

Colección **Actualizaciones Académicas**

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

Módulo 2: **Escuela y territorio**





## Índice

<b>Clase 1. Concepciones actualizadas sobre las ruralidades .....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2. Enfoque territorial. Heterogeneidad de los espacios sociales rurales .....</b>	<b>18</b>
<b>Clase 3. Escuelas a la medida del territorio.....</b>	<b>30</b>
<b>Clase 4. Modelos organizacionales en la educación primaria .....</b>	<b>45</b>



## Módulo 2: Escuela y territorio

# Clase 1: Concepciones actualizadas sobre las ruralidades

## Presentación

La propuesta para esta clase es poner en tensión el concepto de “lo rural”. Actualizar el análisis de los espacios sociales rurales a partir de distintos enfoques, poniendo en discusión las visiones simplificadas sobre lo urbano y lo rural y propiciando la reflexión sobre la heterogeneidad de situaciones y la complejidad de sus interacciones y vínculos.



**Palabras clave:** espacio social - rural - urbano - territorio

## ¿Qué nos proponemos?

Brindar a los y las docentes herramientas teóricas que les permitan revisar las ideas adquiridas acerca de “lo rural”, confirmarlas, enriquecerlas o alcanzar nuevas miradas.

## Contenidos

- La heterogeneidad de los espacios sociales rurales.
- Cambios y permanencias en los espacios sociales rurales y sus vínculos con los espacios urbanos.
- Distintos enfoques para la definición de la ruralidad.



## Introducción

En esta primera clase discutiremos las miradas sobre “el campo” y “la ciudad” que definen a estos espacios como territorios con dinámicas opuestas, separadas y excluyentes, y que en tanto dicotómicas, establecen dos polos –lo urbano y lo rural–, desconociendo las múltiples situaciones que se dan entre estos.

Si aceptáramos la existencia de esos dos extremos, podríamos considerar dos tipos de escuelas: las urbanas, localizadas en los espacios urbanos; y las rurales, localizadas en los espacios rurales. Una escuela de ciudad, otra del campo. En cambio, la sola observación de unas cuantas instituciones nos evidencia la insuficiencia de la perspectiva polarizada.



W [Wikipedia Ruta Nacional A002 \(Argentina\) - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

Definir “lo rural” como opuesto a “lo urbano” impide advertir otros fenómenos que acontecen en los espacios rurales y no da cuenta de los vínculos existentes con los espacios urbanos. Lo mismo sucede con las escuelas.



Algunos autores sostienen que la dicotomía urbano-rural puede ser explicada desde el proceso mismo de constitución de las ciencias sociales a fines del siglo XIX. Teniendo en cuenta el contexto de transformaciones políticas, económicas sociales y tecnológicas propias de la Revolución Industrial se expresa una necesidad desde el campo científico de dar respuestas distintas a los problemas que presenta la realidad. De esta manera surgen campos definidos de conocimiento dentro de las ciencias sociales. Siguiendo a Berardo (2019), la Sociología toma como objeto de estudio la sociedad de la gran ciudad asociada a la modernidad, mientras que –como contracara–, el interés por las comunidades rurales se constituye en el objeto de estudio de la Antropología. Desde la perspectiva de la autora, esta distribución de campos de estudio contribuye a explicar el origen de la oposición entre lo urbano y lo rural, y cómo esto fue configurando desde el inicio no solo la agenda de las ciencias sociales sino también las categorías utilizadas desde los Estados para clasificar la población y los territorios.

De esta manera, en extremos opuestos se fueron naturalizando las concepciones de estos espacios sociales de manera homogénea. Como si todos los espacios urbanos fueran iguales entre sí, y todo el contexto rural también. Igualmente naturalizada está la mirada sobre las escuelas: en las ciudades la escuela es urbana (y así se expresa, como si fuera suficiente para contener a todas las escuelas en esa expresión) y en el campo la escuela es rural.

Entonces, en primer lugar, resulta imperioso revisar los criterios tradicionales utilizados para caracterizar estos espacios ya que consideramos que hoy resultan insuficientes para dar cuenta de la diversidad de actividades económicas, sociales y culturales que se desarrollan y la multiplicidad de actores que entran en juego. El análisis de lo rural implica tener en cuenta distintos imaginarios, unos más arraigados y otros más recientes.

En el primer caso se ubica la idea de lo rural en oposición a lo moderno y desarrollado, características que se atribuyen a los espacios urbanos. En el otro extremo encontramos las miradas idílicas que asocian lo rural a la tranquilidad, el silencio y la protección frente a los ritmos vertiginosos de la vida en las ciudades.



Entre ambos imaginarios, adherimos a una visión más compleja que entiende lo rural como un espacio atravesado por profundas transformaciones y caracterizado por vínculos cada vez más estrechos con las ciudades (económicos, sociales, culturales) y por el despliegue progresivo de diversas actividades que no siempre son agropecuarias.

Considerar esta manera estática en que se ha entendido lo rural es relevante, especialmente por las consecuencias que dicha comprensión tiene en las decisiones sobre esos espacios. Por un lado, las de la política pública en general y las políticas educativas en particular, y también en las disposiciones de las personas que configuran sus proyectos de vida en base a lo que creen que es posible o no en el lugar donde habitan.



Aquí radica la importancia de discutir con estas posturas ya que ocultan la riqueza de lo diverso y limitan las decisiones que contemplan las particularidades de cada territorio y por ende de cada escuela.

## De la dicotomía a la interacción

Para comenzar a desarmar esta idea homogeneizadora de lo rural y evitar el riesgo de ignorar las diferencias y particularidades de cada espacio seguiremos a Cagnolino (2002) utilizando el concepto de **espacio social rural**. La perspectiva que contempla tal concepto reconoce las particularidades del ámbito social en que los actores e instituciones se inscriben –entre ellos la escuela– y las relaciones que se establecen. La mirada sobre los espacios hace referencia al cambio más que a la permanencia, a la discontinuidad y a las posibles fracturas más que a la continuidad.



La autora define **espacio social rural** como:

“...el sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales...” (Cagnolino: 2002).

En esta línea es posible afirmar que los espacios rurales y urbanos, en tanto construcciones sociales, han estado sujetos a transformaciones, constituyéndose en las tramas que permiten comprender las prácticas y las representaciones de los sujetos, las relaciones entre estos y las instituciones. Estos procesos afectan a la escuela como constituyente de esa misma realidad y se actualizan en los sujetos que viven y actúan en estos ámbitos, en las relaciones que mantienen entre sí y con el conjunto de las instituciones, entre ellas las educativas, y las organizaciones locales.



“Las imágenes e ideas acerca del campo que se ofrecen hoy en muchas propuestas de enseñanza no se diferencian demasiado de aquellas que los textos escolares mostraban unas cuantas décadas atrás. Sin embargo, ese campo, que se presenta de un modo genérico y estático, tienen poco que ver con las realidades de los mundos rurales, diversos, desiguales y en transformación”. (Villa y Zenobi: 2012)

Como venimos señalando, las versiones tradicionales de la ruralidad definen lo rural “por defecto”, por lo que expresa “de menos” en relación con lo urbano, y plantean una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Según estos planteos, lo rural se caracterizaba por un escaso desarrollo tecnológico, por el mundo del trabajo ligado exclusivamente a lo agropecuario, por sectores de baja densidad de población relativamente aislados, por grupos sociales homogéneos en sus aspectos culturales, por disponer de bajas condiciones de bienestar. Desde esta mirada, se desvalorizaba lo rural, quedando lo urbano del lado del progreso. Este enfoque de lo rural como opuesto a lo urbano



no da cuenta de otros fenómenos que definen los espacios rurales y vuelven borrosos los límites entre ambos contextos. La emergencia de nuevos escenarios territoriales pone en jaque la polaridad campo-ciudad. Ejemplo de ello es la multiplicidad de actividades que se desarrollan en espacios rurales hoy en día, que explican en gran medida el aumento de la demanda y la valoración de estos espacios, así como del intercambio entre quienes viven allí y los pobladores que habitan los espacios urbanos.

El análisis de las dinámicas económico-productivas de los últimos años, propone también deconstruir las concepciones que vinculan el desarrollo con el crecimiento económico y que tiende a emparentarse con la idea de un progreso desde los espacios rurales “atrasados” hacia la urbanización y la modernización. (Gómez: 2001)

El desarrollo de actividades no agropecuarias como industrias y servicios; la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural, incluso en actividades no agrarias como por ejemplo en la prestación de servicios informáticos, en la producción de artesanías, en la construcción, en turismo; la revalorización del campo como un lugar de residencia permanente o temporaria; la creciente preocupación por el tema ambiental y el desarrollo de prácticas orientadas a la sostenibilidad ambiental; el avance de la biotecnología en materia de productos agrarios; la mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial con organizaciones instaladas tanto en el ámbito rural como en las ciudades y pueblos, e incluso en el extranjero; la extensión de las comunicaciones en sectores aislados geográficamente; son solo algunas de las características de muchos espacios sociales rurales que actualmente evidencian las transformaciones de las últimas décadas.



En <https://www.google.com/search?rlz=> de Docentes por la vida.ong

Otra de las posturas tradicionales para la definición de estos espacios es aquella que intenta caracterizar “lo rural” como un espacio homogéneo donde se desarrollan actividades ligadas exclusivamente a la producción primaria. Frente a esta visión sectorial de lo rural, es posible identificar diferentes territorios, algunos en los que las actividades primarias se sostuvieron o han sufrido distintas transformaciones, así como otros en los que las actividades secundarias y de servicios han cobrado un importante papel.

