

Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe).

Hernán, Andrea Elisabet y Rópulo, Mariana.

Cita:

Hernán, Andrea Elisabet y Rópulo, Mariana (2013). *Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe)*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-076/314>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esgz/md0>

**Instituto de Investigaciones Gino Germani
VII Jornadas de Jóvenes Investigadores
6, 7 y 8 de noviembre de 2013**

Nombre y Apellido

Andrea Elisabet Hernán- Mariana Rópulo

Afiliación institucional

Instituto Superior de Profesorado N°10

Correo electrónico

profandreahernan@gmail.com - marianropp@gmail.com

Eje problemático propuesto

Eje 12: Desigualdades y Estructura Social: Producción, reproducción y cambio.

Título de la ponencia: *Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay (provincia de Santa Fe)*

Este texto se enmarca en la investigación *Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales del Departamento Garay, provincia de Santa Fe, desde un macro y microanálisis*, llevada a cabo por profesores y alumnos del Instituto Superior de Profesorado N°10 (Helvecia- Santa Fe) y financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente. Recientemente se ha expandido la educación secundaria modalidad rural en la región y nuestro objetivo es conocer las particularidades de las trayectorias escolares en esas nuevas escuelas. En esta oportunidad se presenta el Estado del arte y un avance del Marco Teórico sobre algunas categorías que atraviesan la Investigación. Se observa una creciente preocupación de investigadores y de responsables ministeriales por abordar conceptualmente y metodológicamente las *trayectorias educativas* de los alumnos de la educación secundaria, especialmente en el marco de la obligatoriedad del nivel educativo desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26206. Numerosas Resoluciones del Consejo Federal de Educación enfatizan la necesidad de desarrollar líneas de acción para promover trayectorias escolares completas y continuas. Otra categoría analítica es la de *ruralidad*, se distingue entre una concepción tradicional y una nueva concepción que entiende a la misma como una experiencia plural.

Introducción

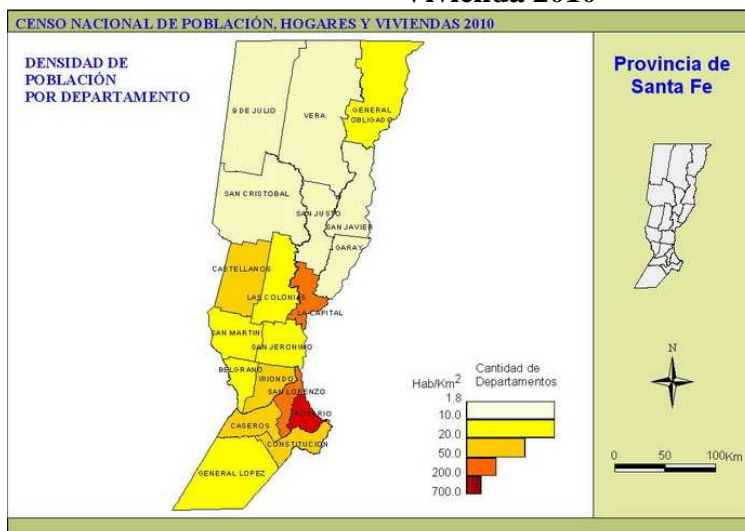
Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que surge como iniciativa de un grupo de profesores y alumnos del Instituto Superior del Profesorado N°10 “Mateo Booz”¹, ubicado en la localidad de Helvecia, departamento Garay, provincia de Santa Fe. El mismo fue presentado y aprobado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

La intención de la investigación es conocer las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias rurales de la región. En esta oportunidad se presenta una indagación sobre el Estado del arte de dicho objeto.

Las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas rurales se desarrollan en una particular trayectoria política e institucional. Brevemente haremos referencia a ello.

La investigación se circunscribe al departamento Garay, ubicado al centro este de la Provincia de Santa Fe. Este es uno de los departamentos con menor densidad demográfica de la provincia (Gráfico N° 1) y gran parte de los habitantes desarrollan su vida social en ámbitos rurales, es por ello que, muchas de las escuelas se localizan en los mismos. El departamento tiene una superficie de 3.964 km² y ninguna de las localidades – desde su organización jurídico-política- se constituye en ciudad dado que no cumplen con el requisito de contar con más de 10.000 habitantes. Todos los centros urbanos se localizan a la vera de la Ruta Provincial N°1.

Gráfico N°1: Densidad de población por departamento, Provincia de Santa Fe. Censo Nacional de Población y Vivienda 2010



Fuente: INDEC.

¹ Además el equipo está conformado por Carolina Schmitt, Cintia Monzón y Carolina Dusso.

La siguiente tabla ilustra las características institucionales de las escuelas secundarias comunes del Departamento.

Tabla N°1: Escuelas Secundarias Comunes del Dpto. Garay según sector educativo, oferta educativa curricular y ámbito								
Escuela	Sector		Oferta educativa (Res. CFE N°84/09)		Ámbito		Distrito	
	Estatal	Privado	Secundaria Orientada	Técnico Profesional	Urbano	Rural		
1	Escuela N°377	x			x		x	Colonia Mascias
2	Escuela N°531	x		x			x	Helvecia
3	Escuela N° 457	x			x	x		Helvecia
4	Escuela N°333	x		x		x		Helvecia
5	Escuela N°370	x			x	x		Cayastá
6	Escuela N°2020		x	x		x		Santa Rosa de Calchines
7	Escuela N°535	x		x			x	Santa Rosa de Calchines
Totales		6	1	4	3	4	3	

Tal como se ilustra en la tabla, en el departamento hay un predominio de escuelas estatales, de 7 sólo 1 corresponde al sector privado. Además, podemos observar que existe una distribución equitativa de la oferta educativa entre Educación Secundaria Orientada o Educación Secundaria Técnico Profesional y entre el ámbito rural y urbano donde se localizan. De las 7 escuelas secundarias, 3 son rurales. La opción en este proyecto es sólo abordar las trayectorias escolares de los alumnos de las Escuelas Secundarias Orientadas (en adelante E.E.S.O) que se presentan sombreadas en la Tabla N°1.

