

## **Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación.**

**Apellido y nombre:** Jorge Navarro, Marcelo Gastón

**Título de la ponencia:** Diversidad cultural y escuelas rurales del noroeste: inclusión y desigualdad educativa.

**E-mail:** [mjorgenavarro@conicet.gov.ar](mailto:mjorgenavarro@conicet.gov.ar) / [magaio19@yahoo.com.ar](mailto:magaio19@yahoo.com.ar)

**Formación de grado y formación de posgrado:** Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta) / Doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes)

**Mesa 7:** *"Canon y escuela: sistemas de inclusión y exclusión cultural que promueve la escuela a partir de sus prácticas, representaciones y sistemas de significación"*

### **Introducción:**

La configuración del mapa social de la provincia de Salta desde finales del siglo XIX en adelante se ha caracterizado por una impronta de tipo tradicional conservador, vinculada a sectores de una élite aristocrática, que asumió la conducción de las instituciones del Estado. Impulsando proyectos vinculados a los intereses propios de este sector, y profundizando las desigualdades sociales y culturales a lo largo del tiempo.

Esta impronta se reflejó en distintos ámbitos sociales, incluyendo el sector educativo. Es así como el desarrollo de las escuelas rurales en el noroeste, impulsado desde estos proyectos, sumado tanto a la diversidad de culturas que conviven en las mismas, como a la complejidad y actualidad del problema, nos enfrentan ante la necesidad de plantear un estudio histórico en profundidad, que dé cuenta de las transformaciones producidas en las últimas décadas del siglo XX.

Actualmente, existen diversos estudios sobre educación rural y educación agrícola que se abocan a aspectos generales del país, y en particular a la región pampeana. Sin embargo, se observa la necesidad de avanzar en la sistematización y análisis del desarrollo de la educación rural en el noroeste y en la provincia de Salta en particular, que han sido parcialmente descuidadas.

Simultáneamente a la visibilización de los procesos históricos que configuran el sistema educativo, en las últimas décadas del siglo XX se ha problematizado la diversidad cultural y la desigualdad educativa. La emergencia de estos temas requiere reconocer continuidades y cambios, desde un análisis temporal crítico. La diversidad cultural, como característica del pasado y del presente de las escuelas rurales primarias del noroeste, y su vinculación al cuestionamiento que impone la desigualdad

educativa en contextos de desigualdad social, amerita una consideración específica desde la investigación educativa.

En la provincia de Salta, según datos estadísticos de 2011, existen 623 escuelas rurales (aglomeradas y dispersas<sup>1</sup>) distribuidas a lo largo y ancho del territorio, donde asisten alumnos con características culturales muy diversas, en sus orígenes y formas, y que no siempre son contempladas en las políticas educativas.

Los sujetos que asisten a estas escuelas, incorporan formas de agrupamiento y percepciones sobre ellos, y sobre lo que los rodea, ignorando sus propias cosmovisiones del mundo. Son formas de violencia y discriminación, que incorporadas como naturales, tienden a segmentar y excluir bajo la tela de lo que “debe ser”, dejando de lado otras manifestaciones socio-culturales.

Según Cristina Ricci (2006), el término diversidad socio-cultural, puede entenderse como sinónimo de “sujetos siempre carentes” o como expresión de la riqueza de la naturaleza humana. Es por ello que la diferencia cultural, puede ser utilizada a la vez, para intentar subordinar y dominar a grupos subalternos, o para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos. Por lo tanto, la diversidad no debe comprenderse como un mapa esencializado y trascendente de diferencias, sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado con relaciones de poder (Grimson, A. 2007).

Ante este debate, tomando posición a favor de la riqueza que representa la diversidad, suponemos, que las prácticas educativas en las escuelas rurales del noroeste argentino, se transforman en uno de los puntos de partida para la segmentación, la exclusión y naturalización de prácticas discriminadoras, que bajo el intento de dar lugar al tratamiento de la heterogeneidad y la igualdad social, termina profundizando la desigualdad educativa.