A modo de ilustración, compartimos el caso planteado por Villa y Zenobi (2012) que se plantea a modo de ejemplo para avanzar en el análisis.



“Hasta hace una década atrás, la Colonia Carlos Pellegrini era una pequeña localidad rural conocida por unos pocos. En la actualidad, se ha convertido en un centro de atracción para el turismo tanto nacional como extranjero: las revistas especializadas le dedican anualmente algunas páginas e, incluso, programas de televisión se han ocupado de ella, de las bellezas naturales de su entorno, pero también, de los conflictos suscitados entre quienes están vinculados a la actividad turística y aquellos que se dedican a la producción arrocera.

A partir de este nuevo contexto, desde hace aproximadamente una década, se puede ver cómo, año tras año, se amplía la oferta hotelera y de servicios para los turistas en Pellegrini, a la vez que se mejoran aquellos destinados a la población local; por ejemplo, se creó una escuela de nivel medio, y se mejoró la Sala de Primeros Auxilios. En los comienzos, los inversores fueron extralocales, de la ciudad de Corrientes, de Córdoba, de Buenos Aires; sus emprendimientos estaban orientados principalmente al turismo extranjero. En los últimos años, algunos pobladores locales, con apoyo municipal, han construido hosterías económicas destinadas al turismo nacional. La comunidad fue observando el aumento de los turistas que llegan a la Colonia y, como consecuencia, la diversificación de sus posibilidades laborales. Acompañando este proceso, el gobierno municipal comenzó a orientar y regular la actividad turística, creando reglamentaciones para la construcción de viviendas e infraestructura hotelera, capacitando a pobladores para aumentar el número de guardaparques y guías de turismo.”

Esta descripción, que pone de manifiesto la convivencia de muy diversas situaciones, implica una visión ampliada de “lo rural” que no desconoce la importante incidencia que siguen teniendo las actividades productivas vinculadas a la agricultura, la ganadería, la forestación, la pesca y la minería; pero al mismo tiempo evidencia el progresivo avance, en algunos territorios, de otras actividades generadoras de empleo –como en este caso el turismo–, y que resultan estructurantes de la vida en el campo.



Pueden escuchar la voz de pobladores de Pellegrini visualizando este video:



<https://www.youtube.com/watch?v=HJ7CrHSYc1M>

La comprensión de esta realidad compleja y heterogénea obliga a repensar también a los múltiples actores que viven y se vinculan en dichos espacios. En los últimos años el desarrollo en los espacios rurales de nuevas actividades productivas –y la intensificación de otras que en el pasado eran consideradas marginales– produjo cambios en los mercados laborales rurales y urbanos. Los trabajadores rurales siempre tuvieron un alto nivel de movimiento por la estacionalidad de las producciones agropecuarias lo que los lleva generalmente a combinar distintos trabajos a lo largo del año, desarrollando lo que se conoce como multiocupación.

Como venimos planteando hasta aquí, los espacios sociales rurales no son homogéneos ni estáticos, sino que son construcciones sociales y es posible “estudiarlos” utilizando un conjunto de categorías o variables teóricas.



¿Qué característica o singularidad encuentran en el espacio social rural en el que trabajan? ¿Qué imagen o imágenes elegirían para “mostrarla” a los colegas?

## Una aproximación a la definición de los espacios rurales

Siguiendo a Berardo (2019) planteamos que existen diversas definiciones de los espacios rurales y urbanos. Algunas de ellas responden a los criterios establecidos por los organismos de estadística de cada país –en nuestro país, actualmente el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)–. La autora distingue entre las definiciones que se basan en criterios cualitativos y aquellas que prefieren utilizar criterios cuantitativos. En este sentido, entre los criterios cualitativos utilizados para definir estos espacios se incluyen: la existencia de funciones administrativas; la provisión de determinados servicios; el estatus jurídico de ciudad o la presencia de “características urbanas”. Mientras que, entre los criterios cuantitativos, se destacan el número de habitantes por localización y la densidad de población.



En <https://www.google.com/search>? La vida por una imagen

### Acerca de los enfoques vigentes

Revisemos algunos de los enfoques cuantitativos y cualitativos que se utilizan en nuestro país –con sus ventajas y limitaciones– y que aportan herramientas para definir y analizar los espacios rurales.



## Definición de espacios rurales

### Diversos enfoques

- Demográfico
- Sectorial
- Territorial



En línea con lo expuesto hasta aquí y a los fines de construir visiones más amplias de lo rural nos adelantamos a decir que definir los espacios sociales rurales tanto desde el enfoque demográfico como desde el enfoque sectorial presenta ciertas limitaciones para comprender las dinámicas y transformaciones propias de cada contexto.

En la Argentina, el **enfoque demográfico** se ha utilizado históricamente y es el empleado actualmente por el INDEC para la definición de los espacios rurales. Dicho criterio establece la cantidad de población como pauta para definir la condición de ruralidad: aquellas poblaciones que no superan los 2000 habitantes son rurales, mientras que los asentamientos con una población mayor a ese límite se definen como urbanos. Además, plantea una diferenciación según la localización: la población rural agrupada es aquella que habita en localidades, pueblos y parajes con menos de 2.000 habitantes, mientras que la población rural dispersa está conformada por las personas que residen en campo abierto, sin constituir centros poblados.

Por otra parte, el **enfoque sectorial** se limita a caracterizar los espacios rurales casi exclusivamente en función de las actividades económicas y se reducen a las que se desarrollan en el sector agrario.



En este sentido, define los espacios rurales como aquellos donde se realizan principal (y casi exclusivamente) actividades de producción primaria, ligadas a lo agropecuario.

Estos dos enfoques resultan insuficientes para comprender las muy distintas situaciones que tienen lugar y para identificar las particularidades de las poblaciones que habitan en los muy diversos espacios sociales rurales de nuestro país. Para lograrlo, amerita que sea posible aproximarse a las dimensiones ambientales, culturales, políticas, históricas que convergen en cada espacio rural y que le otorgarían especificidad. Es decir, los anteriores son enfoques que carecen de capacidad explicativa para abordar integralmente los espacios rurales desde las distintas dimensiones que se ponen en juego. El contexto rural es un espacio polisémico, donde se desarrollan múltiples actividades, donde habitan grupos sociales diversos, con estrategias de vida o de supervivencia variadas. De allí que, en este marco y actualmente, resulta pertinente referir a estas múltiples y diversas realidades en plural, como “ruralidades”.

Por eso, en la próxima clase presentaremos una alternativa diferencial para el análisis de los espacios rurales: se trata de considerar el **enfoque territorial** profundizando la mirada sobre la noción de territorio y los principales rasgos y dimensiones para explicarlo.



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

## Actividades



### Foro

- Compartan en el foro una imagen que para ustedes represente las escuelas rurales. Expliquen por qué la eligieron.
- Lean las diferentes respuestas y comenten acuerdos y diferencias con los comentarios de los colegas.



### Actividad obligatoria

A partir de la lectura de esta clase, la bibliografía sugerida, las intervenciones compartidas entre todos y sus propias ideas sobre la ruralidad, les proponemos iniciar el análisis del espacio rural donde ustedes trabajan. Para eso, elaboren un escrito (que entregarán por el buzón de actividades en una semana) que describa brevemente su espacio social rural teniendo en cuenta:

- El espacio, contexto físico, político.
- Su relación geográfica con el entorno y con las otras comunidades vecinas.
- Los modos de acceso y las comunicaciones.
- Las características agroecológicas del entorno: el clima, la tierra. Los beneficios y obstáculos provistos por el entorno natural.
- La población: cantidad, composición y características.
- Los rasgos de la vida cotidiana, las costumbres habituales de la vida social.



- La estructura productiva: las actividades económicas y principales producciones. Cambios y permanencias a lo largo del tiempo.
- Las principales instituciones y organizaciones que tienen incidencia en la vida de la población localizadas o no en el lugar. Funciones y servicios que prestan.
- Otros aspectos que consideren relevantes.

## Bibliografía obligatoria

La bibliografía obligatoria posibilita acercarse a los conceptos desarrollados en la clase incorporando la mirada de investigadores sobre las temáticas planteadas.

Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *Quid 16 n.º 11 Revista del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible en:

[ps://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/122831/CONICET\\_Digital\\_Nro.f5c0adbe-17bd-4574-a572-b6c30019d7ae\\_A.pdf?sequence=2&iAllowed=](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/122831/CONICET_Digital_Nro.f5c0adbe-17bd-4574-a572-b6c30019d7ae_A.pdf?sequence=2&iAllowed=)

## Bibliografía sugerida

Para avanzar en el análisis de las relaciones entre el docente y el territorio, proponemos que quienes estén interesados puedan abordar este texto.

Cagnolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2002). Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas*, Año 2, n.º 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 63-76.  
Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988/14938>



## Bibliografía de referencia

La bibliografía que denominamos “de referencia” amplía o contextualiza la perspectiva presentada por el autor de la clase.

Gomez, S. (2001) [2013]. ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 9, n.º 2. Disponible en: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/196/192>

Villa, A. y Zenobi, V. (2012). Enseñar sobre los mundos rurales hoy: complejidad, cambios y simultaneidades. *Sociales y escuela*. Disponible en: <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/47>

## Créditos

Autores: Guido Gormaz

Cómo citar este texto:

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 1: Concepciones actualizadas sobre las ruralidades. 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 2: Escuela y territorio

# Clase 2: Enfoque territorial. Heterogeneidad de los espacios sociales rurales

## Presentación

En esta segunda clase nos proponemos conceptualizar brevemente el enfoque territorial. Como anticipamos en la clase 1, se trata de una manera de comprender los territorios a partir de múltiples variables de análisis. Se constituye en una alternativa que permite complejizar las interpretaciones para superar las que se centran exclusivamente en describir los aspectos naturales y sociales a los que consideran como dos factores diferenciados y permanentes. Es decir, planteamos un enfoque desde el cual sea posible analizar las transformaciones ocurridas en los territorios y considerar condiciones de posibilidad para planificar intervenciones que las propicien.