Los orígenes de estas dos escuelas remiten al contexto de implementación en la provincia de Santa Fe de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Esta ley plantea la reestructuración del sistema educativo pasando de una educación obligatoria de sólo 7 años a 10 años, incorporando la sala de 5 años del nivel inicial y nueve años- organizado en tres ciclos- denominado Educación General Básica (EGB). Este cambio en la normativa implicó transformaciones en las instituciones de toda la provincia, pero especialmente en las escuelas rurales que debieron incorporar el nivel inicial y el octavo y noveno año.

Según Golzman, G. y Jacinto, C (2006) uno de los desafío de este cambio fue generar una alternativa convocante que promoviera la presencia de los jóvenes en la escuela y atendiera las particulares condiciones de vida en el medio rural. “Para dar respuesta a este desafío se evaluaron tres posibilidades:

1. Establecer terceros ciclos en las mismas escuelas en la que los alumnos habían cursado la escolaridad primaria.
2. Trasladar diariamente a los jóvenes desde las zonas en las viven hacia la escuela secundaria más cercana, cuando las distancias no fuesen excesivas.
3. Constituir escuelas-albergues en el caso de que los jóvenes provinieran de zonas muy distantes” (Golzman y Jacinto 2006: 211).

En el departamento Garay la opción elegida para garantizar el acceso de los alumnos del ámbito rural al EGB 3 fue la primera. Esta propuesta se denominó Proyecto 7 y luego pasó a llamarse “EGB 3 Rural”. Este consistió en que las escuelas donde los alumnos se escolarizaban en el EGB 1 y 2 se incorporara el EGB 3 a cargo de un maestro tutor y coordinado por un grupo de profesores itinerantes que se nucleaban en una escuela urbana sede. Los profesores de educación secundaria de los distintos espacios curriculares (Matemática, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica, Música, Educación Física, Tecnología) asistían aproximadamente dos veces mensuales y proponían, junto al maestro tutor, las actividades que debían cumplimentar los alumnos.

A partir de la Ley Nacional de Educación N°26.206 (en adelante LEN) sancionada en el año 2006, se plantean nuevos cambios y desafíos para la educación rural, ya que se extiende la obligatoriedad desde los 5 años hasta la finalización de la educación secundaria (Tabla N° 2). En este marco, era necesario desarrollar estrategias políticas que garanticen el acceso de todos los jóvenes al nivel, por lo cual, la opción en el departamento provincial objeto de estudio fue transformar el “E.G.B. 3 Rural” en dos escuelas secundarias rurales: la E.E.S.O N° 535 “Florencio José Yossen” y la E.E.S.O N° 531.

Tabla N° 2: Equivalencia de niveles educativos y años de estudio entre las estructuras académicas: tradicional y prescriptas por la LFE y la LEN.

Tradicional		Ley Federal de Educación (1993)		Ley de Educación Nacional (2006)			
				Opción 1 7 años – 5 años		Opción 2 6 años – 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1° grado	EGB	1° año	Primario	1° grado	Primario	1° grado
	2° grado		2° año		2° grado		2° grado
	3° grado		3° año		3° grado		3° grado
	4° grado		4° año		4° grado		4° grado
	5° grado		5° año		5° grado		5° grado
	6° grado		6° año		6° grado		6° grado
	7° grado		7° año		7° grado		7° grado
Secundario	1° año	Polimodal	8° año	Secundario	1° año	Secundario	1° año
	2° año		9° año		2° año		2° año
	3° año		1° año		3° año		3° año
	4° año		2° año		4° año		4° año
	5° año		3° año		5° año		5° año
	6° año		4° año		6° año		6° año

Fuente: DINIECE (2011) sobre la base de la Resolución N° 18/07 del CFE anexo II.

La E.E.S.O N° 535 se encuentra sobre la Ruta Provincial N° 1 “Teófilo Madrejón” en el km 33, a 38 km al norte de la Ciudad de Santa Fe (capital de la provincia) en el distrito Santa Rosa de Calchines. A ella asisten alumnos de los parajes cercanos con menos cantidad de población como “Los Zapallos”, “Arroyo Leyes”, “Dos Ombúes”, “Los Cerrillos” y desde “Santa Rosa” que es la localidad más grande entre las cercanas a la escuela. Algunos alumnos se desplazan en transporte interurbano u otro transporte escolar privado de pequeño porte, y quienes viven cerca de la escuela, lo hacen caminando.

La E.E.S.O N° 531 también se localiza sobre la Ruta Provincial N° 1, pero en el km 100, en el distrito Helvecia. A ella asisten alumnos de los parajes y localidades cercanas como “Campo del Medio”, “Saladero Cabal”, “El Laurel” y “Las Cañas”. También, algunos se trasladan desde la localidad cabecera del distrito y del departamento, Helvecia, que se ubica a 6 km de la escuela. Los alumnos que no viven sobre la Ruta y que no acceden al servicio de transporte público de pasajeros interurbano, son trasladados en transporte de pequeño porte contratados para tal fin.

Tal como se ha venido desarrollando, en este contexto normativo de obligatoriedad de la educación secundaria adquieren relevancia, tanto para investigadores como para responsables ministeriales, las trayectorias escolares de los jóvenes en general y, especialmente, del ámbito rural.

