarracca (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Buenos Aires, CLACSO, 16-29.

Palabras clave: desarrollo rural, urbano-rural, nueva ruralidad.

Resumen

La concepción del mundo rural ha ido cambiando con el paso del tiempo. La antigua visión que relacionaba lo rural con lo atrasado y lo urbano con lo moderno se vio desplazada a medida que se fue indagando sobre la diversidad y complejidad de la realidad rural actual. Los flujos comerciales de bienes y servicios, los recursos financieros y naturales, el empleo dan cuenta de la interdependencia existente entre el mundo rural y el resto de la economía. Los procesos globales dinamizan estos flujos y moldean los cambios estructurales, demográficos y económicos en las comunidades de todo el mundo. El trabajo describe una serie de factores y problemáticas que afectan a los habitantes urbanos y a los de las zonas rurales. Surge entonces la cuestión de reflexionar sobre el rol que cumplen las sociedades y repensar estrategias de desarrollo orientadas a enfrentar la tarea de satisfacer nuevas funciones en la sociedad. Además, la autora hace hincapié en la necesidad de revalorizar la visión de lo rural desde una perspectiva cultural que implique, entre otras cosas, cambios en la calidad de vida de sus residentes, desarrollo sustentable, fuente de generación de empleo, disminución de pobreza y crecimiento económico. Desde una perspectiva sociopolítica, esta revaloración debe partir de la transformación de las viejas estructuras de poder local y formas de dominación como efecto parcial de los procesos de descentralización desarrollados como parte del modelo global. Finalmente, se hace una breve referencia a la evolución del ámbito rural en Colombia y sus políticas de desarrollo.

SCHIAVONI, G., C. PERUCCA, E. SCHOVORER y N. OTERO CORREA (2006): "Desarrollo rural alternativo: las relaciones entre el Estado, las ONG y los productores en la provincia de Misiones (Argentina)", en M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (comps.), *Desarrollo rural: organizaciones, instituciones y territorios*, Buenos Aires, Ciccus, 251-267.

Palabras clave: desarrollo local, experiencias organizativas, organizaciones.

Resumen

En el marco del modelo neoliberal, el desarrollo rural alternativo es aquel que motiva estrategias orientadas a contrarrestar las fuerzas centralizadoras de la política macroeconómica. A tal efecto, las ferias francas, los grupos de mujeres rurales y la organización de los ocupantes de tierras privadas son ejemplos de experiencias organizativas en la provincia de Misiones y constituyen el núcleo de las actividades de desarrollo alternativo. Formuladas desde una perspectiva participativa y descentralizada, estas iniciativas se ponen en marcha en un contexto de debilitamiento de las organizaciones agrarias tradicionales. Los casos considerados representan distintas configuraciones de las relaciones entre el Estado, las ONG y los productores y surgen por iniciativa de productores, en el caso de los ocupantes de tierra, o por el apoyo de programas estatales y ONG para los otros dos. Además de otorgar visibilidad a temas y actores marginados del agro provincial, las estrategias alternativas de desarrollo rural ampliaron las bases de supervivencia de los pequeños productores, reteniendo a la población rural en la agricultura. A través de estas propuestas se atenuaron, en parte, los efectos negativos provocados por el retiro del Estado.

2. Sólo algunos nombres. Maestros rurales latinoamericanos que hicieron historia

Desde diferentes supuestos ideológicos, contextos sociales y culturales, son ciertamente numerosos los maestros rurales que han logrado dejar importantes señales en la historia de la educación latinoamericana. Hay entre ellos notables diferencias; aun así, resulta orientador, en la construcción de conocimiento pedagógico en torno a la escuela rural, realizar una búsqueda sostenida de los aspectos comunes. Asimismo, confrontar estos aspectos con la propia experiencia seguramente enriquecerá las fundamentaciones de la práctica cotidiana, contemplando la necesaria contextualización en tiempo y espacio. Se propone a continuación una presentación sintética de algunos de esos maestros, con el objeto de que una lectura comparativa de sus semblanzas permita identificar rasgos comunes y aspectos diferenciales. También las acotadas referencias que aquí se plantean tienen como propósito que cada lector encuentre intereses para profundizar en el estudio de las historias de vida de cada "maestro rural que hizo historia". Esta presentación no pretende ser exhaustiva. Al contrario, se trata de un recorrido que intenta poner en evidencia el carácter universal del reconocimiento a los maestros rurales. Cada uno podrá identificar a muchos otros docentes que, lejos de haber alcanzado trascendencia pública, hicieron de la vida cotidiana en su escuela una historia para ser contada.