**Palabras clave:** territorio - enfoque territorial - desarrollo rural

## ¿Qué nos proponemos?

- Dar cuenta de las distintas formas en que se expresa la construcción de los territorios en los que están insertas las escuelas desde un enfoque territorial.
- Ofrecer herramientas de análisis que posibiliten una alternativa para la caracterización y comprensión de las realidades locales.
- Brindar oportunidades para volver a mirar el territorio en que se encuentra la escuela donde cada uno trabaja con el objeto de profundizar en su análisis y caracterización.



## Contenidos

- Concepto de territorio.
- Principales rasgos del enfoque territorial como concepción de análisis.
- Producción social de los territorios.

## Introducción

En la primera clase hemos ido dejando de lado la idea de lo rural como categoría universal para llegar a la definición de los espacios sociales rurales y propusimos definiciones que contemplan la heterogeneidad de los mismos. En esta clase incorporaremos conceptos y herramientas teóricas para continuar complejizando la mirada sobre cada uno de los espacios sociales en los que se inscriben las escuelas rurales.

Importa avanzar en estas consideraciones porque, así como los territorios no pueden pensarse de manera homogénea, las escuelas que los integran también tienen que ser contempladas en su heterogeneidad. Adelantándonos a la próxima clase, nos ocupamos de tales diferenciaciones para reflexionar en torno a las características que podrían identificarse en las escuelas que se constituyen según las condiciones del territorio.



<https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+sobre+espacios+rurales>



## Territorio: distintas definiciones para su abordaje

A esta altura del recorrido, se hace imperioso entonces cambiar el foco de análisis de la ruralidad, abandonar la idea de lo rural como un sector económico de la producción e introducir la noción de **territorio**. Nuevamente proponemos interpelar nuestras propias ideas, en esta oportunidad acerca de esta definición.

Buscamos ampliar las caracterizaciones que lo reducen a un espacio físico o un entorno natural, como las que en primera instancia nos ofrecen los diccionarios; incluso abriremos la perspectiva política que lo entiende como la base para la conformación de un estado, aún en las diferentes escalas: nacional, provincial o municipal/local.

Avanzaremos hacia una conceptualización que ofrece la Sociología. Partimos de la base de que el territorio es considerado como un producto social e histórico. Por lo tanto, está conformado por un tejido social único, dotado de una determinada base de recursos naturales, ciertas formas de producción, consumo e intercambio y una red de instituciones y otras formas de organización. Esta primera aproximación evidencia que la definición contempla como insuficientes las perspectivas que previamente consideramos en los enfoques que planteamos.



Plencovich, Costantini y Bocchicchio (2008) definen el **territorio** como:

“un espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación”.

Así planteado, este concepto se presenta como una oportunidad para romper con el esquema rígido de la dicotomía entre lo rural y lo urbano. Ese esquema muestra su insuficiencia en tanto define cada espacio en sus propias características y en tal sentido ignora la multiplicidad de interacciones que se producen entre estos espacios. Esto tiene una implicancia directa no solo en la comprensión de lo rural, sino que también impacta en las posibles intervenciones, tanto en las que se planifican a escala local entre los diferentes actores sociales, como en las acciones definidas por la política pública.



En los siguientes párrafos se presentan dos visiones del concepto: una más centrada en la identidad, el consenso y la convergencia de intereses; y otra que hace foco en las relaciones de poder y los conflictos ineludibles entre los diversos actores. Si bien ambas visiones asumen que el territorio es un espacio físico-geográfico –es decir una base natural–, es además una construcción social, por lo que vale destacar que resulta necesario reconocer importantes diferencias entre ellas y comprenderlas para profundizar en el análisis.

Las definiciones que se inscriben en la primera de las visiones hacen mayor hincapié en el conjunto de relaciones histórico-culturales, económicas, ambientales e institucionales que dan origen y, al mismo tiempo, expresan una identidad, un sentimiento de pertenencia y un propósito compartido por los actores sociales, de cuya comprensión depende la viabilidad de muchas de las estrategias de desarrollo.

Desde esta perspectiva el territorio está asociado a un sentido de identidad y pertenencia, producto de su historia. Su organización se sustenta en una trama de tejidos sociales que permite a la población construir estrategias para abordar situaciones de incertidumbre, buscar alternativas para solucionar problemas comunes, construir un proyecto de futuro y lograr aspiraciones compartidas.

La segunda visión, al definir el territorio pone el foco en las relaciones de poder que se establecen sobre el espacio y entre los actores que lo ocupan, permitiendo comprender los conflictos que en ellos se desarrollan. Aquí, la proyección que hace cada grupo social de sus necesidades, de la organización de su trabajo, de su cultura y de las relaciones de poder que se ejercen sobre un espacio, es lo que transforma ese espacio de vivencia y producción en un territorio.

De esta forma, la identificación de cada territorio se asocia a la producción social del espacio y por ende al ejercicio de poder: el territorio sintetiza relaciones de poder en ese espacio social, relaciones que se definen material y simbólicamente en un espacio concreto.

Desde esta mirada, la construcción de los territorios es el resultado de las relaciones inscritas dentro de un campo de poder. De esta forma, el definir al territorio desde una óptica relacional del poder nos brinda la posibilidad de transformación de estas relaciones, ya que su ejercicio a través de relaciones desiguales que develan el dominio de unas sobre otras lleva implícita la generación de tensiones y resistencias que posibilitan crear y transformar las mismas a partir de estrategias desarrolladas específicamente para tal fin.

Ahora bien, corresponde señalar que si bien estas relaciones de poder se ejercen en un cierto territorio, ello no implica que tenga que ejercerse necesariamente a través de actores y/o sujetos asentados efectivamente en dicho espacio.

Desde esta visión de territorio se hace posible analizar –desde un enfoque multidimensional como vamos a presentar aquí– la estrecha vinculación de las relaciones de dominación, las disputas por los recursos económicos y naturales y la conformación de las identidades sociales.

X  La escuelita olvidada:...  
De clarin.com – publicado por i



 Clarín

Suscríbete

## Un lugar en la Patagonia

La escuelita olvidada:  
tiene una alumna, la van  
a cerrar y juntan firmas  
para salvarla

Por orden oficial, la escuela 331 de Río Chico debe cerrar. Pero los vecinos resisten.



Río Negro, escuela rural 331: una alumna, una docente, un paraje inhóspito en medio de la Patagonia.



En síntesis, el territorio es caracterizado por las expresiones de todos los actores que lo habitan o se vinculan con él, por una identidad e historia compartida y por las relaciones de poder que se manifiestan en el mismo. No es una expresión aislada y/o particular de control de algunos actores sobre el espacio social ni es un mero soporte geográfico de recursos y actividades económicas.



¿Qué expresiones les resulta ineludible considerar en el territorio que están analizando?

## El enfoque territorial: una concepción de análisis

Hasta aquí hemos considerado distintas definiciones y abordajes para comprender la construcción de los territorios. Ahora veamos de qué manera podemos estudiarlos y qué posibilidades de acción nos abre este análisis para su transformación.

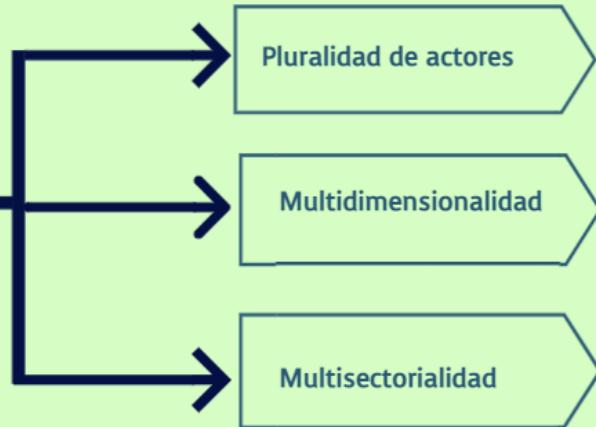
**El enfoque territorial** permite construir una visión sistémica e integral de un territorio determinado y, en este sentido, brinda información para la planificación en el corto, mediano y largo plazo. Desde el enfoque territorial, la planificación del territorio toma en cuenta no solo su potencialidad económica, sino que suma y da relevancia a los aspectos sociales, culturales y ambientales y para ello integra espacios, actores y la producción de bienes y servicios, así como las políticas públicas de intervención.

Siguiendo a Catullo (2007) se presentan a continuación, de manera sintética, algunas variables de análisis de este enfoque:



## El enfoque territorial

Algunas variables de análisis



- **Pluralidad de actores:** es necesario contemplar los muy diversos actores que entran en juego en el proceso de construcción social de los territorios. Ya sea desde la convergencia de intereses y el sentido de identidad y pertenencia, producto de su historia, como así también desde los distintos intereses y relaciones de poder que se ejercen sobre ese espacio.
- **Multidimensionalidad:** este concepto se refiere a la necesidad de incorporar una mirada integral para definir a los espacios, más allá de ser rurales o urbanos. En este sentido, sostendemos que lo rural no puede ser identificado exclusivamente por las actividades económicas que se desarrollan en un territorio, sino que, para comprender su configuración y poder definirlo, es necesario tener en cuenta otras dimensiones:

- ambientales
- económicas
- sociales
- culturales
- político-institucionales

Todas ellas interactúan en cada territorio caracterizándose desde la convergencia de los diferentes aspectos.