La educación secundaria es un derecho de todos y todas y el estado es responsable de garantizarlo, como así también los docentes y las instituciones en sus prácticas cotidianas.

Las políticas educativas para garantizar este derecho se instrumentan desde el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE), el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales del sector educativo, que diseñan y acuerdan los lineamientos políticos y pedagógicos para llevar adelante los imperativos que la LEN plantea. Muchas de las Resoluciones del CFE enfatizan en la necesidad de desarrollar políticas educativas jurisdiccionales e institucionales destinadas a promover *trayectorias educativas completas y continuas* en los alumnos de la educación secundaria obligatoria, es decir, en el mejoramiento de las trayectorias escolares, en el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes del sistema educativo (Resoluciones del CFE N°79/09, 188/12, 84/09, 88/09, 93/09, 103/10).²

² - Resolución del CFE N°79/09 y su anexo Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2009- 2011)

Crterios de búsqueda y revisión bibliográfica

En la búsqueda de referencias bibliográficas se priorizó los estudios realizados en Argentina y América Latina de los últimos quince años. El recorte temporal obedece a la intención de integrar bibliografía que de cuenta de la incidencia de la Ley Federal de Educación en el sistema educativo y en la ruralidad. Se decidió incluir, especialmente, investigaciones que han dado origen a publicaciones: artículos en revistas, libros o capítulos de libro y documentos de trabajo de instituciones académicas.

Otro criterio de búsqueda, fue en relación al fenómeno de interés. Se focalizó en las investigaciones que refieran específicamente a la categoría de *trayectorias escolares* situado en la educación secundaria urbana y rural; además, se consideran otros estudios que abordan el mismo objeto de estudio desde otras categorías conceptuales como repitencia, abandono, sobreedad.

Trayectorias escolares

La trayectoria escolar de los alumnos o recorrido que ellos realizan una vez que accedieron a la escuela puede concebirse en términos de ritmo y/o de calidad del trayecto realizado (Alliud, 2001). En la presente investigación nos centramos en el ritmo, es decir, en el recorrido escolar en función del tiempo previsto para ello, desde un abordaje cuantitativo y cualitativo.

Tal como sostiene Kaplan (2006), el concepto de trayectoria social o escolar nos aleja de la idea de que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada. Sostiene ésta que es conveniente desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Si bien es real que se pueden establecer tipos de itinerarios frecuentes e ideales, coincidentes con la estructura escolar, también es cierto que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Tanto los condicionamientos sociales como las subjetividades que se construyen en la escuela, juegan un papel crucial.

- Resolución del CFE N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2012- 2014)”

- Resolución del CFE N° 84/09 y Anexo Lineamientos Políticos y estratégicos de la educación secundaria Obligatoria.

- Resolución del CFE N° 88/09 y Anexo Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria

- Resolución del CFE N° CFE N° 93/09 y Anexo Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria

- Resolución del CFE N° 103/10 y Anexo: Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria.

En relación al planteo de Kaplan, Terigi (2007) aborda la categoría de Trayectorias Escolares, realizando la distinción entre Trayectorias Teóricas y Trayectorias Reales.

Las *trayectorias teóricas* expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de estas trayectorias: *la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción.*

Sostiene Terigi: “(...) *Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad...*” (Terigi: 2007:5)

En un trabajo más reciente, Terigi (2010) incorpora la noción de *concepción monocrónica del aprendizaje*. Se refiere a la propuesta única de aprendizajes para todos los miembros del grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final del proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas.

Si fuese por las normas que estructuran el sistema o los supuestos pedagógicos didácticos que subyacen a las prácticas de los docentes, en las escuelas deberían pasar “ciertas cosas”. Sin embargo, al analizar las *trayectorias reales* de los sujetos, se observará que existen itinerarios frecuentes o probables -que coinciden con las *trayectorias teóricas*-, pero habrá seguramente otras que distan de ellas, es decir, trayectorias diferentes y poco lineales de muchos niños y jóvenes escolarizados.

Las *trayectorias reales*, entonces, son lo que efectivamente pasa en las escuelas y ello puede ser analizado a partir de las estadísticas educativas como así también a partir de investigaciones que privilegien metodologías como las historias de vida y las entrevistas. Estos instrumentos permitirían recoger los avatares de las trayectorias escolares de los jóvenes.

La relación entre *Trayectorias Teóricas* y *Trayectorias Reales*, permite hacer referencia a las trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas. Las trayectorias escolares no encauzadas

también son mencionadas por Terigi (2007) como desajuste o desacople de las trayectorias escolares. Esto será el objeto de análisis en este proyecto de investigación.

Para aproximarnos a las *trayectorias reales*, Terigi considera poder analizar los siguientes fenómenos: las transiciones educativas; el proceso de selección que se produce principalmente en los años superiores del nivel medio por experiencias de fracaso (repetencia, abandonos temporales, reingresos fallidos, abandono definitivo); la permanencia en el sistema educativo pero con sobreedad; las relaciones de baja intensidad con la escuela (hay muchos alumnos que están inscriptos, asisten a la escuela, pero no realizan ninguna de las actividades propuestas por los docentes o la institución); y por último, los bajos logros de los aprendizajes.

Por su parte, Kaplan y Fainsod (2001) plantean que la comprensión de estos recorridos requiere, poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares.

Algunas investigaciones recientes (Binstock, 2005; Briscioli, 2011; Tenti Fanfani, 2009) señalan la incidencia de otros factores que inciden en las trayectorias escolares y puntualmente en el abandono de los alumnos, tales como: maternidad/paternidad adolescente, eventos traumáticos, reiteradas repeticiones, bajo rendimiento académico.