En este sentido, nuestra investigación sobre diversidad cultural y escuelas rurales del noroeste: inclusión y desigualdad educativa, está dirigida a analizar la evolución de las políticas de educación rural en el NOA –en particular en la provincia de Salta- en el período 1945-2009, centrándonos en la problemática de la diversidad cultural propia de la región y el tratamiento que ha recibido la misma a través de la legislación (nacional y provincial) y en sucesivos proyectos curriculares, y su incidencia en la práctica docente concreta. Se trata asimismo de vincular estas políticas educativas a la desigualdad y la exclusión que sufren los pobladores del medio rural

---

<sup>1</sup> Según las características socio- demográficas donde se encuentra la unidad educativa, se pueden clasificar los ámbitos en:

*Rural aglomerado*: núcleos poblacionales de 500 a menos de 2000 habitantes.

*Rural disperso*: núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto. (Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. DINIECE. 2003)

regional y los sucesivos intentos de superar esa situación, destacando continuidades y cambios, derivados de la vida política nacional y provincial, y vinculadas a las modificaciones en las condiciones socioeconómicas de la región.

### **Primeras consideraciones y punto de partida**

Nuestro trabajo de investigación apunta a analizar la evolución de las políticas de educación rural en el noroeste argentino, particularmente en la provincia de Salta, en el período 1945-2009, focalizando la diversidad cultural propia de la región y el tratamiento que ha recibido la misma a través de la legislación. La investigación se enmarca en la tesis de doctorado denominada: *“Estado y educación rural en el noroeste argentino: diversidad cultural y desigualdad educativa- mediados del siglo XX, principio del siglo XXI”* en curso de realización en el marco del programa de doctorado de la Universidad Nacional de Quilmes, dentro del grupo de trabajo del Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR) y sostenida por el programa de Becas doctorales de Áreas de Vacancia Geográfica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

Partimos de entender que la diversidad cultural que atraviesan las escuelas argentinas debe enmarcarse dentro de los conflictos y dificultades que emergen de dichos contextos. La diversidad cultural es constitutiva de toda sociedad, y es uno de los factores que dinamiza toda interacción social, y que conflictúa las vinculaciones entre los sujetos, y entre éstos y el Estado.

En el caso de la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la diversidad cultural puede ser pensada como eje de tensión, entre políticas pensadas e impuestas desde un tipo de lógica monocultural, que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas.

Intentando reconocer esta complejidad, la cultura podría entenderse como esa construcción social y dinámica que adquiere presencia y visibilidades diferenciadas en las formas de habitar y significar el mundo, las relaciones y la producción singular que surge de estas relaciones.

Según Santiago Castro- Gómez (2000) hay algunos puntos clave para repensar la cultura. Desde las concepciones tradicionales, la idea de cultura incluía o excluía (símbolos, valores, códigos, sistemas de clasificación, esquemas de percepción y acción) de acuerdo a las procedencias étnicas raciales de las mismas, así como los procesos concretos. Estas perspectivas más tradicionales, planteaban una fuerte división jerárquica entre una cultura “alta”, y las culturas “bajas”, vinculándolas además con la noción de Estado, como verdadero y único garante y portador de una identidad

nacional. Esta cosmovisión sustentó el surgimiento de los Estados Nacionales a finales del siglo XVIII, y su consolidación en el s. XIX hasta entrada la primera mitad del siglo XX.

Desde la década de los 60 hasta la actualidad, si bien las diferencias perduran, la mayoría de las perspectivas concuerdan en que el concepto connota una dimensión que implica la totalidad de las prácticas. Muchos autores, al hablar de cultura, se refieren a ella como un repertorio históricamente estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas. Es más, avanzan en el planteamiento de la cultura como un elemento con fuertes connotaciones políticas, de cohesión, control y poder, tal como lo marcan algunas posiciones poscoloniales, de fuerte tendencia posmarxista. Desde estas posiciones, puede señalarse que la cultura se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos (Alsina, R. 2003).

Por lo tanto, podemos pensar que en un extremo están las acepciones que marcan lo diverso como sinónimo de “carencia”. Cuando se habla de diferencia o diversidad se está diciendo “desigualdad sociocultural” que combina, la mayoría de las veces, el origen étnico, racial y hasta la pertenencia a sectores sociales. Por otro lado, las posiciones que sitúan al otro distinto, diferente, diverso como expresión de la riqueza de la naturaleza humana, la que es tal que requiere una pluralidad para expresarse. Lo pluriverbal<sup>2</sup> es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia, es permitirse pensar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del ser humano.

Si bien se entiende a la escuela como lugar de encuentro de diferentes grupos culturales y de clases, ese encuentro no es armónico, está marcado por prejuicios y categorías estigmatizantes, que dan paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación de bienes económicos y simbólicos (Ricci, C. 2006). Es por ello que la diferencia cultural, en las escuelas puede ser utilizada a la vez, para intentar subordinar y dominar a grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos.