- **Multisectorialidad:** la mirada integral de los territorios orienta la reflexión para considerar que, si bien la agricultura ocupa un lugar histórico en términos económicos, en la actualidad un conjunto de otras actividades –en ejecución y potenciales– son importantes para la construcción de distintos medios de subsistencia sostenibles y resultan complementarias. En consecuencia, no se trata de dar una preferencia excesiva a la agricultura como actividad dominante de los espacios rurales. Es decir, resulta necesario cuestionar la visión sectorial de la economía rural que la reduce a la economía agrícola. Desde esa perspectiva, el medio rural es un espacio social cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores además de la agricultura, como la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En muchas oportunidades estas actividades son convergentes y pueden desarrollarse tanto en el ámbito rural como en el urbano. En términos sociales, la multisectorialidad remite a la integración de los servicios (salud, educación, empleo, infraestructura, accesibilidad y comunicaciones, entre otros) y a la necesidad de contemplar que para el desarrollo de los territorios resulta imprescindible asegurar la oferta local para el sostenimiento y la permanencia de la población.



Desde esta visión de territorio se hace ineludible realizar, a partir del enfoque multidimensional que presentamos aquí, un análisis que exprese la vinculación de las relaciones entre los diferentes actores que intervienen en el mismo. Relaciones atravesadas por el consenso, así como por los conflictos de intereses, relaciones de dominación, disputas por los recursos económicos y naturales y la conformación de identidades sociales.



## Desarrollo territorial rural

El concepto de **desarrollo territorial rural** se constituye como una opción que lleva implícito el reconocimiento de la diversidad, contemplando la pluralidad de actores que entran en juego. Se plantea como una opción formulada desde cada lugar y en forma autónoma, de modo que dé respuesta a las necesidades de cada población y busque transformar las relaciones de poder existentes en cada territorio.

Berdegué (2016) considera que la integración de los conceptos de territorio, espacio social rural, la participación de los diversos actores involucrados, las múltiples actividades laborales en distintos sectores de la economía y la incorporación de los vínculos urbano-rurales, permite intentar una síntesis que aglutina los aportes de distintas experiencias, propuestas y teorías denominadas **desarrollo territorial rural**.

La potencia del enfoque del desarrollo territorial rural radica en que son los actores sociales del territorio quienes planifican e implementan las políticas que surgen desde el propio territorio, tomando en cuenta las demandas y necesidades de la población local y las características específicas de dichos espacios sociales.

Planteamos que el desarrollo rural desde el enfoque territorial es un proceso que implica:

- una opción formulada desde cada lugar, por los actores locales contemplando la articulación con los organismos del estado y que lleva implícita la elaboración de propuestas de desarrollo con capacidad para liderar y decidir sobre los cambios en el territorio;
- respuestas a necesidades de la población a través de un proceso que busca el crecimiento económico y la mejora en la calidad de vida de los habitantes teniendo en cuenta las demandas locales;
- la transformación de las relaciones de poder a partir de instancias de construcción de estrategias de desarrollo; y
- una pluralidad de actores que intervienen en el desarrollo participativo.



A modo de síntesis, esperamos que este enfoque, y las variables de análisis que propone, sirvan como herramientas para que vuelvan a mirar los territorios donde se encuentran las escuelas en las que intervienen, y así poder complejizar sus reflexiones en torno a los mismos y planificar en el futuro las instancias de intervención.

## Actividades



### Actividad optativa: Foro

Estimados y estimadas, dejamos abierto este espacio de intercambio para que podamos compartir aquí las dudas, consultas y reflexiones en torno a la actividad que nos convoca en esta clase. Pueden aprovechar este espacio también para comentar algunas de las características y particularidades territoriales e institucionales que les hayan llamado la atención y nutrir esas miradas a partir del intercambio con los y las colegas.

¡Nos seguimos leyendo!



### Actividad obligatoria

Para continuar con el recorrido de actividades del Módulo:

- Relean sus registros realizados en la clase 1 para luego avanzar en la descripción y análisis del propio territorio. Identifiquen en el texto si ya han hecho mención a alguno de los elementos que caracterizan el enfoque territorial.
- A partir de la lectura de esta clase 2 completen el registro que vienen revisando con más información sobre el propio territorio, pueden incluir referencias al sector público y al



privado, mencionar organizaciones sociales u otros actores relevantes que previamente hubieran omitido; o bien, volver a mirar el territorio haciendo foco en aquellas situaciones que de tan vistas pasan desapercibidas, pero que para esta actividad resultan relevantes.

- ***Es muy importante que lean la bibliografía obligatoria de esta clase ya que en ella se desarrolla y explican las variables de análisis que propone el enfoque territorial.***
- Escriban al menos tres textos breves que, a modo de ejemplo, muestren en el propio territorio las variables de análisis del enfoque territorial mencionadas (pluralidad de actores, multidimensionalidad y multisectorialidad)

## Bibliografía obligatoria

Catullo. J. C. (2007). Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios. Documento de trabajo N.º1. Enfoque de Desarrollo Territorial. Buenos Aires, INTA. Disponible en:

<https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-enfoque.pdf>

## Bibliografía de referencia

Berdegué, J. A. (2016). Una mirada crítica al desarrollo territorial rural. *Perspectivas para el desarrollo rural latinoamericano*. Fernández, M. I. (ed.). Disponible en: <https://www.teseopress.com/perspectivasparaeldesarrollo/chapter/una-mirada-critica-al-desarrollo-territorial-rural>

Plencovich, M. C.; Costantini, A. y Bocchicchio A. M. (2008). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires, Ciccus.



## Créditos

Autor: Guido Gormaz

Cómo citar este texto:

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 2: Enfoque territorial. Heterogeneidad de los espacios sociales rurales. 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 2: Escuela y territorio

### Clase 3: Escuelas a la medida del territorio

#### Presentación

Como ya consideramos en las clases anteriores, comprender las complejas dinámicas de los espacios sociales rurales, su heterogeneidad y sus vínculos con los espacios urbanos se vuelve una tarea fundamental para analizar y decidir intervenciones en cada territorio.

Abordaremos en esta clase la particular situación de la configuración del sistema educativo a escala local. Proponemos centrar la atención en establecer si las características de la escuela están sometidas a la determinación de las condiciones y las singularidades territoriales.

Partimos de suponer que las particularidades de cada territorio imponen como mínimo adecuaciones al sistema educativo toda vez que para garantizar el derecho a la educación y la permanencia de los estudiantes en zonas rurales se han generado modos de hacer escuela que terminan por reconocerse como propios de esos contextos.

Propiciamos aquí realizar un abordaje sobre la realidad que contemple necesariamente los cambios producidos en esos espacios, no solo en los aspectos productivos propiamente dichos sino también en los sociales, y que haga foco en describir los territorios como escenarios complejos en los que se pone de manifiesto la expresión de múltiples intereses, y en cuya construcción la escuela es un actor clave.



**Palabras clave: territorio - escuela**

#### ¿Qué nos proponemos?

- Promover la reflexión en torno a la relación entre los territorios y las escuelas para desnaturalizar la idealización de ese vínculo.



- Reconocer la heterogeneidad de las instituciones en clave territorial.
- Poner en valor las particularidades que esa relación asume a nivel local dando lugar a escuelas diversas en territorios distintos.

## Contenidos

- Ejes de análisis para caracterizar a las instituciones: modelo organizacional y pedagógico.
- Características del territorio que imponen condiciones a la conformación de las instituciones.
- Coexistencia de diversos modelos organizacionales a escala local.

## Introducción

Considerar la heterogeneidad implica reconocer que existen muy diversos territorios y en ellos muy diversas escuelas que exigen tomar decisiones en diferentes escalas de intervención.

Por un lado, las correspondientes a la política pública de carácter universal que involucran las definiciones referidas a todo el sistema educativo, como la decisión de desarrollar programas y acciones en el período post pandemia tendientes a la recuperación de las/os estudiantes que interrumpieron la asistencia a la escuela durante las etapas de ASPO y DISPO u otras que refieren a cada uno de los niveles.

Para el nivel primario la decisión de fortalecer las acciones vinculadas a la alfabetización en todo el país incluye las que corresponden a las decisiones de la Modalidad Educación Rural, por las cuales se realizan adecuaciones para que esas políticas puedan ser concretadas en las escuelas rurales –como el hacer explícito qué estrategias de enseñanza son oportunas desarrollar para alfabetizar en plurigrados–. Además, se atiende a la heterogeneidad territorial e institucional cuando el cuerpo directivo y docente de las escuelas rurales toman decisiones curriculares, organizacionales y didácticas que posibilitan formas diferentes de adecuación a las particularidades locales –como la vinculación de los contenidos curriculares con los saberes locales, o la determinación del horario de clase en función de las características climáticas o de la disponibilidad de transporte para los estudiantes, o la reorganización del agrupamiento de estudiantes con criterios flexibles cuando se incorporan familias que participan de la cosecha durante una parte del ciclo lectivo–.



Se trata de contemplar las necesidades y potencialidades individuales y comunitarias que se identifiquen en tales territorios de modo que la escuela primaria, al tiempo que garantice lo común en clave de derecho y a partir de las políticas universales, desarrolle alternativas para resguardar lo particular, en términos de poner foco en las cuestiones locales.



