



Universidad de  
Concepción del  
Uruguay

**Centro Regional Rosario**

## **TESINA DE LICENCIATURA**

### **Escuelas Rurales en Santa Fe: una caracterización cuantitativa de las trayectorias y desempeños educativos**

**Autor:** Mariano Miguel Jaureguizahar

**Directora:** Ps. Sofía Lottici

Tesina presentada para obtener el título de  
**Licenciado en Sociología**

Rosario, Argentina, 2025

A mis padres, por todo lo que me han dado, por ser mi guía y mi fuerza.

A Sofía, mi compañera y el amor de mi vida.

A mis hermanos y Vitto, por estar siempre presentes.

A los amigos, los insistentes.

Y a la universidad, por la oportunidad.

— ... y usted, ¿para qué  
estudia sociología?

— ¿Yo? Para conquistar el  
mundo...

## **Contenido**

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introducción .....</b>                               | <b>5</b>  |
| <b>Estado del arte .....</b>                            | <b>8</b>  |
| <b>Marco teórico .....</b>                              | <b>13</b> |
| 1) Educación y escuelas rurales .....                   | 13        |
| 2) Lo rural .....                                       | 16        |
| 3) Trayectorias escolares.....                          | 21        |
| <br><b>Metodología.....</b>                             | <b>26</b> |
| <b>Análisis e Interpretación de los Resultados.....</b> | <b>34</b> |
| Cobertura y trayectorias escolares .....                | 34        |
| Los aprendizajes .....                                  | 44        |
| <br><b>Reflexiones finales .....</b>                    | <b>57</b> |
| <b>Referencias bibliográficas.....</b>                  | <b>61</b> |

## Introducción

Las preguntas que dan inicio a esta investigación surgen, debido a que, en Argentina, los estudios acerca de la situación educativa en los contextos rurales son escasos, y aún son menos frecuentes aquellos que, utilizando información cuantitativa, se proponen aventurar en una caracterización de alcance nacional o regional. Por lo general, los estudios se orientan sólo a caracterizar los hogares y las ofertas educativas rurales, situando la mirada en las carencias y desafíos del entorno rural, principalmente debido a la escasa, y muchas veces nula, información disponible.

Haciendo una breve recorrida histórica, para graficar estas visiones negativas sobre las escuelas en los contextos rurales, puede decirse que, a partir de 1884 bajo la presidencia de Julio A. Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, lo que produjo la expansión y obligatoriedad de la educación primaria. A pesar del carácter obligatorio, la problemática de la escuela rural ha sido incorporada en la agenda de política educativa en forma relativamente reciente. Al remontarse a los orígenes, en el nivel primario, las escuelas nacieron bajo la forma de escuelas Láinez<sup>1</sup>, que sólo impartían educación hasta el 4º grado. Principalmente por la baja densidad poblacional, debieron estructurarse en torno al formato de secciones donde convivían estudiantes de diferentes edades y grados (lo que suele llamarse sección de grados múltiples o plurigrado). Suele resaltarse como carencias el hecho de que un mismo maestro tiene que atender varios grados a la vez –incluso, en ocasiones, la dirección de la escuela–, que no hay profesores especiales, que los docentes están poco preparados, las dificultades de comunicación y de acceso, el bajo nivel educativo del contexto. Todo eso combinado construyó una imagen de escuela incompleta y de baja calidad (Terigi, 2008).

Por otro lado, el nivel secundario nace por las necesidades propias de la vida urbana, con fuerte impronta del positivismo predominante en los tiempos fundacionales de los sistemas educativos (Weinberg, 1995). La escuela *media* propuso un modelo curricular fragmentado en muchas materias y a cargo de docentes especializados. Esto supone la necesidad de una numerosa población de estudiantes y gran variedad de profesores; cosa que no es compatible con la dispersión demográfica del contexto rural. Es por eso que las escuelas secundarias de los contextos rurales deben enfrentar desafíos diferentes a los del nivel primario. Por un lado, la falta de oferta para posibilitar el acceso

---

<sup>1</sup> Referencia a Ley 4874: Ley Láinez: creación de escuelas nacionales elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias. Ley sancionada el 13 de septiembre de 1905.

a toda la población, y, por otro lado, por limitaciones de calidad en la formación que brinda. Esto sumado a que aún no ha encontrado los medios para consolidar un formato que reemplace el del modelo escolar fragmentado en un alto número de espacios curriculares, poco viable en zonas rurales (Ministerio de Educación, 2017).

Por lo anteriormente dicho, es que sobre las escuelas de los contextos rurales se han generado visiones bastante negativas, fundadas principalmente en todo lo que le falta respecto de la escuela *ideal*, la escuela urbana, en donde los estudiantes asisten regularmente entre 5 y 8 hs. de clase, en donde cada uno tiene un grado y lo comparte con otros estudiantes de su misma edad y donde cada asignatura tiene su maestro o profesor (Terigi, 2008).

Sin embargo, en términos generales, si se consideran los desempeños de los estudiantes, existen sólidas evidencias de que los resultados obtenidos en las escuelas primarias de los contextos rurales en la Evaluaciones Aprender -y especialmente en la provincia de Santa Fe- son altos respecto de los puntajes obtenidos por estudiantes de escuelas urbanas estatales, a tal punto de que igualan los resultados de las escuelas privadas (históricamente las escuelas con mejores desempeños e indicadores de trayectoria). En el nivel secundario, en cambio, los desempeños de los estudiantes en la Evaluación Aprender son bastante más bajos que los del nivel primario, pero se igualan a los de las escuelas urbanas y en algunos casos puntuales son superiores (Ministerio de Educación, 2017).

Es por eso que, a partir de lo anteriormente planteado, cabe preguntarse, ¿cómo son las escuelas rurales de la provincia de Santa Fe? ¿Qué formatos de organización escolar tienen? ¿Cómo influyen los distintos tipos de organización escolar en los desempeños y trayectorias de los estudiantes? ¿Cómo y cuánto aprenden los niños, niñas y adolescentes de las escuelas rurales? ¿Por qué permanece aún una imagen negativa sobre el nivel educativo de las escuelas rurales?

Para desentrañar estos interrogantes, en este trabajo de tesina se plantea como objetivo general analizar y describir las características de las escuelas y estudiantes de los contextos rurales en la provincia de Santa Fe.

Los objetivos específicos serán:

- (i) caracterizar la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas de contextos rurales;
- (ii) describir los formatos de organización escolar y de clase que pueden adoptar las escuelas primarias y secundarias de la provincia y analizar de qué manera influyen en los aprendizajes;
- (iii) relacionar los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje realizadas en la provincia con las trayectorias educativas.

## Estado del arte

El análisis del estado del arte que aquí se realiza se agrupará en dos tipos: el primero da cuenta de las investigaciones realizadas sobre *lo rural*, el segundo responde a lo referido al *proceso educativo* en el contexto rural.

Para dar cuenta de las investigaciones que refieren a lo rural, destaca lo explicado por José Bengoa (2003) en “*25 años de estudios rurales*”. Aquí, el autor describe y analiza los cambios que se sucedieron en torno a la cuestión rural en los últimos tiempos. Una de sus tesis más importantes es la que asegura que la sociedad rural ha perdido su autonomía tanto en términos de espacio social, como productivo y cultural. Argumenta esta idea haciendo hincapié sobre la percepción de lo agrícola como algo por fuera de lo rural, o, dicho de otro modo, como lo rural algo mucho más grande que lo agrícola. El autor evidencia esto basándose en la gran cantidad de programas de desarrollo rural que se han diseminado en Argentina en los últimos tiempos, siempre desde una perspectiva territorial, entendiendo lo rural meramente como las tradicionales actividades agrícola-ganaderas, la producción de servicios, la confección y elaboración de distintos tipos de artesanías, entre otros (Bengoa, 2003).

En esta línea, en el artículo publicado por María Elena Nogueira (2016), “*Rural y urbano en lo cotidiano de las ciudades pequeñas. Una reflexión a partir de pueblos rurales del sur de Santa Fe, Argentina*” plantea la discusión acerca de cómo lo rural cambia y se vincula con lo urbano. La autora plantea la necesidad de ampliar la visión de lo rural, evitando una mirada meramente económica de lo que lo implica y por ello, “el papel de lo rural debe trasladarse al plano de los lazos entre los habitantes y entre las comunidades rurales y las ciudades” (Nogueira, 2016).

En este sentido, la autora acuerda con la postura que han adoptado muchos autores al intentar comprender la realidad de lo rural tomando como premisa evitar las tradicionales divisiones en las que se basaba la Teoría de la Modernización. La autora ve que estos autores perciben que la pérdida de autonomía de lo rural se equilibra en “(...) una mayor imbricación con las ciudades” (Nogueira, 2016, p.126). De esta manera, el estudio realizado por Nogueira (2016) encuentra que los tradicionales pueblos rurales del sur de la provincia de Santa Fe no son estrictamente rurales, en el sentido dicotómico rural o urbano, sino que lo rural y lo urbano dialogan dando lugar a una configuración social novedosa que comparte rasgos rurales y urbanos. Concluye diciendo que, si bien



originalmente el pueblo era el campo, el universo absoluto de lo rural, ahora, el pueblo se reconvierte en una suerte de insumo para el campo, es decir, la base sobre el que las actividades agrícola-industriales se sostiene; pero también una ciudad, “un conjunto de lugares del mundo de vida para los que allí residen” (Nogueira, 2016, p.6).

Otro documento afín a la primera dimensión que da cuerpo a este estado del arte es el de Artemio Baigorri (1995) en *“De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global”* en donde da cuenta de las diferentes discusiones que se han dado en torno a lo que se entiende por *lo rural*. El autor indica que desde que civilización y sociedad industrial se constituyeron en sinónimos, tomando a la urbanización como su rasgo distintivo, lo rural nunca terminó de ser definido, siendo su definición residual de lo que todavía no es urbano. Que, a fin de cuentas, define a los espacios rurales y a los espacios urbanos una delimitación arbitraria basada en el único criterio de la densidad poblacional de los municipios. Esto implicaría que los estudios sociológicos quedarían relegados a practicar una suerte de Sociología de la Urbanización a la inversa. Debido a que se estaría considerando a lo urbano como lo ideal y, en oposición, a lo rural como lo que no lo es, propone correrse de la dicotomía rural-urbano, y en cambio hablar en términos de grados, de un continuum que vaya desde lo más rural a lo más urbano (Baigorri, 1995).

Para dar cuenta de la segunda dimensión, aquella que se ocupa de analizar lo educativo en los contextos rurales, surge la tesis de maestría de Flavia Terigi (2008) en *“Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”* realiza un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la forma en que se organizan algunas escuelas rurales del nivel primario en la República Argentina. Esta forma particular que la autora analiza es la que organiza la enseñanza en secciones múltiples o plurigrado. El estudio que realiza toma como foco de análisis a cuatro escuelas primarias rurales. Formula la hipótesis de que “en Argentina se habrían generado dos modelos organizacionales (el aula urbana graduada, la sección múltiple rural), pero un único modelo pedagógico, correspondiente a la primera, y sustentado en la enseñanza graduada y simultánea” (Terigi, 2008, p.220). Siguiendo esta línea, asegura que los docentes de las escuelas con secciones plurigrado han debido realizar sus tareas de enseñar utilizando herramientas que no fueron pensadas para la organización particular de las aulas no graduadas (Terigi, 2008).

Al mismo tiempo, pone foco en la cuestión de los aprendizajes desde la mirada de los alumnos, y nota importantes rupturas con la gradualidad estándar con la que se piensa a la escuela. Destaca, por ejemplo, que aquellos estudiantes que están en las etapas iniciales de alfabetización o que está aprendiendo los números, participa también en clases que su maestra o maestro organiza para sus otros compañeros, es decir, un niño o niñas en el primer grado, participa de clases que van dirigidas a niños y niñas 6 y 7 más grandes. En este sentido dice que la potencialidad del plurigrado reside en ser un escenario privilegiado para estudiar los efectos que tiene sobre los aprendizajes estar expuestos a contenidos de grados ulteriores de la escolaridad (Terigi, 2008).

La autora también realiza una suerte de crítica acerca de lo que se supone de las aulas plurigrado y lo justifica haciendo hincapié en los pocos análisis que se han realizado sobre ese tipo de aulas, posiblemente debido a que se aleja de la organización estándar de la escolarización graduada y que supone que cada grado tiene al frente un docente que le es propio. En respuesta a esto, propone reconceptualizar a los plurigrados “como una forma específica de organización de la escolaridad, tan artificial como lo es el grado simple” (Terigi, 2008, p.223). Los problemas que se les adjudican a las secciones múltiples no le son propias, sino que son debido al desarrollo de un planeamiento y una producción institucional dirigido a las escuelas primarias como un todo, que toman como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado, y que “transforman el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse” (Terigi, 2008, p.224).

Otro documento circunscripto a la segunda dimensión y que aborda la temática de las escuelas rurales es el llamado “*Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*” de Carmen Cecilia Mendoza (2004). En dicho documento la autora plantea la necesidad de repensar a las escuelas rurales como espacios diferenciados y con identidades propias debido a los profundos cambios que se han sucedido en estos contextos en los últimos años, los cuales dan cuenta de una nueva ruralidad. La autora sostiene que es imprescindible hablar de una educación rural, con características claramente diferentes a la que se desarrolla en el ámbito urbano, de manera tal de reivindicar lo propio de los contextos rurales. Advierte, además, que no se mantienen los rasgos tradicionales con los que se suele caracterizar a los contextos rurales (aislamiento, tradicionalista, antiguo). Al contrario, reconoce que los cambios epocales han alcanzado a lo rural y de forma tan traumática como a lo urbano, y que van más allá de lo físico o funcional, y que trastoca

elementos estructurales que hacen necesario pensar nuevos modos de cómo se analizan la pertenencia al territorio y la identidad (Mendoza, 2004).

La autora continúa el documento dando cuenta de que hoy en día, la educación rural sigue sufriendo de los mismos problemas del pasado. Esto queda evidenciado en “(...) la incapacidad del Estado, la sociedad y la institución escolar para desarrollar mecanismos que permitan ir reconfigurando la oferta a la luz de los nuevos referentes” (Mendoza, 2004, p.3). Afirmar que el ámbito educativo, debe enfrentarse a dos fuerzas: las que tratan de promover cambios y las que se tratan de mantener el orden establecido. Con ello intenta graficar que los cambios que se requieren en los contextos rurales, no pueden ser impuestos sólo desde afuera, ya que al interior se generan barreras que pueden conceptuarse en términos culturales, asociadas tanto a la praxis tradicional de la escuela, como a las pautas que definen el modo de vida cotidiano de la población de los contextos rurales. Culmina el documento asegurando que analizar las realidades educativas en el medio rural, implica también considerar la dimensión cultural, tanto en lo referido a lo que se entiende por el mundo de la vida del habitante de estos contextos da sentido al currículo escolar, como en su referencia interna, el ámbito de la propia cultura de la escuela (Mendoza, 2004).

Otro documento que aborda la cuestión de la escuela rural es *“Los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas rurales. Reflexiones sobre los resultados de aprender 2016 en el ámbito rural”* publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017. En dicho documento se da cuenta de los resultados obtenidos en la Evaluación Estandarizada Aprender del año 2016 en las escuelas primarias y secundarias del país. Sobre el nivel secundario se afirma que, a diferencia del nivel primario, se tiene aún por resolver el déficit de oferta que imposibilita a toda la población rural joven a acceder a la escuela, además de ciertas limitaciones de calidad en la formación brindada. En este sentido, los autores del informe aseguran que, hasta hace poco tiempo, quienes terminaban la escuela primaria en los contextos rurales debían optar por irse de su casa para hacer sus estudios secundarios, o dejar la escuela. Es por eso que, a fines del siglo XX, muchas provincias iniciaron programas para expandir la educación secundaria en ámbitos rurales y al mismo tiempo, el Estado Nacional se propuso modernizar la formación agropecuaria. En ese contexto hubo algunas experiencias importantes de innovación pedagógica, como las escuelas de alternancia (Ministerio de Educación, 2017).

Los autores del informe del Ministerio de Educación dan cuenta también de que en las últimas décadas se sucedieron importantes cambios que afectaron la oferta educativa rural. La Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006) impusieron cambios que fueron desde modificaciones en las currículas hasta cambios en la estructura de niveles. Junto a esto, se dio un incremento de los recursos estatales destinados a la educación rural. Si bien el documento no intenta analizar los cambios y efectos que sucedieron en las escuelas rurales, sí destacan la importancia de estos al analizar los resultados de las evaluaciones del nivel secundario en los contextos rurales (Ministerio de Educación, 2017).

Por otro lado, Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti (2000) en su texto *“Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática”* dan cuenta de algunas reflexiones acerca la multidimensionalidad de la escuela rural reconociendo las características y dinámicas propias de las escuelas rurales que poseen un funcionamiento institucional que requiere de trabajo docente diferente. En el texto intentan caracterizar la organización de las escuelas rurales y las estrategias docentes para trabajar en aulas con grados múltiples compuestos por una población de estudiantes heterogénea. En este sentido encuentran que muchas veces la tarea de los maestros y maestras debe orientarse no sólo a los contenidos, sino a la vinculación de la experiencia cultural y social de los niños en los contextos rurales con el nuevo conocimiento que se quiere enseñar, dando lugar a una participación más activa de las familias y la comunidad (Cragolino & Lorenzatti, 2000).

