

Colección Actualizaciones Académicas

# Actualización Académica en nuevas perspectivas sobre la práctica docente en primarias rurales

Módulo 1: La escuela primaria rural en el  
sistema educativo nacional





## Índice

<b>Clase 1. La educación rural en el marco de las políticas universales del sistema educativo .....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2. Claves para pensar una historia de la educación rural.....</b>	<b>19</b>
<b>Clase 3. Escuelas, redes y territorios.....</b>	<b>37</b>
<b>Clase 4. La educación rural en el contexto actual: desafíos y potencialidades .....</b>	<b>50</b>

## Módulo 1: La escuela primaria rural en el Sistema Educativo Nacional

# Clase 1: La educación rural en el marco de las políticas universales del sistema educativo

## Presentación

La propuesta en esta clase es revisar las políticas universales definidas para el sistema educativo nacional e identificar en qué medida y de qué modo se habilitan o promueven especificidades para la educación rural. Proponemos indagar en los supuestos detrás de las decisiones que se toman y cómo impactan en la posibilidad de organizar las escuelas en el territorio. Para ello, realizaremos un recorrido por el marco normativo que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales desde una perspectiva que sostiene el derecho a la educación para todas y todos los niños, niñas y jóvenes del país.





## Palabras clave: sistema educativo nacional - educación rural - marco normativo

### ¿Qué nos proponemos?

Brindar a los y las docentes herramientas teóricas que les permitan reconocer el lugar de la educación rural en el sistema educativo nacional, su marco normativo y los alcances de la política educativa en relación al derecho a la educación en los espacios sociales rurales.

### Contenidos

- La educación rural en el marco de las políticas universales del sistema educativo.
- El derecho a la educación para todos/as los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Marco normativo nacional y provincial.

### Introducción

Las rurales son escuelas públicas de gestión estatal, ubicadas en espacios sociales rurales, considerándolos como tales conforme los criterios demográficos para definir las localidades de menos de 2000 habitantes. Se orientan por el marco normativo del conjunto del sistema y, en particular, por las definiciones político pedagógicas y curriculares de los niveles del sistema (Inicial, Primario, y Secundario). En virtud de las características y condiciones que se hacen evidentes en los diversos territorios, amerita dar lugar a opciones organizativas y/o curriculares de la educación común para responder a los requerimientos específicos de formación en atención a las particularidades del contexto rural.

En tal sentido, no se conforma en nuestro país un subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Por el contrario, se constituye un entramado por el cual la educación rural se vincula transversalmente con todos los niveles y con las otras modalidades, con el imperativo de resguardar las especificidades.

Esto implica una mirada que sostiene el derecho a la educación de todas las niñas, los niños y los

adolescentes del país, vivan donde vivan, aún en las localidades más pequeñas y dispersas del territorio nacional.

Sostener el andamiaje que hace esto posible depende de las estructuras de gobierno nacional y provinciales, así como de decisiones de política educativa de escala federal, regional o local que garanticen el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de las y los habitantes que habitan los espacios sociales rurales.

En esta clase indagaremos acerca de cómo la educación rural está presente en el SEN, y qué sentidos adquiere en tanto garante de derechos. Además, buscaremos revisar algunos conceptos relativos a la normativa nacional y provincial que aparecen como vertebradores de la modalidad y que conforman ejes para pensar el trabajo cotidiano en las instituciones.

## La educación rural en el sistema educativo nacional

¿Cuál es la importancia de las escuelas rurales en el país? Esta pregunta se puede responder de muchas maneras: si consideramos los aspectos cuantitativos, observamos que representan poco más de la mitad del total de escuelas de Argentina. Este es un dato que muestra el nivel de inserción de la escuela rural en el territorio.



ESCUELAS PRIMARIAS – GESTIÓN ESTATAL	
Rurales	Urbanas
10.281	8.684
54%	46%

Fuente: Relevamiento Anual 2019. RedFIE-DIE. Dirección de Información Educativa. Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

A lo largo de más de un siglo de educación en el país, las escuelas en los espacios rurales se han multiplicado. Podemos reconocerlas cuando viajamos, al costado de la ruta, en la montaña, en islas y esteros, en pequeños parajes, en estancias, en la frontera.

## ¿Cuándo una escuela es considerada rural?

La **Ley de Educación Nacional (LEN)** 26.206/06, en su artículo 49, establece que las escuelas “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”.

En atención a tal mandato, posteriormente a la promulgación de la ley se consensuaron tales criterios, y de allí resulta la definición operativa de modalidad.

En *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206) Actualización del glosario* (2011, Ministerio de Educación), se establece que la modalidad rural:



## Modalidad rural

Ley 26206

"Satisface a través de proyectos institucionales o formas de organización escolar, las necesidades de los alumnos que concurren a unidades educativas ubicadas en entornos alejados del mosaico principal de una localidad.

Tiene por objeto garantizar la obligatoriedad y la continuidad de los estudios en los siguientes niveles: Inicial / Primario / Secundario.

**Definición de "Entornos alejados del mosaico principal de una localidad".** Es el espacio geográfico dinámico donde se desarrolla una actividad económica primaria o actividades intersectoriales relacionadas con aquélla (por ejemplo: turismo rural) con reducida oferta de servicios públicos y/o limitados medios de acceso, entre otras características.

**Definición operativa:** Se identifica como unidad educativa de modalidad rural aquélla que cumpla simultáneamente con los siguientes criterios espaciales y pedagógicos, a saber:

✓ Espacialmente: Se ubique a más de 1 Km. del borde del mosaico principal de la localidad y cuya área de influencia de 1.000 mts. esté compuesta de parcelas rurales, zonas naturales (montaña, bañados, cauce de ríos, etc.) o manzanas construidas aisladas.

✓ Pedagógicamente: Cumpla con algunos de los dos criterios que se enuncian a continuación:

- Exista un procedimiento legal (resolución, decreto o circular) que reglamente la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica con el fin de asegurar la trayectoria educativa de los alumnos en las comunidades alejadas.
- Existan formas de organización escolar adecuados a los alumnos con relación a:

- La agrupación de los alumnos: sección múltiple/ plurigrado, pluriaños o multinivel (grupo de alumnos de distintos años o niveles que desarrollan sus actividades en forma simultánea).

- Los modelos organizacionales de asistencia a las escuelas: escuelas de alternancia, escuelas itinerantes, escuelas agrupadas/nucleadas."

Pueden leer el documento completo en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario\\_actualizacion\\_len.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf)

Aun cuando la definición operativa recién planteada no agota la mención a los diversos modelos de organización que conviven actualmente en el territorio nacional, evidencia nuevamente la aceptación de tal diversidad y reconoce su existencia, validándola.

Como se comprende, hay un gran abanico de posibilidades que se abren a partir de tal reconocimiento, un gradiente que va de las escuelas localizadas cerca de pueblos con mayor o menor posibilidad de interacción y comunicación, a aquellas localizadas en parajes muy aislados, de difícil

acceso, con pequeñas poblaciones muy dispersas. No todas tienen la misma forma, ni la misma planta de docentes y, sin embargo, todas ellas nacieron para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y las niñas, los y las jóvenes y adultos del país.

## El surgimiento como modalidad a partir de la Ley de Educación Nacional

La sanción de la LEN en el año 2006 marcó un hito para la educación rural en el país, ya que esta ley reconoció ocho modalidades en el SEN, entre las cuales estaba la modalidad rural.



En la **LEN** se define como *modalidad* a: "...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 atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos..."

Art. 17, Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Por lo tanto, se establece que existe un componente estructural en el sistema educativo, para definir las políticas para la ruralidad, al que le compete la responsabilidad de posibilitar condiciones de equidad a todos y todas los y las estudiantes del país que habitan espacios rurales.

El instituirse en modalidad le otorga a la educación rural un doble "mandato": por un lado, atender las particularidades contextuales de la ruralidad; y por otro, garantizar la igualdad en el derecho a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que viven en los espacios rurales.

Por otro lado, se ha avanzado mucho en cuanto a la recuperación de la experiencia de trabajo de maestras y maestros rurales de todo el país. En este sentido, se observan numerosas situaciones de docentes que han ido incorporando, desde la tarea cotidiana, innovaciones pedagógicas que aún el campo de la investigación educativa no ha explorado suficientemente.

Podemos afirmar, entonces, que la **LEN** —a partir de la decisión de conformar la Modalidad de Educación Rural— **recupera historias, atiende demandas y reconoce el valor de la escuela que ha**

**seguido habitando el territorio allí donde había al menos un estudiante.** Este paso supera las etapas anteriores de políticas educativas diferenciadas, planes compensatorios y proyectos específicos. Pero es también un desafío, ya que tener que pensar políticas para la totalidad de las escuelas rurales del país se pone en tensión con reconocer inmediatamente las particularidades que imprime cada contexto. Por lo tanto, al momento de generar políticas que atiendan integralmente ese universo de escuelas amerita considerar simultáneamente los aspectos comunes y la diversidad de situaciones locales.

Al analizar las políticas educativas destinadas al ámbito rural que se han ido construyendo a nivel nacional, podemos distinguir dos grandes ejes compartidos:

- Considerar el diseño de acciones para superar el aislamiento relativo de escuelas y poblaciones.
- Reconocer las potencialidades de los modos de hacer escuela en la ruralidad con el propósito de revisar la minusvalía con la que se suele calificar la enseñanza y los aprendizajes en tales contextos.

A lo largo del proceso histórico de construcción del SEN estos ejes han sido objeto de debates y análisis. Sin entrar en detalles (que nos ocuparán en la Clase 2), la idea de *minusvalía* forma parte de los modos en que la sociedad en general considera a las escuelas rurales. Así también, es una idea que podemos rastrear en el imaginario de especialistas, colegas, e incluso en los medios de comunicación. Desde referirse a ellas con el término “escuelitas”, —a veces con una mirada afectuosa y romántica, a veces desvalorizadora— hasta el hecho de definirlas siempre por las carencias; por lo que les falta para ser una escuela “completa”, por tener pocos estudiantes, pocos docentes.



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

Entendemos aquí que esa mención a “escuela completa” refiere a la naturalización del modelo de escuela que se organiza con un grupo de estudiantes por grado/año de escolaridad, como monogrados, cada uno a cargo de un docente y que remiten a las instituciones de educación común localizadas en ámbitos urbanos, con suficiente población para conformar matrículas numerosas. A lo largo del tiempo en nuestro país se encuentran referencias de que se ha pensado a la escuela rural con la idea de que no llega a “ser”, una escuela que no lo es del todo. En el mientras tanto, esas escuelas dieron respuestas a las demandas de educación de sus estudiantes, crearon nuevos formatos (muchas veces surgidos de las propias comunidades, y a iniciativa de las mismas), pusieron en valor los saberes construidos en sus territorios y significaron la presencia del Estado en esos espacios sociales.

## La política educativa como garante de derechos

### Modalidad rural

Ley 26206

La garantía de derecho que compete a la educación rural, fortalece el doble mandato mencionado. La LEN ofrece el marco referencial para interpretarlo.

ARTÍCULO 2º.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3º.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4º.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

La garantía de derecho que compete a la educación rural fortalece el doble mandato mencionado.

La LEN ofrece el marco referencial para interpretarlo.

En este sentido, los objetivos que allí se proponen para la modalidad, aportan nuevas definiciones para la toma de decisiones de política educativa y actualizan los ejes de interés para la educación rural:



## Modalidad rural

Ley 26206

Art. 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.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

El marco normativo nacional habilita, por un lado, el principio de equidad en términos curriculares (superando la propuesta de un mínimo de contenidos que planteaba la Ley 1.420) y al mismo tiempo, la necesidad de ofrecer propuestas flexibles que “escuchen” el territorio. La educación rural debe ser contextualizada. Este parece ser el mandato que emerge de la LEN.