La necesidad de analizar hoy, desde una perspectiva actualizada, las características y singularidades de la escuela localizada en cada territorio no es obstáculo para intentar también una mirada que permita identificar ciertas continuidades y regularidades de las escuelas rurales que se pueden rastrear desde los orígenes del sistema educativo nacional.



<https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+sobre+escuelas+rurales+argentina>

La obligatoriedad de la educación primaria (Ley n.º 1420/1884, de Educación común gratuita y obligatoria) se estableció en nuestro país hace más de un siglo y se ratificó con la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) (Ley n.º 26206/06). La educación y el conocimiento constituyen un



bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art. N.º 2 de la LEN). Entonces todas las escuelas, sean urbanas o rurales, comparten un imperativo legal: el compromiso de garantizar el derecho a la educación y el acceso a los saberes socialmente valorados para todos. De la mano de la extensión de la obligatoriedad se amplía la cobertura del sistema en espacios sociales rurales y se instalan escuelas en territorios de población dispersa. Esa dispersión impone que haya escuelas aún donde asisten pocos estudiantes y en las que trabajan pocas/os docentes. Todos a la escuela viven donde viven.



<https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+sobre+escuelas+rurales+argentina>

Compete al Estado establecer los escenarios de flexibilidad para que las instituciones encuentren los caminos para hacer efectivos los derechos de enseñar y aprender, señalando los márgenes de sus propias definiciones con el fin de resguardarlos. Ello implica un mayor compromiso que tome en cuenta las diversidades y se plasme en un conjunto de políticas activas.

Intentaremos aquí interpelar la idea de que se trata de “escuelitas” que algún día van a crecer para ser “verdaderas” escuelas. Pensarlas como “en transición, de un estado a otro” reduce la potencialidad de su análisis. Al contrario, entendemos que son escuelas que garantizan el derecho a la educación para la población dispersa que allí habita, que nacieron al amparo de esos territorios para dar respuesta a las necesidades de la comunidad local y permanecen en esos espacios representando lo público, el Estado, en cada rincón del país. Se las valora como pioneras de la inclusión porque reciben a todos los niños, niñas y adolescentes para que accedan al ejercicio de su derecho. Tienen esa característica distintiva de matrícula reducida y, por tanto, planta funcional



menor que las escuelas graduadas porque es baja la densidad de población en los espacios donde se localizan.

Las transformaciones que suceden en sus modos de organización a lo largo del tiempo se identifican más en relación con las que operan en el espacio social: aumento o disminución de la población por ampliación o reducción del trabajo, por migraciones temporarias, situaciones de crecimiento de la urbanización o, al contrario, despoblamiento del campo, entre otras.



Cada escuela aborda sus necesidades y problemáticas con el marco de las definiciones federales acordadas a escala nacional, considerando las prioridades que cada provincia establece para el conjunto de las escuelas de sus sistemas educativos y tomando en consideración el territorio del que forma parte; y pone en diálogo tales definiciones con el análisis de la propia realidad para adecuar las decisiones a sus características y potencialidades y las de sus alumnos, de las familias, de la comunidad...

Entonces, pensar la escuela primaria exige revisar cuál y cómo es la oferta educativa de este nivel y cuál la proyección de los territorios.

## Pensar las escuelas rurales

La primera imagen que irrumpre cuando pensamos en “la escuela” seguramente va a contrastar con las muy diversas realidades que se pueden observar cuando nos acercamos a cada territorio y en particular a la escuela que en ese espacio se localiza. En muchos casos es posible que se imponga el asombro y nos lleve a reconsiderar hasta nuestras propias ideas. Esa es la invitación para esta clase: aventurarse a reflexionar sobre las características, condiciones, compromisos y desafíos que hacen posibles esas realidades.

Proponemos avanzar en el análisis a partir de tres aspectos que permitirán profundizar la caracterización de cada escuela rural.



### Organización propia del ámbito rural

**Modos específicos de planificar tiempos, espacios y organización de las y los estudiantes**

**Definidas por defecto y carencias, idealizadas por potencialidades.**

### Organización propia de la escuela en el ámbito rural

La propuesta de volver a mirar las escuelas rurales, es una invitación a poner en cuestión nuestros saberes y nuestra perspectiva sobre ellas.

Insistimos en revisar lo que tienen en común y al mismo tiempo en reconocer las particularidades como un modo de tensionar la idea de que la escuela rural es como es porque siempre fue así y es “natural” que lo sea. Esta percepción reduce las propias posibilidades de analizar las situaciones en su complejidad y conflictividad para construir problemáticas sobre las cuales poder tomar decisiones y elude la oportunidad de reconocer alternativas de intervención para modificar la realidad.

La existencia de las pequeñas escuelas dispersas es una tradición en el nivel primario, cabe destacar que se desarrollaron y expandieron con particularidades pedagógicas, curriculares y didácticas a lo largo y ancho del territorio nacional. No es una peculiaridad de la Argentina, en todo el mundo se encuentran algunas de esas escuelas pequeñas con matrículas reducidas y planta funcional también definida en función de esa matrícula y por tanto con menos docentes que la dotación completa de la primaria. Pero, rastreando en sus orígenes, la cuestión que resalta es que no fueron diseñadas especialmente, sino que resultan de decisiones vinculadas a la obligatoriedad escolar y a la expansión de la cobertura.



Ya Justa Ezpeleta, en 1997, planteaba –también para el caso mexicano– que esas escuelas son el resultado de la expansión del nivel primario cuando la preocupación central era la existencia de la escuela. “Como en otros países de la región, esta fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil... más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado”.

Ahora bien, por su localización, por la dispersión de la población, por las características del espacio físico y climáticas, por la vida social, comunitaria y productiva, por las necesidades y problemáticas que se atribuyen a la población, cada escuela se configura en su singularidad. Cada territorio impone condiciones a la organización de la escuela y trae el diseño de los procesos de enseñanza; por lo tanto el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes también requiere un análisis contextualizado. Resulta entonces crucial tener tales consideraciones en cuenta a la hora de pensar estrategias para garantizar las trayectorias escolares de los estudiantes, para encontrar los modos de abordar los contenidos y para lograr el encuentro entre los saberes escolares y los que circulan en cada espacio social rural.

Por las múltiples condiciones demográficas y socio-productivas de los espacios rurales, muchas de esas escuelas no tenían la perspectiva de llegar a constituir una escuela según el tradicional modelo de la primaria urbana. Por ello es posible plantear que el formato de la escuela rural, que atiende poblaciones de baja densidad, se estableció a partir de adecuar la infraestructura y la planta funcional a la población de cada lugar.

Lo que en el origen del sistema significó dotar de escuelas a toda la población, implicó que las características de la organización institucional se definieran en función de la proporcionalidad entre la matrícula potencial de la zona y la planta docente imprescindible para atenderla. Por ello, teniendo en la mira la escuela graduada urbana, el modelo resultante en las zonas rurales ha sido considerado una escuela incompleta. Aún subyace, en ese juicio de valor, la idea de que el modelo que caracteriza a “la escuela” es uno, homogéneo, independiente de las condiciones del contexto en el que la institución esté localizada.

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



<https://www.google.com/search?q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+sobre+escuelas+rurales+&tbo>



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



Apelamos aquí a la palabra de Flavia Terigi (2011):

“Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define. Las realidades organizacionales (que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, que cursen ‘en bloque’, etc.) tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía, surgida y desarrollada en aquellas realidades organizacionales. [...] Son ejemplos de distintos modelos organizacionales, el aula monogrado, el plurigrado, la clase ‘particular’, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo, y muchos más”.

## Carencias y potencialidades

Persiste en el imaginario social la percepción de las escuelas rurales en términos de carencias y necesidades postergadas. La “escuelita rural” es una expresión que se usa habitualmente y en muchas ocasiones denota una valoración, a veces afectiva, de reconocimiento a estudiantes y docentes, otras refiriendo a la mencionada condición de “pequeña” como disvalor.

Esta mirada conlleva que se le otorgue una condición de minusvalía respecto de la escuela graduada urbana, naturalizada como el modelo que se debe alcanzar. Recordemos que muchas de las políticas de intervención, así como las recomendaciones pedagógicas-didácticas se refieren –históricamente– a la escuela urbana de aulas monogrado.

En primer lugar vale mencionar que tal posición desconoce el valor de política de igualdad que implica localizar escuelas allí donde se establecen poblaciones, independientemente de la cantidad de habitantes y de su condición de mayor o menor aglomeración.

Esta última perspectiva es la que queremos destacar con el propósito de poner en valor sus potencialidades. Resulta fundamental discutir con las miradas que describen así a las escuelas rurales y reconocer la convivencia de diferentes tipos de escuela primaria nacidas para dar respuesta a las necesidades del territorio.

Uno de los mayores desafíos que plantean está en relación con las vacancias persistentes en la formación docente. Las escuelas rurales constituyen aún espacios de formación en la práctica para los docentes, que construyen sus trayectorias profesionales en búsquedas sostenidas de alternativas para enseñar en situaciones de alta complejidad por la heterogeneidad que encuentran en ellas. No solo por tener que considerar la diversidad de edades, saberes previos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Aumenta la complejidad a atender en tanto la necesidad de enseñar los contenidos previstos para diferentes grados y ciclos al mismo tiempo y también por tener que considerar las singularidades del territorio.



¿Cuáles son las potencialidades de su escuela rural? ¿Qué características es posible resaltar en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje? ¿Y en cuanto a la relación con las familias y la comunidad?

## Tiempos, espacios, actores

Desnaturalizar la idea única y homogénea de escuela y reconocer la convivencia de diferentes modelos organizacionales para la primaria rural demanda analizar también las condiciones en que tales construcciones se expresan en los modelos pedagógicos que en cada caso se ponen en juego. Para ello resulta necesario diferenciarlos.