## Marco teórico

Retomando la idea central de esta tesina cuyo objetivo principal es el de analizar y describir las características de las escuelas y estudiantes de los contextos rurales en la provincia de Santa Fe, surge la necesidad de definir varios conceptos que serán centrales para dar cuerpo y robustez teórica a este trabajo. En este sentido, se organiza el marco teórico en tres subapartados: el primero teoriza acerca del proceso educativo y de las escuelas del ámbito rural; el segundo trata sobre las diferentes discusiones que se dieron y siguen dando acerca de lo que significa *rural* y; el tercero da cuenta de la forma en que se ha trabajado sobre las trayectorias escolares. Esta división intenta facilitar la lectura y dar claridad en la definición de los conceptos propuestos.

### 1) Educación y escuelas rurales

La escuela fue descrita por pensadores de la talla de Emile Durkheim (1982) como una especie de santuario, libre de las influencias del mundo exterior, abocado a enseñar todo a todos: “(...) la comparamos con una sociedad, hablamos de la sociedad escolar y es, en efecto, un grupo social que tiene su unidad, su fisonomía propia, su organización, exactamente igual que la sociedad de los adultos” (Durkheim, 1982, p.59).

En la Modernidad, la escuela fue definida como un espacio diferenciado de un afuera y, según Antelo (2007), se puede considerar a lo escolar como a una amenaza frente a la cual es necesario el encierro. Estas ideas son las que dieron forma a los sistemas educativos nacionales hacia fines del siglo XIX, persiguiéndose “la masividad de la enseñanza para homogeneizar la lengua, la historia y la cultura” (Gvirtz et.al, 2008, p.55), priorizando un proyecto uniforme para los incipientes Estados-Nación, por sobre la atención a los contextos locales. A esta uniformidad y homogeneidad, se le suma, según Gvirtz, la simultaneidad sistémica: “esto supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de alumno o alumno tipo” (Gvirtz et.al., 2008, pp.55-56).

Tanto de la Escuela Nueva como de la Sociología de la Educación, la distancia en que eran analizados los fenómenos escolares y el contexto, no tardó en ser cuestionado. Se destaca desde la primera de estas posturas (desde la Escuela Nueva, cuyo exponente es John Dewey), la necesidad de integrar los fenómenos educativos a la vida real de los alumnos, dejando atrás la idea de una escuela aislada del mundo que la rodea (Romo

López, 2006). Desde este punto de vista, se intuye la idea de que la escuela no es ajena a los fenómenos sociales, sino que es atravesada por ellos, y que reproduce lógicas y estructuras desiguales, tal como sucede en la realidad.

En esta línea de pensamiento, al estudiar la educación rural en América Latina, Borsotti (1984) describe tres enfoques acerca de la vinculación que se da entre la educación y la sociedad:

“a. Pedagogizantes, que adjudican a la educación formal o no formal una capacidad endógena de cambiar y de producir cambios a pesar del medio o prescindiendo de él; b. Sociologizantes, según los cuales todas las características y los problemas educativos tienen su origen en el medio; c. Sumatorios, que recurren a los dos anteriores, uniéndolos por yuxtaposición, como capítulos separados y estancos, entre los cuales no existe una conexión necesaria” (Borsotti, 1984, p.12).

Frente a estas tres alternativas, Borsotti plantea una cuarta, destacando la importancia de encarar el estudio no sólo de la escuela y su contexto (lo que se realizaría desde una postura de yuxtaposición), sino también de los mecanismos por los que ambos se articulan. Argumenta que

“(…) enmarcar la situación educacional de dichas zonas [las rurales] en la estructura económica y social correspondiente, ello no es suficiente, siendo imprescindible explorar cuáles son los mecanismos mediante los que se produce la articulación entre las necesidades educacionales de la población y los satisfactores a los que tiene acceso” (Borsotti, 1984, p.9).

En este sentido, según el autor, será necesario tener una mirada que supere los reduccionismos, contemplando a todo fenómeno educativo tanto como una práctica como un hecho social, contenedor de las características de la sociedad en que se produce, teniendo en cuenta que “(…) todo fenómeno social tiene un aspecto educativo, en cuanto refuerza o produce aprendizajes (...)” (Borsotti, 1984, p.12).

Por otro lado, ineludible es el aporte realizado por Emilio Tenti Fanfani (2007) en su análisis de la vinculación entre educación y el contexto social. Resulta de suma utilidad el término *educabilidad*, ya que permite dar cuenta de la vinculación entre educación y contexto social a los que aludía Borsotti. Una primera aproximación a la definición del término educabilidad remite a una serie de condiciones sociales básicas que hay que satisfacer “(…) para que un niño atravesase con éxito el camino del aprendizaje escolar,

tomadas siempre desde una mirada que tome a los hechos sociales como cuestiones relacionales y no esenciales” (Tenti Fanfani, 2007, p.129). De esta forma, ciertos elementos que hubieran sido considerados como extraescolares, se tornan en condiciones del buen desempeño escolar de los alumnos, y por lo tanto, impiden pensar al fenómeno educativo formal de manera aislada del contexto. Estos factores van desde cuestiones materiales básicas (alimentación, niveles básicos de salud física y mental, etc.) hasta un ambiente físico y psicológico sano y agradable, el apoyo cotidiano de un adulto que ayude a los alumnos a adquirir una serie de hábitos útiles para el desempeño escolar, etc. Se habla, en definitiva, de “(...) una serie de condiciones sociales cuya presencia es necesaria para que el aprendizaje tenga lugar y progrese en forma efectiva” (Tenti Fanfani, 2007, p.129).

Además, la educabilidad puede pensarse en términos culturales. Por ello, es necesario prestar especial atención a la distancia entre el capital cultural de los alumnos y el capital cultural del currículum escolar (Tenti Fanfani, 2007). Una propuesta escolar que no considere las particularidades culturales de los sujetos hacia los cuales esté dirigida, puede contribuir a reproducir las diferencias sociales. De esta manera, la educabilidad interpela tanto a la institución escolar en su diseño, como a las condiciones sociales en las que llegan los alumnos a dicha institución. En palabras de López:

“La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera de ellos o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad.” (López, 2004, p.6)

Esto permite al autor concluir que la no educabilidad es “la expresión de un desajuste institucional” (López, 2004, p.7). Esta mirada, vinculada a la concepción de la educabilidad como concepto relacional a la que aludía Tenti Fanfani, tiene importantes implicancias cuando se piensan los problemas educativos y las posibles intervenciones frente a los mismos.

En términos similares se pronuncian Castañeda Bernal, Convers y Galeano Paz (Castañeda Bernal y otros, 2004), en una investigación sobre educabilidad y desplazamiento en Colombia. Destacan la idea de abordar los procesos sociales, no aislados de su contexto, sino desde una mirada multidimensional. Esto implica tener una mirada amplia sobre la educabilidad, contemplando no sólo los recursos con los que cuentan escuelas, alumnos, familias y contextos, sino que también “(...) la distribución

de los bienes sociales, culturales y tecnológicos, en sus recursos simbólicos y en las subjetividades que los diversos actores escolares ponen en juego en su vida cotidiana” (Castañeda Bernal et.al., 2004, p.51). Los autores puntualizan además que “(...) en la profundización de la noción (...) de educabilidad como modo de comprender los problemas de equidad en el acceso, permanencia y logros educativos de los niños, niñas y jóvenes [en la escuela], es necesario abordar los aspectos subjetivos y culturales que están en el trasfondo de los procesos de exclusión social” (Castañeda Bernal y et.al., 2004, p.92). En definitiva, la educabilidad, en tanto concepto relacional y multidimensional que funciona como mecanismo articulador entre la escuela y el contexto social, tiene dimensiones materiales y no materiales, distinguiéndose en las últimas las vinculadas a lo cultural y las representaciones colectivas en que éste se halla inmerso (Castañeda Bernal y et.al., 2004).

En línea con los enfoques analizados en este apartado, la llamada *educación rural* será definida como una modalidad que encuentra su especificidad en función de la vinculación y articulación entre las características que asume la institución escolar y las particularidades de los contextos rurales. Esta conclusión, sin embargo, implica analizar la vigencia de la categoría *rural* y profundizar en las características de los contextos a los que alude.

## 2) Lo rural

En este trabajo de tesina se utilizará la definición que, desde parámetros censales, se maneja de *ruralidad*: se define, en nuestro país, como población rural a “(...) aquella que vive dispersa en campo abierto y en centros poblados de hasta 2000 habitantes” (Kessler, 2007, p.60). En este sentido, las escuelas rurales serán aquella que se encuentran ubicadas en este tipo de contextos. Este criterio está en línea con lo planteado por la Ley de Educación Nacional, a partir de la cual una primera definición remitiría a pensar en la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación nacional, primaria y secundaria, que garantice a los habitantes de estas poblaciones el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, tomando en cuenta de un modo adecuado sus necesidades y particularidades (Ley de Educación Nacional, art. 49, 2006).



Esta elección de definiciones responde puramente a cuestiones prácticas (debido a la metodología que se utilizará en la tesina<sup>2</sup>) más que a cuestiones sociológicas. Dicho esto, cabe aclarar que no se desconoce lo que desde la sociología se ha escrito acerca de los ámbitos rurales. En este sentido cabe preguntarse, ¿qué cosas permiten pensar en una educación rural? ¿Qué sentido teórico tiene y tuvo el uso de este término? Y, sobre todo, ¿en qué medida mantiene dicha categoría, de cara a los cambios actuales, su vigencia, al menos en los términos en que tradicionalmente fue planteada? El análisis teórico de estas cuestiones permitirá complejizar el abordaje sobre los problemas que se plantean vinculados a esta categoría.

No se puede eludir el planteo que realizan muchos autores que advierten que, en el marco de los cambios actuales, el mundo rural está sufriendo una serie de transformaciones importantes, llegándose a cuestionar la vigencia de la categoría tradicional de lo rural. Gabriel Kessler (2007) destaca la manera en que la población rural era definida típicamente “(...) en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, productivos, culturales, etc., siempre centrado en la escala local, la comunidad y sus relaciones” (Kessler, 2007, pp.21-22). Ahora bien, cabe preguntarse, ¿qué implicancias tenía, en términos concretos, este “estilo de vida” desarrollado en torno al campo? La manera en que aborda Javier San Miguel (2005), encuentra puntos en común con la definición de Kessler. El autor hace énfasis en tres factores:

“a) la preeminencia de actividades agro-pecuarias en las formas de organización económica y social; b) una especificidad del sistema de valores como la familia, la propiedad de la tierra, la tradición, c) modos de vida como el autoconsumo, el trabajo agrícola, las solidaridades de pueblo (...)” (San Miguel, 2005, pp.2-3)

Se observa así los puntos en común entre San Miguel y Kessler ya que cuando San Miguel habla de “la preeminencia de la actividad agropecuaria en la organización económica y social” se puede relacionar con el *plano productivo* al que aludía Kessler. Por otro lado, ciertos “modos de vida como el autoconsumo, el trabajo agrícola, las solidaridades de pueblo”, remiten a *la escala local, la comunidad y sus relaciones* que nombraba Kessler; y la “una especificidad del sistema de valores como la familia, la propiedad de la tierra, la tradición”, refiere al *plano cultural* en Kessler (San Miguel, 2005; Kessler, 2007).

---

<sup>2</sup> Ver capítulo metodológico.

A lo antes mencionado, se pueden agregar dos características clave que se han utilizado en muchas de las definiciones tradicionales y en el uso de la dicotomía urbano-rural: el aislamiento y la dispersión poblacional (Borsotti, 1984; Wanderley, 2001). Según señalan los diferentes autores, tradicionalmente cuando se hablaba de ruralidad se refería a zonas aisladas y con dispersión poblacional, la actividad agrícola era el eje central de la economía, el papel fundamental de las tradiciones familiares y las fuertes relaciones comunitarias. Además, siempre sobrevolaron las connotaciones negativas, pensándose al mundo rural como un lugar de retraso y rezago frente al urbano, pensado como polo de desarrollo y progreso (Borsotti, 1984; Pérez, 2001; Wanderley, 2001). Teniendo en cuenta lo anterior, ¿en qué medida mantiene vigencia hoy la categoría *rural*?

En 1984, Borsotti ya advertía del dinamismo del mundo rural, lo cual era uno de los factores que impiden hablar de una *ruptura cultural*<sup>3</sup> entre el campo y la ciudad, pese a las diferencias que ambos presentan (Borsotti, 1984). De esta manera, se da un intercambio cada vez mayor de bienes comerciales y financieros, servicios, información y personas. Estos intercambios, si bien no se dan con la misma magnitud en todas las zonas, sí conducen a un cierto nivel de integración entre ambos ámbitos (Borsotti, 1984).

Kessler se refiere a la creciente interacción entre el campo y la ciudad, y llega a hablar, citando a Espíndola, de un “continuo rural-urbano” (Kessler, 2007, p.22). El autor destaca la manera en que numerosos especialistas coinciden en “(...) la convergente dificultad de identificar lo rural con lo agropecuario (...)” (Kessler, 2007, p.22), haciendo referencia a la multiactividad de los hogares de campo, en donde se combinan actividades de todo tipo. En esta línea, Pérez (2001) destaca la multiactividad del medio, planteando que la población rural

“(...) desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, 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” (Pérez, 2001, p.17).

De esta manera es posible ver que la agricultura pierde el lugar central que definía a la ruralidad. Esto tiene implicancias que exceden al trabajo de la población, ya que influye en el uso del espacio, aumentando la demanda social de otros usos del mismo, como los servicios, el descanso o la conservación de la naturaleza (San Miguel, 2005).

---

<sup>3</sup> Una ruptura cultural implicaría, según el autor, la existencia de una cultura campesina autónoma.

Estas cuestiones, vinculadas a lo antes dicho sobre la desdibujada línea que divide al mundo rural del urbano, ponen en cuestión la vigencia de la dicotomía urbano-rural, enmarcándose el tema en un esquema de desarrollo y de sociedad con fuerte interdependencia entre el mundo rural y el resto de la economía (Pérez, 2001). La dicotomía se reemplazaría por la de los entornos global y local (Wanderley, 2001). Wanderley plantea que, en el espacio local, lugar donde se configuran las relaciones recíprocas, se pueden dar puntos de encuentro entre los espacios rural y urbano (Wanderley, 2001). Por otro lado, Kessler plantea que podría verse la presencia del entorno global tanto en el plano cultural como en el económico. Dice al respecto que “La influencia de la cultura global desdibuja los límites de las identidades locales y las diferencias tajantes entre juventud rural y urbana”, por un lado; y por el otro, puede verse “la interconexión entre las actividades rurales y los mercados distantes” (Kessler, 2007, p.22).

En esta línea, Rodríguez Torrent y Salas Quintanar (2004), estudian el desfasaje temporal que implica la nueva dicotomía en el mundo rural: “Se trata de un tiempo universal y normalizante que subordina los tiempos localmente significados y que redefine sus antiguas fronteras y marcas” (Rodríguez Torrent & Salas Quintanar, 2004, p.4; traducción propia). Pérez (2001), por otro lado, analiza estos cambios y dice que estarían dando lugar a una nueva definición de lo rural, ya que los asentamientos que se relacionan entre sí (dimensión local) y con el exterior (dimensión global), rompen con el aislamiento del mundo rural tradicional. En este sentido, analizar diferencialmente estos componentes remite a la idea de que se da una separación entre un mundo rural y un espacio rural, siendo el segundo el espacio físico diferenciado y construido socialmente donde se desarrolla el primero (Wanderley, 2001).

Marcela Crovetto (2010), en su análisis de la pérdida de vigencia de la dicotomía urbano-rural, introduce la idea de contextos rur-urbanos, los cuales refieren a espacios de transición entre los mundos urbano y rural. Según la autora, debido a los cambios hasta aquí descritos, condujo a muchos autores a hablar en términos de una *nueva ruralidad*, la cual implica el fin del aislamiento del mundo rural respecto al urbano y de su lugar de rezago, el flujo de bienes, personas, etc. entre campo y ciudad, la pérdida de preeminencia de lo agrario, la interacción entre los planos local y global, etc. (Crovetto, 2010). En este sentido, Giarracca (2001) agrega que

“(…) las imágenes rurales de nuestros países cambiaron con tal intensidad que habilitan a pensar “una nueva ruralidad”, donde coexisten empresas (...) con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados” (Giarracca, 2001, p.11).