En el artículo 50, inciso c) se mencionan una diversidad de modelos de organización actualmente vigentes que han surgido a veces por iniciativa de las propias comunidades, otras por reconocimiento de singularidades del territorio como la dispersión o la densidad de población, incluso en etapas de ampliación de la cobertura por definición de la política educativa —como es el caso de la ampliación de la obligatoriedad—. Se observa así, en el texto legal, que la normativa habilita buscar formas diferentes en función del contexto, que se adecuen mejor a las necesidades e intereses de las personas que viven allí. Y se invocan tales adecuaciones sosteniendo el principio de continuidad de las trayectorias escolares de los y las estudiantes, en tanto requieren considerar el acceso a todas las etapas obligatorias de la educación. Se incluye a los potenciales estudiantes contemplando la población estable y la migrante y sus posibilidades de tránsito.



## Foro de intercambio

¿Cuál es el modelo de organización de escuela rural que predomina en el lugar donde trabajan? ¿Y en la provincia? ¿Cuántos es posible reconocer? ¿Se encuentran en ese listado que propone la LEN, o existe algún otro modelo no mencionado?

Incluyan sus comentarios en el foro donde todos los colegas pondrán en común sus reflexiones.

Les proponemos que relean las diferentes respuestas para comparar la situación en las diversas provincias y dimensionar la variedad de modelos en vigencia.

## Marcos normativos provinciales

Al centrar la atención en el marco normativo del nivel primario en todas las jurisdicciones del país, amerita referir en primer lugar a la Constitución Nacional, que desde 1853 compromete a las provincias a asegurar la educación primaria.

### Constitución nacional de 1853

Artículo 5º

Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo a los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.

Constitución Nacional 1994

La sanción de una ley nacional compromete a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a considerarla y a realizar ajustes en sus propias normas que garanticen los principios aprobados por el Congreso de la Nación.



Foto: Congreso de la Nación Argentina.

En ese sentido, existe un orden de prelación que se basa en la prioridad de unas leyes sobre otras en el orden jurídico de un Estado. Es importante tener presente este principio, ya que permite reconocer cierto orden normativo ante algunos espacios de vacancia o inconsistencias devenidas de la falta de adecuación en tiempo y forma a las leyes nacionales.

A partir de la sanción de la LEN en 2006, cada provincia fue adaptando su marco normativo de diferente modo y con medios dispares: algunas elaboraron leyes provinciales de educación adoptando los principios generales de la ley nacional y agregando cuestiones específicas propias; otras fueron realizando las adecuaciones necesarias a partir de resoluciones o decretos para garantizar la coherencia en el sistema educativo, pero sin promulgar una ley nueva.

La importancia de conocer el marco normativo que regula la tarea docente en el espacio donde trabajamos radica en la posibilidad que abre a nuevas interpretaciones, articulaciones y formatos pedagógicos; desde esta perspectiva, propiciamos considerarlo más allá de la cuestión burocrática. Se trata de conocer más para decidir mejor, para adecuar nuestras prácticas a lo que necesita el territorio, para garantizar el derecho a la educación que tienen nuestras/os estudiantes en los espacios sociales rurales.

La multidimensionalidad de la práctica cotidiana nos hace naturalizar los marcos normativos e incluso nos insta a no revisarlos, nos lleva a conservarlos sin profundizar en sus sentidos ni individual ni

colectivamente, al punto de que pueden perder actualidad y parecer lejanos a los intereses del día a día de las aulas. Por eso, promovemos desde esta clase revisar la propia mirada.

Invitamos a revisitar la normativa en la seguridad de que puede ser un espacio de habilitación de nuevas propuestas. La posibilidad que abrió a la educación rural el ser reconocida como modalidad, para todos los niveles educativos y con la oportunidad de habilitar diferentes formatos y propuestas, permite repensar de qué modos es posible hacer escuela en el campo. Y es en este sentido que se vuelve prioritario conocer qué normas regulan nuestra tarea cotidiana a fin de reconocer límites, pero, sobre todo, posibilidades.

Hay una larga tradición, muy vigente en nuestro país, de una saludable innovación pedagógica. Muchas de estas innovaciones se han desarrollado en las mismas escuelas rurales, alejadas de miradas burocráticas, que por necesidad han debido “buscarle la vuelta” a situaciones que no forman parte de modelos tradicionales. Ese espacio de creatividad debería ser más estudiado. Por un lado, avanzando en la inclusión en la agenda de los investigadores en educación, tal como viene reconociéndose en las últimas dos décadas; pero también a partir de la recuperación y sistematización de la palabra de las y los docentes, que ha generado y genera respuestas que buscan como objetivo principal garantizar el derecho a la educación de cada estudiante que día a día llega a la escuela.



“La escuela rural era aula, taller y comunidad. La idea era llamar permanentemente la atención de los chicos, como si fuera un imán. Si la escuela aburre, no sirve. Si no enseña a pensar, tampoco.”

Iglesias, Luis (Juan Jesiot responsable de “Ediciones pedagógicas” en Zona Educativa Año 1, núm. 1. Ministerio de Educación de la Nación).



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

## Algunas conclusiones

Como hemos visto a lo largo de esta clase, el sistema educativo nacional considera a la educación rural como una de las ocho modalidades educativas que instituye la Ley de Educación Nacional del 2006 con una perspectiva transversal al sistema, que habilita articulaciones con otras modalidades y niveles. La educación rural no constituye un subsistema, sino que, por el contrario, se plantea articuladamente y con acceso a los contenidos definidos para el universo de estudiantes del sistema educativo nacional. El sentido que subyace a esta decisión de política educativa se basa en el resguardo de la protección del derecho a la educación de los y las estudiantes que viven en los espacios sociales rurales. Esta perspectiva, en congruencia con tratados internacionales —como la *Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*— promueve diseños institucionales que permitan a los alumnos y a las alumnas asistir a la escuela y mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia.

A lo largo de esta clase pudimos visualizar diferentes escalas de decisión que conforman el SEN. Estas escalas están integradas por un nivel nacional, donde se establecen las regularidades generales (que podemos observar en la LEN y en los acuerdos federales); un nivel provincial, donde se definen prioridades jurisdiccionales (de allí la importancia de conocer la normativa que regula nuestra tarea cotidiana); y un nivel comunitario-institucional, en el que se promueven respuestas situadas que tienen en cuenta la realidad del espacio social rural donde se inscribe la escuela.

En la siguiente clase recorreremos un poco más en profundidad la historia de la educación rural en la Argentina, el modo en que se fue construyendo la identidad de las y los docentes rurales y cómo los mandatos prescritos por la ley se contextualizan y debaten en las escuelas.



### Actividad obligatoria

- Tal como se ha anticipado, en cada provincia hay regulaciones que comprenden en mayor o menor medida a las escuelas primarias rurales. A veces expresando la particularidad en normas generales, otras como normas especialmente diseñadas.
- A partir de la lectura de esta Clase y de la bibliografía sugerida, les proponemos elaborar un texto que responda los siguientes interrogantes:
  - ¿Qué normas regulan la educación rural en su provincia?
  - ¿Qué condiciones o características otorgan estas normas a la educación rural?
  - ¿De qué modo se expresa en esas normas el debate en torno a la organización de las instituciones rurales?
  - ¿Qué referencias encuentran respecto de los contenidos a enseñar en las escuelas rurales? ¿Qué implicancias tiene para la enseñanza su presencia o ausencia?
- Envíen la actividad por el buzón.

## Bibliografía obligatoria

- Ley de Educación Nacional. (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>>.
- Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. pp. 37-60. Editorial UNLZ.

## Bibliografía de referencia

- Cragnolino, E. (2007). Consideraciones acerca de la educación rural. *Praxis Educativa*. Disponible en: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/473>>.
- Convención sobre los Derechos de iños, Niñas y Adolescentes. (1989). UNICEF. Disponible en: <<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>>.
- Ministerio de Educación. (2011). *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206). Actualización del glosario*. Disponible en: <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario\\_actualizacion\\_len.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf)>.

## Créditos

Autor: Rodrigo Lucero

Cómo citar este texto:

Lucero, Rodrigo (2023). Clase Nro 1: La educación rural en el marco de las políticas universales del sistema educativo. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

## Módulo 1: La escuela primaria rural en el Sistema Educativo Nacional

# Clase 2: Claves para pensar una historia de la educación rural

## Presentación

En esta clase revisaremos el significado, para las escuelas rurales, de cada uno de los cambios realizados a lo largo del tiempo, y también los desafíos a los que ha debido responder en cada contexto particular. Podremos reconocer algunas regularidades y analizar los diferentes modos en que el Estado Nacional las ha entendido.



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.



Palabras clave: historia de la educación rural - política educativa - sistema educativo

## ¿Qué nos proponemos?

Realizaremos un recorrido por la historia de la educación rural en la Argentina, que nos permita reconocer ciertos rasgos comunes y contextualizar las diferencias. Desde la Ley 1.420 de 1884 hasta la Ley de Educación Nacional de 2006, observaremos el proceso de ampliación de derechos que implicó llegar a todo el país para garantizar el acceso a la educación de cada comunidad.

## Contenidos

- Historia de la educación rural en la Argentina.
- Marco legal: continuidades y revisiones.
- Programas, políticas compensatorias, creación de la modalidad.

## Introducción

La escuela siempre estuvo ahí. Tal parece ser el mandato histórico que muchas escuelas rurales cumplen en el territorio. En algunos casos, ha sido la escuela de abuelos, padres y madres, tíos y tías; generación tras generación se han sucedido en ciclos que parecen perderse en tiempos remotos. Algunas escuelas fueron levantadas por la comunidad, para que sus hijos e hijas no tuvieran que irse lejos a estudiar.

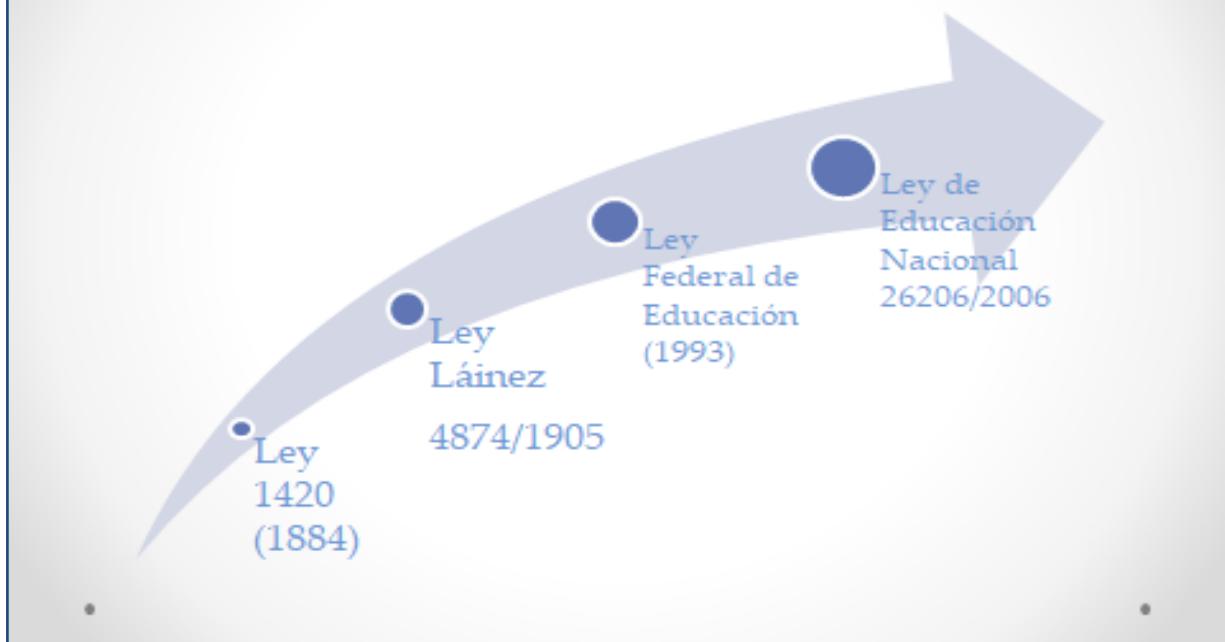
Cada escuela tiene una historia. Una escuela nueva que fue construida por el Estado nacional o provincial después de años de reclamos, otra que se crea a partir de la necesidad de una nueva localización poblacional. También escuelas creadas en tiempos en que la decisión política apunta a la ampliación de la cobertura del sistema.