Hasta el siglo XIX

- ▶ **Manso, Juana (Argentina).** Nació en Buenos Aires en 1819 y falleció en la misma ciudad en 1875. Fue directora de la Escuela Normal Mixta N° 1, creada por Sarmiento. También fue la principal contribuyente de los *Anales de la Educación*, publicación creada por Sarmiento para difundir nuevos planes de enseñanza. En ellos, Manso postuló el aprendizaje basado en la observación y la reflexión, el respeto a las necesidades y grados de maduración del niño, base de la enseñanza pública adquirida por todas las escuelas del mundo. En 1862, escribió el *Compendio General de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, primer manual de historia con lenguaje sencillo para los primeros años de enseñanza.
- ▶ **Mongalo y Rubio, Emanuel (Nicaragua).** Nació en Rivas en 1834 y murió en Granada en 1872. Maestro nicaragüense, escribió textos didácticos de Geografía e Historia. Es recordado especialmente por su heroica participación en la defensa de la ciudad de Rivas durante la guerra contra los filibusteros al mando de William Walker.
- ▶ **Rodríguez, Simón (Venezuela).** Nació en Caracas en 1769 y falleció en Perú en 1854. Fue el maestro de Simón Bolívar, en quien influyó notablemente. Se vinculó con las ideas revolucionarias y simpatizó con el movimiento independentista de Manuel Gual y José Marra España, y ante su fracaso, debió emigrar. Entonces se dirigió a Jamaica, donde estudió la lengua inglesa. Partió luego a los Estados Unidos y finalmente a Europa. En el extranjero, continuó su formación en idiomas e incrementó su contacto con las teorías revolucionarias que pronto implantarían un nuevo orden político y social de alcance mundial.

Siglo XX

- ▶ **Dengo Guerrero, Omar (Costa Rica).** Nació en 1888 y murió en 1928. Fue profesor del Liceo de Costa Rica, maestro rural y educador de obreros en el Centro Germinal. A la caída de los Tinoco, en septiembre de 1919, fue nombrado director de la Escuela Normal. Su labor docente en esta institución comenzó en 1915 como profesor de Sociología Educacional, primero en obtener esta cátedra en un colegio hispanoamericano. También se dedicó al periodismo dejando impreso su pensamiento sobre asuntos sociales, políticos, educativos, literarios y filosóficos en numerosos medios informativos, principalmente en la *Revista de Educación* de la Escuela Normal y en *La Obra*, de las que fue director.