Los diferentes autores que se han visto hasta aquí, deslizan la idea de tratar al mundo rural, más que como un objeto de estudio, como a un contexto de estudio. Si se retoma lo argumentado por Borsotti (1984) es posible afirmar que no se está frente a una ruptura cultural; no son lo rural y lo urbano dos culturas que se desenvuelvan aisladas y por carriles totalmente distintos, pero sí mantienen sus particularidades como contextos. Resulta útil tener en cuenta que no puede abordarse al mundo rural con la mirada tradicional, ya que no está ajeno a los cambios globales. Como dicen Rodríguez Torrent y Salas Quintanar:

“(…) si se quiere seguir definiendo este espectro social y cultural como sociedad rural, ésta debe entenderse en su dinamismo espacial, en la configuración del paisaje, en el distanciamiento con la memoria histórica, en la nueva composición de la fuerza de trabajo y expectativas de los actores, sin enmarcarla en una definición rígida limitada a la magnitud y frontera de las localidades, pueblos o ciudades” (Rodríguez Torrent y Salas Quintanar, 2004, p.8; la traducción es propia).

Hay otra categoría teórica, que introduce otro eje problemático a la cuestión, y que se torna ineludible en el estudio de la educación rural: la de la heterogeneidad del contexto rural. Advierte al respecto San Miguel (2005) que:

“no puede hablarse con propiedad de una educación rural, como conjunto de estrategias estándares para todos los casos, sino de la educación de cada país que asume las decisiones de gestión y estrategias curriculares según las características de cada población destinataria” (San Miguel, 2005; p.2).

Muchos de los autores que se refieren a la nueva ruralidad, la presentan en relación con el concepto de heterogeneidad (por ejemplo, en la heterogeneidad de actividades productivas y de uso del espacio rural, en los “mundos rurales heterogéneos” de los que habla Giarracca). Así, pues,

“la nueva conceptualización de lo rural y lo urbano es eficiente para el campo altamente industrializado y urbanizado de los países desarrollados y para determinadas áreas de los países en desarrollo; la conceptualización tradicional sirve para conocer la realidad de los lugares donde aún impera la dicotomía y el campo está lejos de la ciudad” (Siqueira y Osorio, 2001, pp.75-76; la traducción es propia).

En definitiva, si bien no pueden desconocerse los cambios que se han dado y siguen dándose en el mundo rural, es necesario tener en cuenta que el impacto de los mismos se da de modo dispar entre las distintas regiones. La articulación entre los

conceptos de *nueva ruralidad* y *heterogeneidad del mundo rural*, resulta crucial. Esto último podría, en un primer momento, cuestionar la vigencia de la categoría *rural*, como parámetro de referencia de una modalidad del sistema educativo. ¿Se puede hablar de un mundo rural? ¿Existe algún parámetro que unifique o englobe contextos tan diversos? Se podría afirmar que sí. Wanderley (2001), sostiene que es necesario “un *nuevo pacto social* para el medio rural, basado en una concepción del medio rural como un lugar específico de vida y de trabajo con un potencial, en su diversidad, en lo económico, social, cultural y patrimonial, [concebido como] movimiento que englobe las diversidades en una cultura rural” (Wanderley, 2001, p.40; la traducción es propia).

Es necesario considerar que en tanto se reconozcan las diferencias y cambios que ha atravesado el fenómeno de la ruralidad, resulta útil su reconocimiento como categoría de análisis ya que permite dar cuenta de un contexto social. Se considera necesaria la categoría *rural*, no para remitir a un contexto con características fijas y fácilmente identificables, sino para mantener presente la heterogeneidad de la mismas. En conclusión, en este trabajo se referirá, entonces, a contextos rurales.

### 3) Trayectorias escolares

Diversos estudios han trabajado sobre la problemática de las trayectorias escolares en los últimos tiempos. El debate internacional se ha caracterizado por la existencia de enfoques contruidos desde diferentes disciplinas y tradiciones teóricas. En Latinoamérica, y en particular en Argentina, esta problemática tomó relevancia en los años ‘80 en el contexto de los debates sobre la democratización de los sistemas educativos, que incluían como tópico principal la democratización del acceso y el esfuerzo por lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Durante las últimas dos décadas desde diferentes posiciones se elaboraron modelos de análisis tendientes a problematizar las causas que conducen a que ciertos estudiantes logren atravesar su escolaridad en los tiempos y formas previstos y que otros enfrenten dificultades que en ocasiones los llevan a quedar excluidos de ella.

Es por esto, que en este apartado se presenta la perspectiva conceptual construida sobre las trayectorias escolares. La heterogeneidad que adquieren los recorridos de los estudiantes por el sistema educativo y las dificultades que experimentan para sostener y

avanzar en su escolaridad, surge la importancia por considerar a las trayectorias escolares como concepto central en esta tesina.

Bourdieu (1997) se posiciona como un referente ineludible en las discusiones sobre la noción de trayectorias (aunque no se trate de un concepto central en sus desarrollos). En su análisis del espacio social y sus transformaciones, trata el tema de las trayectorias individuales. El autor afirma que el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu, 1997, p.113). En otras palabras, dice que la posición de origen es el punto de partida de una trayectoria (ya sea un individuo o un grupo) en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente, y en su evolución para comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1979). De esta forma, propone la noción de trayectoria como una de las posiciones que ocupa un mismo agente (o un mismo grupo) sucesivamente, en un espacio jerarquizado y sometido a constantes transformaciones. En sus palabras,

“(…) intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un 'sujeto' cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1989, p.31)

Por lo tanto, en su perspectiva, a una cantidad determinada de capital heredado, le corresponde un abanico de trayectorias probables que llevan a unas posiciones más o menos equivalentes.

De esto se desprende que:

“(…) la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes (...) esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas” (Bourdieu, 1979, p.109)

Contando con lo anterior, se podría identificar que la introducción del concepto trayectoria escolar surge en el estudio de la vida de los jóvenes en la obra de Bourdieu y Passeron, “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Los autores utilizan las ideas de trayectoria escolar, carrera escolar y biografía escolar para dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de cada agente por el sistema escolar. El supuesto básico es que si éste tiene una determinada estructura, y si el proceso de escolarización supone un ritmo escolar (edades para el ingreso, edades para cada nivel, edades para el egreso), la forma que adquiere el paso por la escuela se convierte en un

elemento decisivo para describir los recorridos seguidos y el curso que puedan formar las trayectorias aportando un conocimiento acerca de cuáles son las prácticas que configuran el mundo juvenil, las expectativas que crean los jóvenes y las estrategias que despliegan en la construcción de un proyecto a futuro (Bourdieu & Passeron, 1995).

En este sentido, Kaplan y Fainsod (2001) abordan el concepto de trayectoria escolar aduciendo que éste hace referencia a las múltiples formas que los estudiantes pueden atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. En este sentido 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” (Kaplan & Fainsod, 2001, p.2).

Las autoras aseguran que el sistema educativo es portador de un conjunto de imágenes simbólicas que suponen itinerarios normales, configurados a partir de una particular “(…) geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico” (Kaplan & Fainsod, 2001, p.2). Hay un camino preconfigurado, normal, trazado con independencia de quiénes lo transitan. Y agregan que en contraste, “(…) lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante” (Kaplan & Fainsod, 2001, p.2).

Se percibe como imperioso, debido al contexto de los cambios sociales, económicos y educativos de los últimos años, actualizar periódicamente el abordaje de esta problemática. Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada.

En esta línea de pensamiento, Longobucco (2011), afirma que “(…) abordar las trayectorias escolares constituye una opción metodológica fundamental para relevar la temporalidad de la experiencia; permitiendo referenciar las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, sin que ello implique un recorrido lineal por el sistema educativo” (Longobucco, 2011, p.12). Lejos de decir que las trayectorias son sólo responsabilidad de los estudiantes, este concepto permite recuperar los recorridos seguidos por los sujetos y ligarlos a dimensiones institucionales, educacionales y laborales. Por otra parte, resulta necesario diferenciar la idea de trayectoria de la noción de transición de una etapa a otra,

porque la primera permite dar cuenta de “las posiciones que logran ocupar los sujetos en el campo social, las actividades que desarrolla, las instituciones en las que se desempeña y el papel que juega para sostener esas posiciones y sus futuras inserciones” (Longobucco, 2011, p.13).

Según Terigi (2007), el sistema educativo define a través de su organización y funcionamiento lo que se llamará trayectorias escolares teóricas, que son itinerarios que siguen la “progresión lineal prevista por éste [el sistema educativo], en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p.2). Como las define la autora, las trayectorias escolares teóricas poseen tres rasgos especialmente relevantes para su estructuración: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2007, p.2).

El primer rasgo de que el sistema educativo nacional esté organizado por niveles, es una disposición centenaria que fue definiéndose a medida que fue incrementándose la población escolar. Las ofertas fueron adquiriendo lógicas propias en cada nivel, la masividad ha sido el resultado histórico de la escuela primaria desde sus inicios, mientras que en el caso de la escuela secundaria el rasgo consolidado ha sido la selectividad, rasgo que en las últimas décadas se puso en cuestión.

El segundo rasgo adquiere relevancia ya que la gradualidad

“(…) establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa” (Terigi, 2007).

El acoplamiento de todas las asignaturas del currículum en pasos sucesivos o por grados, tiene consecuencias sobre las trayectorias teóricas.

El tercer rasgo, la anualización de los grados de instrucción, establece el tiempo previsto para su cumplimiento y define particularmente las cohortes de estudiantes en cada año. Debido a esta distribución, “el tiempo se convierte en una condición para el currículum; al cabo de cierto tiempo, el currículum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados” (Terigi, 2007, p.3).

Así, las trayectorias teóricas, al establecer la organización por niveles, la gradualidad y la anualización definen la edad de ingreso a la escuela, y los itinerarios que se recorren en los diferentes ciclos. Según la autora, “el avance se produce a razón de un



grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar” (Terigi, 2007, p.4), pero como también lo señala la autora, en el trayecto escolar podrían existir trayectorias no encauzadas porque niñas, niños y adolescentes no transitan su escolarización de una única manera, sino como se expresaba más arriba, de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007). Así, las trayectorias reales es lo que efectivamente sucede en las escuelas y pueden demostrar las trayectorias encauzadas y no encauzadas.

En línea con los enfoques analizados en este apartado, se utilizará el concepto de trayectorias escolares como las define Flavia Terigi debido al carácter dinámico que le imprime al análisis, ya que remite al recorrido que realiza un estudiante desde su primer contacto con alguna forma de oferta educativa, hasta su salida definitiva del sistema educativo. Este concepto se enfoca en la experiencia individual y subjetiva de una persona en particular, en un contexto social y familiar específico, que se desarrolla en la configuración de un establecimiento educativo, o en una sucesión de ellos, en el tiempo que dura su tránsito por la escuela.

## **Metodología**

La presente tesina se enmarca en la necesidad de profundizar el conocimiento sobre las escuelas rurales santafesinas, un ámbito educativo que, a pesar de su larga existencia en Argentina y la significativa cantidad de docentes y estudiantes que lo componen, ha sido escasamente analizado. La investigación busca ofrecer elementos que contribuyan a una mejor comprensión de las particularidades de las escuelas en contextos rurales.

El objetivo general de este estudio es analizar y describir las características de las escuelas y estudiantes de los contextos rurales en la provincia de Santa Fe. Para lograrlo, se plantearon originalmente tres objetivos específicos:

- (i) caracterizar la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas de contextos rurales;
- (ii) describir los formatos de organización escolar y de clase que pueden adoptar las escuelas primarias y secundarias de la provincia, y analizar de qué manera influyen en los aprendizajes;
- (iii) relacionar los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje realizadas en la provincia con las trayectorias educativas.

La relevancia de este estudio se acentúa al considerar que los análisis sobre la situación educativa en contextos rurales en Argentina son limitados, y aún más escasos son aquellos que emplean información cuantitativa para caracterizaciones de alcance nacional o regional. Esta carencia en la literatura académica subraya la importancia de una investigación que se enfoque en el uso de datos cuantitativos para llenar este vacío, aportando una perspectiva empírica sólida y generalizable sobre el fenómeno (Terigi, 2007 & Tenti Fanfani, 2008).

Inicialmente, la tesina concebía una metodología mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Esta aproximación buscaba obtener tanto una estimación de la magnitud del fenómeno como una visión profunda desde la perspectiva de los actores involucrados. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo y recursos, se hizo necesario reestructurar el plan metodológico original, priorizando exclusivamente el procesamiento de datos cuantitativos a partir de bases de datos ya existentes.

Esta decisión no obedece a un cambio en la postura epistemológica subyacente del estudio, sino que responde a consideraciones pragmáticas y de viabilidad. Como señala Schmelkes (1993), la selección de una metodología no se determina únicamente por el enfoque epistemológico del investigador, sino también por un conjunto de factores prácticos, incluyendo el tiempo disponible, los recursos y el conocimiento previo acumulado sobre el tema. La flexibilidad inherente a la planificación metodológica, que reconoce la influencia de estas variables externas, permite adaptar el diseño de investigación sin comprometer la rigurosidad académica. En este sentido, la reorientación hacia un enfoque puramente cuantitativo se alinea con la capacidad operativa actual para llevar a cabo la investigación de manera efectiva.

#### Alcance y Limitaciones de la Metodología Revisada

El alcance de la metodología revisada se centrará en la exploración de grandes bases de datos existentes para ofrecer una caracterización estadística amplia de las escuelas rurales y las trayectorias estudiantiles en la provincia de Santa Fe. Este enfoque permitirá identificar patrones, tendencias y correlaciones a gran escala, contribuyendo a una comprensión macro del fenómeno.

La principal limitación de esta revisión metodológica radica en la ausencia de la dimensión cualitativa. Esto implica que el estudio no podrá explorar la visión de los actores en su total riqueza y profundidad ni indagar en los aspectos más matizados del ‘cómo’ y ‘por qué’ de los fenómenos educativos, que las técnicas cualitativas habrían permitido. Por ejemplo, si bien se buscará describir los formatos de organización escolar y su influencia en los aprendizajes, la ausencia de datos cualitativos impedirá una comprensión directa de las dinámicas pedagógicas o las percepciones de los participantes. Las inferencias sobre la influencia de los formatos organizacionales se basarán en asociaciones estadísticas y correlaciones, en lugar de observaciones directas o testimonios.

No obstante, a pesar de esta limitación, el enfoque cuantitativo es eminentemente adecuado para abordar los objetivos específicos planteados, especialmente aquellos que buscan caracterizar, describir y relacionar fenómenos a través de datos estadísticos. La capacidad de analizar grandes volúmenes de datos permitirá una robusta descripción de la situación educativa y de las trayectorias, así como la identificación de relaciones entre variables clave.

## Diseño Metodológico: Un Enfoque Cuantitativo

### *Tipo de Estudio y Paradigma Cuantitativo*

El estudio adoptará un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y correlacional. Si bien la fundamentación original mencionaba un carácter exploratorio y fuertemente descriptivo, la exclusividad del enfoque cuantitativo implica que la exploración se orientará a la identificación de patrones estadísticos y la descripción de la distribución de variables, en lugar de la generación de hipótesis a partir de la inmersión en el campo que un estudio exploratorio cualitativo permitiría. El paradigma cuantitativo se centrará en la medición de variables, la identificación de tendencias y la exploración de relaciones entre ellas a través de una muestra amplia de la población. Esto capitaliza las fortalezas de la investigación cuantitativa para establecer la generalización de los hallazgos y detectar tendencias a nivel macro.

### *Fuentes de Datos Cuantitativos*

La metodología se basará exclusivamente en fuentes de datos secundarias. La elección de estas fuentes se justifica por su disponibilidad y por su robustez y cobertura para los objetivos del estudio.

- Registros Estadísticos del Ministerio de Capital Humano (ex Ministerio de Educación):

Esta será una fuente primordial para la obtención de datos educativos. Incluirá información sobre matrícula estudiantil, progresión académica, e indicadores educativos. Estos registros son fundamentales para la construcción de indicadores relacionados con los procesos de ingreso, permanencia y progresión de los estudiantes, así como para comprender el carácter acumulativo de los fenómenos que afectan las trayectorias escolares.

- Datos del Censo Nacional de Población (INDEC):

Los datos censales son cruciales para la definición operativa de "ruralidad" en el contexto de este estudio. Se utilizará la definición censal que considera como población rural "a (...) aquella que vive dispersa en campo abierto y en centros poblados de hasta 2000 habitantes" (Kessler, 2007, p.60). Esta elección de definición se realiza por razones prácticas, dada la metodología cuantitativa que se empleará, más que por consideraciones puramente sociológicas. A pesar de los debates sociológicos en torno a la nueva ruralidad

y la heterogeneidad de los contextos rurales, la adopción de un criterio censal estandarizado asegura la consistencia y comparabilidad de los datos a nivel provincial. Los datos del INDEC también proporcionarán el contexto demográfico de la población en edad escolar en Santa Fe, lo que permitirá calcular la cobertura escolar. La coherencia en la definición de la unidad de análisis es vital para la validez de las comparaciones estadísticas.