El modo de “hacer escuela” en los espacios sociales rurales ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Por un lado, se han ido transformando y actualizando los objetivos de política educativa del Estado nacional respecto de la educación rural. También, los y las docentes generaron distintas alternativas institucionales, pedagógicas y didácticas que fueron dando respuestas a sus realidades. Con el correr

de los años esas alternativas se institucionalizaron en la sanción de las leyes hasta llegar a nuestros días. En esta clase nos detendremos a revisar cómo se ha dado esta construcción histórica en la Argentina y buscaremos discutir los desafíos para la escuela en el campo.

## Hacia una breve historia de la educación rural en la Argentina

### Las escuelas rurales nacieron con el sistema...



### Referencias legales a la educación rural en la ampliación del derecho a la educación en la historia en Argentina

Desde los orígenes del Estado nacional en la Argentina se verifica la presencia de escuelas en los territorios rurales. Situadas en lugares dispersos daban una instrucción básica a los hijos e hijas de las familias campesinas, en su mayoría analfabetas. Algunas particulares, con un único maestro sostenido por la comunidad; otras en la iglesia del pueblo, en las que enseñaba el sacerdote. En ambas, los pocos niños de la localidad aprendían juntos nociones básicas de lectura, escritura y aritmética.

La preocupación del Estado por la ampliación del sistema se intensificó a partir de la década de 1850.

En esta etapa, atravesada por la lucha entre la Confederación y el Estado de Buenos Aires, la sanción de la Constitución Nacional significó un hito en la conformación de un sistema educativo en todo el territorio nacional al establecer en el artículo 5º —que será retomado en la Constitución de 1994, citado en la Clase 1— la responsabilidad de las provincias para asegurar la educación primaria en sus territorios.

La preocupación de la Confederación por el crecimiento de la educación elemental, obligatoria y gratuita tuvo como grandes centros a las provincias de Entre Ríos y Córdoba. Esta expansión demandaba a las demás provincias un esfuerzo análogo, que en la mayoría de los casos no se cumplió, fundamentalmente por motivos económicos, a pesar del mandato constitucional.

En la etapa de las llamadas “presidencias liberales” (1862-1880) se produce un notable crecimiento del sistema educativo a instancias de la creación de escuelas primarias y del nacimiento de las Escuelas Normales Nacionales para la formación de maestros y maestras. Esta expansión buscaba, sobre todo, combatir el analfabetismo que llegaba, según el primer censo nacional de 1869, al 78,2% de la población.

La convocatoria al Primer Congreso Pedagógico en 1882, y sus posteriores debates en torno a la laicidad de la educación pública, su cobertura en el nivel primario y la obligatoriedad, marcaron la agenda de lo que habría de ser la *Ley 1.420*, verdadero hito en la historia de la educación nacional, al sentar los principios de una escuela graduada, obligatoria y gratuita. Esta ley se enmarcaba en el proyecto liberal que instalaría en el país la llamada “Generación del ‘80” que veía en la escuela una herramienta fundamental para lograr la unidad nacional.

Hay que destacar en esta ley la mención a las escuelas rurales otorgándoles especificidad y estableciendo regulaciones en torno a dos ejes: la organización institucional y los contenidos a enseñar. Analizaremos lo que implicaban ambas decisiones:

## Mención a las escuelas rurales

Ley 1420

Art. 6. El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 11: Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: ... Escuelas ambulantes, en las campañas, donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

Art. 12: El mínimo de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional, explicación de la Constitución Nacional, enseñanza de los objetos más comunes y cursos especiales elementales relacionados con las actividades industriosas de carácter general o regional.

Ley 1420 (1884)



Leer el Capítulo 1 de la Ley 1.420 les permitirá profundizar el análisis respecto de los ejes mencionados y también los alcances planteados respecto de la laicidad, la obligatoriedad establecida para los padres como garantes de la asistencia de los y las estudiantes, entre otros tópicos aún presentes en los debates cotidianos. Está disponible en: <[https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley\\_1420.pdf](https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf)>.

Proponer escuelas ambulantes implicó reconocer la necesidad de un formato escolar diferente, vinculado con la baja matrícula; plantear un “mínimum” de contenidos , sentó las bases de una formación diferenciada para estudiantes que viven en lugares diversos.

Resulta oportuno comparar el “mínimum de instrucción” en los textos de los artículos 6° y 12° para unas y otras escuelas; también, pensar en las implicancias de la inclusión de conocimientos vinculados a las actividades locales.

Estos señalamientos, al decir de Záttala (2015), constituyen signos de un debate aún no saldado: la especificidad de las escuelas rurales.



Foto: Formación de alumnos y alumnas en la escuela N.º 11 de El Chorro, Formosa 1911. Archivo General de la Nación. En: <<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>>.

A comienzos del siglo XX la situación respecto de la educación rural no había cambiado demasiado: las distancias, la falta de presupuesto, y la permanencia de formas alternativas a las prescriptas por la Ley 1.420 motivaron que un legislador, Manuel Láinez, propusiera un proyecto de ley que contemplaba, entre otras cosas:



Art 1. El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la Ley N.º 1.420, del 8 de julio de 1884. Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta

el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir subvención escolar.

Ley Láinez, N.º 4.874 (1905).

Las escuelas sostenidas por el gobierno nacional establecidas en territorios provinciales (tanto urbanos como rurales) se reconocían como “Escuelas Láinez”. Ellas contribuyeron a la expansión del sistema y en muchas zonas se constituyeron en la única oportunidad de acceder a la educación obligatoria. Cabe señalar que esa ley establecía cuatro grados de escolaridad y no los seis de la 1.420 y que “al haber equiparado a las escuelas Láinez con las ‘especiales’ y no con las ‘comunes’ quedó implantado un sistema educativo primario segmentado debido a las diferencias en cuanto a estructura y contenidos. La discusión por el ‘mínimun’ tan solo ocultó una coincidencia: saberes diferenciados para grupos diferenciados”. (Linares, 2005. Ley Láinez: la discusión por el “mínimum”, *A cien años de la Ley Láinez*).

Es interesante observar, como señala Ascolani (2012), que en el establecimiento de estas escuelas comenzaron a jugar un papel importante los vecinos que donaban el terreno y colaboraban en la construcción. Esta relación con la comunidad que implica la participación en la toma de decisiones puede rastrearse hasta hoy y constituye una marca de las escuelas rurales.



Para ampliar este concepto puede verse el artículo de Cragnolino (2007) “Estrategias educativas en familias del norte cordobés”. Allí, a partir de una mirada histórica, se analiza cómo las familias se constituyen como sujetos activos, en procesos de resignificación de lo educativo a partir de sus trayectorias de vida. Es interesante analizar el rol atribuido a la escuela y la valoración que hacen las familias en relación a ella.

En palabras del propio Láinez, el formato propuesto era el de escuelas “modestas”, que llevarían “la palabra de la enseñanza nacional” a aquellos territorios donde los índices de analfabetismo eran alarmantes. La introducción del texto “instalación a pedido de las provincias” mostraba la vigencia de

la tensión entre centralización y federalismo respecto de la instalación de escuelas; y continuaba el debate sobre la potestad de las provincias o del Estado nacional.

El crecimiento en la cantidad de escuelas que dependían del Consejo Nacional de Educación fue sostenido, registrando su pico máximo en la década de 1920. Convivían así las escuelas “nacionales”, las provinciales y las denominadas escuelas “particulares”.

#### Distribución de escuelas en 1936

Provincia	Escuelas provinciales	Escuelas Láinez
Buenos Aires	2166	198
Catamarca	42	242
Córdoba	741	370
Corrientes	118	401
Entre Ríos	622	160
Jujuy	85	121
La Rioja	33	206
Mendoza	246	145
Salta	76	211
San Juan	86	156
San Luis	128	233
Santa Fe	930	289

Santiago del Estero	187	502
Tucumán	195	318

Fuente: Pineau, P. "A cien años de la Ley Láinez" (2005). Ministerio de Educación de la Nación, p. 12.

Tal convivencia no estuvo exenta de conflictos originados en las diferencias en la dependencia de las instituciones, los salarios docentes y lo que debían enseñar.

Aunque el impulso que significó la Ley Láinez fue muy importante para la expansión del sistema educativo nacional, en muchos casos y por algunas décadas, ante la ausencia de escuelas cercanas, las mismas familias continuaron contratando a un maestro o idóneo (Ascolani, 2012) en las estancias o pueblos y se replicaba lo que parece ser una nota característica de la educación rural: un maestro para un grupo diverso de estudiantes. Así podemos verlo en una publicidad del periódico *La Cooperación*:



#### *Maestro de Escuela*

*Para chacra, hombre de 40 años, extranjero, culto e inteligente, de costumbres honestas y sencillas, se ofrece para la enseñanza primaria de 8 a 10 niños durante las horas más frescas del día, hasta la época de la recolección del maíz.*

*No tiene pretensiones de comodidad o de trato, es hombre modesto hecho a la vida de la chacra. Hasta hace poco atendió escuela particular en colonia agrícola. Se conformaría con que se le asignara un sueldo de 50 a 60 pesos mensuales, casa y comida, dándosele libertad para recibir algunos niños de afuera. Para informes y referencias escribir a Daniel Destéfani, Las Artes 3050, Barrio Parque, Rosario.*

La Cooperación, Asociación de Cooperativas Argentinas (1930), citado en Ascolani (2012), p. 6.



Les invitamos a releer el texto de esta publicidad y señalar las cuestiones que mantienen vigencia en la actualidad y los tópicos que pueden continuar siendo ejes de debate. Por ejemplo, ¿qué pistas ofrece para el análisis decir “enseñar hasta ‘la época de la recolección del maíz’”?

Estos maestros improvisados acercaban la alfabetización al lugar donde vivían los estudiantes, aunque mediante un contrato que resultaba posible solo para una minoría de las familias del lugar que disponía de recursos económicos o las que podían sostener el traslado a las ciudades.

A pesar del fuerte impulso que supuso la Ley Láinez, la cantidad de estudiantes rurales que no accedía al sistema seguía siendo alarmante, además de aquellos que —si bien ingresaban— no completaban los cuatro años prescritos.

El desafío de universalizar el nivel primario en los ámbitos rurales todavía estaba lejos de ser cumplido.

En términos de marco legal, la reforma constitucional de 1949 (vigente hasta el golpe de estado de 1955) incorporó la escuela rural desde su especificidad, tomando una clara posición desde la justicia social. La expansión territorial se consolidó con la construcción de escuelas impulsada por el Plan Integral de Edificación Escolar, en el marco del 1er Plan Quinquenal del Gobierno nacional. Corresponden a esta época las grandes construcciones de Hogares escuela, 20 en todo el país en el período 1948-1955. En distintas provincias, y con el fin de recibir a los niños y las niñas en situación de desamparo, se construyeron estas instituciones albergando y cubriendo sus necesidades básicas. El incremento en la cantidad de escuelas fue de la mano de la ampliación de derechos y de la garantía de su efectivo cumplimiento.