---

<sup>2</sup> Entiéndase la diversidad de expresiones formadas y constituidas desde la idea de “cultura”

## **Aspectos Metodológicos y estado de la investigación**

Nuestra metodología de trabajo es el análisis en profundidad de las políticas de atención a la diversidad cultural en escuelas rurales del NOA. El estudio se centra en análisis documental y trabajo de campo, y entrevistas orales estructuradas y no estructuradas. El análisis es realizado sobre la legislación producida en este periodo, teniendo en cuenta fuentes provenientes tanto de organismos gubernamentales como no gubernamentales, y un relevamiento aleatorio de escuelas rurales de localidades seleccionadas.

En este sentido, nuestra hipótesis principal es que el tratamiento de la diversidad cultural desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, en las escuelas rurales del noroeste argentino y particularmente en la provincia de Salta, presentaría avances en lo discursivo pero no en las prácticas pedagógicas, en donde hasta la actualidad se mantienen prácticas segmentadoras y expulsoras de la diversidad que inciden en la desigualdad educativa.

El ámbito educativo, se caracteriza por su naturaleza cambiante y compleja, como todo fenómeno social, pero en donde lo distintivo pasa por las redes que le dan características particulares a un sistema que contempla niveles y estructuras macros y micros, con fuerte connotaciones políticas y formativas en las sociedades actuales.

Abordar una investigación educativa, es abordar, un sistema complejo de redes de poder y control social, con una estructura legislativa entrecruzada entre políticas nacionales, provinciales y municipales, con sujetos que abarcan un amplio sector de la población total de un país e incluye desde niños, adolescentes, hasta jóvenes y adultos mayores.

En la investigación de hechos educativos, la dimensión subjetiva solo puede ser abordada desde una perspectiva que se separa de las dimensiones de hechos observables y medibles, como únicas o primordiales formas de conocimiento. Sin desconocer la importancia de la cuantificación en estudios comparados en educación, muchas veces, la investigación educativa necesita situarse desde un enfoque que concibe la necesidad de atribuir significados a los contextos, y las interacciones entre los sujetos, y los sujetos con ese contexto.

Al situarnos desde una perspectiva cualitativa, la investigación educativa no busca la comprobación de hipótesis, sino la descripción y comprensión de los fenómenos educativos, en sus distintas índoles y manifestaciones.

Durante los dos primeros años de trabajo apuntamos al desarrollo de un estado de la cuestión completo sobre investigaciones previas que constituyen un acervo bibliográfico que ha tratado la educación rural para el conjunto del país, o problemas teórico- metodológicos, para luego centrarnos en las que estudian la provincia de Salta

y en la región NOA con relación a la temática abordada, y a un exhaustivo trabajo de archivo y de campo. En consonancia con ello, avanzamos en el análisis de las etapas que van desde mediados del siglo XX, con la asunción del peronismo al poder, hasta adentrado la década del 70, relevando datos sobre el desarrollo de las escuelas rurales en este periodo. Centramos el análisis en las normativas surgidas en los distintos gobiernos tanto nacionales como provinciales, y las distintas transformaciones en materia de educación rural.

Nuestro trabajo de indagación estuvo enfocando en los problemas de la diversidad cultural y desigualdad educativa, tanto desde el punto de vista histórico como en relación a estudios y diagnósticos de la situación actual. Del relevamiento ha resultado la constatación de la escasez de análisis particularizados para la zona y la necesidad de cubrir esos espacios. Asimismo nos abocamos a la consulta de documentación éditada e inédita en los repositorios provinciales y nacionales.

Efectuamos trabajo de archivo y recolección bibliográfica en los siguientes repositorios: Archivo General de la Nación, Biblioteca del Congreso Nacional, Biblioteca Nacional del Maestro, Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, Biblioteca Provincial Victorino de la Plaza, Biblioteca de la Universidad Nacional de Quilmes, Biblioteca de la Universidad Nacional de Salta. Siendo importante la recolección bibliográfica, de documentación y entrevistas, a pesar de algunas dificultades en relación al proceso de búsqueda de fuentes, en algunos casos por inexistencia de documentación sistematizada, y en otro por complicaciones para acceso de las mismas.