Acerca de la ruralidad

Es necesario tener en cuenta que los ámbitos rurales, en las últimas décadas, están siendo atravesados por una serie de cambios o transformaciones de orden material y simbólico. Este proceso de “revalorización de lo rural” (Pérez, 2001), nos insta a conocer algunas de las particularidades que definen a estos espacios y las sociedades que viven y se educan en ellos.

Según Reboratti y Castro (2008), los espacios rurales se caracterizan por su relación con el medio natural, por el uso de los recursos y servicios naturales para actividades agropecuarias, industriales o turísticas; por la escasa densidad de población en relación a las áreas urbanas y la existencia de redes territoriales que articulan los ámbitos dispersos con los pueblos de diferente tamaño. Sin embargo, más allá de estos elementos básicos, la mayoría de nosotros relaciona lo rural con el “campo” donde solamente predominan las actividades agrarias y tenemos una imagen

estereotipada de la población rural como personas nobles, fuertes, trabajadoras y que se levantan muy temprano y tienen muchos hijos.

Esta visión de “lo rural” tiene su origen en la idea de progreso surgida en el siglo XVIII-XIX desde la economía clásica, que plantea que la humanidad avanza del pasado al futuro mejorando a partir de la transformación de lo rural hacia lo urbano, de lo agrícola a lo industrial, y por ende, de lo atrasado a lo moderno (Pérez, 2001).

En la actualidad, es necesario redefinir esta visión, teniendo en cuenta que la ruralidad no es una realidad homogénea y tampoco dicotómica con lo urbano. En los últimos cuarenta años, en el marco de la fase actual del capitalismo (la economía globalizada), el espacio social rural ha experimentado importantes transformaciones que plantean una mayor interdependencia de estos con el resto de la economía y con los espacios urbanos en particular. Se observa un proceso de pérdida relativa de la significación económica y social de los sectores primario y secundario, acompañado de una evidente terciarización de lo rural. Se puede decir que “lo rural” ya no es equivalente a “lo agrícola” y se plantea una diversificación de los usos del suelo (recreativo/ocio, residencial y patrimonial, por ejemplo) y por ende, de la población empleada en estas “nuevas actividades”. También se asiste a un proceso de revalorización de los recursos naturales de la mano de actividades más especializadas (como el boom del cultivo de la soja y el predominio de la agricultura en relación a la ganadería) y se acrecienta la dependencia de la actividad agrícola con las empresas industriales y de distribución formándose verdaderos complejos agroindustriales (Pérez, 2001). Estas nuevas actividades entran en conflicto, muchas veces, con los tradicionales usos del suelo y surgen reclamos por parte de las comunidades locales.

En cuanto a los cambios en la demografía, Sili (2005) plantea que en estos últimos años en Argentina y, si se analizan los censos de 1991 y 2001, se puede observar que los pueblos de menos 3000 habitantes manifiestan una tendencia neta al despoblamiento, mientras que aquellos centros de más de 3000 habitantes tienden al aumento demográfico. Según este autor, dicha situación se debe a dos procesos diferentes. Por un lado, la población de los pequeños pueblos tiende a migrar a centros urbanos más importantes debido a la inexistencia de trabajo o a la escasez de ciertos servicios públicos, como por ejemplo, una escuela secundaria. En cambio, en los pueblos de más de 3000 habitantes la población o bien aumentó o se mantuvo estable debido, en la mayoría de los casos, a que productores agropecuarios de la zona adyacente compraron una casa en el pueblo y se fueron a vivir al mismo. Cuanto más grande sea esa localidad y más

servicios ofrezca, será más atractiva como lugar de residencia para los agricultores que migran a los pueblos. Otra cuestión a tener en cuenta es el tipo de actividad agrícola realizada y la tecnología utilizada en cada localidad. En efecto, existen actividades y técnicas agrícolas que exigen una vigilancia y un cuidado constantes, y frenan por tanto el éxodo rural: por ejemplo, la producción lechera o la ganadería con rotación de pasturas. En el caso de las localidades donde se sitúan las escuelas secundarias rurales objeto de estudio, ambas cuentan con una población de más 3000 habitantes. Helvecia tiene una población aproximada de 9600 y Santa Rosa de Calchines de 8100 habitantes y las actividades que se desarrollan en las áreas rurales circundantes necesitan de mayor cuidado por parte de los productores agropecuarios como son: la horticultura y la ganadería de islas que implica el traslado del ganado desde las islas al campo alto y viceversa de acuerdo a la disponibilidad de pasturas.

Las transformaciones en el ámbito rural hacen que se pueda hablar hoy de una “nueva ruralidad”, con paisajes diversos donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que son de grupos económicos extra-agrarios transnacionalizados, empresas turísticas, campesinos luchadores por sus tierras, productores medianos y trabajadores rurales bajo el impacto de los procesos de mecanización y desocupación, es decir, con múltiples actividades y actores sociales vinculados, con diferentes intereses y poder de decisión y acción (Giarraca, 2001)

Es en estos contextos rurales heterogéneos, mediados por procesos de transformación socioeconómicos y culturales profundos, que desdibujan las fronteras entre lo rural y lo urbano, donde se pueden analizar diferentes modelos de instituciones educativas secundarias, diferentes características y modos de ser jóvenes de los alumnos y donde se configuran trayectorias escolares también diversas.

Educación en el espacio social rural

La revisión de antecedentes sobre escolaridad rural latinomericana arroja un predominio de investigaciones en relación a la escolaridad rural primaria sobre las propias de la educación secundaria o postprimaria. Consideramos que esto se debe al menor desarrollo de este nivel en el contexto rural.