Foto: Escuela Hogar Eva Perón. Publicado el 26/03/2016 por Agustín Merino en:  
<<https://arquitecturamendoza.wordpress.com/2016/03/26/escuela-hogar-eva-peron/>>.



Reforma Constitucional de 1949. Capítulo III. Artículo IV: Derechos de la educación y la cultura:

Art. 2. La enseñanza primaria elemental es obligatoria y será gratuita en las escuelas del Estado. La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar a la mujer para las tareas domésticas campesinas. El Estado creará, con ese fin, institutos necesarios para preparar un magisterio especializado.

Texto completo disponible en  
<[http://www.jus.gob.ar/media/1306658/constitucion\\_1949.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/1306658/constitucion_1949.pdf)>.

Es interesante revisar cómo detrás de la idea de fomentar el arraigo se encuentra también la importancia de la formación profesional como un modo de asegurar mejores condiciones de vida. El signo de la época, que hoy nos suena desacoplado con nuestros tiempos, tiene que ver con la división

sexual del trabajo. Aparece también la cuestión de la formación de maestros rurales, problemática central que atraviesa nuestra historia educativa hasta el día de hoy.

## **Los cambios hacia fines del siglo XX: de programas y políticas compensatorias al surgimiento de la modalidad**

A partir de la década de 1990 Latinoamérica estuvo atravesada por reformas educativas que propiciaron la extensión de la obligatoriedad escolar en base a acuerdos internacionales suscritos por los diferentes países. El más importante de ellos, por lo que significó en cuanto a la definición de poblaciones objetivo, fue la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Los representantes de 155 países suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y la creación de la Secretaría del Foro Consultivo Internacional. El auspicio de la Conferencia les correspondió a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial.

Los y las niñas, niños y adolescentes de zonas rurales se definieron como una de las poblaciones objetivo de estas políticas compensatorias, entendiendo que allí se concentraba población con altos niveles de necesidades básicas insatisfechas, analfabetismo y exclusión.

La implementación de estas políticas de reforma educativa se expresó en la elaboración de nuevas leyes en todo el continente. En nuestro país, particularmente, la Ley N.º 24.195, conocida como Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en 1993.



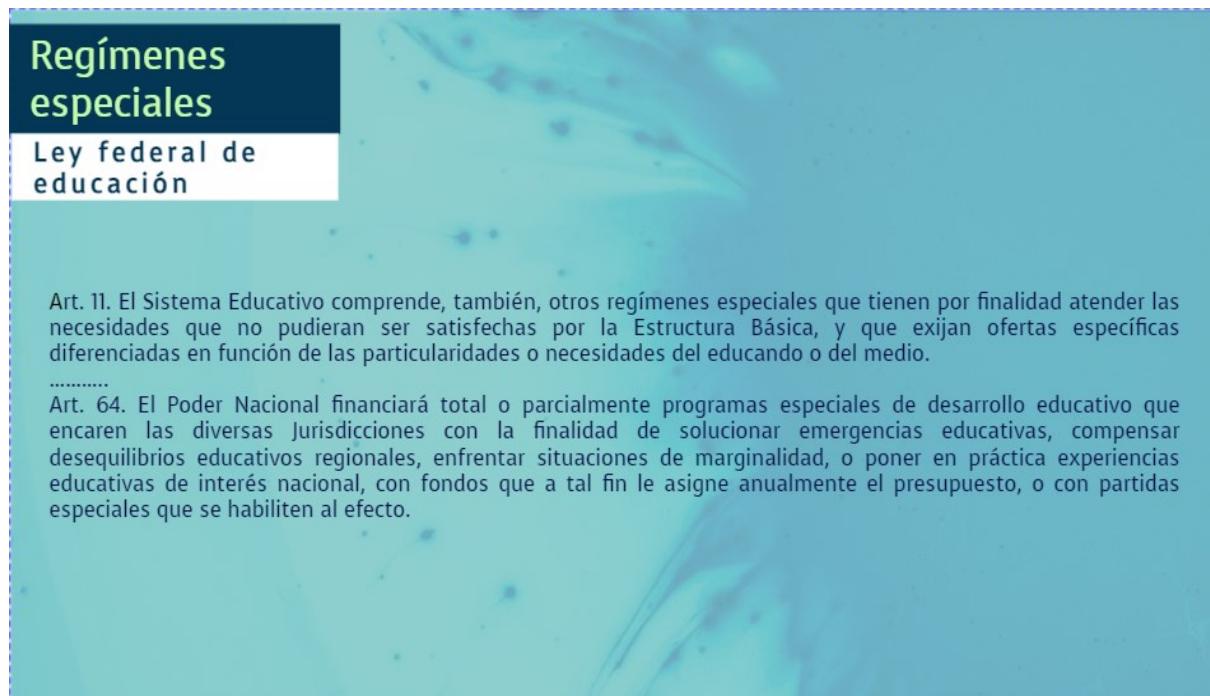
Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

Tal como en los otros antecedentes legales considerados aquí, nos detendremos solamente a analizar las implicancias que tuvo para la educación rural y cómo se llevaron adelante políticas y programas específicos. Como en otros países de la región, se extendió la obligatoriedad escolar reorganizando el sistema educativo nacional. Estos cambios se expresaron del siguiente modo:

Niveles	Características
Inicial	Hasta los cinco años de edad; obligatorio el último año.
Educación General Básica (EGB)	Nueve años de escolaridad, obligatoria, graduada, distribuida en 3 ciclos.
Polimodal	Tres años, no obligatorios; de modalidades que buscaban generar cierta especialización en diferentes

	campos formativos.
--	--------------------

La extensión de la obligatoriedad que reformuló la estructura de la educación básica dio lugar a la generación del “tercer ciclo” de la EGB que comprendía el 7º año de la primaria, y el 1º y 2º años de la tradicional escuela secundaria. Como se comprenderá, la extensión (ya compleja en localidades urbanas con posibilidades de articulación más cercanas) se tornaba muy difícil en los ámbitos rurales donde la secundaria no había llegado a tener una inserción similar a las primarias rurales. Por lo tanto, allí donde no se pudiera articular a los y las estudiantes que terminaran 7º grado en primarias rurales dispersas no tendrían cómo completar los años que les faltaban para lograr la certificación del nivel. Además, la LFE contempló en su articulado el reconocimiento de los denominados “regímenes especiales” en el sistema educativo e incluyó allí a la educación rural.



**Regímenes especiales**  
**Ley federal de educación**

Art. 11. El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.

.....

Art. 64. El Poder Nacional financiará total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas Jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto.

Texto completo disponible en:

<[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/6134.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf)>.



¿Qué implicancias tuvo para la educación rural estar incluida en la Ley Federal de Educación como un régimen especial? Comparta sus reflexiones con las y los colegas en el foro correspondiente.

El denominado Proyecto 7 fue creado específicamente para atender las escuelas rurales con un mandato: desarrollar el 3º Ciclo de la EGB para que se pudiera garantizar el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad para las y los jóvenes de los espacios rurales. Allí podemos distinguir dos grandes líneas de acción:

- La atención a escuelas de alternancia, y propiciar su extensión a diversas provincias (entre ellas Jujuy y Corrientes).
- La implementación del 3º Ciclo de la EGB en escuelas primarias rurales aisladas.

En la práctica, estas líneas de acción evidencian que se reconocían singularidades de la educación rural: se recuperaba un modelo organizacional que ya tenía una historia en el país y se generaba otro nuevo; al mismo tiempo se desarrollaban alternativas para la enseñanza. En este sentido, el Proyecto 7 definió un modo de concretar el Tercer Ciclo que incluyó: materiales impresos elaborados especialmente y entregados en propiedad a los estudiantes; la presencia cotidiana de un maestro en carácter de tutor; profesores itinerantes para garantizar la enseñanza de las áreas de conocimiento y la provisión de recursos (bibliotecas, equipamiento tecnológico actualizado para esa época, laboratorios y bibliotecas, así como recursos para la implementación de proyectos abiertos a la comunidad local). En las bibliotecas escolares de muchas primarias rurales de todo el país aún pueden encontrarse los materiales pedagógicos, a veces cubiertos de polvo, otros con el testimonio del uso en sus hojas.

Los profesores itinerantes estaban designados para un conjunto de escuelas primarias de la misma zona de supervisión, con lo cual el Proyecto 7 significó, entre otras cosas, un modo de institucionalización de la articulación entre las escuelas, la conformación de redes (ya con antecedentes en programas como el EMER) bajo la denominación de Unidades de Gestión Local que en algunas provincias constituyó el paso inicial para la creación posterior de secundarias rurales.



El programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER) se implementó en el país desde 1981 para el nivel primario. Participaron en él 22 provincias y contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Su aporte principal estuvo vinculado a la conformación de redes entre escuelas cercanas. En la educación secundaria se desarrolló el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA).

Con la llegada de la LEN, el surgimiento de la modalidad de Educación Rural como tal planteó el desafío de ampliar las políticas públicas con destino a todas las escuelas rurales del país, de todos los niveles y contemplando la heterogeneidad de ese universo, diverso en su organización, tamaño y formato. Esas políticas universales se hacen herederas de una historia que ha dejado huellas en el territorio.

## Algunas conclusiones

A lo largo de esta clase hemos podido mirar el desarrollo histórico de las escuelas rurales en el país. Algunas notas características de ese proceso:

- La atención de las poblaciones dispersas hizo posible el desarrollo de modelos organizacionales específicos: escuelas ambulantes, escuelas Láinez, albergues, unitarias, etcétera.
- Subsisten discusiones respecto de qué se debe enseñar en ellas. Con la sanción de la LEN se avanza en garantizar para todas y todos los y las estudiantes el acceso a los conocimientos postulados para la totalidad del sistema educativo nacional. Sin embargo, este debate respecto de la especificidad de los conocimientos a impartir en las escuelas rurales, saldado desde la norma, tiene aún discusiones hacia el interior del sistema y entre actores territoriales.
- Se reconoce el aporte que las familias han hecho (y hacen) a “sus” escuelas rurales. La preocupación por la escuela en un nivel más cercano a la dimensión comunitaria es una constante que podemos rastrear a lo largo del tiempo.

En la clase siguiente retomaremos esta cuestión para analizar los múltiples vínculos que se desarrollan en relación a la escuela como actor social clave en el territorio.

Más de un siglo de avances y algunos desafíos pendientes. La historia de la educación rural en el país es también una muestra de los distintos modos en que el Estado se relaciona con las poblaciones que viven en los espacios sociales rurales. Con los sueños y expectativas que ponen en sus hijos e hijas. Con sus derechos y reclamos.

## Actividades



- Elaboren una línea de tiempo mostrando los principales hitos en la educación rural del país. En cada uno de ellos incluyan, a partir de los aportes de la bibliografía, un breve texto que, a modo de síntesis y en no más de 60 palabras, dé cuenta de los aportes que implicó su implementación.
- Envíen el resultado de la actividad por el buzón.

## Bibliografía obligatoria

Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. *Expansión, orientaciones y dificultades. Teias*, v. 14, núm. 28, pp. 309-324. Disponible en: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224>>.

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. UNLZ. Pp. 19-65.

## Bibliografía de referencia

Canal Encuentro. *Historia de un país: La Ley Láinez.* Disponible en: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/5528>>.