Con relación al trabajo de campo en la provincia de Salta se avanzó a partir de recolección de información en escuelas rurales primarias de la zona norte y centro de la provincia que presentan características adecuadas para analizar la problemática que nos interesa, principalmente de las localidades de Orán, Tartagal, Chicoana, Cerrillos y Capital, a partir del análisis de documentación institucional y entrevistas a directivos y docentes.

En este sentido, nuestra investigación continúa indagando acerca de la diversidad cultural, a partir de las políticas educativas explicitadas en la legislación, planes de estudio, transformaciones curriculares, entre otros medios, y su incidencia en la desigualdad educativa en escuelas rurales primarias de la provincia de Salta, a través de un recorrido histórico que abarco en esta primera etapa desde el primer gobierno peronista hasta mediados de la década del 70, y avanzando en el planteo del marco teórico que nos permitirá progresar en el estudio del periodo que va desde la década de 1983 hasta la actualidad.

Actualmente trabajamos en la descripción y análisis de las políticas de atención a la diversidad cultural a comienzos de la década de 1980. Quedando aún pendiente, el desarrollo de las políticas de educación intercultural bilingüe en escuelas rurales, los programas EMER, las consecuencias de la denominada transformación educativa en la década de los 90, las formas de regionalización curricular y las transformaciones legislativas, tanto a nivel nacional, como a nivel provincial.

### **Desarrollo y resultados parciales de la Investigación**

Acorde a nuestro avance de investigación, podemos plantear que las escuelas rurales primarias de la región NOA presentan históricamente un grado importante de diversidad cultural, particularmente, en la provincia de Salta, que se complejiza en la segunda mitad del siglo XX por los procesos de urbanización creciente y las migraciones internas y fronterizas.

El trabajo de campo se realiza en la provincia de Salta, cuya característica geopolítica incluye ser una jurisdicción que posee límites fronterizos con 3 países (Bolivia, Chile y Paraguay), y otras seis provincias argentinas (Jujuy, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Chaco y Formosa), reconociéndose además 9 pueblos originarios y más de 7 lenguas indígenas, entre ellos el Aymará, Chiriguano, Chorote, Guaraní, Nivaclé, Toba, Wichí, y Quechua boliviano.

En este contexto, la escuela primaria, desde sus orígenes, se planteó como una instancia social elemental para introducir a los miembros de la sociedad a una "cultura común". De esta forma, el sistema educativo público, configuró un dispositivo cada vez más homogeneizador y nacionalizador (Dussel, I. 2004), encargado de reproducir la cultura occidental moderna, que significó para la educación argentina, entre otras cosas, un proceso de inclusión/exclusión. Estos principios de homogeneidad cultural e identidad nacional -plasmados en la ley de educación común Nº 1.420 de 1.884 y las respectivas leyes provinciales -excluyeron los saberes locales en la definición del currículum, marcando una brecha cada vez más creciente entre la cultura escolar y las culturas de los sujetos. La ley Laínez de 1905 que instaló escuelas de jurisdicción nacional en las provincias, no hizo más que afianzar estos principios.

De esta manera, la educación rural permaneció relativamente ausente en la definición del proyecto educativo moderno, y cuando estuvo presente, el eje de la discusión pasaba por aspectos como la necesidad de propender al arraigo de la población en el campo, con una educación más práctica y con cierta orientación agrícola. La problemática de lo rural se estableció en términos dicotómicos como atraso-modernidad, lentitud-dinamismo, conservador-progresista, aislado-integrado,

lejano-cercano, colocando a lo rural como categoría residual de lo urbano (Castro, H. y C. Reboratti 2008).

En la primeras décadas del siglo XX, los avances más importantes se producen en relación a la educación técnica rural, destacándose la fundación de la escuela práctica de agricultura de Puerta de Díaz en 1911, posteriormente denominada estación experimental (1929), y los cursos temporarios del hogar agrícola en el periodo 1918- 1919 en la localidad de Rosario de Lerma (Gutierrez, T. 2007).

La educación rural fue pensada con una lógica progresista, que necesitaba orientar a determinadas clases hacia un trabajo manual, de índole agrícola y ganadera. En este sentido, la educación agrícola, se pensaba necesaria para la consolidación de un determinado orden social, a partir del cual se podría efectivizar un certero control social, que asegurase la incorporación de determinados valores y normas por parte de ciertos sujetos, pertenecientes a algunas clases sociales.