- **Ábalos, Jorge W. (Argentina).** Nació el 20 de septiembre de 1915 en La Plata, pero su familia era oriunda de La Banda, Santiago del Estero. Falleció en la ciudad de Córdoba el 28 de septiembre de 1979. Trabajó como maestro rural en la zona conocida como el Chaco santiagueño. Colaboró con el Dr. Salvador Mazza, investigador que descubrió el mal de Chagas-Mazza, la enfermedad transmitida por la vinchuca. Se desempeñó como docente universitario y dirigió el Centro de Zoología Aplicada de la Universidad Nacional de Córdoba. Su obra más conocida, *Shunko*, constituye una acabada manifestación de su experiencia como maestro rural. Se publicó en 1949 y fue traducida a varios idiomas. En 1960 fue llevada al cine por el actor y director Lautaro Murúa, con guión del escritor paraguayo Augusto Roa Bastos y música de Waldo de los Ríos. La película fue considerada por la Unesco como patrimonio de la cultura universal. A su obra literaria y científica se suman varios libros para la enseñanza de la zoología y la divulgación científica, y libros de lectura para la escuela.
- **Benítez, Conrado (Cuba).** Nació en 1942. De extracción humilde, se vinculó a la Revolución cubana al iniciarse entre sus brigadas como maestro voluntario. Trabajó en una escuela en las montañas de Sancti Spiritus, en donde enseñaba a niños y adultos. Murió en el contexto de la Revolución en 1961.
- **Cardozo, Ramón Indalecio (Paraguay).** Nació en 1876 en Villarrica y falleció en Buenos Aires en 1943. Fue uno de los más grandes pedagogos paraguayos. Fundó la primera Escuela Normal Rural (luego Superior), que llegó a ser un instituto modelo gracias a la aplicación de los principios de la "escuela nueva". Desde 1921 se desempeñó como titular del Consejo Nacional de Educación y director general de Escuelas, desde donde expandió sus principios. Luego de 35 años de labor publicó los libros de lectura *El Paraguay* para 1º, 2º y 3º grado.
- **Caro Ríos, Germán (Perú).** Fue de los maestros peruanos más importantes del siglo xx. Nació el 28 de mayo de 1905 en la comunidad de Huayopampa. Falleció en 1971. Abandonó el seminario dispuesto a prepararse para la tarea docente; viajó a Lima y luego a Cañete. Trabajó en una hacienda para poder costearse sus estudios, lo que lo familiarizó con las duras condiciones en que trabajaban los campesinos. Al terminar sus estudios, retornó a su comunidad con una formación sólida e integral y graduado como normalista urbano, convirtiéndose en el primer profesional de su tierra.
- **Carvajal, María Isabel (Carmen Lyra) (Costa Rica).** María Isabel Carvajal, que escribió *Cuentos de mi Tía Panchita* con el seudónimo Carmen Lyra, nació en 1888 en la ciudad de San José y falleció en México en 1949. Fue maestra en San José y en la escuela rural de El Monte, provincia de Heredia. Se capacitó en Europa y a su regreso dirigió la Escuela Maternal. Fue la primera profesora de la cátedra de Literatura Infantil desde que se creó en la Escuela Normal de Costa Rica. Fuera de la escuela trabajó en la Biblioteca Nacional y el Patronato Nacional de la Infancia. Los últimos años de su vida se dedicó por entero a la actividad política, destacándose en este campo como periodista y dirigente del Partido Vanguardia Popular.
- **Castillo Lanuza, Benita Adelivia (Guatemala).** Nació en 1896 y falleció en 1988. Se inició como maestra de grado en una escuela de Livingston, Izabal, y llegó a ocupar el cargo de directora. Fue luego directora de la Escuela N° 1 de Tactic, Alta Verapaz, donde ayudó a forjar las juventudes de kekchíes de Verapaz y los garífonas de Izabal.
- **Encinas, José Antonio (Perú).** Nació en 1888 y falleció en 1958. Dedicó su vida a la educación, particularmente a la de los aborígenes. Entendía la educación como un fin social que podía promover los derechos civiles y el desarrollo del indígena peruano. Defendió la revalorización del niño, reconociéndolo como centro de la acción educativa; el rol protagónico de la afectividad y la autoestima, la función creativa del niño y el respeto de los adultos por ella, como elemento más importante de la educación; el rol del maestro como orientador y líder y el ideal de la equidad y la justicia social.
- **Mercante, Víctor (Argentina).** Nació en Merlo (provincia de Buenos Aires) y murió en Chile en 1934. Mercante consideraba que la educación debía fundarse en la observación y la experimentación. Los niños debían ser preparados para la vida. Promovió una educación práctica y utilitaria que capacitaba al educando realmente para desempeñarse en la vida y fue uno de los máximos representantes del normalismo.