Cragnolino, E. (2006). Estrategias educativas en familias del norte cordobés. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 30, julio, pp. 69-84. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/img/revistas/cfhycs/n30/html/n30a04.htm>>.

Ley N.º 24.195. (1993). Ley Federal de Educación. Disponible en: <[LEY N.º 24.195 FEDERAL DE EDUCACIÓN Sancionada: abril 14 de 1993 Promulgada](#)>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Programa 1: Mejor educación para todos. Plan Social educativo.* Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004046.pdf>>.

Pineau, P. (2005). *A cien años de la Ley Láinez.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>>.

## Créditos

Autor: Rodrigo Lucero

Cómo citar este texto:

Lucero, Rodrigo (2023). Clase Nro. 2: Claves para pensar una historia de la educación rural. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)

Módulo 1: La escuela primaria rural en el Sistema Educativo Nacional

## Clase 3: Escuelas, redes y territorios

### Presentación



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

Las escuelas rurales son actores clave de los territorios; territorios que están atravesados por múltiples lógicas, intereses y redes. En esta clase buscaremos revisar el papel que ocupa la escuela rural en la trama territorial: su vínculo con otras instituciones y organismos del Estado y, sobre todo, las relaciones que puede establecer con las familias y otros actores sociales.



Palabras clave: escuelas - territorios - redes

## ¿Qué nos proponemos?

Buscaremos profundizar aquí el análisis del territorio y de los distintos modos en que las escuelas primarias rurales se han desarrollado a lo largo del tiempo en relación con su propio contexto. Revisaremos las diversas experiencias de intercambios y trabajo conjunto entre las escuelas primarias rurales con todos los actores sociales de su territorio, ya que partimos del supuesto de que estos intercambios abren mejores oportunidades para nuevas acciones y proyectos.

## Contenidos

- La escuela rural, como representante del Estado en los múltiples y dispersos espacios rurales.
- Familia, escuela y redes. Promoción del encuentro de docentes, estudiantes, familias, vecinos/as y otros/as actores de la comunidad local.

## Escuelas diversas para territorios diversos

En muchas localidades, pueblos o parajes dispersos, la escuela es la cara visible del Estado. Sorprende y emociona ver el nivel de inserción del sistema educativo en el territorio. Son múltiples y variadas las formas de “hacer” escuela en los espacios sociales rurales y la articulación con otros actores del territorio forma parte sustancial de esa tarea.

Hemos visto cómo, desde la génesis del sistema educativo, el territorio nacional se fue poblando de escuelas. Sabemos que los modelos organizacionales fueron variando atendiendo a particularidades de cada zona.



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

Podemos afirmar, entonces, que así como no existe una única descripción para las diversas ruralidades, tampoco hay un único modelo de escuela en los espacios sociales rurales. Las primarias rurales han ido conformando modelos pedagógicos adecuados a los territorios. Escuelas diversas para territorios diversos. También se han dado cambios al calor de corrientes epistemológicas y didácticas que impactaron de distintas maneras en las políticas educativas, y el proceso de adecuación al territorio ha puesto en cuestión mandatos que formaban parte de la ‘gramática escolar’. Entendemos por ella las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” e “incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro”. (Cuban y Tyack, 2001: 23).



Es importante a partir de aquí comenzar a definir una “unidad de análisis” para próximas tareas: ésta puede ser la escuela rural donde trabajan, o, si actualmente no están desempeñando sus tareas en una de ellas, elegir alguna escuela rural sobre la que puedan reunir información (por entrevistas, charlas informales, visitas, etc.).

Esa escuela rural donde trabajan, la que conocen (unidad de análisis), ¿Fue siempre así? ¿Cuál es su historia institucional? ¿Pueden reconocer algunos hitos en los

cambios que es posible identificar a lo largo del tiempo?

Les proponemos que tomen notas al reflexionar sobre los interrogantes y las conserven; podrán retomarlas al realizar el trabajo final del módulo.

## El encuentro con otras/os: oportunidad y desafío

Viajando por nuestro país vemos escuelas a lo largo y a lo ancho, en rutas y caminos. Sabemos muchas cosas que suceden dentro de las escuelas. Sabemos también que la escuela interactúa con otros actores sociales presentes en el territorio de muy diversas maneras. En muchas ocasiones la escuela es un espacio de encuentro: es sede de reuniones y capacitaciones, también de cumpleaños y casamientos, gran parte de la vida comunitaria pasa por allí. Sin embargo, también puede darse el fenómeno opuesto: escuelas que sostienen su lógica organizacional, no dialogan con el territorio, se vuelven “extranjeras”. Están ahí, pero desconocen el “idioma” del lugar, sus costumbres. Entre ambos extremos (la escuela inserta en un espacio social y la escuela como un extranjero en el territorio), existe un gradiente de situaciones y modos de pensar y hacer escuela, diversas maneras en que los actores sociales se vinculan con las escuelas de sus territorios. Estas “constituyen organizaciones, y como tales, se caracterizan por ser entidades autónomas por su capacidad para fijar sus propias reglas, las cuales no están subordinadas a las relaciones con el contexto” (Etkin y Schvarstein, 1989). Mientras la escuela se ajusta a sus propios parámetros, construidos históricamente y resguardados por legislación específica, los actores sociales de un territorio pueden vincularse en base a patrones más flexibles, que reconocen un recorrido y que muestran cierta capacidad de adaptación.



### Detenerse a pensar

En gran parte de la bibliografía, y aún en el uso cotidiano, se hace referencia a la población rural y a los pequeños pueblos como “comunidades”. Siguiendo a Mayer (2014) “... este término aparece asociado al conocimiento y trato directo entre los miembros de un grupo que es presentado con características homogéneas acentuando sus rasgos compartidos, al mismo tiempo que se

desconocen aquellos que los diferencian". Para diferenciar esta situación es que desde aquí proponemos el uso del concepto *espacios sociales rurales*, entendiéndose como espacios pluridimensionales de posiciones de los agentes, que permite comprender las relaciones sociales y que "... hace hincapié en la diferencia y la desigualdad y por lo tanto en la cuestión del poder e introduce la dimensión histórica como central". (Cagnolino, 2010).

Hacer foco en la diversidad y en la disputa de intereses resulta una necesidad para comprender mejor las múltiples diferencias que tienen los territorios y las personas que los habitan.

Una escuela atenta al territorio, a las demandas y problemas que manifiestan sus actores sociales tendrá un vasto espacio de crecimiento en relación a sus potencialidades educativas. Escuchar para entender, entender para planificar, planificar para resolver. Este parece ser el desafío que los equipos de gestión, maestros y maestras, tienen por delante. Fortalecer los vínculos implica predisponerse a interactuar, respetando los tiempos y las historias del lugar.



¿Qué implica pensar las escuelas en los territorios? ¿En qué formas las primarias rurales han podido reconfigurar sus formatos y tiempos para adecuarse a las demandas de los diversos actores sociales? ¿Qué podemos aprender de estas experiencias?



Para profundizar en lo que implica repensar el rol de la escuela en los ámbitos rurales podemos tomar diversos ejemplos. Les proponemos ver uno que quizás ya conozcan: se trata del documental *Escuela trashumante* del director Alejandro Vagnenkos (2017). Disponible en: <<https://play.cine.ar/INCAA/produccion/4002>>.



Para debatir en el foro:

¿Qué cambió en la organización de la escuela, para dar respuesta al territorio?

Escriban en el Foro una palabra, que para ustedes ejemplifica ese cambio, y expliquen el porqué de esa elección.

## Escuelas en red

Las escuelas están insertas en un territorio, y forman parte de un entramado de relaciones con los diversos actores sociales. Esas relaciones, atravesadas por intereses y tensiones, son dinámicas y mutan con el tiempo. De allí la importancia de “descubrir” las redes de relaciones que, al decir de Dabas (2003), pre-existen a nuestra mirada.



Una forma de abordar esta relación está dada por el enfoque territorial: en él se entiende a la escuela como actor clave de un territorio en el que diversos actores pujan por sus intereses.

El enfoque territorial nos permite recuperar la idea de las escuelas como actores que abonará una particular manera de trabajar y de vincularse con otros actores sociales. La inserción territorial de las escuelas primarias rurales se destaca respecto de otras instituciones del Estado. La escuela es centro de muchas actividades —de gestión estatal y carácter intersectorial y también de gestión privada— que exceden el acto educativo. Una pregunta que subyace aquí es si eso potencia al proyecto educativo o lo termina asfixiando.



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

Para poder repensar las escuelas en estas redes que están presentes en el territorio, y proyectar acciones para el potencial desarrollo local, podemos comenzar por analizar dos posibilidades: la que ocurre entre los actores institucionales y la que se desarrolla con los otros actores.

En primer lugar, abordaremos lo que algunos autores denominan la *red interna* y que podríamos definir como el conjunto de relaciones que se establecen entre los actores escolares: directivos, docentes, estudiantes y familias, así como otros que pueden estar

presentes según el modelo organizacional, como tutores, auxiliares o celadores (Dabas, 2003). Estas relaciones, que configuran un cierto estilo institucional, suelen tener un carácter informal dado por los vínculos de cercanía afectiva entre sus miembros que van más allá del rol institucional que tiene cada uno. Reconocer estas redes “informales”, identificarlas y accionar para potenciarlas se transforma en un difícil arte que demanda procesos de autorreflexión y de reflexiones compartidas de carácter permanente.

Sin embargo, la puesta en marcha de esos procesos transforma el proyecto educativo institucional al recuperar un principio básico de la educación popular: todos tenemos algo que enseñar y algo que

aprender. Así, el reconocer la red interna como un espacio de aportes que cada uno de sus miembros realizan a partir de sus propias redes vinculares y emocionales, permite desplegar posibilidades no consideradas, inéditas, basadas en el principio de cooperación.



Es un momento oportuno para tomarse un momento y “volver a mirar” la Unidad de análisis: ¿Cómo está constituida la red interna de la escuela? Pueden rastrear en el texto de Dabas, propuesto en la bibliografía, aspectos que les permitan responder la pregunta.

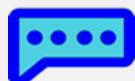
Pero las escuelas no están solas en el territorio. Siempre existe un conjunto de relaciones que establecen con los actores territoriales, con diferentes propósitos e intensidades. Para señalar sus particularidades respecto de la “red interna” los mismos autores la denominan *red externa*, aunque en la vida cotidiana de las escuelas no suelen estar tan discriminadas y son entendidas de manera articulada. Abrir la puerta de la escuela para mirar lo que sucede en este territorio en particular, puede ser una experiencia que enriquezca el propio proyecto educativo. Para ello, es necesario estar dispuestos a mirar procesos y situaciones que, por habituales, se nos hacen naturales; volver a mirarlas como si fuera la primera vez que las apreciamos. Y hacerlo junto con otros actores. Hacerse preguntas, a veces incómodas, que recuperen la historia del lugar. Es preciso desnaturalizar ciertas miradas, entendiendo que lo que vemos son construcciones sociales y, que como tales, no están dadas *per se* sino que reconocen un proceso de conformación, una historia, unos intereses, y también una objetivación sobre lo que las propias escuelas encarnan en sus proyectos.

El trabajo en red implica como un primer paso necesario reconocer en el otro un portador de conocimientos y prácticas que pueden ser valiosas para la escuela. Es parte de lo que algunos autores han llamado los *saberes socialmente productivos* (Puiggrós y Gagliano, 2004), y que podríamos definir como aquellos que tienen la capacidad de reformar a los sujetos en tanto les enseñan a transformar la naturaleza y

la cultura. Nos encontramos aquí con un concepto que sirve de nexo entre educación y trabajo, y que habilita la entrada a la escuela de aquello que padres, vecinos u organizaciones tienen para aportar.