A mediados del siglo XX con el gobierno peronista, se realizaron algunos avances en términos de ampliación del sistema educativo e inclusión social, pero la problemática persistió. El logro de una “escuela rural argentina” era aún el objetivo central, complementada con una “orientación agrícola” (Sarobe, J. 1941) de la enseñanza cuyo fin fuera el arraigo del hombre y su familia a la tierra, expresado en consideraciones nacionalistas que unen la “conciencia agraria” a la “argentinidad” (Gutierrez, T. 2007).

Con la asunción del peronismo al poder, la formación técnica en el sistema educativo, se acrecentó. Y este crecimiento también abarcó la educación técnica en el ámbito rural. Las reformas aplicadas por el peronismo comprendían tanto el nivel primario con cursos de preaprendizaje y las misiones monotécnicas, como el nivel medio, con las escuelas-fábricas e industriales de la Nación, llegando inclusive al nivel superior con la creación de la Universidad Obrera Nacional.

En 1947 se crearon las “misiones monotécnicas y de extensión cultural” para varones y las “misiones de cultura doméstica” para las mujeres. Las misiones tenían el objetivo de atender a la población rural, constituyéndose en una oferta que abarcaba a jóvenes y adultos que hubieran terminado el cuarto grado de la educación primaria. Las misiones brindaban capacitación técnica en una especialidad, además de impartir los contenidos correspondientes al quinto y sexto grado de la escuela primaria.

En el periodo 1947-55, según los datos de la Secretaría de educación de la nación, funcionaron 70 misiones, en 123 localidades. En el caso de la provincia de Salta, funcionaron 2 misiones monotécnicas entre 1947 y 1955 según los Boletines de la Secretaría de Educación de la Nación.

Las misiones estaban dirigidas a aquella población de alumnos del interior, que habían abandonado la educación primaria, o que hubiesen repetido grados. Los requerimientos para el ingreso eran: tener aprobado el cuarto grado o rendir un examen de competencias; tener cumplidos 14 años de edad; presentar solicitud de ingreso; aval de padre o tutor; y certificado médico de aptitud física.

Estaba establecido que en cada localidad, la misión tenía un carácter transitorio, estimado en dos años de permanencia. Sin embargo era común que la permanencia de la misión se extendiera más de lo estipulado. El departamento de Misiones Monotécnicas podía autorizar la permanencia de la Misión por otros dos años más.

Pero la creación de las misiones monotécnicas no fue lo único destacado en materia de educación rural durante el gobierno peronista. A esto debemos sumarle la creación de escuelas agrotécnicas en todo el territorio nacional, como es el caso de la escuela Martín Miguel de Güemes en la Provincia de Salta.

Después del golpe de estado de 1955, la educación en Salta empieza un proceso de reformulación identitaria. En esa búsqueda de una identidad, toma un papel preponderante distintos profesionales formados principalmente en la Universidad nacional de Tucumán.

En la década del 50 entra en funcionamiento el Instituto de psicología y Ciencias de la Educación a cargo del Dr. Oscar Oñativia dependiente de la UNT. En 1957 junto con el Prof. Víctor Savoy Uriburu, inician un trabajo sistemático en los que se conocería como la “escuela experimental” que se establece en la escuela Maestra Jacoba Savaria de la Ciudad capital de Salta. El trabajo del equipo del instituto fue asesorar y capacitar a los maestros en métodos didácticos y psicológicos (Jorge Navarro, M. 2012)

Bajo la modalidad de aulas taller, se emprenden diversas actividades que contemplan el uso de baterías de test de inteligencia como el baremo de Goodenough, y el test sociométrico de Moreno, bajo una idea de evaluación mediante pruebas objetivas. (Mas; Ashur; Bianchetti 1997:242). Se buscó en este trabajo, una mayor acumulación de experiencias repetidas y constatadas con nuevos enfoques de observación y controlador de situaciones educativas que variaron o se mantuvieron constantes, otorgando especial énfasis al problema de los grupos escolares, seguido de la aplicación del test sociométrico, el método de proyecto y trabajo en grupos, y la utilización del sistema de escritura SCRIPT. Experiencia que fue muy relevante en la formación de docentes primarios en la provincia.

Según Jorge Stagnaro (1960), en un trabajo presentado en las Jornadas Pedagógicas Panamericanas, realizadas en Buenos Aires, en noviembre de 1960,

sostenía que de todos los males que afecta a la Argentina, el más importante es el déficit educativo, especialmente en las zonas rurales.