Nuevamente recurrimos a Terigi:



“El modelo pedagógico es entendido aquí como una producción específica, que inevitablemente se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente’. (Terigi, 2008) Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido. [...] Son ejemplos de modelos pedagógicos, la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, las llamadas adecuaciones curriculares... y no mucho más”. (Terigi, 2011 - pág 20)

Estas citas nos ofrecen la oportunidad de reflexionar en particular sobre la situación de las/os docentes rurales.

Por un lado, algunas particularidades vienen dadas por el modelo de organización: la cantidad de tiempo de que dispone según la jornada asignada a la escuela; los niños y niñas matriculados porque la escuela es oferta única en la zona; la conformación de plurigrados en función de la matrícula potencial, entre otras.

Estas situaciones hacen de marco general a las decisiones de las/os docentes vinculadas con la organización de la escuela, con la enseñanza y con el vínculo con la comunidad.

Cuando de la enseñanza se trata, en cambio, el marco de referencia está en relación con la trayectoria profesional de cada uno. Si convenimos en que los modelos pedagógicos son unos pocos, los modos de resolver la enseñanza en contextos particulares requieren de la producción personal de las/os docentes para poner en valor los tiempos escolares, distribuir los espacios y reorganizar a las/os estudiantes con flexibilidad en los criterios que se utilicen. Hecha una primera aproximación a las caracterizaciones de los espacios y de las escuelas, amerita centrar la atención en los sujetos que comparten la vida cotidiana en las instituciones y su espacio más próximo. No se trata de señalar estudiantes o docentes, individualmente y en particular. Se propone una mirada desde la perspectiva



de sus desempeños, en relación con la identificación de las peculiaridades del espacio circundante y por fuera del “saber pedagógico por defecto” (Terigi: 2010) que estructura los modos de mirar el mundo de la educación escolar apoyándose en un funcionamiento estándar del sistema y sin posibilidad de plantear nuevas propuestas.

Son los maestros y maestras los que posibilitan que la educación obligatoria esté disponible para todos los niños, niñas y jóvenes que habitan los territorios más diversos de nuestro país, cuyo derecho es acceder a una educación de calidad como cualquier otra/o estudiante, viva donde viva.



“Una trama en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas— entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. [...] El conocimiento de la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal, es uno de nuestros principales problemas teóricos. ¿Cómo integrar en la teoría el carácter inevitablemente heterogéneo de lo cotidiano? ¿Cómo construir categorías que liguen la historicidad de lo cotidiano a la historia del movimiento social?”. (Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Pág. 2.)

## Actividad



### Foro de intercambio

- Los siguientes videos presentan distintas escenas y situaciones en escuelas en espacios sociales rurales. Observénlos y luego respondan las preguntas que se plantean a continuación considerando los criterios espaciales y pedagógicos mencionados en esta clase.
  - Zhang, Y. (dir.) [A. E. Maricela Nuñez]. (1 feb. 2013). Ni uno menos [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/4taR7wClJGw>
  - Zhang, Y. (dir.) [Marcos Galarza]. (28 jun. 2016). Ni uno menos fragmento. [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/3-7CyXS3clY>
  - Diplomado para Supervisores de Educación Básica. (14 ene. 2015). Ser y Tener [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/B5-sz5NMYGA>
  - Pakapaka. (14 ago. 2012). Escuelas argentinas: Camino a la escuela. [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/KLcH1KPLr4A>
  - Canal Encuentro. (11 dic. 2014). Escuelas argentinas II: La casa de Karen. [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/LvYgJmlXpL4>
  - Canal encuentro. (11 dic. 2014). Escuelas argentinas II: Escuela flotante. [Archivo de video]. Recuperado de Youtube: <https://youtu.be/DE-MIxco8W8>

- ¿Qué características pueden rastrear en los videos que puedan señalar como aspectos comunes de las escuelas rurales?

- ¿Qué particularidades pueden mencionar por tratarse de territorios distintos?

- A partir de reconocerlos, indiquen aspectos comunes con las escuelas de los videos y señalen singularidades de la escuela de su propio territorio.

Conserven las respuestas del intercambio de este foro. Serán incluidas como aspectos de la descripción de la institución que se solicitará en el Trabajo Final.



La lectura del artículo de Flavia Terigi “Ante la propuesta de nuevos formatos: Elucidación conceptual” les permitirá establecer qué modelo organizacional presenta la escuela donde ustedes se desempeñan.

## Bibliografía obligatoria

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Revista Quehacer Educativo*. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

## Bibliografía sugerida

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación N.º 15. OEI. Disponible en:  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>

## Bibliografía de referencia

DINIECE. (2011). Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo. Ley 26.206. Glosario. Ministerio de Educación de la Nación. 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)

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El monitor de la educación*, n.º 25. Dossier “Ser docente hoy”, pp. 35-38. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Pág. 2.



Weber Suardiaz, C. (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social.

*Escenarios Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social Universidad de La Plata n.º 15.*

Disponible en: [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase\\_5\\_suardiaz.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_5_suardiaz.pdf)

## Créditos

Autores: Guido Gormaz

Cómo citar este texto:

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 3: Escuelas a la medida del territorio. 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 2: Escuela y territorio

# Clase 4: Modelos organizacionales en la educación primaria

## Presentación

“La escuela, que estará penetrada así por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar , en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas esenciales del progreso en nuestra época.”

Celestin Freinet (1972) Por una escuela del pueblo - pág 12

En esta cuarta clase haremos foco en la presentación y análisis de los modos de organización institucional que se adoptan para la escuela primaria, y que resultan característicos en territorios rurales.

Les proponemos reflexionar en torno a cuestiones centrales que permitirán considerar al mismo tiempo las particularidades de cada institución y las regularidades que posibiliten identificar algunas tipologías.

## ¿Qué nos proponemos?

- Caracterizar los principales modelos organizacionales que se desarrollan actualmente en la ruralidad.
- Identificar categorías para clasificar los modelos organizacionales.

## Contenidos

- Los modelos organizacionales de la educación primaria rural.
- Características del contexto que imponen condiciones a la organización de la escuela.



## Palabras clave: escuela - modelo organizacional - plurigrado

### Introducción

Concebir las particularidades y regularidades de las escuelas en espacios sociales rurales implica abordar dos cuestiones centrales que ofrecen la oportunidad de profundizar el análisis propuesto.

La primera está referida a qué y cómo enseñar en la escuela rural. La segunda cuestión, que vamos a profundizar aquí, puede resumirse en el interrogante ¿cómo tiene que ser la escuela rural? y remite a las características que definen a las escuelas rurales. Este tema amerita una reflexión: tal como anticipamos en las clases anteriores, no es posible establecer una caracterización única. La realidad nos impone la observación de escuelas primarias rurales, muy diferentes entre sí.

### ¿Cómo tiene que ser la escuela rural?

La matrícula real y potencial, la planta docente permanente y transitoria, y también las condiciones del contexto –infraestructura disponible y necesaria, características geográficas, dispersión, aislamiento, disponibilidad de servicios, entre otras– constituyen un conjunto de variables que a su vez se combinan de maneras muy diversas. Así es que habilitan muchas formas de describir distintas escuelas heterogéneas entre sí.

Nos ocuparemos de esta heterogeneidad intentando establecer categorías de análisis que posibiliten reconocer distintos tipos de escuelas rurales.

Reflexionar acerca de cómo tiene que ser la escuela rural, expresa como preocupación central analizar la pertinencia de definir una organización institucional propia del ámbito. Tal pretensión parece contraponerse a la idea de diversidad que estamos buscando poner en evidencia. Por eso, se trata de revisar los modelos organizacionales singulares, todos aquellos que resulten diferentes respecto de la idea más generalizada de escuela que se corresponde con aquella que dispone de la dotación completa de grados, con maestras/os a cargo de cada uno de ellos y la dirección independiente.



Como anticipamos en la clase anterior, en primer lugar vamos a insistir en la propuesta de desnaturalizar la idea de la “escuelita rural” como institución incompleta y, al mismo tiempo, avanzaremos hacia la puesta en valor de la afirmación: “no todas las escuelas rurales son pequeñas”.

Otra idea para poner en tensión remite a los argumentos que, para definir las instituciones, asocian lo que es necesario tener en común con la uniformidad. Establecen como deseable un modelo de escuela y descalifican a las otras; también refieren a la educación común bajo ese modelo deseable, como garantía de igualdad, en tanto que la diversidad se presenta como sinónimo de fragmentación del sistema educativo y, como tal, productora de desigualdad.

Si así fuera, cualquier propuesta de diferenciar los modelos organizacionales atentaría contra la igualdad de derechos. Es una tradición naturalizada en nuestro país entender de ese modo lo común, es decir como la única manera de garantizar la igualdad. Pero la pregunta que necesitamos hacernos en este contexto es ¿qué es lo común? Si común significa implementar idénticas estrategias pedagógicas para atender contextos y poblaciones diferentes ¿no es una manera de privilegiar una igualdad formal en detrimento de las condiciones necesarias para una igualdad real? (Terigi: 2008 Lo mismo no es lo común)



El concepto de igualdad en términos de derecho nos remite a “justicia”. Sin embargo, desde otras perspectivas, puede ser entendido como homogeneización y desde allí cabe la pregunta: ¿dónde quedan las diferencias y la diversidad?