Como decíamos antes, el trabajo en red supone reciprocidad: y esto plantea un serio desafío para el sostenimiento de esos vínculos en el tiempo. No se trata de que la escuela “preste” el espacio para una charla con productores, y al hacerlo se establezca eso como un trabajo articulado con el medio productivo. Va más allá: utilizando el mismo ejemplo de la charla, sería posible relevar qué agrupaciones de productores están presentes en el territorio, cómo se han organizado a lo largo del tiempo, qué temáticas tratan en las reuniones y cómo estas se podrían relacionar con intereses o problemáticas que la escuela haya establecido, así como definir qué cuestiones vinculadas a los contenidos curriculares es posible plantear en términos de marco de referencia para estudiantes y familias.

Las tensiones propias de intereses contrapuestos, las dificultades y conflictos que se registran en ese tipo de encuentros, nos permiten alejarnos de ciertas miradas idílicas sobre lo que pasa en las escuelas rurales. Esto puede ayudar a entender que detrás de cualquier acción realizada está el principio de reciprocidad, y que para que la red exista y fluya, debe enriquecer a cada miembro aportándole algo que antes no tenía y que le ayuda a mejorar sus condiciones.



Seguir reflexionando sobre la propia institución, sus vínculos, sus intereses, las tensiones que se generan y los aportes que puede realizar a las redes en las que está incorporada, enriquece las posibilidades del proyecto institucional.

Recuperemos aquí el concepto de *espacio social rural* (Cagnolino, 2006) como aquel entramado de relaciones que atraviesan un territorio y que configuran espacios de disputa de intereses. Veremos así que conformar una red externa implica necesariamente realizar un diagnóstico de lo que está presente en el territorio, para poder insertarse en él desde un proyecto político pedagógico nacido de esa red interna de la que hablábamos antes.

La escuela es un actor social importante en cada territorio, pero no es el único ni puede canalizar todas las problemáticas que emergen allí. Al definir un proyecto institucional, se deben tener en cuenta cuáles son las esferas de decisión a las que se puede acceder y elegir conscientemente qué problemáticas abordar para no caer en situaciones que paralicen por la sensación de no poder cambiar lo que viene dado, ya sea por naturalizar la situación local, por la sensación de imposiciones

o por otras cuestiones que ameritan ser reflexionadas colectivamente por los actores. De situaciones análogas se puede salir partiendo de reconocer lo que otros actores sociales pueden aportar, ya sean vínculos o experiencias. Estas contribuciones serán fundamentales para fortalecer una red de trabajo interinstitucional que supone: permanencia en el tiempo, reglas claras de organización y construcción de objetivos comunes. Al decir de Dabas (2003): “\*...+ existe un amplio consenso acerca de que la escuela funcione como un eje articulador de redes, incorporando al proceso educativo diversas organizaciones \*...+”. Y es precisamente allí, en ese eje pivotante, donde se encuentra la fortaleza del rol de la escuela rural en el territorio.

## Algunas conclusiones

Como vimos, considerar las escuelas rurales (contemplando las posibilidades de los diversos modelos organizacionales) como parte de un entramado de relaciones que se dan en un territorio, puede resultar un proceso complejo y desafiante. Abrir la puerta de la escuela a los diversos actores sociales implica: reconocer las diversas redes de relaciones que están dadas y que se hace necesario visibilizar y hacer evidentes para valorizarlas; y abogar por un trabajo conjunto con los diversos actores del territorio tomando diferentes y potenciales tareas según sus responsabilidades. Esa perspectiva se transforma en una condición para garantizar el derecho a la educación.

Y este proceso debe partir del reconocimiento de un otro que porta saberes que son valiosos, con los que se puede articular y transformar, sobre la base de intereses comunes. El trabajo de la escuela como articuladora de redes puede tener un impacto en aspectos materiales, pero, sobre todo, transformarse en un modo de trabajo que dialoga con los saberes que circulan en el territorio, una manera de construir un proyecto político pedagógico institucional.



Foto: Ministerio de Educación de la Nación.

En la clase siguiente centraremos el análisis en las políticas educativas que, en diferentes niveles, resguardan lo común y garantizan el respeto por las particularidades de los territorios rurales. Allí, retomaremos parte de lo trabajado aquí en relación a las formas en que se puede articular para reconocer lo propio de un territorio, y vincularlo

con políticas universales que garantizan el acceso a los conocimientos postulados para el conjunto de los niños y niñas de todo el país.

## Actividades



Lean atentamente el siguiente relato y, utilizando las preguntas orientadoras, elaboren un breve texto que explique cómo se construyen las relaciones en esta escuela:

*"La señor Mariela convocó a reunión de padres para las 13 hs, aunque sabía que los padres llegarían más bien a las 14 hs, después de terminar las tareas de la mañana y pasar por sus casas. Esperó con la señor Cintia de sexto y les dio la bienvenida a*

*quienes iban llegando. Acomodados en los bancos del grado había unos trece padres y madres. Una buena convocatoria si tenía en cuenta que la reunión anterior se había cerrado apenas con seis. Leyó el orden del día: los temas a tratar tenían que ver con la rendición de cuentas de la cooperadora, la organización de una rifa para juntar fondos para los chicos de sexto y el asunto de la donación del terreno para construir la sala de primeros auxilios. Este tema generaba interés en los presentes, ya que era un reclamo histórico de los vecinos. Ella, junto con el presidente de la cooperadora, habían hecho las gestiones en la delegación municipal y estaban a la espera que les confirmaran los fondos del ministerio para empezar la construcción. Varios padres y madres se habían ofrecido a ayudar con esas tareas. Les habían pedido que se inscribieran como cooperativa para obtener la personería jurídica. Hacía falta viajar a la ciudad y no se ponían de acuerdo quiénes irían y cuándo. Era una época difícil porque había que juntar leña para el invierno y todas las familias estaban abocadas a esa tarea. María, una de las madres de sexto, planteó que sus hijos iban a tener que faltar dos semanas por lo menos porque el padre se había lastimado una mano y necesitaba ayuda con los chivos. Otro de los presentes preguntó si ya se había conseguido un reemplazo para el profe Juan que hacía varias semanas estaba de licencia. Se necesitaban más personas para cubrir los cargos de la cooperadora. La señora Mariela fue anotando en el libro de actas todas las intervenciones y dando respuestas, cuando las tenía, a las preguntas realizadas."*

### Preguntas orientadoras

- ¿Qué actores sociales están presentes en el relato?
- ¿Quiénes podrían estar y no están?
- ¿Se puede observar una red en la situación? ¿Por qué? ¿Qué rol o roles asume la escuela aquí?
- En relación a las problemáticas que emergen del relato: ¿qué intervenciones podría realizar la escuela? ¿Cuáles deberían ser abordadas por otros actores del Estado?

## Bibliografía obligatoria

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós.

Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Pp. 79-96. UNLZ.

## Bibliografía de referencia

Cragnolino, E. (2010). La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita. Lorenzatti, M. (comp.). *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Vaca Narvaja.

Mayer, S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales*. La Colmena.

Puiggrós, A.; Gagliano, R. et. al. (2004). *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Homo Sapiens.

[Televisión Pública]. (9 abr. 2011). *Caminos de tiza - 09-04-11 (1 de 2)*. Escuela rural en Tintina, Santiago del Estero. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/R7qnaqqmX9o>

[Televisión Pública]. (17 jul. 2017). *Caminos de tiza - Escuela trashumante (1 de 4)*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/EOKmPn6iec8>

## Créditos

Autor: Rodrigo Lucero

Cómo citar este texto: Lucero, Rodrigo (2023). Clase Nro 3: Escuelas, redes y territorios. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0

## Módulo 1: La escuela primaria rural en el Sistema Educativo Nacional

# Clase 4: La educación rural en el contexto actual: desafíos y potencialidades

## Presentación

En esta clase centraremos el análisis en las políticas educativas que buscan resguardar lo común y a la vez garantizar las peculiaridades de los territorios rurales. En ese sentido, buscaremos profundizar en las posibilidades que inaugura el trabajo en red, retomando algunos conceptos desarrollados en la clase 3. Del mismo modo, revisaremos la importancia de contextualizar las decisiones que tomamos día a día en las escuelas para poder planificar las acciones en términos de la micropolítica institucional.

El análisis de las definiciones en los diferentes niveles de concreción (nacional, jurisdiccional y escolar) ocupará buena parte del desarrollo de esta clase. Buscaremos reconocer las regularidades y los modos en que se han ido tomando decisiones de política educativa en los distintos niveles del sistema. Nos ocuparemos, finalmente, de revisar algunos desafíos que persisten en la implementación de esta modalidad en el país.

**Palabras clave:** red institucional - trayectorias - desafíos



## ¿Qué nos proponemos?

Retomaremos conceptos trabajados en las clases anteriores a partir del análisis de una experiencia concreta. Nos ocuparemos, en primer lugar, de volver sobre el concepto de *red social* entendiendo que el supuesto detrás de este marco conceptual implica un proceso de construcción permanente caracterizado como *abierto* y *multicéntrico* (Dabas, 2003: 42). Del mismo modo, revisaremos algunos

desafíos que persisten en la educación rural, derivados del proceso de ampliación de derechos que significó la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LEN).

## Contenidos

- Políticas educativas que resguardan lo común y garantizan las peculiaridades de los territorios rurales.
- El trabajo en red entre las instituciones educativas: de la autogestión a la definición de política educativa.
- Los desafíos pendientes de la educación rural.

## Introducción

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (del año 2006), inaugura un camino de reconocimiento a la educación rural al establecerla como modalidad transversal a los niveles obligatorios del sistema, y al reconocerle unos modelos organizativos y la posibilidad de alternativas de desarrollo curricular específicos. Como ya vimos en las clases 1 y 2 de este módulo, esa decisión de política educativa tiene raíces en la historia de la educación rural en el país, y en antecedentes normativos centrales como la Ley N.º 1.420, la Ley Láinez, la reforma constitucional de 1949 y la misma Ley Federal de Educación.

Así como a nivel nacional se establecieron los principios generales en la LEN, cada provincia siguió su propio recorrido de institucionalización de la norma. Recordemos que, según el artículo 5 de la Constitución Nacional, es potestad de las provincias el resguardo de la educación en su jurisdicción. Atentas a esto, la mayoría de las jurisdicciones sancionó leyes provinciales de educación que recogían los principios de la LEN e hicieron adaptaciones a su propia realidad reconociendo en muchos casos la tradición e historia de sus escuelas rurales. También se dio el caso de otras provincias que eligieron la sanción de normas complementarias que adecuaron sus sistemas educativos a los principios ordenadores del sistema nacional, sin avanzar en la redacción de una ley nueva, atentas al principio de prelación de las leyes. Recordemos que, según este principio, las normas de alcance general (por ejemplo, las leyes nacionales) se sitúan en un estadío superior, por lo que el resto de las normas

emitidas por otros organismos (leyes o decretos provinciales) deben adecuarse a los primeros. Cuando esto no sucede se entiende que prima la norma de alcance general.

Conocer la historia de la educación rural en nuestro país es hacer visible la tensión entre lo común y lo diverso. Subyace un campo abierto y fructífero para la investigación educativa que dé cuenta de cómo cada una de las provincias llevó adelante las políticas educativas vinculadas a su implementación y el análisis correspondiente sobre aquellas que lograron institucionalizarse. El grado de cobertura alcanzado por las primarias, sus modos de hacer escuela en el campo y las diferentes estrategias que a lo largo del tiempo han ido implementando mediante sus proyectos institucionales, se constituyen en antecedentes y ejemplos sumamente importantes para el resto de los niveles.