- ▶ **Peñaloza, Rosario Vera (Argentina).** Nacida en la provincia de La Rioja en 1873, dedicó su vida a la enseñanza. Fundó el primer jardín de infantes argentino. El Consejo Nacional de Educación le encargó la formación del Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, hoy Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi. Recorrió una enorme trayectoria en el terreno educativo y obtuvo el cargo de inspectora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Falleció en 1950.
- ▶ **Pérez, Elizardo (Bolivia).** Nació en Ayata en 1892 y murió en Buenos Aires en 1980. Fue el creador de la escuela indigenista Warisata en el seno mismo de los ayllus del Altiplano. Es considerado el fundador de la educación campesina en Bolivia.
- ▶ **Ramírez Castañeda, Rafael (México).** Nació en Veracruz en 1884 y falleció en 1959. Se dedicó a la educación rural. Desde su perspectiva la responsabilidad del maestro rural no se limitaba a la atención de los niños, sino que abarcaba también la alfabetización de los adultos y la orientación de la población de las comunidades en salud, alimentación, higiene, cultura, recreación y economía. En este sentido, las escuelas rurales tenían por objetivo integrar a los campesinos al progreso de la nación mexicana.
- ▶ **Ripa, Julián Isidoro (Argentina).** Nació en 1916 en Santa Rosa, La Pampa. A los 19 años fue maestro en la Escuela N° 15 de Colonia Cushamen (Chubut). Publicó *Historia de un maestro patagónico* (Buenos Aires, Marymar, 1980), *Historia de un abogado patagónico* (Buenos Aires, Marymar, 1987), entre otras obras.
- ▶ **Salas, Darío (Chile).** Nació en 1881 y falleció en 1941. Su objetivo como pedagogo fue ampliar y modernizar la educación chilena y, aunque su interés por la enseñanza abarcaba todos los aspectos y grados, dedicó sus más grandes esfuerzos a la educación primaria y a la educación popular.
- ▶ **Varela, José Pedro (Uruguay).** Nació en Montevideo en 1845 y murió allí en 1879. Sociólogo, periodista y político de Uruguay. En 1874 publicó *La educación del pueblo* y en 1876, *La legislación escolar*, libro donde demostraba no sólo la necesidad de una reforma escolar, sino también su plausibilidad.

La Educación Rural como objeto de política educativa

- ▶ **Bello, Andrés (Venezuela).** Nació en Caracas, Venezuela, en 1781, y falleció en Santiago de Chile en 1865. Su vida se desarrolló entre Caracas, Londres y Chile, en donde realizó gran parte de su obra. Ha sido uno de los humanistas e intelectuales más importantes de Venezuela y América Latina, destacándose como poeta, legislador, filósofo, educador, crítico y filólogo.
- ▶ **Arguedas, José María (Perú).** Nació en Andahuaylas en 1911 y murió en Lima en 1969. Su obra refleja el encuentro de las culturas quechua y occidental. Aprendió sus primeras letras en San Juan de Lucanas, Puquio y Abancay, sitios adonde lo fue llevando la actividad de su padre abogado. Por este motivo, se aproximó a niños indígenas y, a través de su acercamiento a ellos, se vinculó con la lengua y cultura quechua. Estudió la secundaria en Ica, Huancayo y Lima, e ingresó a la Universidad de San Marcos en 1931. Fue profesor del Colegio Nacional de Sicuani entre 1939 y 1941 y trabajó luego en la sección de folklore y artes populares del Ministerio de Educación entre 1942 y 1956. Entre 1963 y 1964 fue director de la Casa de la Cultura. Graduado como doctor en Antropología en 1963, fue profesor de esas disciplinas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Universidad Agraria hasta su muerte.

Bibliografía

- Castro, H. y C. Reboratti (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, Serie de Estudios e Investigaciones N°15.
- Jesiot, Juan (1996): en *Zona Educativa*, año 1, N° 1, Ministerio de Educación de la Nación.
- Medeiros Marques, M. I. (2002): "El concepto de ambiente rural en cuestión", *Terra Livre*, año 18, N° 19, Sao Paulo, julio/diciembre.
- Plencovich, M. C., A. Costantini y A. M. Bocchicchio (2008): *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*, Buenos Aires, Ciccus.
- Pineau, Pablo (2001): "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, Flavia (2006): "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza", en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2008): "Detrás está la gente", Seminario Virtual de Formación, Clase 1, OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar".



Material de distribución gratuita,
prohibida su venta