Carmen Mendoza (2004) reclama el derecho a hablar de una educación rural, con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en contextos urbanos, que reivindique la

identidad de lo rural, aún en los nuevos tiempos. La pedagoga afirma que las culturas pedagógicas en el medio rural son distintas de las culturas pedagógicas urbanas, puesto que son diferentes las condiciones y problemas a enfrentar en el proceso educativo.

Luego de este planteo, a partir de un estudio en las escuelas rurales de la frontera colombo-venezolana, la investigadora focaliza la mirada en las prácticas pedagógicas y en el desempeño docente, expresando que las metodologías didácticas predominantes son aquellas centradas en el aprendizaje por ejercitación/repetición constante y sistemática, y el docente actúa como único proveedor de información priorizando el mensaje oral y las prácticas de copiado y dictado. Si bien, nuestra investigación no se focaliza en los estilos de enseñanza, resulta oportuna la explicación que Mendoza plantea de la relación de los mismos con el fracaso escolar. Recuperando la *Teoría de los discursos pedagógicos* de Bernstein, la autora concluye que si la escuela no presenta objetos de conocimiento o saber, históricamente construidos o resignificados desde la cultura donde se desarrolla el niño, resulta casi inevitable el llamado “fracaso escolar” de muchos niños rurales. Fracaso que involucra también a la familia, a la cual se le adjudica responsabilidad y se le reclama colaboración con la educación. El ingreso a la escuela sirve entonces para patentizar la distancia entre la familia y la propuesta escolar, muy poco puede hacer la familia para apoyar el proceso de aprendizaje de sus niños ante la imposibilidad de encuentro entre las orientaciones del código de padres y niños, mediado por los saberes legitimados en la escuela.

Viñas Roman (2003) también refiere a la ajениdad de los contenidos escolares en relación a las realidades rurales, expresa que la educación ha pretendido responder a la problemática social, económica, cultural, política y ciudadana de las zonas rurales con filosofía, objetivos, contenidos y métodos propios de las zonas urbanas.

La referencia a la familia cuando se refiere a la escolaridad rural aparece de modo recurrente aunque planteando aspectos distintos. Elisa Cragolino (2005) nos advierte que cualquier estudio que tenga que ver con la educación, y especialmente, en espacios rurales, no debe dejar de lado el análisis de las estrategias laborales, migratorias, de organización doméstica, etc. que llevan adelante las familias de los alumnos, es decir, debe tenerse en cuenta la totalidad de la vida cotidiana y las necesidades de las familias. También plantea la necesidad de considerar no sólo las actividades concretas y materiales que se realizan en la unidad doméstica y en todo el espacio rural (dimensión material), sino también el sistema de representaciones, es decir, la

dimensión simbólica. Por último, recomienda analizar el contexto y las políticas educativas, es decir, el ámbito social, económico y político en el que los chicos pueden o no acceder a la educación escolar.

En relación a la imagen estereotipada que circula sobre el hombre rural –tal como se plantea en el apartado anterior-, existe por lo general, también, una imagen estereotipada en relación a la docencia en escuelas rurales. En un trabajo sobre educación y ciudadanía que incluye a una escuela rural entrerriana, Andretich (2007) advierte que los docentes tienen el imaginario de que la escuela rural es tranquila, que los grupos de alumnos son homogéneos, contentos de asistir a clase, chicos que respetan a los adultos, sumisos. Los docentes valoran positivamente estas características contraponiéndolas con las de los alumnos que proceden de los pueblos cercanos o los chicos de la ciudad que asisten a la escuela rural, siendo estos agresivos y no muy respetuosos. La inserción del equipo de investigación en la escuela les permitió encontrar una fuerte presencia de familias con una estructura familiar patriarcal, autoritaria, de sumo respeto hacia el adulto. Esto revierte, muchas veces, en una actitud sumisa, pasiva que- como ya se mencionó- es interpretada por muchos docentes como positiva cuando, en realidad, estas conductas conspiran contra la formación de autonomía crítica como atributo de ciudadanía activa.

Este encuentro entre los alumnos que viven en el espacio urbano y aquellos procedentes del espacio rural también es investigado por Tomatis y Otros (2009) pero desde una direccionalidad inversa, es decir, estudian las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias urbanas egresados de escuelas primarias rurales en una región de la provincia de Jujuy (Argentina). Los resultados plantean que los alumnos de escuelas rurales, y sus padres, tienen muchas expectativas de concurrir a la escuela secundaria como un medio para “progresar”, pero luego hay un desencuentro con el entorno de esa escuela secundaria urbana que les resulta casi hostil y viven un gran desarraigo. Por su parte, los docentes entrevistados coinciden con la percepción de las características de los alumnos rurales que expresan los docentes entrerrianos (Andretich, 2007) pero no se vislumbra esa valoración positiva de los mismos, refiriéndose a ellos con cualidades tales como: ausencia de características de socialización y cierto grado de aislamiento.