En muchos casos ciertas medidas universales no logran abarcar las diferencias exigiendo que el concepto de igualdad sea más abarcador y logre incluir las condiciones efectivas de la escolarización de los estudiantes, es decir incluir a todos no solo con sus particularidades, sino que sean promotoras de la diversidad. (Poggi: 2014)

Hoy puede decirse, tal como se manifestó previamente, que se ha conformado un modelo institucional que es característico de los espacios rurales, particularmente de esos espacios de baja densidad de población que representan a su vez la idea más generalizada de escuela rural. Se trata de la conformación de las escuelas que atienden grupos de alumnos matriculados en diferentes



grados de la escolaridad que trabajan al mismo tiempo y en un mismo lugar, a cargo de un/a único/a docente.

Tal como señala Justa Ezpeleta (1997), ofreciendo una perspectiva que buscaba considerar las particularidades de las escuelas rurales, esa organización escolar no se diseñó como una opción pedagógica para dar respuesta a las condiciones de enseñanza y aprendizaje en un contexto particular. La alternativa que resultó posible fue asignar un solo maestro/a a la reducida cantidad de alumnos que hubiera, independientemente de su edad o grado de matriculación. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidas a las regulaciones propias de la realidad escolar urbana que cuenta con un maestro por grado. Por oposición a la denominación de monogrado, sostenida para cada una de las agrupaciones de la escuela graduada, se instaló la de pluri o multigrado para designar ese modelo alternativo de organización institucional. Por tanto, a pesar de la asociación directa con las situaciones de un único maestro/a, la denominación de “aula multigrado” (plurigrado, multigrado o escuela de grados múltiples o de secciones múltiples) incluye una amplia diversidad de situaciones.

 En el mismo sentido, plantea Flavia Terigi:

“Quizá porque se trata de un contexto didáctico poco analizado, suele verse al plurigrado como un problema. Es cierto que se aparta de la norma de la escolarización graduada que supone que cada grado tiene al frente un docente que le es propio; sin embargo, proponemos reconceptualizarlo como una forma específica de organización de la escolaridad, tan artificial como lo es el grado simple, y por cierto muy frecuente. Los problemas del plurigrado no se deben a su carácter de tal sino al desarrollo de una historia didáctica y de un imaginario institucional para la escuela primaria que toman como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad y que transforman el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un ‘deber ser’ del que las aulas rurales no hacen sino alejarse”. Terigi (2006)- Diez miradas sobre la escuela primaria- pág 201)



## El plurigrado y algo más

Partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características de la zona y de la población que en cada una de ellas reside, es posible referir a situaciones bien diferentes, todas ellas dando respuesta –con diferentes estrategias de adecuación– a la necesidad de instalar escuelas y garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes vivan donde viven. Es responsabilidad de los estados ampliar la cobertura del sistema para alcanzar tales propósitos. Con el objeto de analizar aspectos similares y diferentes en esas distintas realidades. Proponemos, entonces, considerar las formas de escolaridad que actualmente se desarrollan con diferentes criterios.

### Según la matrícula y la planta funcional

La creación de una escuela en un “territorio determinado” surge a partir de la demanda y en función de la matrícula potencial, entendida como la cantidad de niñas y niños en edad de asistir a la educación obligatoria. En el ámbito rural, según la dispersión de la población, puede ser muy baja y contabilizarse aún menos estudiantes posibles para toda la escuela que los que demanda la ratio (cantidad de alumnos por docente) establecida por aula/sección para la escuela urbana. Es así como se establece la planta funcional en función de la matrícula desde un aspecto –exclusivamente– cuantitativo.

En virtud de la responsabilidad del Estado para garantizar la educación y el conocimiento como bien público y como un derecho personal y social no se establece un mínimo de estudiantes por escuela. Se sostienen escuelas incluso con uno o dos alumnos. Una baja ratio docente/alumno –particularidad del aula multigrado de las escuelas rurales– no debe interpretarse como una señal negativa. En muchos casos favorece la gestión de la diversidad en tanto exige al docente la capacidad de adaptar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a un grupo heterogéneo de estudiantes: de distintas edades, grados de conocimientos, etc. en un marco de vínculo más personalizado. Además, potencia el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes edades. Desde una mirada “didáctica” se puede decir que las aulas multigrados se configuran como espacios compartidos en los que “circulan los saberes” (Santos: 2011) en una u otra dirección, aspecto que facilita que los estudiantes interactúen con contenidos de su grado y de los otros. Todas estas potencialidades no deben



desconocer otros factores que inciden en la singularidad de las aulas multigrado y que es necesario tener en cuenta, como por ejemplo la formación docente.



Si bien ese mínimo puede poner en riesgo tanto la definición de escuela como la permanencia de la institución y dar lugar a tensiones y conflictos en la escala territorial, abonamos a la idea de que mientras un niño/a corra el riesgo de no tener escuela, es imprescindible sostener su permanencia.

Las condiciones de trabajo y de aprendizaje varían según la relación establecida entre la matrícula y la planta funcional, y con ella quedan condicionadas las decisiones vinculadas con la enseñanza y la gestión institucional.

A continuación, centraremos la atención en las situaciones que representan tal variación.



- **Escuela unidocente:** un único/a docente sostiene la continuidad institucional para las/os pocas/os alumnos de la zona. También denominadas “de personal único” o “unitarias”. Son instituciones cuya característica distintiva es garantizar la escolarización de poblaciones que hasta su instalación carecían de oferta educativa. Significan la presencia del Estado en lugares donde no hay otro espacio público a disposición de la población dispersa. La tensión que es necesario tener presente es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a transformaciones demográficas y socioproyectivas. Ya sea la extensión por crecimiento cuando aumenta la población local por incremento de las posibilidades laborales, o el riesgo de decrecimiento por la situación que genera la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente/alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización.



<https://www.google.com/search?xsrf=ALiCzsZgHs5NStc6Ps6arXslfMR6VeRU3Q:1652202778726&sourcer=univ&tbo=isch&q=imagenes+gratuitas.de+escuelas.rurales&cli>

- **Escuela bi o tridocente:** son escuelas localizadas en ámbitos rurales en las que la matrícula supera el número mínimo para la constitución de un único grupo, pero no alcanza para constituir tantos grupos como los que demanda la dotación completa de la primaria (6 o 7, según la jurisdicción). En muchas ocasiones el incremento está asociado a la reconfiguración de la situación socio-productiva de la zona. Muchas de ellas se constituyen por ampliación de escuelas unitarias. También es necesario profundizar el análisis de sus características y condiciones para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La organización interna de la institución requiere ser reconsiderada. Por ejemplo, la distribución equitativa de la matrícula entre los docentes no es criterio suficiente para la conformación de los plurigrados. Para superar esa aparente preeminencia de los criterios de gestión se hace necesario incluir fundamentos pedagógicos y didácticos; definiciones curriculares vinculadas a los contenidos a desarrollar por ciclo; la posibilidad del desarrollo de estrategias referidas a los saberes previos, entre muchos otros.
- **Escuela graduada** (un grupo por grado de escolaridad): si bien el multigrado es una organización propia de los espacios rurales, no debe desconocerse que son numerosos los lugares donde es posible y necesario instalar la dotación completa de los grados/años de la educación primaria, cada uno a cargo de al menos un/a



docente. La planta funcional se completa con cargos directivos y docentes de asignaturas especiales. En estos casos, aunque en términos pedagógicos comparten características y condiciones con las escuelas urbanas, es necesario que el análisis de las instituciones, incluya conceptualizaciones que permitan explicar las poblaciones y sus actividades y que consideren los saberes locales en las definiciones curriculares, para propiciar aprendizajes significativos para todas las niñas y niños. Tener presentes definiciones actualizadas de lo rural e interpretar el valor y sentido de las múltiples actividades de las familias posibilitará una mirada más compleja e integral sobre el territorio y la situación de los alumnos. También pueden resultar de la expansión de escuelas unitarias o cicladas en sitios donde, con el tiempo, el crecimiento vegetativo exige la ampliación institucional.

## Según las condiciones de asistencia de los alumnos

Otro criterio que permite diferenciar a las escuelas, es contemplar la posibilidad de las familias de garantizar la asistencia cotidiana de las/os estudiantes y en función de ello establecer formas de organización que adecuan el funcionamiento de las instituciones para facilitar esa presencia.



- **Albergue:** Son instituciones educativas en las que, además de brindar la educación obligatoria del nivel, se ofrece alojamiento a niñas, niños y adolescentes que por razones de distancia, dispersión geográfica o condición topográfica del territorio, así como por carencia de formas de transporte, no pueden acceder diariamente a escuelas próximas a su lugar de residencia. Estas instituciones además de la planta docente habitual, establecida en función de la matrícula, exigen la designación de personal de asistencia y cuidado para los tiempos que excedan la jornada escolar. Además, requieren el sostenimiento de alojamiento y alimentación. Si bien ha resultado un modelo con amplio desarrollo en diversas zonas, actualmente suele estar en revisión por las condiciones de desarraigo que impone a las/os alumnas/os. Otro argumento que cuestiona la existencia de instituciones con internado desde edades



tempranas es la referida a los límites que imponen las condiciones de institucionalización a la vida cotidiana de los niños y niñas.

- **Períodos de asistencia a la escuela sucedidos con períodos de permanencia en la casa:** se trata de una alternativa a los reconocidos como “escuela albergue” o “escuela hogar”. Es una posibilidad que se desarrolla en algunas zonas de población dispersa y localización de la escuela en territorios de difícil acceso o carencia de formas de traslado cotidianas. Suelen ser formas organizativas en las que, con una frecuencia que se determina en cada lugar, alumnas/os y docentes conviven en la escuela con la jornada escolar extendida durante un cierto período y vuelven a sus hogares durante el período siguiente. Se reconocen con expresiones del tipo 20-10, que representan los 20 días de permanencia en la escuela y los 10 de permanencia en sus hogares.