- Evaluaciones Estandarizadas de Aprendizaje (Aprender):

Se utilizarán específicamente los resultados de la Evaluación Aprender de los años 2016 a 2023, tanto para el nivel primario como secundario, en la provincia de Santa Fe. Estos datos son esenciales para abordar el objetivo de relacionar los resultados de aprendizaje con las trayectorias educativas y las características de las escuelas. La fundamentación de este trabajo ya destaca resultados sorprendentemente altos para las escuelas primarias rurales de Santa Fe en la Evaluación Aprender 2016, que incluso igualan los resultados de escuelas privadas. Este hallazgo previo sugiere que el análisis cuantitativo de estos datos puede desafiar percepciones negativas arraigadas sobre la calidad educativa en el ámbito rural. La capacidad de proporcionar evidencia empírica que reevalúe estas imágenes prevalecientes confiere al estudio una dimensión relevante para la política educativa, al fundamentar el debate con datos concretos.

Objetivo Específico (i): Caracterizar la situación educativa de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas de contextos rurales

Para caracterizar la situación educativa de la población estudiantil en escuelas rurales de Santa Fe, se emplearán técnicas de estadística descriptiva. Este análisis inicial proporcionará una visión panorámica de las principales dimensiones del fenómeno. Se calcularán y analizarán frecuencias absolutas y relativas para comprender la distribución de diversas variables educativas. Se construirán e interpretarán gráficos y cuadros de contingencia para explorar la relación entre dos o más variables categóricas, como la asistencia escolar por grupo de edad o la distribución de estudiantes por nivel y tipo de escuela rural. La fuente principal para esta etapa será la información estadística del Ministerio de Capital Humano, complementada con datos del Censo Nacional de Población del INDEC para el contexto demográfico.

Objetivo Específico (ii): Análisis de Trayectorias Escolares

Este objetivo, central para la tesina, se abordará mediante un análisis estadístico detallado de las trayectorias escolares, que permitirá cuantificar la distancia entre los recorridos ideales y los reales de los estudiantes. El ejercicio implica tomar como parámetro la trayectoria teórica —definida por el ingreso oportuno, la progresión de un grado por año y el egreso en el tiempo esperado— y compararla con la forma en que los estudiantes efectivamente ingresan, permanecen y avanzan en el sistema educativo rural, utilizando para ello información estadística.

#### *Abordaje Dinámico y Acumulativo*

El análisis incorporará un abordaje dinámico para dar cuenta del carácter acumulativo de los fenómenos que inciden en las trayectorias escolares. Esto se logrará estimando la cantidad de ocasiones en que un estudiante ha experimentado situaciones que afectaron su trayectoria, como la repetición de grado o el abandono temporario. La medición de la acumulación de experiencias adversas permite comprender la complejidad de los recorridos escolares y la persistencia de ciertas problemáticas a lo largo del tiempo.

#### *Diagnóstico Inicial de Cobertura Escolar*

El análisis se iniciará con un diagnóstico de la cobertura escolar en la provincia de Santa Fe, utilizando los datos de población de los últimos censos. Este escenario inicial es fundamental para estimar, a través de la tasa de asistencia escolar, qué porcentaje de la población en edad de escolarización obligatoria se encuentra efectivamente asistiendo al sistema educativo. Esta métrica proporciona una base para comprender el punto de partida de las trayectorias.

#### *Análisis General de Ingreso, Permanencia y Progresión*

Posteriormente, se realizará un análisis general de los procesos de ingreso, permanencia y progresión de los estudiantes, utilizando los datos educativos proporcionados por el Ministerio de Capital Humano. A partir del análisis del total de estudiantes por edad, se identificarán a grandes rasgos los comportamientos estructurales en estos tres procesos, permitiendo una primera aproximación a las dinámicas generales del sistema.

#### *Descripción Estadística de Fenómenos que Afectan las Trayectorias*

Una vez construido el escenario general, se procederá a describir estadísticamente cada uno de los fenómenos que afectan las trayectorias educativas, con el propósito de

cuantificar la población escolar afectada y los tramos del sistema donde estos fenómenos se manifiestan con mayor intensidad. Esto incluye la cuantificación de la sobreedad y la repetición.

*La sobreedad como marca de la distancia entre las trayectorias reales y la teórica*

Se analizará cómo los años de sobreedad con los que un estudiante asiste se vinculan con la cantidad de veces que ha estado expuesto a situaciones de interrupción en su trayectoria educativa, tanto en el nivel primario como en el secundario. La sobreedad es un indicador clave de las dificultades acumuladas y las desviaciones del recorrido ideal.

Objetivo Específico (iii): Relacionar los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje con las trayectorias educativas

Para abordar el tercer objetivo específico, que busca establecer una relación entre los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje y las trayectorias educativas, la metodología se basará en la estadística descriptiva. El enfoque se orientará a la construcción de indicadores de caracterización de los aprendizajes y su desagregación en función de las condiciones en las que estos se desarrollan, con un énfasis particular en las escuelas rurales.

Se proponen dos vías complementarias de abordaje para este análisis:

- **Caracterización de los resultados de la educación rural en relación con las escuelas urbanas de gestión estatal:** Esta comparación permitirá poner de relieve las diferencias observadas en los resultados de aprendizaje entre dos conjuntos de escuelas que pueden considerarse comparables en términos de gestión pública, pero que difieren en su contexto geográfico y socioeconómico.
- **Profundización al interior del mundo rural con variables de desagregación específicas de su oferta:** Se buscará identificar características de la organización de las escuelas rurales y de los estudiantes que puedan vincularse con los resultados de aprendizaje. Se priorizarán aquellos factores de raíz pedagógica que contribuyan a ponderar los formatos escolares. Esto implica, por ejemplo, analizar si la presencia de aulas plurigrado o el tamaño de las escuelas se correlacionan con los resultados de aprendizaje.

### Consideraciones Éticas y de Confidencialidad

La investigación, al basarse exclusivamente en el análisis de datos secundarios provenientes de registros oficiales y evaluaciones estandarizadas, adhiere a estrictos principios éticos y de confidencialidad. Los datos utilizados son de carácter agregado o anonimizado, lo que garantiza la protección de la identidad de los estudiantes y las instituciones. Se respetarán las normativas vigentes sobre el uso de información pública y estadística, asegurando que el acceso y procesamiento de los datos se realice conforme a las políticas de privacidad y seguridad de la información de los organismos emisores (Ministerio de Educación, INDEC). Los resultados se presentarán de manera que no sea posible identificar a individuos o escuelas específicas, manteniendo la confidencialidad y el anonimato de los participantes. La transparencia en el manejo de los datos y la ética en su interpretación son pilares fundamentales de esta investigación.

### Conclusiones metodológicas y perspectivas futuras

La reestructuración metodológica de esta tesina hacia un enfoque exclusivamente cuantitativo, impulsada principalmente por la necesidad de optimizar los recursos, no menoscaba la capacidad del estudio para generar conocimiento significativo. Por el contrario, al concentrarse en el análisis de grandes bases de datos, la investigación está en una posición única para abordar una brecha importante en la literatura académica argentina: la escasez de estudios cuantitativos sobre la educación rural.

Este enfoque permitirá una caracterización robusta y generalizable de las escuelas y trayectorias de los estudiantes rurales en Santa Fe, proporcionando una base empírica sólida para comprender la magnitud y las tendencias de fenómenos como la sobreedad, la repetición y el abandono. La capacidad de comparar los resultados de las escuelas rurales con las urbanas, y de analizar el impacto de las características organizacionales a través de variables proxy, ofrece un panorama detallado que puede desafiar percepciones históricamente negativas sobre la calidad de la educación rural. Los hallazgos cuantitativos, como los ya observados en la Evaluación Aprender para las escuelas rurales de Santa Fe, tienen el potencial de reconfigurar el debate público y las políticas educativas, al basarse en evidencia empírica rigurosa.

Si bien la ausencia de una dimensión cualitativa limita la profundidad en la comprensión de las experiencias subjetivas y las dinámicas internas de las escuelas, los



resultados de este estudio cuantitativo pueden servir como un punto de partida invaluable. Las correlaciones y patrones identificados sentarán las bases para futuras investigaciones que, idealmente, podrían incorporar metodologías cualitativas. Estas futuras exploraciones podrían profundizar en los ‘cómo’ y los ‘por qué’ de las tendencias aquí reveladas, ofreciendo una comprensión más holística y multifacética de la compleja realidad de las escuelas rurales en Argentina. Así, este estudio aspira a ser un aporte sustancial y un catalizador para futuras indagaciones en el campo de la sociología de la educación rural.

## **Análisis e Interpretación de los Resultados**

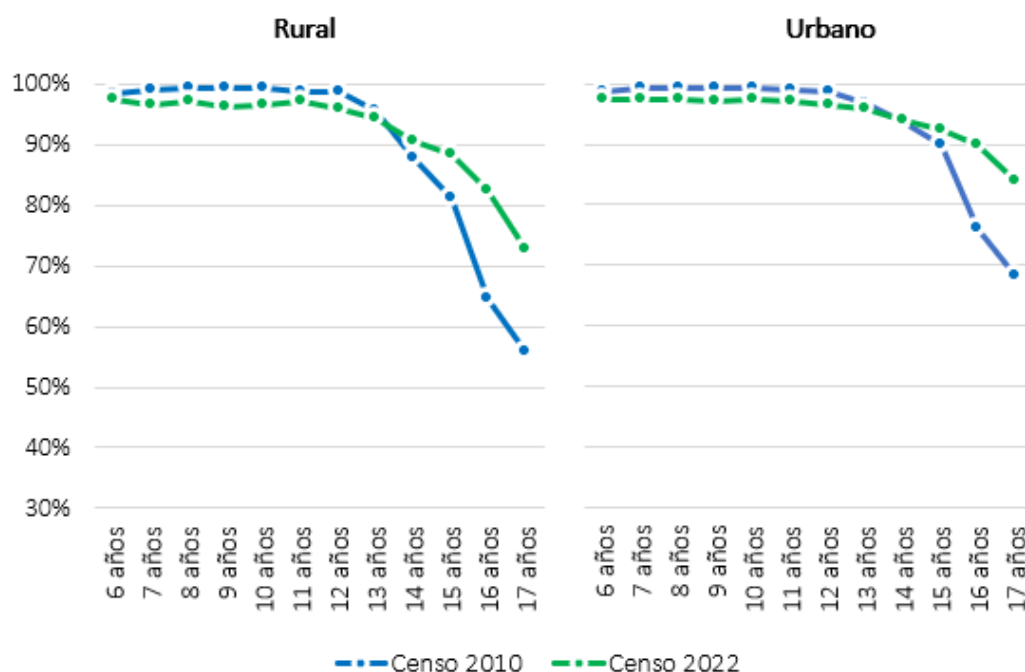
Este apartado se centra en un análisis detallado de las trayectorias escolares de estudiantes rurales en la provincia de Santa Fe, utilizando datos que van desde la cobertura educativa hasta indicadores de progresión. Al examinar estos indicadores clave—como la asistencia, la repitencia, la promoción y la sobreedad—se busca desafiar la percepción tradicional de la escuela rural. A través de la comparación entre los ámbitos rural y urbano, se revela cómo los cambios sociales y las políticas educativas han impactado positivamente la capacidad del sistema para retener y guiar a los estudiantes, evidenciando una mejora significativa en la equidad y calidad educativa en el ámbito rural.

El análisis de la cobertura educativa es el punto de partida para comprender el alcance y la efectividad del sistema escolar. Al examinar las tasas de asistencia, podemos identificar el grado de institucionalización de la obligatoriedad escolar y el acceso real de los estudiantes al sistema.

### **Cobertura y trayectorias escolares**

Los datos comparativos entre los Censos de 2010 y 2022 nos permiten no solo diagnosticar la situación actual, sino también evaluar la evolución de la asistencia a lo largo del tiempo, prestando especial atención a las brechas entre los ámbitos rural y urbano y a los puntos de quiebre en la trayectoria de los estudiantes, como el paso a la adolescencia.

Gráfico 1. Porcentaje de la población que asiste, 6 a 17 años, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2010 y 2022



*Fuente: Procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas Años 2010 y 2022*

Al examinar el gráfico 1, se observa una notable homogeneidad en las tasas correspondientes a la educación primaria (6 a 11 años), con cifras superiores al 96% en ambos operativos. Este hallazgo respalda la idea de una fuerte institucionalización de la obligatoriedad escolar en la provincia y se alinea con lo que Tenti Fanfani y López definen como condiciones de *educabilidad* inicial: la existencia de condiciones básicas para el acceso universal al sistema educativo.

No obstante, al avanzar hacia la adolescencia (12-17 años), las tasas de asistencia comienzan a declinar, sobre todo en el ámbito rural, tal como documenta Terigi (2007) en relación con la mayor selectividad del nivel secundario. En 2010, la asistencia rural a los 17 años era del 56 %, pero para 2022 se elevó al 73 %, lo que sugiere un impacto positivo de las políticas de expansión de la oferta secundaria rural y de cambios sociales vinculados a la nueva ruralidad. Esta tendencia ascendente en la retención de adolescentes rurales es un indicador potente de los esfuerzos de expansión de la oferta educativa secundaria en el ámbito rural, así como de una posible mayor valoración de la educación por parte de las familias y comunidades rurales.

A pesar de estas mejoras, la brecha entre ámbitos persiste en las edades de la escuela secundaria superior (14-17 años), con el ámbito urbano manteniendo tasas de

asistencia más altas. Sin embargo, esta brecha se ha reducido en algunos puntos, lo que sugiere un progreso hacia una mayor equidad en el acceso al nivel. La persistencia de la disminución de la asistencia en la adolescencia, aunque atenuada, sigue vinculándose con la idea de desajustes institucionales y la no educabilidad como expresión de la tensión entre los recursos que el estudiante porta y las exigencias de la escuela (López, 2005). En los contextos rurales, factores como la necesidad de inserción laboral temprana o la distancia a las ofertas educativas secundarias pueden exacerbar esta tensión, dificultando la permanencia. No obstante, la mejora en las tasas de asistencia matiza la percepción de limitaciones de calidad en la formación y la falta de oferta al mostrar una mejora en la capacidad del sistema para retener a los adolescentes rurales.

La comparación censal también permite reflexionar sobre la nueva ruralidad. La mejora en la asistencia secundaria rural podría ser un indicador de cómo los cambios en el mundo rural (mayor conectividad, diversificación económica, etc.) están influyendo en las expectativas educativas de sus habitantes, reduciendo el aislamiento y fomentando una mayor integración con las dinámicas educativas generales. Esto sugiere que, a pesar de las particularidades, el ámbito rural no es estático y responde a las transformaciones sociales y a las políticas de expansión educativa.

La información del relevamiento anual permite actualizar algunos de estos diagnósticos a años más recientes, y complementar la mirada general de cobertura con algunas dimensiones del itinerario escolar.

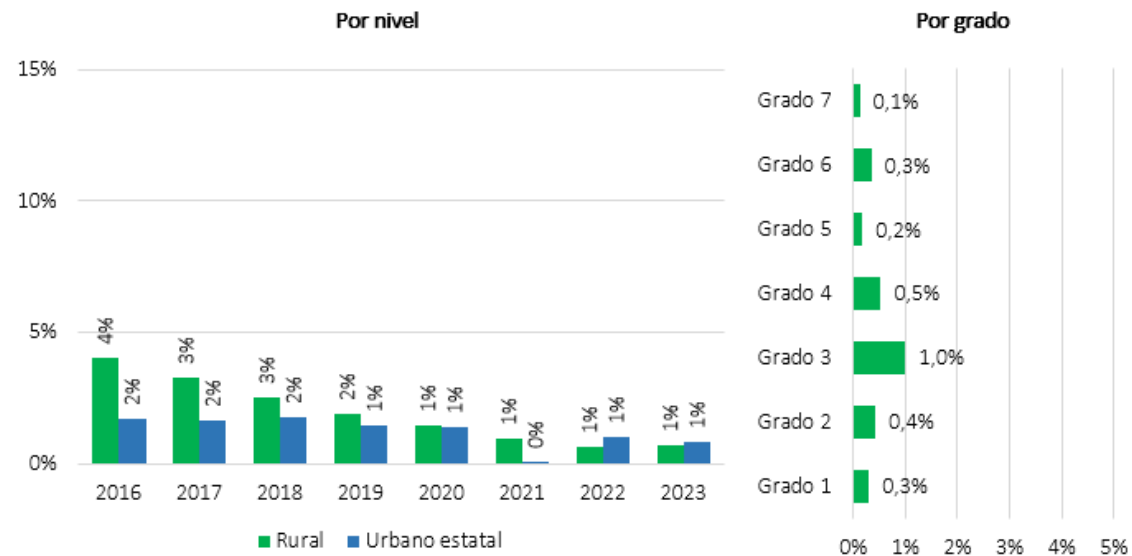
La repetición de grado, es un mecanismo que el sistema educativo utiliza para manejar factores que dificultan el aprendizaje. A menudo, se percibe como un problema externo a la escuela o incluso como una segunda oportunidad, aunque en realidad es un síntoma de baja calidad educativa. Las prácticas que generan y perpetúan la repitencia están arraigadas en la organización y la cultura simbólica de las instituciones escolares. Por ello, las políticas que buscan modificar estas prácticas solo a través de cambios normativos, sin un trabajo pedagógico profundo, suelen fracasar.