Las dificultades del alumno al transitar de un nivel educativo a otro ha sido analizado como uno de los factores principales que propician el desarrollo de *trayectorias escolares truncadas o no encauzadas* durante el ciclo básico de la educación secundaria, tanto en escuelas

urbanas como rurales (Campo, 1999; Binstock, 2005; Tenti Fanfani, 2009 Briscioli, 2011). El cambio más marcado es en relación al vínculo pedagógico y al régimen académico. En el caso de la investigación mencionada en el párrafo anterior, los alumnos expresan mayores dificultades en las transiciones educativas, ya que además de ser un nivel educativo a otro, es del ámbito rural al urbano. Estos asocian sus dificultades a la distancia en el trato entre los docentes y los alumnos, al ambiente cotidiano bullicioso que afecta la concentración y a “la vergüenza” por ser de un entorno distinto. A esto los investigadores agregan que la mayoría ingresa a la escuela secundaria con sobriedad y que existen grandes diferencias en las calificaciones; en las escuelas primarias tenían calificaciones próximas al diez, mientras que, en las escuelas secundarias mayoritariamente los alumnos tienen calificaciones que se encuentran en los bordes de la nota de aprobación o por debajo de ésta. El seguimiento de dos cohortes arroja que sólo una minoría de estos alumnos ha completado la educación secundaria y - ante las dificultades y la imposibilidad de apoyaturas por parte de la familia dada la ausencia de biografías escolares completas de los adultos- el regreso al campo es inevitable.

Elisa Cragolino (2005), a partir de un estudio realizado en el norte cordobés, plantea que hay diferencias generacionales en relación al acceso a la escuela en los ámbitos rurales. En una primera generación (corresponde a las personas con más de 60 años), existe una escasa concurrencia al sistema educativo tanto por las distancias a recorrer para acceder a una escuela como por la escasa valorización de la educación por las familias. Recién para las personas que hoy tienen entre 60 y 38 años, aproximadamente, (segunda generación), la escuela se considera importante siendo el medio de preparación para migrar y desarrollar una vida laboral fuera del campo. Sin embargo, esta generación no completa ni siquiera la escuela primaria. Sólo las personas entre 38 y 21 años (tercera generación) logran completar la escuela primaria, sin abandonar el trabajo en el campo. Es en esta generación donde aparece la idea de que la escuela es una condición y un medio para progresar. Los padres envían a sus hijos a la escuela para que “no sean como ellos”.

En la cuarta generación (menores de 21 años), la escuela se plantea como una “obligación”, por lo menos en la primera parte de la escolaridad, pero aparece una gran brecha en el acceso y la continuidad en el nivel medio. Generalmente, las familias eligen a ciertos miembros para que continúen sus estudios y como las mujeres tienen menos oportunidades de trabajo en el campo son ellas las beneficiadas. Para estas familias, ir a la escuela es un tiempo

prestado, un tiempo robado al trabajo, por lo tanto, es necesario elegir una escuela “conveniente”, que los prepare para conseguir luego un “buen trabajo”.

Macedo, Katzkowics, Adriazola (2003) en un estudio a nivel latinoamericano plantean que hay mayor deserción en el nivel medio entre los estratos más pobres y en zonas rurales, conclusión que también es arribada por otros estudios a nivel nacional (Alliud, 2001; Tenti Fanfani, 2009; Binstock, 2005). Además, Macedo y otros mencionan que en la región (Latinoamérica) el medio rural está poblado por comunidades originarias las que quedan, por lo general, marginadas de los servicios esenciales, entre otros, del educativo. En este informe relevan las características frecuentes de la escolaridad secundaria rural, entre ellas: tasas de abandono considerables; reducida cantidad de horas de clase anuales; menor cobertura que en ámbitos urbanos; priorización de la educación para el trabajo, dejando en segundo plano la Formación Ciudadana (dado que la mayoría de las escuelas son de orientación técnica-agropecuaria); bajas expectativas de los padres para la educación que reciben sus hijos (sólo una educación básica); inclusión de sistemas de internado o alternancia y flexibilidad en el curriculum y en la asistencia (se desarrollan mecanismos de educación semipresencial o de autoaprendizaje).

Finalmente, otra cuestión a tener en cuenta, según esta revisión bibliográfica sobre la educación en ámbitos rurales, es el modo de experimentar la juventud y las diferencias de género en esas experiencias vitales en contextos rurales. Kessler (2005) señala que numerosos estudios plantean que las mujeres tienden a estudiar más, ya que los hombres suelen trabajar la tierra con su padre a más temprana edad, a la vez que ellas muestran interés por ocupaciones no agrícolas que la educación les puede abrir. Un estudio reciente sobre niños que trabajan en el gran Santa Fe arroja que es en el ámbito rural donde se dan mayoritariamente situaciones de trabajo infantil (Documento de MTySS, 2010).

La educación rural argentina en cifras

Goldzman y Jacinto (2006) en un estudio sobre la implementación del Tercer Ciclo en escuelas rurales- en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la Ley Federal de Educación - destacan que este proceso implicó grandes logros cuantitativos. Estos logros pueden sintetizarse en dos grandes aspectos: la retención de matrícula a lo largo del tercer ciclo y la recuperación de matrícula que abarcará los años iniciales de su implementación. En la mayoría de los casos, la etapa inicial de este proceso supuso recuperar alumnos que habían terminado 7mo

grado en la escuela y no continuaban estudios, y de alumnos que habían abandonado la escuela antes de finalizar 7mo grado. Hubo un importante incremento de la matrícula en el pasaje de 6to y 7mo. En la provincia de Santa Fe, en el momento inicial de la experiencia, se incrementó en 57,1% la matrícula entre 6to y 7mo año en las escuelas de EGB3 Rural (de 14 escuelas). Cuando la experiencia se extendió a todas las escuelas rurales, la recuperación entre 6to y 7mo fue del 20% (sobre 814 escuelas). En cuanto a la retención, los docentes entrevistados destacan la incidencia de las visitas y promoción de la participación de los padres, las nuevas estrategias didácticas, el funcionamiento del comedor escolar y la entrega de becas.