## **¿Cómo se resuelven las cuestiones inherentes a la modalidad en los niveles nacional y provincial?**

En principio, están los acuerdos federales, surgidos del Consejo Federal de Educación (CFE) en el que tienen representación cada una de las provincias. El CFE emite resoluciones que adecúan y ponen en práctica los principios enunciados en la LEN. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la resolución 128/10 del CFE. En este caso, la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación Rural realizó oportunamente encuentros de debate e intercambio en los que participaron referentes de todas las provincias, como así también encuentros regionales junto con las direcciones de los niveles. Se buscó lograr una cooperación horizontal, que garantizara el respeto de las decisiones provinciales en el marco de los acuerdos federales.

Finalmente, el nivel de concreción más cercano a la realidad de las escuelas es el vinculado a la micropolítica institucional, en el cual se ponen en práctica, y reformulan, muchos de los principios y acuerdos generados desde los niveles macro. Es precisamente aquí, en este nivel de decisión, donde centraremos el análisis de la clase para buscar herramientas de trabajo que nos permitan encontrar respuestas situadas, atendiendo a las realidades territoriales. Podemos tomar como ejemplo dos resoluciones del CFE: la 174/12 y la 367/21.

## Resoluciones del CFE

**RES 174/12 y 367/21**

Con la Res 174/12, "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación" se atendió a la necesidad de acompañar las trayectorias escolares de los niños y niñas a través de pautas generales de trabajo que esperaban impactar en los modos de organización institucional, en la enseñanza, en la evaluación y especialmente en las decisiones de promoción en y entre los niveles inicial y primaria.

Art 9 El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.

Fue propósito de estas resoluciones, entre otros, desnaturalizar el fracaso escolar como condición de los estudiantes y revisar la concepción de la escuela graduada como único formato posible de escuela; en tal sentido, se avanzó hacia considerar los dos primeros grados de la escuela primaria como unidad pedagógica. Se trata de un acuerdo establecido por los ministros de educación de todas las provincias para entrar en vigencia en todas las escuelas del país.



Para acceder al texto completo de la resolución 174/12 del CFE:  
[https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES\\_CGE\\_17412.pdf](https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf).

Importa señalar aquí qué alternativas, de las que la norma incorpora para todo el sistema, ya se venían pensando y llevando adelante en muchas escuelas rurales de la Argentina por iniciativa de las y los docentes, planificadas individualmente o en espacios de trabajo compartido.

Es posible citar otro ejemplo. En tiempos de post-pandemia, frente a la preocupación por la discontinuidad del vínculo con la escuela de miles de jóvenes y la necesidad de acompañar la continuidad de las trayectorias escolares, el CFE acordó, entre otras, la resolución 367/20, que "establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de

aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria". Leemos en el Anexo 1:

## CFE Resolución 367/20

### Anexo 1

"Fundados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los avances que las Resoluciones CFE Nº363 y Nº364 generan es que se formulan, a modo de orientaciones, un conjunto de criterios flexibles para guiar la contextualización curricular jurisdiccional que se presentan como alternativas abiertas, sugerencias de propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes prioritarios de los niveles educativos y las modalidades. Estas recomendaciones conjugan los avances que ya vienen desarrollándose en las jurisdicciones, reconoce las definiciones propias de cada una de ellas y promueve las determinaciones y acciones que, a partir de sus propias regulaciones curriculares, decidan realizar para reorganizar, seleccionar, guiar la secuenciación de contenidos y priorización de metas de aprendizaje de todas las áreas según sus criterios y situaciones particulares en el contexto actual".



Para acceder al texto completo de la resolución 367/20 del CFE:

<[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_367\\_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf)>.

Nuevamente, es necesario señalar que gran parte de las distintas alternativas que se proponen en las resoluciones que se han acordado ante la necesidad de revisar la organización institucional y curricular en tiempos de pandemia ponen en evidencia los distintos caminos para mejorar la enseñanza, caminos que ya eran ineludibles para las escuelas rurales al atender sus particularidades.



¿Qué experiencias pueden recuperar para ejemplificar cómo impactaron en el día a día de sus escuelas las resoluciones citadas u otras, ya sean nacionales o provinciales?

## El trabajo en red: algunas ideas para su desarrollo

En la clase 3 trabajamos el concepto de “red social”. Siguiendo a Dabas (2003), estas redes se caracterizan principalmente por presentar un proceso *abierto y multicéntrico*. Esto implica que se encuentran en permanente reformulación, y admiten siempre nuevos miembros y roles. Además, reconocen a los diferentes actores en un plano de igualdad, donde prima el respeto y la cooperación horizontal, en base al principio de *heterarquía* (entendida como la posibilidad de coexistencia de jerarquías distintas, dentro de la misma red). El siguiente gráfico presenta los principios que caracterizan estas redes:



Fuente: elaboración propia a partir de Vitaliti (2015).

Si pensamos en cómo funcionan las escuelas, no siempre observamos este trabajo en red, ya que en general se sostiene un paradigma unidireccional y piramidal en el que las directivas que llegan a la escuela emanan de una “centralidad” (dirección de nivel, supervisión, etcétera). Este paradigma muchas veces no reconoce el modo particular en que cada organización se apropiá de las normas y las reinterpreta ponderando los factores que propician acciones y los que las limitan.



“La estructura directiva unidireccional no solo es un impedimento para hacer, sino que muchas veces se constituye en un refugio para no hacer. Solemos escuchar en repetidas ocasiones que ‘no se puede’ realizar algo novedoso porque el Ministerio o la Directora no lo permiten. Sin embargo, en otras ocasiones el ejercicio pleno de la capacidad de organización y de la creatividad muestran novedades sorprendentes en los contextos aparentemente menos propicios”. (Dabas, 2003: 44).

## Escuelas en red

¿De qué depende entonces el trabajo en una red social que supere los limitantes del contexto? En buena parte tendrá que ver con el propio accionar de los actores sociales que hará que su funcionamiento se promueva y potencie. Esto no quiere decir que se puedan desconocer las condiciones materiales como factores limitantes. Más bien se trata de reconocer que cuando más claras sean la opción epistemológica y la convicción ideológica mejores serán las intervenciones que podamos hacer. Más allá de las propuestas voluntaristas y centradas en las personas, se trata aquí de tejer redes, de conectar actores sociales. Y ese paso necesita un convencimiento previo que resulta ineludible y es reconocer que “solos no podemos”.

Elina Dabas (2003) plantea que las redes preexisten a nuestra mirada, pero que muchas veces no las vemos. La cuestión entonces estriba en descubrir esas redes preexistentes, muchas de ellas fundadas en el conocimiento cercano, permanente, de cercanía o vecindad, otras que tienen que ver con afinidades o vínculos. Estas redes sociales están en el territorio, esperando nuestras miradas, nuestras intervenciones, para materializarse en proyectos que las promuevan y potencien. Veamos un caso concreto para ejemplificar esta situación:



Villa Unión es una localidad de la provincia de La Rioja emplazada en la precordillera, en el oeste de la provincia. Zona netamente rural, se caracteriza por la actividad agrícola y el turismo. Allí se encuentra la Sede de Supervisión de Educación Secundaria de la Zona I. La supervisora, prof. Graciela Moyano, coordina una



experiencia de articulación entre las escuelas secundarias y las escuelas primarias con Ciclo Básico Secundario de su zona.

“En el año 2008 con el equipo técnico de la provincia nos propusieron

analizar una planilla, una base de datos con estadísticas, donde se observaba un desgranamiento: había muchos alumnos que se alejaban de las escuelas rurales durante el tercer ciclo. No sabíamos dónde se encontraban esos chicos, se perdían en algún momento de su recorrido escolar. Otros ingresaban en escuelas secundarias e inmediatamente abandonaban. [...] Pero lo cierto es que nunca habíamos llevado adelante ninguna iniciativa para trabajar y solucionar este problema. Así que todo comenzó con esa hojita, con esta planilla que registraba mediante cifras impersonales a los chicos que perdía el sistema”. (Graciela, Supervisora de Educación Secundaria Zona 1.)



La estrategia del proyecto fue poner en contacto las escuelas secundarias de la localidad con un conjunto de escuelas rurales que se agrupan en lo que la provincia denomina *microcentros*. Estos espacios están conformados por una red de escuelas primarias rurales relativamente cercanas entre sí y que funcionan bajo la coordinación de un referente local. Para llevar adelante el proyecto la supervisora convocó a los rectores de las escuelas secundarias de su zona y les planteó el problema visualizado, les propuso analizar las estadísticas de desgranamiento en el sistema y, en particular, la evidencia de que en la mayoría de los casos se trataba de alumnos provenientes de escuelas rurales.

De la experiencia participaron finalmente dos escuelas secundarias [...].

Si bien cada escuela secundaria organizó su proyecto conjuntamente con las escuelas rurales de su microcentro, todas las instituciones comprometidas se mantenían conectadas a través de reuniones periódicas bajo la coordinación de la supervisora. Cada escuela designó un referente del proyecto, quien asumía la responsabilidad de sostenerlo en la escuela y articular con las otras instituciones.

También participaban de la organización de las reuniones los docentes de las escuelas. Generalmente, estos encuentros se realizaban los días lunes o viernes, antes o después de “subir” a las escuelas para facilitar el traslado de los maestros tutores a contraturno y la escuela anfitriona se ocupaba de los aspectos operativos.

Experiencia de articulación entre niveles en escuelas rurales. *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Libro 3. Pp. 51-52.

Es interesante destacar en esta experiencia el punto de partida: compartir los indicadores educativos de las estadísticas, que generalmente están asociados a una tarea rutinaria e impuesta, y construir a partir de allí un problema a abordar desde el trabajo conjunto.

Además, el asignar roles con objetivos claros y un cronograma establecido entre todos y todas favoreció el sostenimiento del trabajo en el tiempo y la institucionalización del proyecto.

Muchas veces este tipo de acciones obedecen a la iniciativa de alguno de los actores escolares que tracciona su avance. Generalmente se transforman en líneas de trabajo episódicas, atadas a la permanencia de quien promovió el proyecto. Al no encarnarse en una acción institucionalizada, tienden a desaparecer en cuanto sus principales animadores (por diversas circunstancias) ya no están. Entonces, ¿cómo llevar adelante proyectos de los que todos y todas se sientan parte?

En este caso si bien la supervisora invita a todas las escuelas de su región a revisar la situación, solo dos inician proyectos para hacer frente al problema. Si reconocemos la flexibilidad que posee una red social, podríamos pensar que en un futuro —y en vista de los logros obtenidos— se sumen otras escuelas, otros actores. Del mismo modo, queda claro el principio de reciprocidad mencionado: para las escuelas primarias, el hecho de que sus estudiantes no logren insertarse exitosamente en el nivel secundario se transforma en un problema; y para las secundarias lo es el hecho de que no logran vincularse de manera efectiva con sus ingresantes. Ambas tienen una necesidad, y algo que pueden

ofrecer a la otra. Las primarias, la forma de trabajar en los pluriaños que privilegia el atender a las diversas situaciones de enseñanza en un grupo heterogéneo. Las secundarias, un saber disciplinario específico con la organización por materias y unas responsabilidades que se complejizan con profesores por materias.



A propósito de la experiencia de Vinchina, pueden observar los testimonios y relatos en la voz de sus protagonistas en este enlace: <<https://vimeo.com/85759195>>.