En última instancia, el sistema educativo, como una vasta institución social, tiende a reproducir el orden social. Las inercias y los mandatos históricos consolidan modos de pensar y representar la realidad escolar, perpetuando creencias que, aunque falsas, sustentan las decisiones y contribuyen a la reproducción de desigualdades. Es dentro de este marco que se analizan los datos de sobreedad, repitencia, promoción y no promoción,

para entender cómo estas dinámicas se manifiestan en las trayectorias de los estudiantes rurales.

En la provincia de Santa Fe, la repitencia, ha mostrado una evolución favorable en el ámbito rural, tal como se observa en el gráfico a continuación.

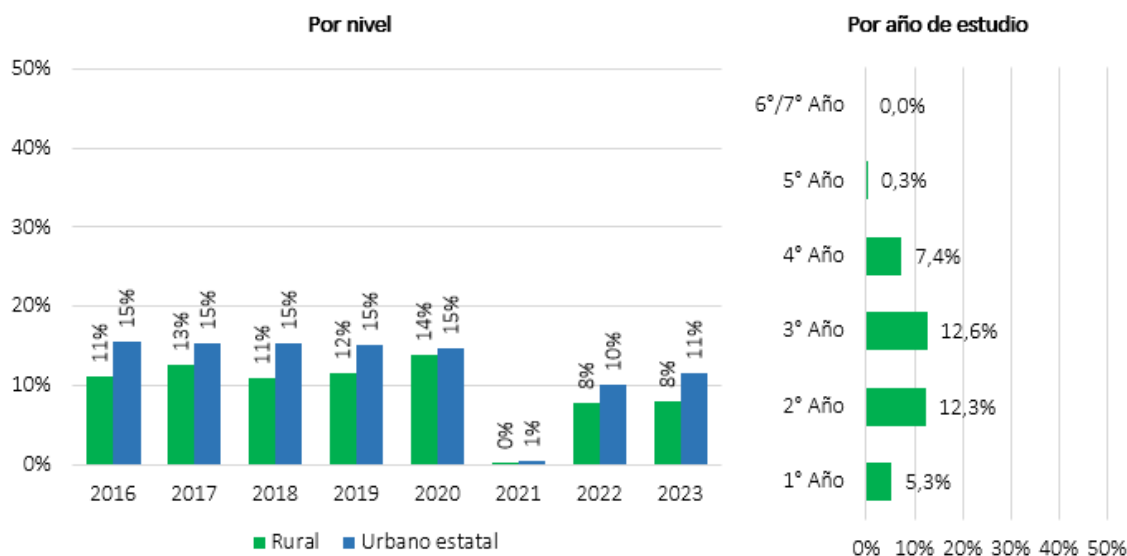
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes del nivel primario con repitencia, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2023



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matricula y Cargos. Años 2016-2023*

En el Nivel Primario, la tasa de repitencia rural ha disminuido drásticamente del 4% en 2016 al 1% en 2023. Esta cifra es consistentemente baja y comparable a la del ámbito urbano estatal, e incluso ligeramente inferior en algunos años. La distribución por grado en 2023 confirma esta baja incidencia, con porcentajes mínimos en todos los grados (el pico es 1% en Grado 3). Estos datos refuerzan la narrativa de una progresión fluida en la primaria rural, desvirtuando la imagen de escuela incompleta.

**Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes del nivel secundario con repitencia, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2023**

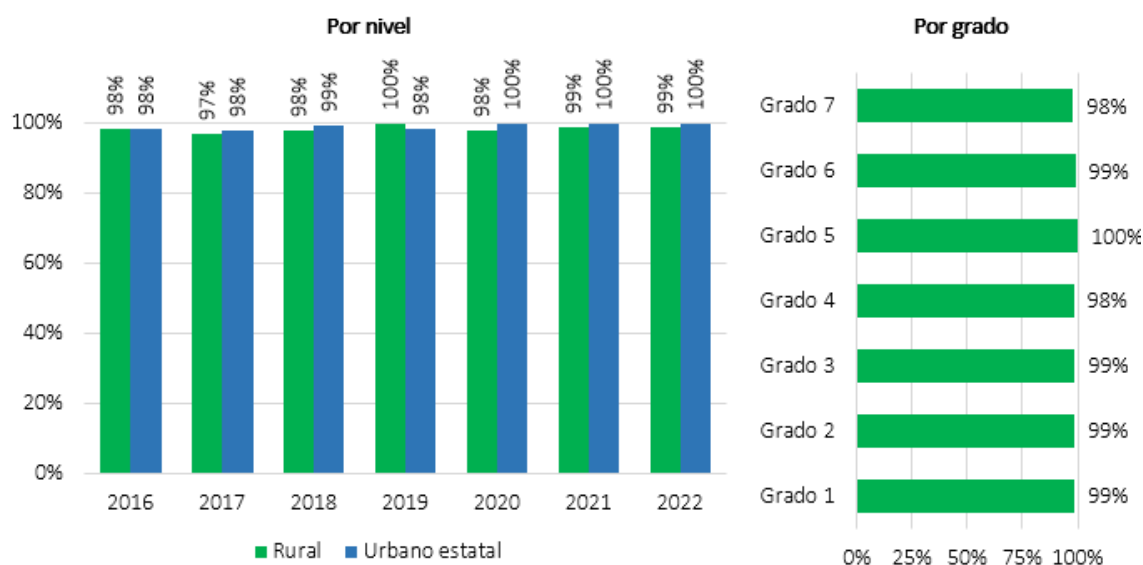


*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

En el Nivel Secundario, la repitencia rural, aunque más alta que en primaria, ha mostrado una tendencia a la baja, pasando del 11% en 2016 al 8% en 2023 (con un pico del 14% en 2020). Es fundamental destacar que, a lo largo de casi todo el período, la repitencia en el secundario rural ha sido consistentemente menor que en el ámbito urbano. Este hallazgo es significativo, ya que sugiere que las escuelas secundarias rurales, a pesar de sus particularidades, logran una mayor progresión de sus estudiantes en comparación con las urbanas estatales. Cabe destacar la anomalía del año 2021, un dato que se explica posiblemente por la flexibilización en la promoción implementada durante la pandemia, y debe ser interpretado con cautela.

La distribución por grado en 2023 muestra que la repitencia se concentra en el 2º y 3º año, disminuyendo a casi 0% en los últimos años de estudio. Esto indica que los grados intermedios del secundario son los puntos de mayor dificultad para la progresión, mientras que los estudiantes que logran avanzar a los ciclos finales tienden a hacerlo sin repitencia.

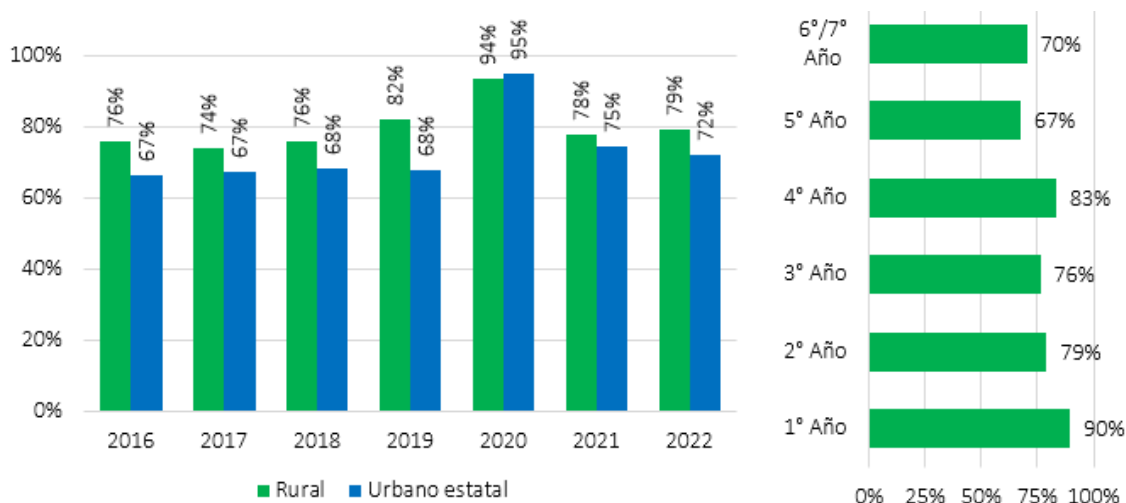
**Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes promovidos del nivel primario, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2022**



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

La promoción es el reverso de la repitencia y la no promoción. En el Nivel Primario, las tasas de promoción en el ámbito rural han sido consistentemente muy altas, oscilando entre el 97% y el 100% en la mayoría de los años. Estas cifras son similares a las del ámbito urbano estatal, lo que subraya la eficacia de la escuela primaria rural en garantizar la progresión de sus estudiantes. La promoción por grado en 2023 también muestra porcentajes muy elevados.

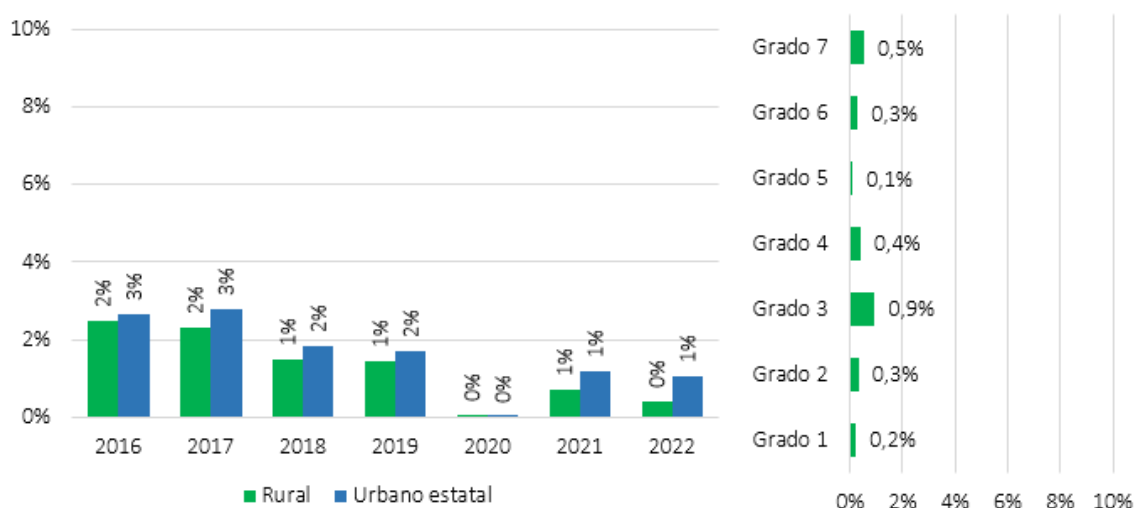
**Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes promovidos del nivel secundario, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2022**



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

En el Nivel Secundario, las tasas de promoción rural, aunque más bajas que en primaria, son consistentemente superiores a las del ámbito urbano estatal. Esto es un hallazgo importante que desafía la percepción de limitaciones de calidad en la formación en la secundaria rural, sugiriendo que estas escuelas logran que un mayor porcentaje de sus estudiantes avance de grado. La excepción es el año 2020, donde las tasas se igualan en un alto 94-95%, probablemente debido a las políticas de promoción por pandemia. La promoción por grado en 2023 muestra que el 3° y 5° año tienen las tasas más bajas, coincidiendo con el primer año del ciclo orientado y el fin de la secundaria, momentos clave en la trayectoria de los estudiantes.

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes no promovidos del nivel primario, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2022



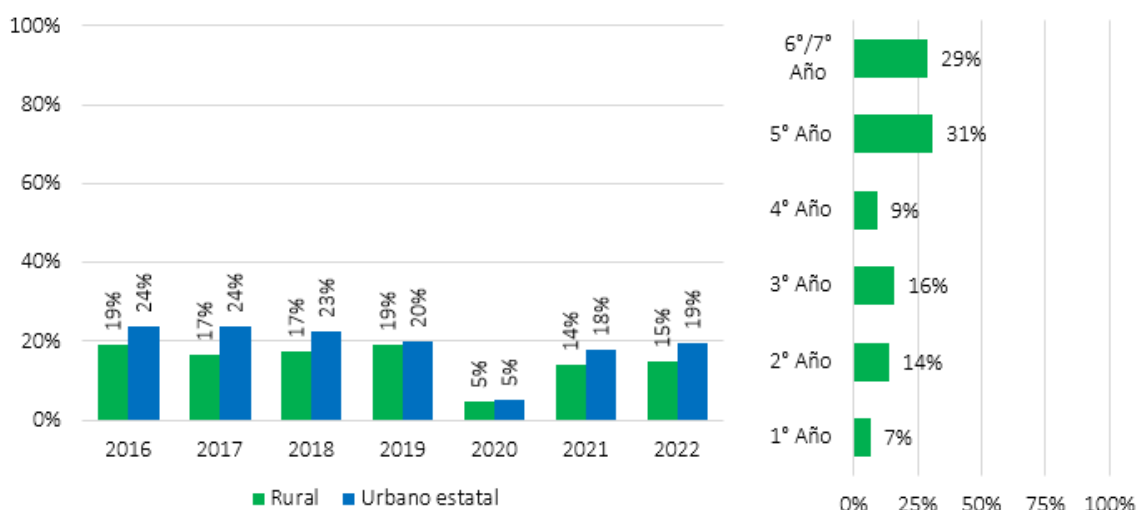
*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

La no promoción es un indicador complementario a la repitencia y promoción, que refleja la proporción de estudiantes que no logran avanzar al siguiente grado. En el Nivel Primario, los porcentajes de no promovidos en el ámbito rural han sido muy bajos (1-2%) y similares o incluso menores que en el urbano estatal. La cifra del 0% en 2020 está influenciada por las políticas implementadas a causa de la pandemia, como se mencionó. La distribución por grado en 2022 muestra porcentajes mínimos de no promovidos (0.1-0.9%), lo que refuerza la idea de una progresión casi lineal en la primaria rural.

Por otro lado, en el Nivel Secundario, los porcentajes de no promovidos en el ámbito rural (5-19%) son consistentemente menores que en el urbano estatal (5-24%).



Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes no promovidos del nivel secundario, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2022



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matricula y Cargos. Años 2016-2023*

Esto es un dato relevante que, junto con las tasas de repitencia y promoción, consolida la idea de que las escuelas secundarias rurales, a pesar de sus desafíos, logran una mayor eficacia en la progresión de sus estudiantes en comparación con las urbanas estatales. La distribución por año de estudio en 2022 muestra que los porcentajes más altos de no promovidos se encuentran en los años finales. Esto podría indicar que, si bien la repitencia se concentra en grados intermedios, las dificultades para la finalización del ciclo se manifiestan en los últimos años, donde los estudiantes pueden enfrentar mayores obstáculos para cumplir con los requisitos de egreso.

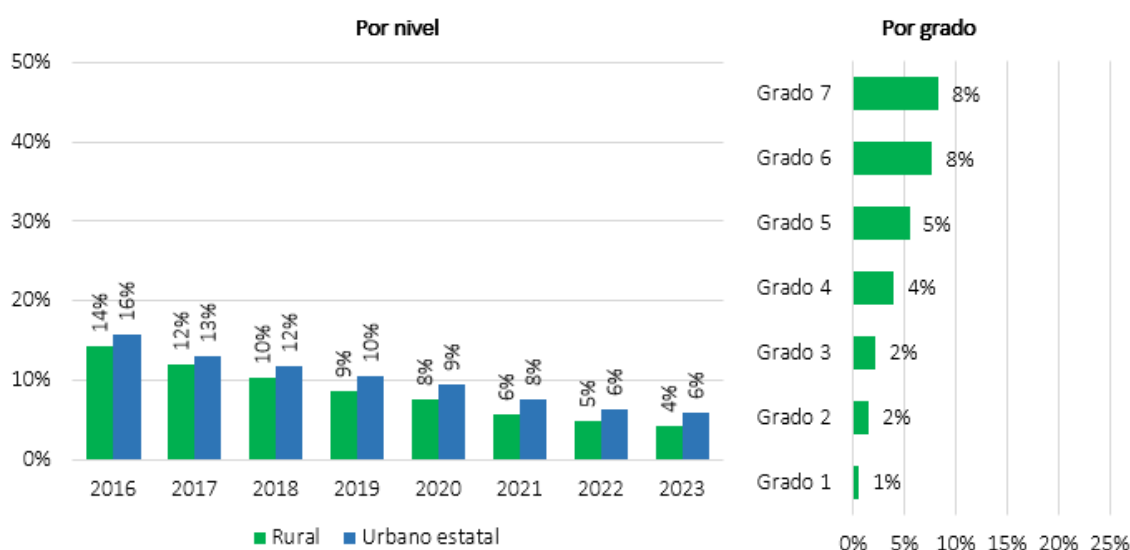
El análisis de los indicadores de trayectoria escolar se inicia con la comprensión de la brecha entre el camino ideal que el sistema educativo establece y los recorridos reales de los estudiantes. La escuela concibe una progresión lineal y homogénea, creando una imagen de alumno estándar. Cualquier desviación de este trayecto predefinido se interpreta como un retraso o un desvío.