En su descripción de las escuelas rurales, señala como características relevantes la constitución étnica de la población, las condiciones económicas de los mismos, las dificultades geográficas, y hasta factores vinculados a la asistencia social, la comunicación y a la cultura. Por ello señala que el maestro debe estar preparado para enfrentar tales desafíos, a partir de una sólida formación y una voluntad firme.

Según los datos estadísticos que presenta el informe, la provincia de Salta tenía 460 escuelas en total de las cuales 65 eran urbanas, y 395 rurales. De estas últimas 253 tenían ciclo incompleto, 177 contaban con un solo maestro. Asistiendo a estas escuelas rurales 32.260 alumnos, y teniendo 1.148 maestros (Stagnaro, J. 1960)

Durante la década de 1970, el nivel educativo en general sufre un vaciamiento curricular muy importante –en circunstancias políticas complejas, durante el gobierno militar- situando a las escuelas rurales aún más en los márgenes del sistema. Las políticas de educación rural sufren un estancamiento en cuanto la ampliación de cobertura a nivel nacional y provincial.

Con la recuperación de la democracia, a partir de 1984, simultáneamente al desarrollo del Congreso Pedagógico (1984-1988), se sancionó la ley 23.302 de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”, y por primera vez la situación de los pueblos indígenas se posicionó en la agenda nacional. Esta ley, finalmente promulgada en 1989, también sentó las bases para la creación del INAI - Instituto Nacional de Asuntos Indígenas- como órgano oficial a nivel del gobierno nacional para encargarse de los asuntos indígenas (Bella, R. 2007). En estos procesos de burocratización de la problemática indígena en particular, y de la diversidad en general, es que se entrecruzan propuestas de interculturalidad funcional y posibilidades de emergencia de una interculturalidad crítica.

El sistema educativo se vio en la necesidad de encarar el problema por medio del desarrollo, a partir de los ´80 y profundizándose después de los ´90, de la modalidad de educación bilingüe.

Entrado el nuevo milenio, con la sanción de la nueva ley de educación N° 26.206, por primera vez en nuestra historia, la educación rural fue reconocida como un modalidad particular dentro del sistema educativo, generando nuevos desafíos para la misma, a la vez que nos interpela a pensar nuevas aristas de análisis para su mejor comprensión.

### **A modo de cierre**

El desarrollo en investigación educativa es muy fuerte, y cobra mayor relevancia en América Latina. Sin embargo, la educación rural, siempre ocupó un lugar complementario en estas investigaciones. Relegada a un anexo de la educación urbana, como parte de un sistema preparado solo para compensar las distancias geográficas y sociales, la educación rural no logró nunca un lugar de privilegio dentro de la narrativa científica en nuestro continente.

Si bien la educación rural siempre se pensó- probablemente aun siga siendo pensada- por el Estado como un elemento de control social, homogeneización, y compensación, y aunque se desarrolle en contextos sociales donde la economía concentra grandes rasgos de desarrollo para un país, su marginación impidió la construcción de un corpus, lo suficientemente rico para el análisis del entramado complejo que implica la educación rural en todas sus modalidades.

Desde su evolución histórica, la expansión de la escuela en territorio rural, implicó tradicionalmente una estrategia clave en la construcción de la identidad nacional de un país. Los recientes estados nacionales del siglo XIX, necesitaron de la educación para proyectar los idearios liberales, y educar al pueblo sobre la base de estos. La escuela se convertía así, en símbolo de la civilización en contra la barbarie, a la vez que se transformaba en pieza clave, para la homogeneización y el control social.

Esta expansión fue en demasía complicada, fundamentalmente por la falta de recursos, los intereses políticos, y las grandes distancias territoriales en algunos casos. Sin embargo, en los países latinoamericanos, el desarrollo de las escuelas rurales, en sus distintas modalidades, fue cada vez más en aumento.

En las últimas décadas los movimientos migratorios, las formas de producción local, y los intereses estatales, confluyeron en la expansión de la escolarización en las zonas rurales. Procesos que fueron cargados de contradicciones entre discurso y práctica, y entre pensamiento y acción.