La articulación entre los niveles, sobre todo en aquellos con menor tradición en la obligatoriedad (inicial y secundaria), es el gran desafío del sistema educativo y se juega año a año en las escuelas. No se trata sólo de sostener los traslados de los y las jóvenes de los espacios rurales que terminaron el ciclo básico secundario (CBS) en el edificio de la escuela primaria al edificio del ciclo orientado (CO) en el centro urbano más cercano. Se trata también de entender que esos jóvenes que llegan al CO de la escuela secundaria lo hacen con otras experiencias de vida, otros modos de estar en la escuela, trayectorias educativas diferentes. Y que es imperioso que los y las docentes que les reciban entiendan que no se puede enseñar a quienes se desconoce. Conocerlos y conocerlas requiere conocer también a los y las docentes de las escuelas primarias rurales: saber cómo trabajan, qué y cómo enseñan, que dificultades tienen, cuáles son sus logros. El trabajo en red permite a los y las docentes conocerse, compartir esos saberes, recuperar críticamente las prácticas y acercarse de otra manera a sus estudiantes. Porque en la red rigen, entre otros, los principios de horizontalidad y reciprocidad. Nadie es más que nadie.

## Los desafíos pendientes

La ampliación de derechos que devino de la LEN ha generado nuevas obligaciones para los actores del Estado y también para las familias. Por ejemplo, la obligatoriedad de los niveles inicial y secundario inauguró procesos de ampliación edilicia para dar respuesta a las demandas del territorio y, en el caso que nos toca analizar, tratar de garantizar trayectorias completas en los espacios sociales

rurales. Como decíamos antes, la articulación entre niveles se torna un desafío que deja ver un tema central: la opción por el arraigo. Tradicionalmente asociadas a la preparación para la continuidad en estudios superiores, situadas en centros urbanos y ordenadas bajo una lógica academicista; las secundarias enfrentan hoy el desafío de incluir a todas y todos las y los jóvenes y adolescentes. Varios son los ejes del debate respecto de la cobertura pendiente en el nivel secundario. ¿Llevar la escuela al territorio? ¿Llevar a las y los adolescentes y jóvenes a la escuela? ¿Sostener el modelo de secundaria tradicional para el campo? ¿Generar nuevos modelos y/o formatos? Podrían pensarse condiciones similares para el nivel inicial, aunque es aún más evidente el derecho a recibir la primera educación sin alejarse de los vínculos familiares.

Al debate respecto de la localización, se puede sumar el desafío que implica la organización. Al modelo de primaria rural, extendido en todo el territorio del país y probado por más de cien años de ejercicio, se contrapone un modelo de secundaria que, a pesar de algunos cambios relativamente recientes, sigue privilegiando en las expectativas el formato urbano, nacido para darle continuidad a la clase dirigente hacia estudios superiores. Podemos preguntarnos si este modelo hoy en día da respuestas, independientemente del ámbito en el que se localice. Volvemos sobre algo que trabajábamos en clases anteriores: cuánto tiene para enseñar la escuela primaria rural respecto del trabajo con la diversidad, el aula multigraduada, la atención a trayectorias discontinuas.



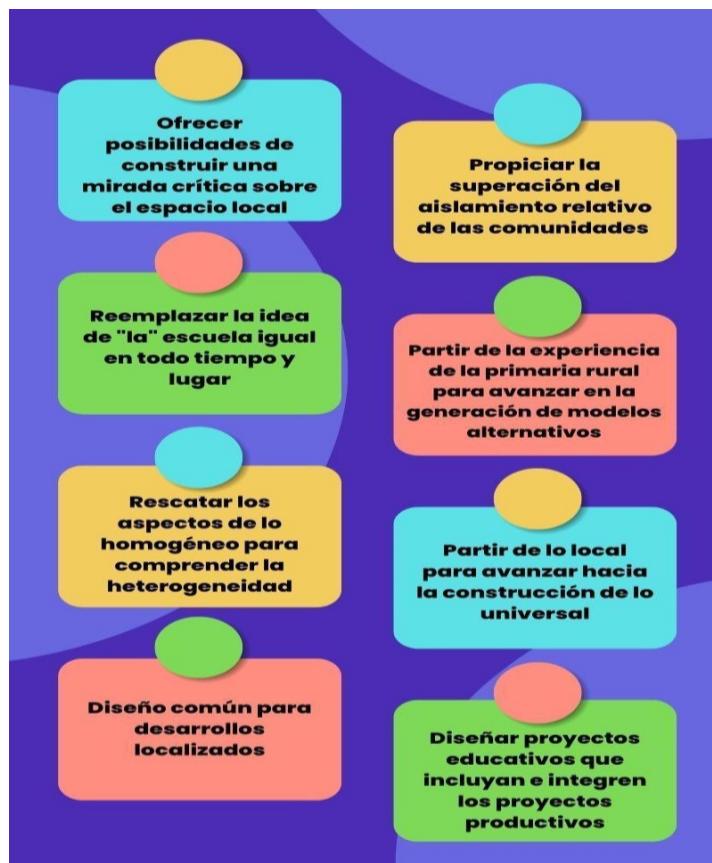
“La búsqueda de respuestas requiere nuevamente rastrear en la experiencia construida. Resulta imperioso revisar cómo las instituciones que ya han construido su historia han resuelto las siguientes cuestiones: las adecuaciones en los regímenes de asistencia cuando se identificaron situaciones recurrentes de inasistencias motivadas por razones locales; los modos de consolidar formas de aprendizaje autónomo contemplando la necesidad de trabajar simultáneamente con diversos grupos y atendiendo a la necesidad de ‘estudiar’ cuando los estudiantes no pueden llegar a la escuela; el aprovechamiento de las nuevas tecnologías mientras se avanza en la consolidación de las políticas de reducción de la brecha digital”. (Zárraga, 2015: 155).

Es en esa búsqueda de respuestas donde se halla el debate actual, y el que hace imprescindible contar con la voz de las escuelas, de sus protagonistas. Poder mirar la propia práctica para encontrar sentidos, narrarla a un otro que no comparte los mismos espacios ni intereses, pero que puede aprender de esas experiencias se transforma en el momento actual en un insumo sumamente necesario para enriquecer la discusión.

Resulta imposible, por último, considerar las tensiones respecto de la localización y de la organización sin hacer mención también a la cuestión sobre qué enseñar. En posturas enfrentadas, dicotómicas, podríamos mencionar a aquellos que sostienen la necesidad de enseñar contenidos basados en la cultura local, sus tradiciones y características, lo que podríamos considerar un “currículum localizado”. En la posición contraria, están quienes defienden la importancia de alcanzar en todos los territorios una serie de contenidos comunes, aceptados como válidos universalmente y que permitirían acceder a un capital cultural equivalente. Lo que podríamos considerar un “currículum común”.

En ambos casos se puede rastrear una discusión académica, incluso un debate actualizado sobre política educativa. Deviene en la consideración respecto de si centrarse en lo local o hacerlo en lo general, como si ambas posiciones no pudieran ser complementarias. Las precauciones a tener, vinculadas a este desafío, giran en torno a la posibilidad de fragmentar el sistema educativo (al reconocer puntos de partida desiguales). En palabras de Connell (1997): “en tanto la escuela se plantee el logro de condiciones de egreso diferentes, por particulares, se expone a legitimar las condiciones desiguales del ingreso”. En el caso contrario, hay cierta mirada ingenua al suponer que la sola prescripción de un currículum común provocaría resultados equivalentes, desconociendo las particularidades de las escuelas y sus contextos.

Frente a estos desafíos surge el análisis de diferentes autores que actualizan el debate. Seguiremos a Záttéra (2015) con respecto a algunas consideraciones a tener en cuenta para el diseño de propuestas para la ruralidad:



Como vemos, en la revisión de alternativas para pensar la enseñanza en escuelas rurales se vuelve primordial articular lo común y lo diverso, reconociendo la riqueza insoslayable del proceso histórico. Es preciso legitimar a la escuela rural inserta en un espacio social atravesado por conflictos e intereses, donde la valoración y reconocimiento de su presencia la constituye como centro de una red que involucra a los otros actores sociales.

## Algunas conclusiones

En esta clase revisamos el concepto de redes sociales para pensar concretamente cómo impactan en nuestras escuelas rurales; reconociendo las potencialidades que habilita un abordaje común de los problemas compartidos. Esto nos permite volver sobre lo que Elina Dabas (2003) decía: “las redes preexisten a nuestra mirada”, es necesario entonces descubrir para poder crear. Fortalecer espacios de intercambio, de encuentro, a veces en situaciones cotidianas: mientras se espera el transporte que va a la escuela, en una salida escolar, etc. Toda ocasión puede ser propicia para entablar el diálogo y tender puentes. Es responsabilidad de las coordinaciones, supervisiones y otros espacios

jerárquicos el proponer espacios de encuentro que superen el aislamiento relativo de las escuelas rurales. Hay abundantes muestras de que cuando esto sucede, los resultados son auspiciosos.

Del mismo modo, pensar la escuela rural inserta en un territorio con el que dialoga y al que analiza críticamente es un horizonte al que es deseable encaminarse. Los desafíos en ese trayecto son múltiples y dependen de decisiones de política educativa a niveles provincial y nacional. Sin embargo, en el nivel en el que podemos tener incidencia, que es el de la escuela, hay desafíos sobre los que se hace necesario trabajar.

El acompañamiento a las trayectorias en los pasajes interniveles, la posibilidad de incorporar el saber del territorio como punto de partida para las actividades escolares, y la construcción de redes institucionales para resolver problemas compartidos, son solo algunos ejemplos.

Como vimos, hay una gran experiencia en cada una de las escuelas, una historia que a veces es necesario re-descubrir. Las bibliotecas escolares pueden transformarse en un buen punto de partida para esa indagación, del mismo modo que ciertos actores clave que puedan reconstruir, a partir de sus vivencias, proyectos o estrategias implementadas en el pasado.

Para cerrar, los desafíos que nos plantea la educación en espacios sociales rurales en el siglo XXI necesitan del trabajo conjunto, la planificación y el análisis crítico de la propia realidad. Revisar la propia historia como institución, y vincularla a un conjunto de sentidos construidos colectivamente se transforma en una obligación que nos interpela como docentes y directivos. Un horizonte hacia el que podemos caminar.

## Actividad: Foro de intercambio



Así como pudimos conocer esta experiencia de trabajo en red de escuelas de La Rioja, seguramente en su región o provincia debe haber otras experiencias interesantes. ¿Recuerdan alguna? Pueden indagar con docentes de la zona si tienen memoria de alguna experiencia de trabajo en red. Tenga en cuenta algunos de los siguientes interrogantes en su indagación que le servirán para el Trabajo Final del módulo:

1. ¿Quiénes fueron los participantes, la organización, el punto de partida?
2. ¿Qué ejemplos de reciprocidad podrían mencionarse?
3. ¿Es una red institucionalizada o no?
4. ¿La experiencia continúa? ¿De qué manera?
5. ¿La experiencia finalizó? ¿Puede identificar los motivos?

Compartan estas experiencias en el FORO con los y las colegas

## Bibliografía obligatoria

Ley N.º 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>>.

## Bibliografía de referencia

Vázquez Gamboa, V. (coord.). *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias. Libro 3.* Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 50-61. Disponible en:  
<<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005396.pdf>>.

Resolución CFE N.º 174/12. Buenos Aires, 13 de junio de 2012. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <[https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES\\_CGE\\_17412.pdf](https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf)>.

Resolución CFE N.º 367/20. Buenos Aires, 1 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <[Resolución CFE N.º 367/2020](#)>.

## Créditos

Autor: Rodrigo Lucero

Cómo citar este texto: Lucero, Rodrigo (2023). Clase Nro. 4: La educación rural en el contexto actual: desafíos y potencialidades. Actualización Académica en Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en Primarias Rurales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)