Sin embargo, tal como se expuso en el marco teórico, la realidad muestra que los estudiantes transitan su escolarización de diversas maneras, con interrupciones, repitencia o abandono. El itinerario escolar real abarca estos recorridos efectivos, que a menudo difieren de la norma. Esta experiencia es fundamental para la construcción de la identidad del estudiante, influyendo en su autopercepción y proyectos de vida (Terigi, 2008).

La discrepancia entre el itinerario teórico y el real da origen al concepto de sobreedad. Esta condición, manifestada en la diferencia entre la edad del estudiante y la esperada para su grado, es una consecuencia de factores como el ingreso tardío, la repitencia o el abandono temporal. La sobreedad expone a los estudiantes a prejuicios y bajas expectativas por parte de compañeros, docentes y familiares, lo que puede afectar profundamente su identidad, especialmente durante la adolescencia (Blos, 1989, Aberastury, 1991).

La sobreedad ha experimentado una evolución notable en las escuelas rurales de Santa Fe. En el Nivel Primario, la tendencia es claramente positiva: el porcentaje total de estudiantes con sobreedad en el ámbito rural disminuyó consistentemente del 14% en 2016 al 4% en 2023.

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes del nivel primario con sobreedad, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2023



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

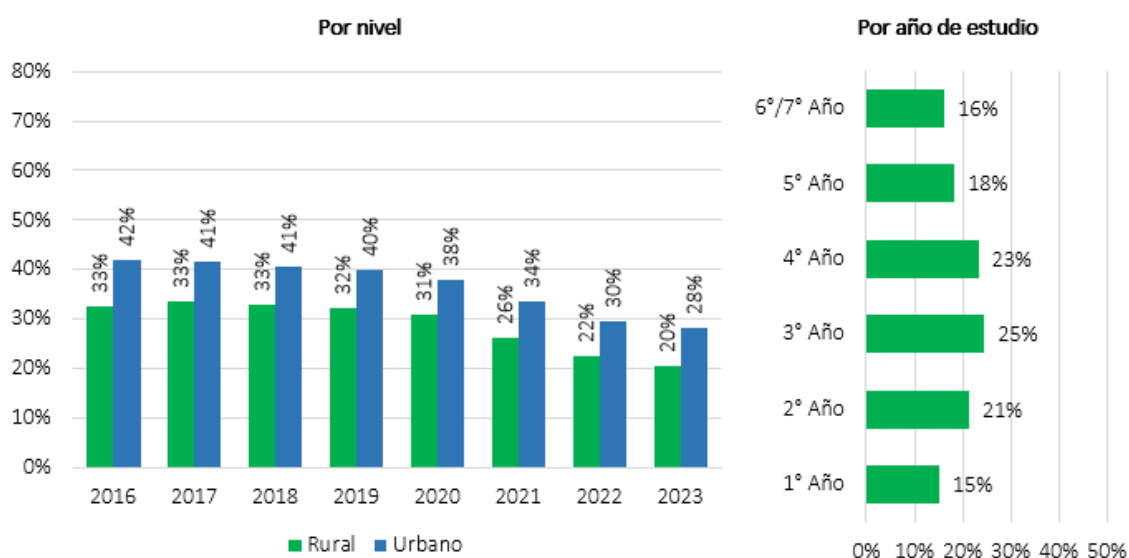
Esta reducción es un indicador contundente de una mejora en la progresión de los estudiantes, acercando sus recorridos a la trayectoria ideal de avance de un grado por año. Es particularmente relevante que, a lo largo de este período, la sobreedad en el ámbito rural se mantuvo ligeramente inferior o comparable a la del ámbito urbano estatal.

Al observar la distribución por grado en 2023, la sobreedad es mínima en los primeros grados y, aunque aumenta progresivamente hacia los grados superiores, sigue

siendo un porcentaje bajo. Esto sugiere que las dificultades de progresión, si bien existen, son menores y se acumulan hacia el final del ciclo primario.

Al analizar la sobreedad en el nivel secundario, ésta presenta porcentajes naturalmente más elevados que en primaria, reflejo de las complejidades inherentes a este nivel educativo.

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes del nivel secundario con sobreedad, por ámbito de la escuela. Provincia de Santa Fe. Años 2016-2023



*Fuente: Procesamientos propios sobre la base de datos de SEIE. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2016-2023*

Se observa una tendencia a la baja en el ámbito rural, pasando del 33% en 2016 al 20% en 2023. Lo más destacable es que, a lo largo de todo el período analizado, la sobreedad en las escuelas secundarias rurales ha sido consistentemente menor que en las urbanas estatales. Este hallazgo es crucial y podría interpretarse como un indicio de que, a pesar de los desafíos estructurales del nivel secundario en contextos de dispersión demográfica, las escuelas rurales logran una progresión más encauzada para sus estudiantes en comparación con sus pares urbanos. La distribución por año de estudio en 2023 muestra que la sobreedad se concentra en los grados intermedios, disminuyendo en los últimos años del ciclo. Esto sugiere que estos años de estudio, coincidentes con el pasaje entre la secundaria básica y la secundaria superior, es donde se manifiestan con mayor intensidad las desviaciones de la trayectoria teórica.

El análisis de los indicadores de trayectoria escolar en las escuelas rurales de la provincia de Santa Fe presenta un panorama notablemente positivo, que desafía la

percepción común de que la educación rural es menos efectiva. Los datos correspondientes al período 2016-2023 revelan una mejora constante y significativa en la progresión de los estudiantes, tanto en el nivel primario como en el secundario.

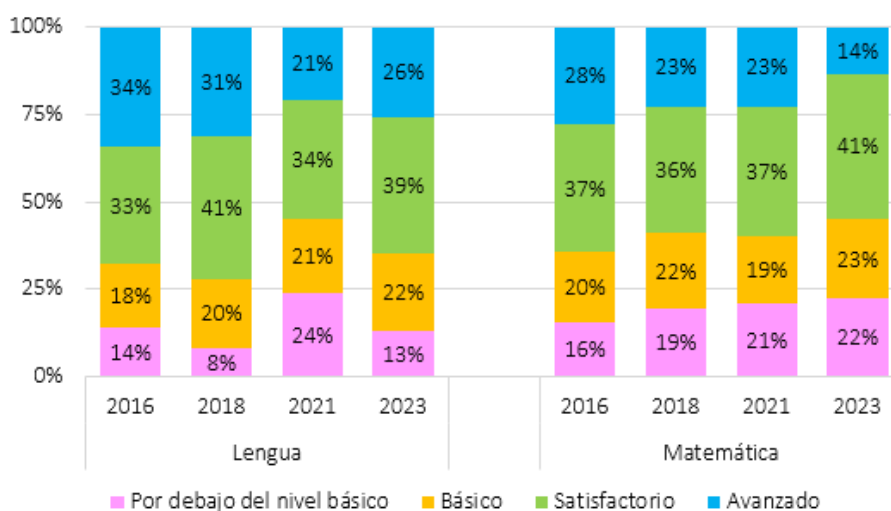
En la educación primaria rural, la repitencia y la sobreedad han disminuido drásticamente, alcanzando cifras comparables, y en ocasiones incluso mejores, que las del ámbito urbano. Esta tendencia favorable demuestra una progresión casi lineal de los alumnos, desmitificando la idea de una escuela incompleta y confirmando su eficacia para garantizar el avance de sus estudiantes.

Por su parte, el nivel secundario rural también muestra una evolución alentadora. Aunque la repitencia y la sobreedad son más altas que en primaria, han experimentado una clara tendencia a la baja. Lo más relevante es que la promoción y no promoción son consistentemente más favorables en las escuelas rurales que en las urbanas estatales. Este hallazgo es de gran importancia, ya que sugiere que las escuelas secundarias en zonas rurales logran que un mayor porcentaje de sus estudiantes avance de grado, a pesar de las particularidades del entorno. Esto desafía directamente la noción de que la calidad educativa en el ámbito rural es inferior.

### Los aprendizajes

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, como la Evaluación Aprender, constituyen una fuente de información crucial para comprender cómo y cuánto aprenden los niños, niñas y adolescentes de las escuelas rurales. El análisis de los niveles de logro a lo largo del tiempo, tanto en el nivel primario como en el secundario, nos permite trazar un panorama detallado de los desempeños académicos en el ámbito rural de Santa Fe, y confrontar estas evidencias con las percepciones arraigadas sobre la calidad educativa en estos contextos.

Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes de escuelas rurales, por nivel de desempeño en Lengua y Matemática. Provincia de Santa Fe. Nivel primario



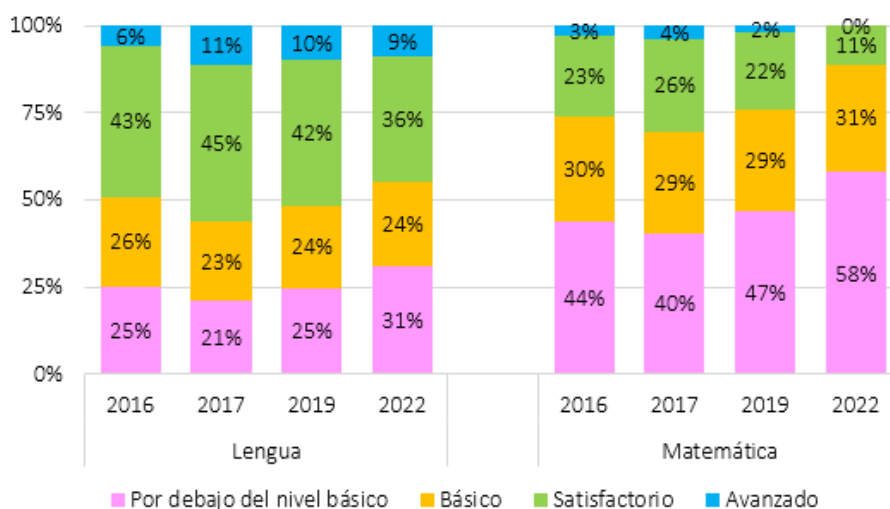
*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

En el Nivel Primario, los datos de la Evaluación Aprender revelan un desempeño generalmente sólido en las escuelas rurales. En Lengua, se observa una fluctuación en el porcentaje de estudiantes *Por debajo del nivel básico*, con un pico en 2021 (24%), probablemente influenciado por los desafíos de la pandemia, pero con una recuperación notable en 2023. Más allá de estas variaciones, la suma de los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* se mantiene consistentemente alta, entre 55% y 72% a lo largo de los años, lo que indica que una proporción significativa de estudiantes rurales alcanza los niveles de logro esperados o superiores.

En Matemática, la tendencia es un poco más preocupante: si bien los porcentajes en *Satisfactorio* se mantienen estables, se observa un aumento gradual en los resultados más bajos, pasando del 16% en 2016 al 22% en 2023.

Por otro lado, el Nivel Secundario presenta un escenario más desafiante, aunque con matices importantes.

Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes de escuelas rurales, por nivel de desempeño en Lengua y Matemática. Provincia de Santa Fe. Nivel secundario



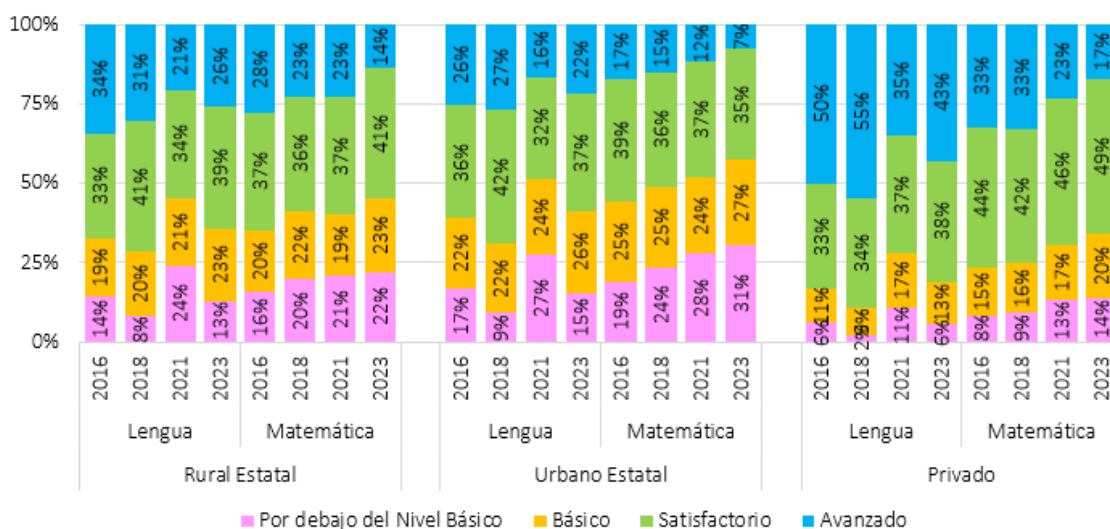
*Fuente: Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.*

Los niveles de logro en Lengua y Matemática son consistentemente más bajos que en el nivel primario, lo cual se alinea con lo anticipado en la fundamentación de esta tesina. En Lengua, el porcentaje de estudiantes *Por debajo del nivel básico* ha mostrado una tendencia creciente, alcanzando el 31% en 2022, mientras que los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* han disminuido. En Matemática, la situación es aún más crítica: el porcentaje *Por debajo del nivel básico* es alarmantemente alto (del 44% en 2016 al 58% en 2022), y el nivel *Avanzado* es prácticamente inexistente. Estos resultados sugieren que la escuela secundaria rural enfrenta obstáculos significativos en la garantía de aprendizajes fundamentales, especialmente en áreas como Matemática.

La persistencia de bajos niveles de logro en la secundaria rural, particularmente en Matemática, puede interpretarse a la luz del concepto de educabilidad. Si bien la alta asistencia en primaria sugiere que las condiciones básicas para el aprendizaje están dadas en ese nivel, los resultados podrían indicar que los *recursos que el niño porta* no siempre se alinean con las *exigencias* de un currículum secundario que, como señala Weinberg (1995), fue diseñado para un contexto urbano y fragmentado. Esto podría generar un desajuste institucional que se traduce en dificultades para el logro de aprendizajes.

El análisis de los resultados de la Evaluación Aprender, desglosados por niveles de logro y tipo de gestión escolar, ofrece una perspectiva detallada sobre el desempeño académico en las escuelas rurales de Santa Fe, en comparación con sus pares urbanas estatales y privadas.

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según el ámbito y sector de la escuela. Provincia de Santa Fe. Nivel primario

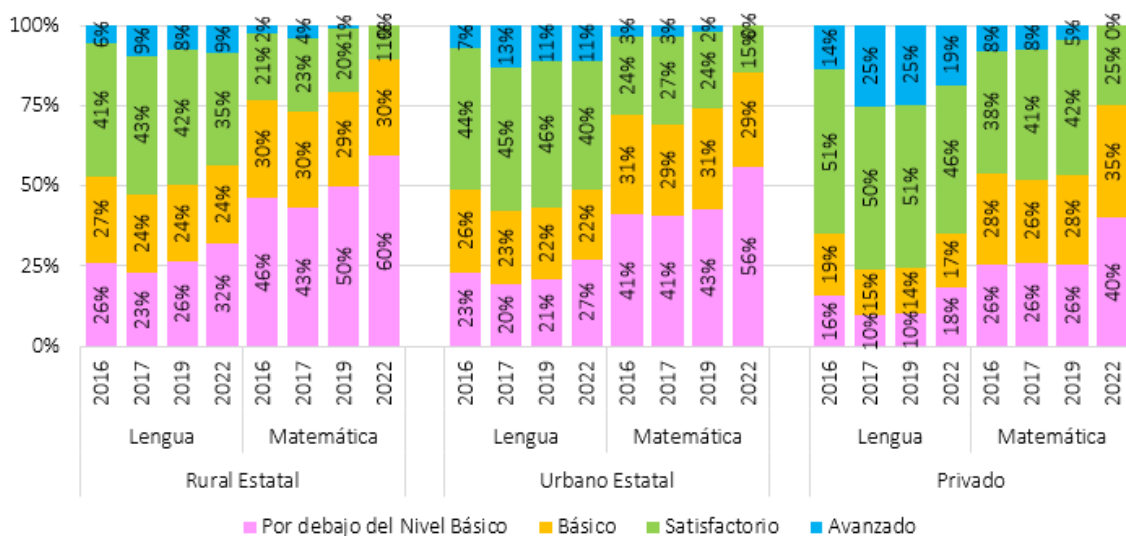


*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

En el Nivel Primario, los datos de la Evaluación Aprender en Lengua y Matemática revelan un panorama con tendencias diferenciadas según el área y el tipo de escuela. En Lengua, las escuelas rurales estatales muestran una fluctuación en el porcentaje de estudiantes *Por debajo del Nivel Básico*, con un aumento en 2021 que luego se recupera en 2023. Los niveles *Satisfactorio* y *Avanzado* combinados se mantienen en porcentajes elevados a lo largo de los años, entre 55% y 72%. Al comparar con las escuelas urbanas estatales, las rurales estatales generalmente presentan un desempeño comparable o incluso ligeramente superior en la mayoría de los años. Las escuelas privadas, por su parte, consistentemente exhiben los mejores resultados.