Existen abundantes publicaciones con respecto a las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias a nivel nacional provenientes de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, que tiene como fuente de información principal el Relevamiento Anual Educativo (RAE). Las publicaciones más recientes de la DINIECE analizan fundamentalmente la variación de la matrícula de la educación secundaria a nivel nacional, luego de la sanción de la LEN (período 2006-2009) arrojando una variación positiva de la matrícula de un 2%; si discriminamos por ámbito (rural - urbano) el valor de la matrícula de educación rural asciende a 3,5%.

Por otra parte, se puede afirmar que para todo el país, la variación de la oferta del nivel entre los años 2006 y 2009 implicó una disminución relativa del número de establecimientos, a partir de la integración de ciclos independientes. Este proceso de disminución de la cantidad de establecimientos, motivada por el reordenamiento de la oferta, no ha tenido implicancias negativas sobre la evolución de la matrícula a nivel nacional de este nivel educativo a lo largo de estos años. Por el contrario, se comprueba que la misma se vio incrementada.

El porcentaje de establecimientos de educación secundaria rural a nivel nacional en el año 2009 es del 24,4% del total y el porcentaje de alumnos matriculados de este ámbito es de 6,6%.

Una publicación de la DINIECE titulada "La educación secundaria rural en la actualidad" (2009), arroja los siguientes resultados asociados a las Trayectorias Escolares de los alumnos de la Educación Rural Argentina:

✓ la *repitencia* está presente en proporciones considerables (9,4% en promedio de este nivel), aunque es levemente menor en comparación con el ámbito urbano. En este sentido, éste no es uno de los problemas más significativos del sistema educativo como comúnmente se lo considera.

✓ La *sobreedad* alcanza el 42,9% en promedio y el pico se presenta en el 8° año de estudio que asciende a 46,6%. Es decir, más de 4 de cada 10 alumnos tienen más años de la edad correspondiente al año de estudio que se encuentran cursando, proporción que es un poco mayor en comparación con el ámbito urbano.

✓ Además, la tasa de *abandono interanual* asciende al 17,1%, cifra que es un poco más elevada que en el ámbito urbano (12,1%).

✓ La tasa de *egreso* muestra que es muy baja la proporción de alumnos que finaliza este nivel ya que sólo egresa el 21,6%, lo que representa casi la mitad del porcentaje del ámbito urbano.

Tabla N°3: Tasa de Egreso de Nivel Secundario según Ámbito Geográfico por Jurisdicción. Año 2006. En porcentajes.

Jurisdicción	Ámbito	
	Rural	Urbano
Total	21,7	38,1
Buenos Aires	16,1	30,0
Catamarca	20,2	52,6
Chaco	21,1	53,2
Chubut	21,0	34,2
Ciudad de Buenos Aires	-	58,5
Córdoba	40,8	42,7
Corrientes	31,3	44,1
Entre Ríos	42,1	44,4
Formosa	41,6	46,8
Jujuy	15,4	45,1
La Pampa	27,6	34,8
La Rioja	31,5	50,7
Mendoza	17,8	42,6
Misiones	20,2	38,4
Neuquén	15,6	38,4
Río Negro	12,1	35,0
Salta	20,2	53,4
San Juan	18,9	33,2
San Luis	36,9	63,8
Santa Cruz	4,2	38,2
Santa Fe	24,1	39,8
Santiago del Estero	6,0	23,2
Tierra del Fuego	17,8	41,6
Tucumán	27,2	45,1

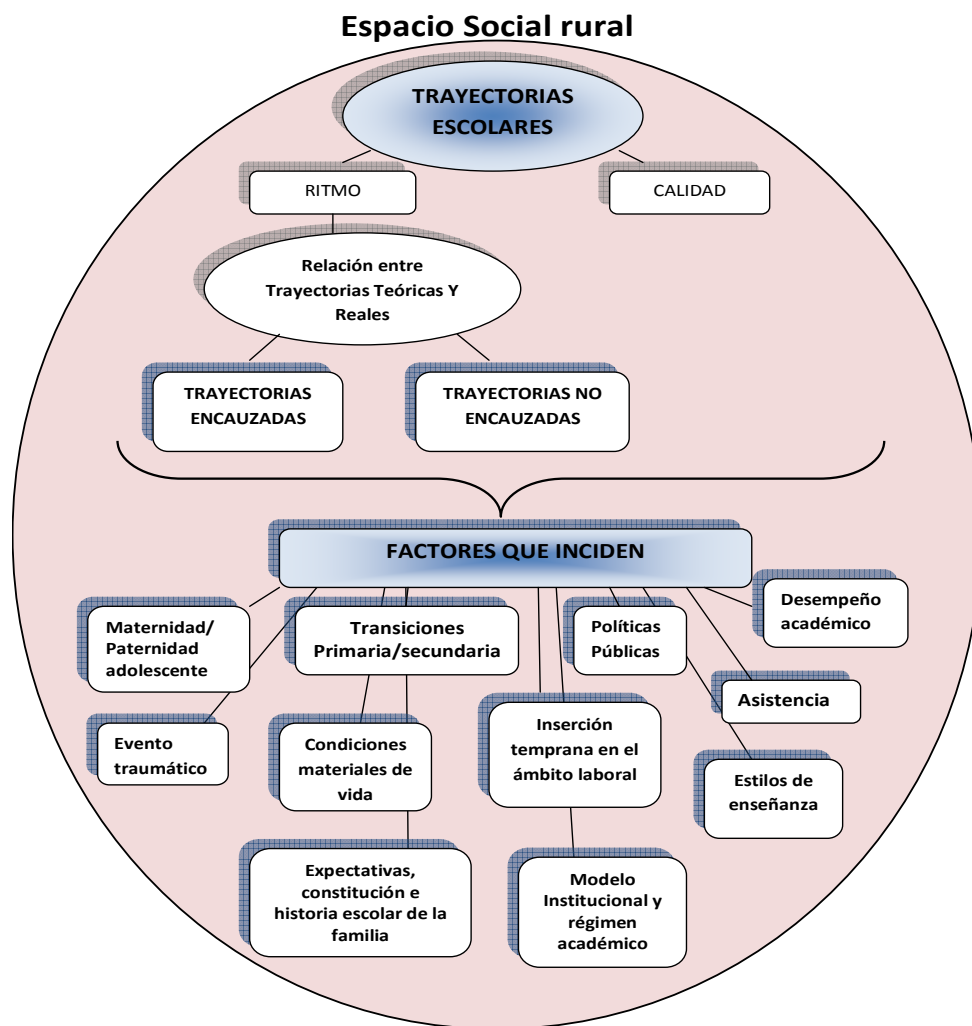
Fuente: DINIECE- Relevamiento Anual Educativo 2006.