Actualmente, con las modificaciones del sistema productivo marcadas por nuevas formas de trabajo en la tierra (siembra, producción y comercialización), y la introducción de nuevas tecnologías al mundo agrario, se generó la necesidad de repensar no solo las cajas curriculares de los planes de estudios de las escuelas rurales, sino incluso es una invitación a repensar su formación y sus objetivos.

La educación rural se encuentra ante nuevos desafíos, nuevos actores, y nuevas dificultades, que como en el pasado, son además una oportunidad de cambio y transformación.

La dificultad de articulación en los subsistemas que componen la educación rural, las transformaciones en la agricultura familiar, la conformación de nuevos

procesos económicos, y la precarización de recursos para escuelas rurales, son hoy, desafíos mayúsculos.

Los distintos programas enfocados en las escuelas rurales como los de EMER, EMETA, EGB ITINERANTE, HORIZONTES, y PROMER han sido programas de compensación, más que de desarrollo, a pesar de buenas intenciones, pero dudosas aplicaciones. Mayor cantidad recursos materiales, no implica necesariamente mejoras en la calidad de los aprendizajes, ni mucho menos retención, producción de conocimiento, ni la posibilidad de experiencias significativas transferibles más allá de las experiencias educativas.

Las escuelas rurales tienen por delante una tarea de fortalecimiento de sus modalidades, de crecimiento de sus ofertas, y ante todo de desarrollo de sus estrategias de intervención en zonas rurales, sin perder de vista la calidad de la formación que estas escuelas deben y pueden brindar.

### **Bibliografía Consultada:**

- **Aizen, Helena y Claudio Tam Muro (1998).** Diversidad cultural Argentina. Ediciones Theoría. Buenos Aires
- **Alsina, M. R. (1997).** "Espacios de la Interculturalidad: elementos para una comunicación intercultural" en Revista Cidob d` Afers Internacionals. N° 36. Barcelona. España Fundació CIDOB
- **Ascolani, Adrián (2009).** El Sistema Educativo en Argentina: Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico. 1° ed. Rosario: Laborde Libros editor:
- **Ascolani, Adrián (2007).** "Las escuelas normales rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)", en Flavia WERLE (org., *Educação rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do proffwaoe*, Ijuí, Brasil: Editorial Aunijuí, 2007; pp.373-424.
- **Bella, Rosanna (2007)** La cuestión aborígen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación. En línea en <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer> consultado el 12 de enero de 2011
- **Bourdieu, Pierre (1997).** Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- **Braslavsky, Cecilia (1980).** "La educación argentina (1955-1980) en: *Primera historia integral*. Buenos Aires: CEAL.
- **Briones, Claudia (1996).** Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. En Revista de Ciencias Sociales. N° 5. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes..
- **Cadena de Hesling, Maria Teresa (1970).** Historia de la Educación de la Provincia de Salta. Trabajo Monográfico. Universidad Nacional de Salta.
- **Castillo, Silvia Libia y otros. (2007).** Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Fac. de Ciencias Humanas, UNLPam, Santa Rosa: Ed. Miño y Dávila.
- **Castro, Hortensia y Carlos Reboratti (2008).** Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Serie Estudios e Investigaciones N° 15. Buenos Aires: Ed. PROINDER, SAGPy A.
- **Castro-Gómez, Santiago (2000).** "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.
- ----- (2000) "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura" en Castro Gómez (editor) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, Pág. 94 – 107.
- **Caruso, M. y Dussel, I. (1996).** "Cultura y Escuela" en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Kapelusz
- **Civera Cerecedo Alicia, ; Giner de los Ríos, Juan; Escalante Fernández, Carlos (Coordinadores)(2011).** Campesinos y Escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX. Primera Edición. Ex Colegio Mexiquense, A. C. Ed. Miguel Angel Porrúa. México.
- **Departamento de Instrucción Pública. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1946),** *Memoria 1944*, Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 400-403.
- **Duschatzky, Silvia (1996).** *De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad*. Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15, Diciembre. pp. 45-49. FLASCO Argentina.