En Matemática de nivel primario, las escuelas rurales estatales muestran un incremento en los logros más bajos, pasando del 16% en 2016 al 22% en 2023, y consecuentemente, una disminución en el nivel *Avanzado*. A pesar de esta tendencia, el desempeño sigue siendo comparable o ligeramente superior al de las escuelas urbanas estatales en la mayoría de los años. Las escuelas privadas también lideran en Matemática, con mayores porcentajes en los niveles de logro más altos. En general, los resultados de la primaria rural estatal en ambas áreas son consistentes y, en muchos casos, superan a los de las escuelas urbanas estatales, acercándose en algunos aspectos a los de las escuelas privadas.

Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según el ámbito y sector de la escuela. Provincia de Santa Fe. Nivel secundario



*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

Pasando al Nivel Secundario, el panorama de los resultados de Aprender es más desafiante para todos los tipos de gestión, pero con diferencias importantes. En Lengua, las escuelas rurales estatales muestran una tendencia creciente en el porcentaje de estudiantes con bajos resultados. Al comparar, las escuelas rurales estatales generalmente tienen un desempeño similar o ligeramente inferior al de las urbanas estatales en los niveles de logro más altos.

El rendimiento en Matemática en las escuelas secundarias de la provincia es un problema generalizado. Aunque las escuelas rurales estatales son las más afectadas, mostrando los resultados más bajos y un alto porcentaje de alumnos *Por debajo del nivel básico*, la situación es crítica en todas las modalidades. Las escuelas urbanas estatales también exhiben bajos resultados, con un 56% de alumnos *Por debajo del nivel básico* y prácticamente ninguno en el nivel *Avanzado* en 2022. Por su parte, las escuelas privadas, a pesar de tener un mejor desempeño relativo, no están exentas del problema, ya que el 40% de sus estudiantes se encontraban *Por debajo del nivel básico*. Esto indica que las dificultades en Matemática son un desafío que afecta a todos los tipos de escuelas, con una mayor intensidad en las escuelas rurales estatales.

Los gráficos que desglosan los resultados de la Evaluación Aprender según el formato de organización escolar (plurigrado vs. no plurigrado) son de una relevancia capital para el objetivo de ponderar los formatos escolares y para desentrañar cómo



influyen en los aprendizajes. Este análisis nos permite ir más allá de la dicotomía rural-urbano para explorar la heterogeneidad interna del propio ámbito rural, un aspecto crucial en la comprensión de la nueva ruralidad.

#### Algunas aclaraciones metodológicas:

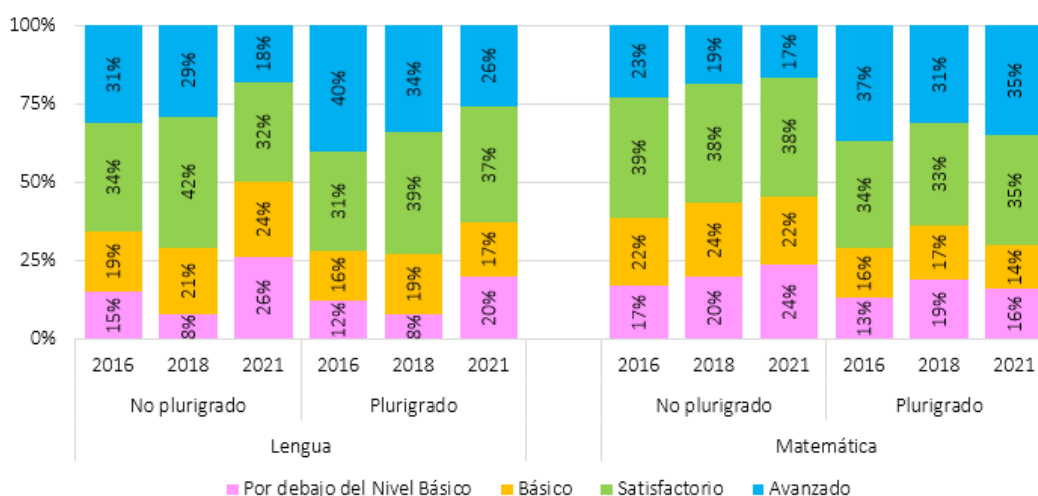
Para analizar las escuelas plurigrado, se desarrolló una metodología en R que combina datos de distintas bases del Ministerio de Capital Humano (ex Ministerio de Educación). El proceso se llevó a cabo en varios pasos:

1. **Identificación única de las escuelas:** Se utilizó la variable CUEANEXO para identificar de manera única a cada escuela. Por la Ley N° 17.622, que protege la información de personas físicas o jurídicas, impidiendo que se revele su identidad o se utilice la información de manera que pueda identificarlos individualmente, es que esta variable sólo está disponible en bases de datos oficiales solicitadas en los canales pertinentes.
2. **Identificación de escuelas multigrado en los Relevamientos Anuales (RA):** En los Relevamientos Anuales, se identificaron los CUEANEXO correspondientes a las escuelas que operan bajo la modalidad multigrado.
3. **Creación de una variable indicadora:** Se generó una nueva variable que asigna el valor 1 si la escuela es multigrado y 0 si no lo es.
4. **Vinculación de bases de datos:** Utilizando la variable CUEANEXO como clave, se realizó un match o fusión de bases de datos. Esto permitió transferir la información de la variable indicadora de multigrado, desde las bases de los Relevamientos Anuales, a las bases de datos de Aprender para cada año de análisis.

#### Limitaciones del análisis

Es importante destacar que el análisis no incluye el año 2023, debido a la ausencia de la base de datos a nivel de CUEANEXO para ese período. Esto limita la extensión temporal de los resultados presentados.

**Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según formato de organización escolar. Provincia de Santa Fe. Nivel primario**



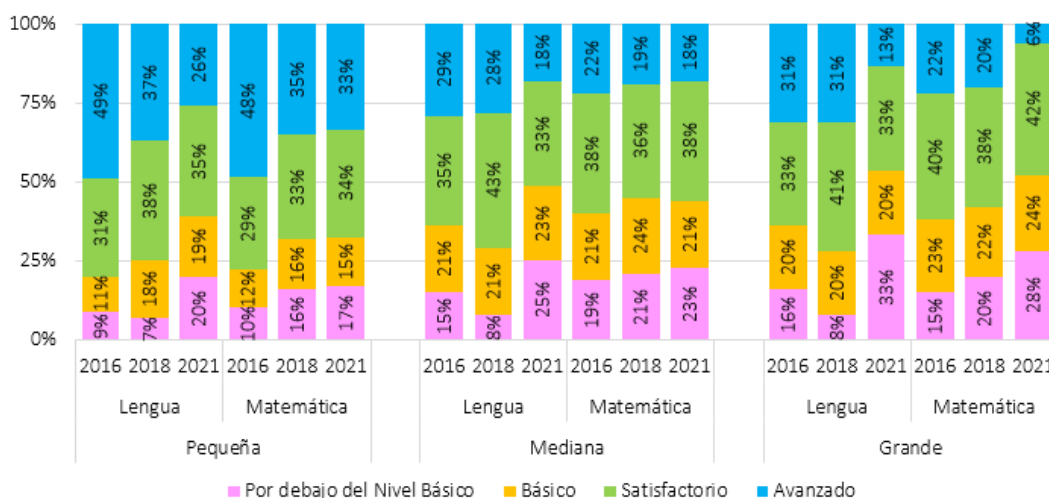
*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

En el Nivel Primario, los datos de Lengua y Matemática desafían las ideas habituales sobre las escuelas plurigrado. En Lengua, las plurigrado rurales muestran de manera sostenida una menor proporción de estudiantes con resultados bajos (por ejemplo, 12% en 2016 frente a 15% en las escuelas no plurigrado) y, lo que resulta aún más notorio, una mayor proporción en los niveles de alto rendimiento (40% en 2016 versus 31% en no plurigrado). Si bien en 2021 se observa un empeoramiento general —probablemente ligado a los efectos de la pandemia— las plurigrado mantienen ventaja en los niveles más altos (26% frente a 18% en no plurigrado).

La diferencia es todavía más clara en Matemática a nivel primario. Las escuelas plurigrado rurales registran consistentemente menos estudiantes con resultados bajos (ej. 13% en 2016 frente a 17% en no plurigrado) y porcentajes muy superiores en los niveles de alto logro (37% en 2016 frente a 23% en no plurigrado; en 2021, 35% frente a 17% respectivamente).

Estos hallazgos constituyen una refutación empírica fuerte de la noción que presenta al plurigrado como una carencia o signo de baja calidad (Terigi, 2009). Por el contrario, la evidencia sugiere que el plurigrado en la primaria rural puede ser un escenario privilegiado para observar los efectos de la exposición temprana a contenidos de grados superiores. Esto invita a pensar el plurigrado como una forma específica de organización escolar —tan artificial como el grado único— y a poner en valor las estrategias docentes que emergen en esos contextos, donde a menudo se articula con mayor intensidad la experiencia cultural y social de los niños con los saberes escolares (Cragnolino & Lorenzatti, 2002). La capacidad de estas escuelas para generar mejores resultados, sobre todo en los tramos de mayor logro, cuestiona la imagen negativa y subraya la multidimensionalidad de la escuela rural.

Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según formato de organización escolar. Provincia de Santa Fe. Nivel secundario



*Fuente: Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.*

En el Nivel Secundario, en cambio, la relación entre formato y resultados es distinta y más compleja. En Lengua, las escuelas no plurigrado rurales tienden a obtener un desempeño superior: presentan porcentajes más altos en niveles intermedios y de alto logro y menores proporciones de resultados bajos en la mayoría de los años. Por ejemplo, en 2022 el 30% de los estudiantes en no plurigrado obtuvo resultados bajos, mientras que en las plurigrado ese porcentaje fue del 41%.

La situación en Matemática secundaria es más crítica para las plurigrado. Estas escuelas muestran repetidamente porcentajes muy elevados de estudiantes con resultados bajos (ej. 51% en 2017; 68% en 2022) y prácticamente nulos en los tramos de alto rendimiento (0% en todos los años), en contraste con las no plurigrado. Aunque en secundaria los resultados en Matemática son bajos en general para ambos formatos, la brecha desfavorable para las plurigrado es marcadamente pronunciada.

Este contraste entre niveles es clave. Mientras que el plurigrado parece funcionar como una fortaleza en la primaria, su implementación en la secundaria enfrenta obstáculos complejos. El modelo de la escuela secundaria —con su currículum fragmentado en muchas materias impartidas por docentes especializados— resulta más difícil de adaptar a la organización plurigrado. Además, las limitaciones en la formación docente y la incapacidad del Estado para reconfigurar la oferta según nuevos referentes se manifiestan con mayor fuerza en las secundarias rurales. En la práctica, esto sugiere que la secundaria rural no ha logrado aún un formato consolidado y viable; en ese nivel

el plurigrado aparece asociado a mayores dificultades pedagógicas y de recursos que afectan negativamente los aprendizajes.

Otro análisis interesante es relacionar los logros en la evaluación Aprender y el tamaño de la escuela, ya que esto nos permite comprender la complejidad de los entornos educativos y cómo la cantidad de estudiantes influye en el aprendizaje.

#### **Algunas aclaraciones metodológicas:**

##### Cálculo del tamaño de las escuelas

El cálculo del tamaño de las escuelas rurales de la provincia de Santa Fe se llevó a cabo para categorizar los establecimientos educativos según su cantidad de estudiantes. Este proceso se realizó en dos etapas principales, utilizando **R** y **SPSS**.

Primero, en el entorno de programación **R**, se aplicó un filtro inicial a todas las bases de datos (2016, 2017, 2018, 2020, 2021 y 2022) para seleccionar únicamente las **escuelas rurales** de la provincia de Santa Fe. Posteriormente, se calculó la cantidad total de estudiantes para cada escuela. A partir de estos datos, se determinaron los percentiles 0.3 y 0.6. Estos valores sirvieron como puntos de corte para establecer las categorías de tamaño.

##### Creación de rangos de tamaño de las escuelas

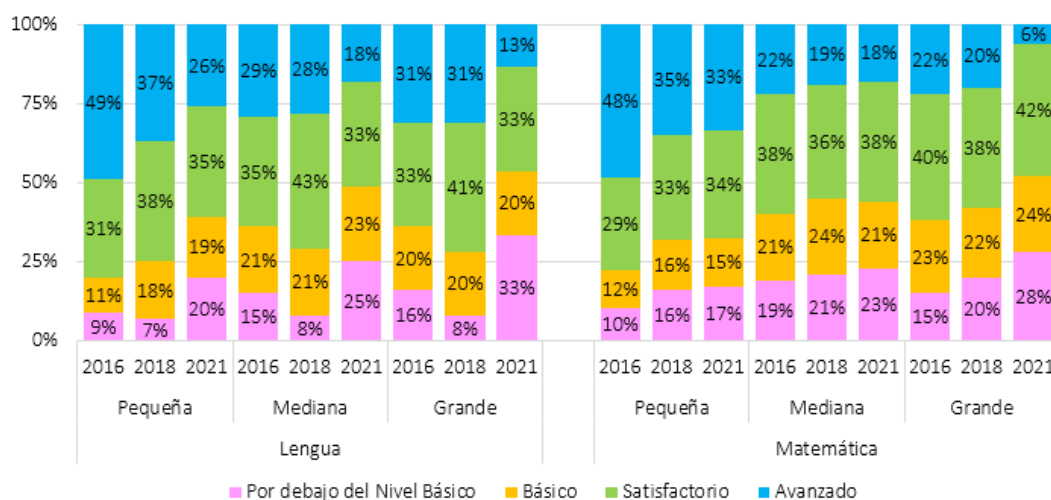
Una vez obtenidos los percentiles en **R**, se utilizó el programa estadístico **SPSS** para crear los rangos de tamaño de las escuelas. Basándose en los puntos de corte calculados (percentiles 0.3 y 0.6), se establecieron tres categorías de tamaño para las escuelas rurales:

- **Pequeñas:** Escuelas con una cantidad de estudiantes entre **0 y 13**.
- **Medianas:** Escuelas con una cantidad de estudiantes entre **14 y 45**.
- **Grandes:** Escuelas con una cantidad de estudiantes de **45 o más**.

Esta metodología permitió clasificar de manera sistemática y objetiva el tamaño de las escuelas, facilitando análisis posteriores y comparaciones entre los diferentes grupos.

Analizar los resultados por el tamaño de las escuelas nos ayuda a entender si existe una relación entre el número de alumnos y el desempeño académico. Este enfoque nos proporciona una visión más detallada de las dinámicas escolares, permitiendo un análisis más profundo de la heterogeneidad y las necesidades específicas de cada tipo de institución.

**Gráfico 16. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según tamaño de la escuela. Provincia de Santa Fe. Nivel primario**

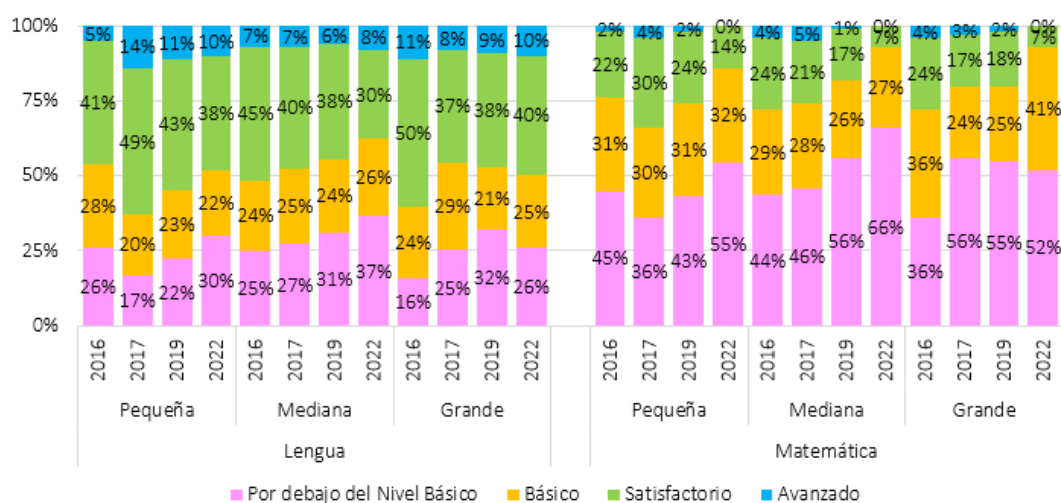


*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2021. Ministerio de Capital Humano.