A modo de cierre... o de inicio de una nueva etapa

El presente estado del arte sobre el tema “*Trayectorias escolares de los alumnos de escuelas secundarias rurales*” nos permite dimensionar las múltiples variables que inciden en los

recorridos escolares, algunas comunes con las escuelas urbanas y otras propias del espacio social rural. Lo rural, tal como se ha explicitado en el desarrollo de esta trabajo, no es una entidad homogénea, en este sentido uno de nuestros principales propósitos será el de indagar cuáles son las singularidades de la ruralidad dónde están localizadas las escuelas N° 531 y 535 y cómo inciden en las trayectorias escolares de sus alumnos.

Como resultado de este momento de la investigación hemos construido una representación gráfica que cumple la función de ser el inicio de un proceso de operacionalización y organizador del trabajo de campo.



Bibliografía:

-Alliud, A. (2001). La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta de los sistemas de medición. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE* Año 10, N°18. Pp. 50-58.

-Andretich, G. (2007). Cuestiones sobre la ruralidad. Trabajo Presentado en Jornadas de Investigación en Educación: “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate” realizado en Córdoba y organizado por el Centro de Investigaciones “Prof. María Saleme Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Diversidad de oferta y Desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel Secundario Serie Informes de Investigación / n° 5. Disponible en:

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info5.pdf>

-Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Temas de Educación 7: La educación secundaria rural en la actualidad. Buenos Aires: Cappellacci, Inés Boletín. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole7.pdf>

- Binstock, G.(2005). Carreras Truncadas. El abandono Escolar en Argentina. Unicef: Buenos Aires.

- Briscioli, B. (2011) Decisiones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad de los estudiantes. Trabajo presentado en Jornadas de Becarios. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de de Quilmes. 19 de octubre de 2011.

-Campo, A (1999, julio-agosto) Itinerarios personales y educativos. Cuadernos de Pedagogía. N° 282, pp.10-13

-Cragolino, E. (2005). Familias rurales y educación: la construcción de un objeto de investigación” disponible en:

http://ifdbolson.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/conferencia_S_Elisa_Cragolino.pdf

-Cragolino, E. (2005). La escuela y los espacios sociales como contextos de alfabetización. Trabajo presentado en 1° Jornadas de Antropología Rural, realizada en San Pedro de Colalao (Tucumán) del 23 al 25 de mayo del 2005.

- Giarraca, N. (2001). Prólogo. En N. Giarraca (comp.), ¿Una nueva ruralidad en América latina? (pp. 11-14). Buenos Aires: CLACSO.

-Golzman, G. y Jacinto, C. (2006) El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina en: Caillods, F. Y Jacinto, C. (coord.) Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina. IPE-UNESCO, pp. 199-260. Buenos Aires.

- Kaplan, C., Fainsod, P.(2001) Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas en: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.

-Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Módulo editado por el Ministerio de Educación. Consultado: 14/06/2013. Disponible en:

<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>

- Kessler, G. (2007). Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Bruniard, R. (coord.) Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y el NOA en la Argentina. IPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentos, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Buenos Aires.

- Macedo, B.; Katzkowicz, R. y Adiazola, F. (2003) Educación Secundaria en áreas rurales. Relevancia del estudio de esta problemática. OREAL – UNESCO. Santiago de Chile.

- Mendoza, C. (2004) Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*. Vol 9 Julio-Diciembre. P 169-178

- Palamidessi, M. (2007) La oferta de la educación secundaria para adolescentes y jóvenes en el contexto rural en el NEA y NOA. En En Bruniard, R. (coord.) Educación, desarrollo rural y

juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y el NOA en la Argentina. IPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentos, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Buenos Aires

- Pérez, E. (2001) Hacia una nueva visión de lo rural. En: Giarraca, N. (comp.) Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: Editorial CLACSO.

- Santa Fe, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2010) Infantil en Santa Fe, 2010. Documento N°4 Trabajo. Coordina Trevignani, Virginia.

-Sili, M. (2005) La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales. Buenos Aires: Ediciones INTA.

-Terigi, F. (2007, mayo). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy de la Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Consultado: 14/06/2013. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

-Terigi, F. (2010, febrero). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Consultado: 14/06/2013. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

-Tenti Fanfani, E. (2009) Abandono escolar y políticas de inclusión de la educación secundaria. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD- UNESCO. Consultado: 14/06/2013. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189525s.pdf>

- Trevignani, V. (2010)

-Tomatis, E y otros (2009) Las trayectorias escolares de alumnos de escuelas secundarias urbanas egresados de escuelas rurales del ramal jujeño. Informe final de proyecto de investigación INFD N° 650.

- Viñas-Roman, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 1 N° 1 Julio.