Tanto en algunos albergues como en estas instituciones de organización similar, se hace posible la convivencia de niños y niñas que viven cerca de la escuela y se trasladan diariamente desde su hogar con quienes necesitan pernoctar en la escuela. Generalmente se han constituido, desde la normativa, como “experiencia educativa”. El desafío para las/os docentes es programar la enseñanza de modo de sostener la continuidad de los aprendizajes, a través de actividades propuestas a las/os alumnas/os para los períodos durante los cuales vuelven a sus hogares.

### Según el desarrollo de la jornada

Las escuelas de cualquier ámbito (urbano o rural) tienen asignada una jornada escolar que señala el tiempo de funcionamiento diario.



- **Jornada simple:** las/os docentes y estudiantes permanecen un turno de 4 horas diarias en la institución. Las escuelas que tienen este tipo de jornada pueden funcionar en dos turnos, generalmente mañana y tarde.
- **Jornada completa** (o doble jornada): las/os mismos alumnas/os y docentes permanecen entre 7 y 8 horas diarias, cubriendo ambos turnos.
- **Jornada extendida:** progresivamente la normativa, con el marco de la LEN, propicia la extensión de la jornada con diferentes modos de ampliación del tiempo escolar. Para incorporar gradualmente la extensión de la jornada suele ampliarse el horario, algunos días de la semana, para algunos grados/ciclos de la escuela con el propósito de desarrollar en profundidad propuestas curriculares o extracurriculares diversas.

## Según las características del entorno geográfico

En muchas jurisdicciones se reconocen zonas en las cuales las características geográficas y climáticas propias hacen que docentes y alumnas/os no puedan asistir regularmente a la escuela en el período del año que se establece como ciclo lectivo para el conjunto del sistema educativo (habitualmente de marzo a diciembre). Cada gobierno educativo provincial contempla estas particularidades dando lugar a diferentes situaciones en las que se incluyen algunas escuelas con normas especiales, algunas también con carácter de experiencia puntual durante un determinado lapso.



- **Períodos especiales:** generalmente consideran una suspensión más extensa que para el conjunto de escuelas durante el período invernal. Ello implica que se hace necesaria una extensión del tiempo de escolaridad durante el verano para asegurar el total de días de clase establecido para el conjunto del sistema (actualmente 190 días, total establecido por acuerdo federal para el ciclo lectivo 2022). El período que más corrientemente se ha establecido es inicio del ciclo escolar en septiembre, con receso entre fines de diciembre y principios de enero, finalizando las clases para el mes de mayo. Como situaciones alternativas, hay extensiones del receso invernal

compensadas con días de asistencia al comenzar y finalizar el ciclo lectivo corriente.  
Se reconocen como períodos febrero - diciembre.



The screenshot shows a news article from the website elancasti.com.ar. The title of the article is "Vuelven a clases las escuelas de período especial". Below the title, there is a brief summary: "El Ministro de Educación dijo que no hay riesgo sanitario y que deben cerrar el ciclo lectivo, que finaliza en junio." At the bottom of the article, there is a photograph of a group of people standing in front of a pink building, likely a school. The date and time of publication are listed as "29 de mayo de 2020 - 01:05- Por Redacción El Ancasti". There are also social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, and Email.

- **Horario alternado:** en algunas situaciones en las que el invierno no resulta tan riguroso, aunque la extensión del horario nocturno y la amplitud térmica complican la asistencia, se posibilita que algunas escuelas, aún cuando comparten con el conjunto del sistema el ciclo lectivo, alternan el turno de asistencia de los alumnos. Así, en el período de temperaturas más benignas asisten por la mañana y cuando son más frías se asiste por la tarde. En general estas decisiones están autorizadas a nivel institucional acordadas con los supervisores zonales según las necesidades de las comunidades.



En algunas provincias se identifican situaciones puntuales de escuelas que, con carácter experimental, tienen formas particulares de organización motivadas en el reconocimiento de las necesidades peculiares de la población que atienden. La escuela trashumante, por ejemplo, permite dar cuenta del criterio planteado. En la clase 3 del módulo 1 se propuso la visualización de la película “Escuela trashumante”, de 2015, dirigida por Alejandro Vagnenkos en la cual se relata esta experiencia.



(Esta película está disponible en <https://vimeo.com/293672049>); o el programa homónimo del ciclo “Caminos de tiza” de la TV Pública (disponible en <https://youtu.be/EOKmPn6iec8>). <https://www.youtube.com/watch?v=dylV3QA-o3I>

El pastoreo trashumante, una práctica ganadera ancestral que se mantiene en pocos lugares del mundo, sigue viva en el norte neuquino. La escuela de la localidad de Huncal encontraba que los niños y niñas que concurrían a la primaria dejaban de asistir cuando las familias completas de los crianceros de ganado caprino –al llegar la primavera– se desplazaban hacia las tierras altas para esperar las pariciones y aprovechar las pasturas renovadas después del invierno. Por iniciativa de un grupo de maestras/os en los años ochenta, que observaron que tal desplazamiento interrumpía la trayectoria de los niños y niñas a punto tal que la institución no contaba con egresados desde su creación a principios de siglo, la escuela comenzó a “seguir” a la comunidad mapuche para garantizar el acompañamiento a los estudiantes. Así, la escuela n.º 6 de Pago Chico, Huncal, se convirtió en una **escuela trashumante** desde entonces. Durante la invernada se desarrollan las clases en la escuela donde permanecen todo el ciclo lectivo algunos niños y niñas y docentes, mientras que para la veranada se desplazan muchas de las familias y un grupo de maestras/os para dar continuidad a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en los territorios donde la comunidad fija residencia temporal.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Es posible tener un acercamiento a la escuela trashumante a través de la película “Escuela trashumante”, de 2015, dirigida por Alejandro Vagnenkos (disponible en <https://vimeo.com/293672049>); o el programa homónimo del ciclo “Caminos de tiza” de la TV Pública (disponible en <https://youtu.be/EOKmPn6iec8>).

<https://www.youtube.com/watch?v=dylV3QA-o3I>



## Localizaciones singulares

Tal vez la señal clave para poner en evidencia los condicionamientos territoriales al funcionamiento y organización de las escuelas, así como la necesidad de acercarse al conjunto de saberes, creencias y formas de vida de las familias, esté dada por la observación de aquellas escuelas que están localizadas en zonas con características tan singulares que les otorgan las mayores condiciones de aislamiento. Es decir que a la distancia y la dispersión de la población y de la ubicación de la institución, las características topográficas o los espacios geográficos de los territorios exigen formas específicas de acceso y transporte. Se plantean dos casos a continuación porque representan instituciones de diversas jurisdicciones, y constituyen una categoría de escuelas reconocidas en su especificidad por las definiciones de política educativa.



- **Alta montaña:** en todas las provincias que comparten la región cordillerana o de precordillera, existe población dispersa que habita las zonas más altas y por lo tanto hay allí escuelas. Si bien las/os estudiantes pueden estar más o menos próximos a esos espacios, la mayor dificultad está dada para la llegada de docentes, sea las/os de tiempo completo o de aquellas/os que podrían asistir para el desarrollo de espacios curriculares específicos, de pocas horas semanales. Las dificultades de accesibilidad y comunicabilidad exigen complejas resoluciones intersectoriales.



- **Islas:** en las provincias del litoral, la presencia de población en las islas más aisladas en el recorrido del río Paraná y con mayor cantidad y concentración en el Delta, hace que también en esos territorios se localicen escuelas. Y también allí se requieren altos niveles de adecuación de la organización y la enseñanza.



<https://www.google.com/search?sxsrf=ALiCzsYvAJc7QvkCNGOWdV0Njrl-OyvBCg:1653094910625&source=univ&tbo=isch&q=im%C3%A1genes+libres+de+derechos+escuelas+de+islas>

Si bien las categorías que se reconocen por aplicación de cada criterio son exhaustivas, cada escuela puede formar parte de algún agrupamiento que contemple al mismo tiempo diferentes criterios. Por ejemplo: escuelas unitarias de jornada simple con horario alternado; escuelas bidocentes multinivel con jornada extendida; escuelas de planta completa, multinivel y con albergue; escuela de alta montaña con jornada completa y período especial. Seguramente ustedes podrán dar cuenta de combinaciones diferentes conocidas en su experiencia profesional.



El territorio impone condiciones y en la escuela es necesario tenerlas en cuenta al pensar estrategias para garantizar los aprendizajes y las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

## Actividad



### Foro

Les proponemos seguir analizando la escuela que han elegido a partir de las siguientes preguntas.

Pueden compartir con los colegas sus reflexiones en el Foro

- ¿En qué categorías de las presentadas en esta clase incluirían la escuela que están analizando? ¿Conocen otras denominaciones que den cuenta de una misma categoría?
- ¿Cuáles son las condiciones que impone el territorio para que su escuela sea de esa manera y no de otra? ¿Cómo se inserta la escuela en esa trama de relaciones y en qué medida responde a las particularidades y necesidades de ese territorio?
- Tengan en cuenta los aportes que ofrecen estos intercambios cuando escriban el Trabajo Final

## Bibliografía de referencia

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación N.º 15*. OEI. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires, Santillana.

Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de Curículum y Formación del Profesorado*.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>



## Créditos

Autores: Guido Gormaz

Cómo citar este texto:

Gormaz, Guido (2023). Clase Nro 4: Modelos organizacionales en la educación primaria. 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