- **Dussel, Inés (2004).** Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- **Gaggero, Horacio (2008).** “La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955)” en Miroli, Alejandro y Diego Weisman. *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- **Girbal de Blacha, Noemí; Graciano, Osvaldo; Gutiérrez, Talía; Zarrilli, Gustavo (2005).** *Perfiles históricos de la argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso,* La Plata: Ediciones Al Margen.
- **Gojman, S. y Zelmanovich, P. (2007).** “Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares” en Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas en Contexto. Buenos Aires. FLACSO.
- **Gonzalez Perez, Teresa y López, Oresta (coord.) (2009).** Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido. Anroart Ediciones, Las Palmas de Gran Canaria (España). pp. 265-294.
- **Grimson, Alejandro (2007).** “Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional'” en Diplomatura Superior en Currículo y Prácticas en Contexto. Buenos Aires: [s.n]. FLACSO
- **Gutierrez, Talía Violeta (2007)** Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editora.
- **Jorge Navarro, Marcelo (2012)** “Víctor Savoy Uriburu: aporte educativo de un descendiente de franceses en Salta, 1953-1972” en IX Jornadas Nacionales y I Internacionales de Investigación y Debate: Territorios, Migraciones e Identidades en un mundo rural heterogéneo y de cambios (1850-1960). Universidad Nacional de Quilmes
- **Larrosa, J. y Perez de Lara, N. (1998)** *Imágenes del Otro.* Barcelona: Leartes.
- **Mateo, Graciela (2001).** “Educación rural y cooperativas en tiempos del peronismo (1946-1955)”, en: Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Estudios agrarios y agroindustriales, PIEA, Buenos Aires: 7-9/11/2001 (en soporte electrónico).
- **Meirieu, P. (1998)** *Frankenstein educador.* Barcelona: Leartes.
- **Neufeld, María y Thisted, Jens (compiladores) (2001),** De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- **Plencovich, María Cristina, Costantini, Alejandro y Bocchicchio, Ana María. (2009)** La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura, Buenos Aires: Ediciones Ciccus,
- **Plencovich, María Cristina, Costantini, Alejandro (2011).** Educación, Ruralidad y territorio. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- **Puiggros, Adriana (direc.) y Ossanna, Edgardo (coord.) (1997)** La educación en las provincias (1945-1985), Historia de la educación en la Argentina Tomo VII, Buenos Aires: Ed. Galerna.
- **Quijano, Anibal (2000).** “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander, comp. Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO. pp. 201-246
- **Ricci, Cristina (2006)** “Cómo atender a la diversidad socio-cultural en contextos educativos de riesgo” en *Revista Persona. Revista electrónica de Derechos existenciales.* Nº 56- 57.
- **Rio, Javier (2011).** “La Alternancia: un modelo educativo para la producción agropecuaria” en *Revista Vías del Centro de Estudios de Educación y*

Formación para el trabajo “Enrique Valls”- Escuela de Humanidades. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

- **Sarobe, José María (1941)**. La educación popular en la Argentina, país agrario. Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González.
- **Somoza Rodriguez, M. (2006)**. Educación y política en Argentina (1946- 1955). Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- **Spregelburd, Roberta (1997)**. “La enseñanza técnica en el nivel primario. Las Misiones monotécnicas. Análisis de una caso en Lujan” en Cucuzza, Hector. *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943- 1955*, Lujan: Editorial Los Libros del Rife.
- **Stagnaro, Jorge Milton (1960)**. “Formación y perfeccionamiento del maestro de la escuela rural” trabajo presentado en *Jornadas Pedagógicas Panamericanas*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 6- 13 de noviembre: 1960.
- **Tenti Fanfani, Emilio (2009) (comp)**. Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. 1 Buenos Aires: Ed. IIPE-Unesco.
- **Viaña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh Catherine (2010)**. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

#### **Fuentes Consultadas:**

**Ley de Educación Común Nº 1.420**. 8 de Julio de 1884.

**Ley Nº 4874**. Año 1905.

**Ley de Educación de la Provincia de Salta Nº 31**. Año 1886.

**Ley de Educación de la Provincia de Salta Nº 164**. Año 1889.

**Ley de Educación de la Provincia de Salta Nº 1695**. Año 1954

**Ministerio de Educación de la Nación**. Consejo Nacional de Educación. Programas de Educación primaria. 1949.

**Ministerio de Educación de la Nación**. Dirección General de Enseñanza Técnica. Planes y programas para las misiones monotécnicas y las de Cultura Rural y Doméstica. Buenos Aires. 1955.

**Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Informaciones**. La educación en el segundo Plan Quinquenal. Buenos Aires. 1953

**Legislatura de la Provincia de Salta, Diario de sesiones**. 1946-1976

**Jorge Navarro, Marcelo Gastón  
CEAR- UNQ/ Conicet  
DNI:28.249.945**