En Lengua, en 2016 las escuelas pequeñas mostraron menor proporción de estudiantes *Por debajo del Nivel Básico* y una participación muy superior en *Satisfactorio* y *Avanzado* respecto de las medianas y grandes. Aunque en 2021 el efecto de la pandemia elevó los resultados bajos y redujo los tramos altos en todas las categorías, las pequeñas conservaron un porcentaje superior en los resultados más altos.

En Matemática de nivel primario, la ventaja de las escuelas pequeñas es aún más pronunciada y consistente. En 2016, las escuelas pequeñas tuvieron el menor porcentaje en *Por debajo del Nivel Básico* y el mayor en *Avanzado*. Esta tendencia se mantuvo en 2018 y 2021, donde las escuelas pequeñas continuaron mostrando los mejores resultados. Las escuelas grandes, en particular, muestran una tendencia preocupante en Matemática, con un aumento sostenido de los logros más bajos.

**Gráfico 17. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según tamaño de la escuela. Provincia de Santa Fe. Nivel secundario**



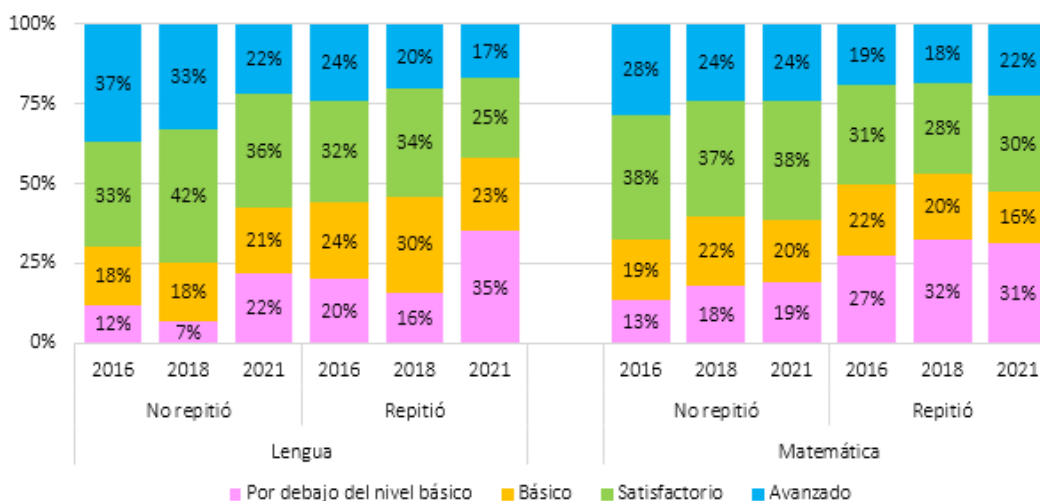
*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

En el Nivel Secundario la dinámica por tamaño difiere respecto de la primaria. En Lengua, en 2016 las escuelas grandes mostraron una proporción algo menor de resultados bajos (16%) y una mayor presencia en el tramo de alto rendimiento (11%) frente a las pequeñas (26% bajo, 5% alto) y las medianas (25% bajo, 7% alto). Esa pauta se mantuvo en 2017 y 2019, donde grandes y medianas tendieron a superar a las pequeñas en los niveles intermedios y altos. En 2022, pese al empeoramiento general de los resultados, las grandes y medianas preservaron porcentajes inferiores en ese tramo respecto de las pequeñas.

En Matemática los resultados son pobres en todas las escalas de tamaño: elevadas proporciones de resultados bajos y muy escasos altos (llegando a 0% en 2022). No obstante, dentro de este panorama difícil, las escuelas grandes y medianas suelen mostrar porcentajes algo menores en el tramo más bajo y, en ciertos años, niveles marginalmente superiores en los resultados intermedios y altos comparadas con las pequeñas. Por ejemplo, en 2022 las grandes presentaron 52% en resultados bajos frente a 66% en las pequeñas.

Otro análisis de importancia resulta de cruzar los resultados de la evaluación Aprender y la condición de repitencia del estudiante. Este análisis permite observar de manera directa cómo una desviación de la trayectoria se asocia con los logros académicos.

Gráfico 18. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según repitencia de los estudiantes. Provincia de Santa Fe. Nivel primario



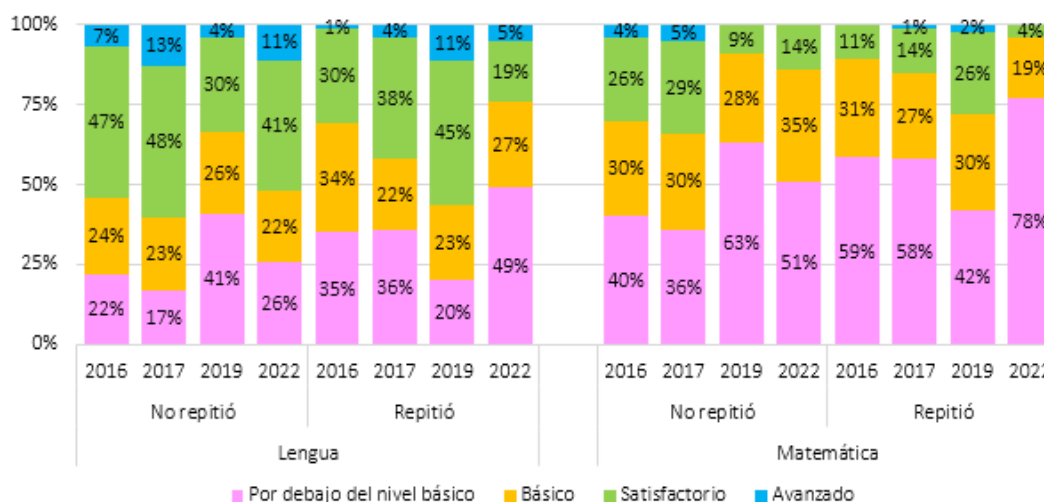
*Fuente:* Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.

En Primaria, tanto en Lengua como en Matemática, emerge una correlación clara: los estudiantes que no repitieron obtienen consistentemente mejores resultados que quienes repitieron. En Lengua, a lo largo de 2016, 2018 y 2021 los no repetidores presentan porcentajes más bajos en el nivel *Por debajo del nivel básico* (12% en 2016 vs. 20% para los que repitieron; 22% en 2021 vs. 35% para los que repitieron) y, crucialmente, porcentajes sustancialmente más altos en el nivel *Avanzado* (37% en 2016 vs. 24% para los que repitieron; 22% en 2021 vs. 17% para los que repitieron).

La misma pauta se aprecia en Matemática primaria: los no repetidores superan a los repetidores en los tramos intermedios y altos y registran una menor proporción de resultados bajos. En 2016, por ejemplo, el 28% de los no repetidores alcanzó altos resultados en Matemática frente al 19% de los repetidores.

En Secundaria, la relación entre repitencia y resultados es aún más marcada.

Gráfico 19. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lengua y Matemática, según repitencia de los estudiantes. Provincia de Santa Fe. Nivel secundario



*Fuente: Procesamientos propios en base a resultados de la evaluación Aprender 2016-2023. Ministerio de Capital Humano.*

En Lengua, los no repetidores muestran porcentajes muy superiores en los tramos *Satisfactorio* y *Avanzado* y considerablemente menores en los bajos. Por ejemplo, en 2022 el 41% de los no repetidores alcanzó el nivel *Satisfactorio* en Lengua frente a solo 19% de los repetidores; en *Avanzado* fue 11% frente a 5%, respectivamente.

La situación en Matemática secundaria es particularmente crítica para los repetidores: en todos los años analizados la proporción de repetidores con resultados bajos es abrumadora (78% en 2022) y el tramo *Avanzado* es prácticamente inexistente. Aunque los no repetidores también enfrentan dificultades, su desempeño es claramente superior al de quienes repitieron.

Estos resultados en el nivel secundario subrayan con mayor fuerza el impacto negativo de la repitencia en los logros de aprendizaje. La repitencia se convierte en una marca que no solo indica una desviación de la trayectoria ideal, sino que también predice un menor éxito académico. La repitencia no solo implica un retraso temporal en la trayectoria, sino que se asocia con una acumulación de dificultades que se traducen en menores logros de aprendizaje, afectando la educabilidad de los estudiantes y su capacidad para transitar con éxito el currículum escolar. La persistencia de estas brechas entre repetidores y no repetidores, especialmente en el nivel secundario, resalta la necesidad de intervenciones pedagógicas y de acompañamiento que aborden no solo la progresión, sino también el fortalecimiento de los aprendizajes de aquellos estudiantes que han experimentado la repitencia.



## Reflexiones finales

El presente estudio se propuso analizar y describir las características de las escuelas y los estudiantes en los contextos rurales de la provincia de Santa Fe, abordando una significativa brecha en la investigación educativa argentina: la escasez de análisis cuantitativos sobre la educación rural. Los hallazgos derivados del análisis de datos empíricos no solo han permitido caracterizar la situación actual, sino que también se ha podido desafiar y matizar percepciones históricamente arraigadas sobre la calidad y eficacia de la escuela rural.

Al adentrarse en el análisis de los resultados, se revela un panorama complejo y multifacético de la educación rural en Santa Fe, con diferencias notables entre los niveles primario y secundario. Para la educación primaria rural, los datos presentan una imagen notablemente positiva, que contradice directamente las visiones negativas predominantes que históricamente han tildado a estas escuelas de incompletas o de baja calidad. Las tasas de asistencia en primaria, que abarcan a niños de 6 a 11 años, son consistentemente altas, superando el 96% en los años analizados, lo que sugiere una sólida institucionalización de la obligatoriedad escolar y la presencia de condiciones básicas para desarrollar plenamente el acto de enseñar. Más allá del acceso, la progresión de los estudiantes es robusta: la repitencia ha disminuido drásticamente del 4% en 2016 al 1% en 2023, y la sobreedad se ha reducido significativamente del 14% al 4% en el mismo período, alcanzando cifras comparables o incluso mejores que las del ámbito urbano estatal. Las tasas de promoción, consistentemente muy altas (entre 97% y 100%), demuestran una progresión fluida y casi lineal de los estudiantes. En cuanto al desempeño académico, las evaluaciones Aprender revelan que las escuelas primarias rurales muestran un rendimiento generalmente sólido en Lengua y Matemática. En muchos casos, sus resultados son comparables o incluso ligeramente superiores a los de las escuelas urbanas estatales, y en algunos aspectos, se acercan a los de las escuelas privadas, lo que desafía fuertemente las percepciones negativas sobre la calidad de la educación primaria rural. Un hallazgo particularmente revelador es que las aulas plurigrado en la primaria rural no solo no son una desventaja, sino que se asocian con un mejor desempeño en Lengua y Matemática, mostrando consistentemente menos estudiantes con resultados bajos y más en los niveles de alto logro. Esto refuta la noción de que el plurigrado es una carencia y sugiere que puede ser un escenario pedagógico enriquecedor, posiblemente por la exposición temprana a contenidos de grados superiores y la articulación con la

experiencia cultural de los niños. Además, las escuelas primarias más pequeñas también mostraron un mejor desempeño en las evaluaciones, lo que sugiere que la escala reducida, a menudo característica de las escuelas rurales, puede facilitar un entorno de aprendizaje más efectivo. En síntesis, la educación primaria rural en Santa Fe no solo cumple con su función de garantizar el acceso y la progresión, sino que lo hace con niveles de calidad académica que desmienten las narrativas negativas históricas.

El panorama en el nivel secundario rural, sin embargo, es más complejo, presentando desafíos significativos en los aprendizajes, pero también avances notables en las trayectorias que matizan las percepciones de limitaciones. La asistencia de adolescentes rurales (12-17 años) aumentó del 56% en 2010 al 73% en 2022, lo que indica un impacto positivo de las políticas de expansión de la oferta secundaria rural. Además, la repitencia y la sobreedad en la secundaria rural han sido consistentemente menores que en las escuelas urbanas estatales, y las tasas de promoción, superiores, sugiriendo que, a pesar de los desafíos, las escuelas secundarias rurales logran una progresión más encauzada para sus estudiantes. No obstante, a pesar de estas mejoras en la trayectoria, los niveles de logro en las evaluaciones Aprender son consistentemente más bajos que en primaria, especialmente en Matemática. Esta dificultad en Matemática es un problema generalizado en la secundaria de Santa Fe, afectando a todos los tipos de gestión, pero con mayor intensidad en las escuelas rurales estatales. A diferencia de la primaria, el formato plurigrado en secundaria se asocia con mayores dificultades pedagógicas y de recursos, lo que se traduce en peores resultados de aprendizaje. Esto sugiere que el modelo curricular fragmentado de la secundaria, diseñado para un contexto urbano con docentes especializados, es difícil de adaptar a la organización plurigrado, y que la secundaria rural aún no ha encontrado un formato consolidado y viable. En contraste con la primaria, las escuelas secundarias de mayor tamaño tienden a mostrar un desempeño ligeramente mejor en Lengua y Matemática, lo que podría indicar que una mayor escala permite una oferta más diversificada y especializada, más acorde con el modelo de este nivel. Finalmente, la correlación negativa entre repitencia y logros de aprendizaje es aún más marcada en secundaria, donde los estudiantes que repitieron muestran resultados significativamente inferiores. Esto subraya que la repitencia no es una solución pedagógica, sino un síntoma de dificultades acumuladas que afectan la enseñanza y la capacidad de los estudiantes para transitar con éxito el currículum.

Estos hallazgos empíricos se entrelazan de manera crucial con los conceptos teóricos de 'ruralidad', 'educabilidad' y 'trayectorias escolares', proporcionando una comprensión más matizada de la educación rural. La mejora en la asistencia y progresión en la secundaria rural es una clara evidencia de la *nueva ruralidad*, demostrando que el ámbito rural ya no es un espacio estático y aislado, sino que está en constante transformación, con mayor conectividad y diversificación económica que influyen en las expectativas educativas de sus habitantes. Esto desafía la visión tradicional de un mundo rural rezagado y subraya la necesidad de políticas educativas que reconozcan esta dinámica. El currículum secundario, concebido para un contexto urbano y fragmentado, no siempre se alinea con el capital cultural y las necesidades de los estudiantes rurales, generando obstáculos para un aprendizaje profundo. Los indicadores de trayectoria (repitencia, promoción, sobreedad) demuestran que las trayectorias reales de los estudiantes rurales, especialmente en primaria, se están acercando a las trayectorias teóricas ideales. La reducción de la sobreedad y la repitencia son signos de una mayor eficiencia del sistema en garantizar la progresión. Sin embargo, la persistente correlación negativa entre la repitencia y los bajos resultados de aprendizaje confirma que las desviaciones de la trayectoria ideal tienen un impacto perjudicial en los logros académicos.

En definitiva, este estudio, al emplear un enfoque cuantitativo riguroso, ha logrado abordar la escasez de este tipo de investigaciones en Argentina y ha proporcionado una base empírica sólida para reevaluar las percepciones sobre la educación rural. Los resultados demuestran que la realidad es mucho más compleja y, en muchos aspectos, más prometedora de lo que las narrativas históricas han sugerido. Las implicaciones para la política educativa son claras: se considera fundamental revalorizar la primaria rural, potenciando sus fortalezas y capitalizando la eficacia del plurigrado en este nivel. La secundaria rural, por su parte, requiere una atención urgente y un replanteamiento de su diseño para adaptarla a las particularidades del contexto y mejorar los aprendizajes. El abordaje integral de la repitencia, buscando alternativas pedagógicas más efectivas, es también crucial. Si bien este estudio es exclusivamente cuantitativo, sus hallazgos proporcionan un punto de partida invaluable para futuras investigaciones. Las correlaciones y patrones identificados invitan a exploraciones cualitativas que profundicen en los 'cómo' y 'por qué' de estas tendencias, ofreciendo una comprensión más holística y multifacética de la compleja realidad de las escuelas rurales en Argentina.

Así, este estudio aspira a ser un catalizador para un debate público y políticas educativas más informadas, que reconozcan la diversidad, los desafíos y el inmenso potencial de la educación en los contextos rurales de Santa Fe.

## Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y Knobel, M. (1994). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. (2007). *Variaciones sobre el espacio escolar*. En “Las formas de lo escolar”. Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (comps.). Buenos Aires, Del estante editorial.

Baigorri, A. (1995). *De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global*. En “La sociología rural en un contexto de incertidumbre”, V Congreso Español de Sociología (pp.1-14), Granada, España. Disponible en:

<https://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>

Bengoa, J. (2003). *25 años de estudios rurales*. En Sociologías año 5, N° 10 pp.36-98: Quito. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18716.pdf>

Blos, P. (1989). *The adolescent passage*. Madison, Connecticut: International Universities Press Inc.

Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Disponible en:

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8561/S37019B738\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8561/S37019B738_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bourdieu, P.(1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (3a. ed.). Madrid, Taurus.

Bourdieu, P.(1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P.& Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Siglo XXI, Ciudad Autónoma Buenos Aires, Argentina.

Castañeda Bernal, E., Convers, A.M. & Galeano Paz, M. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad: Colombia*. Buenos Aires, IIPE UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144314s.pdf>

Cragnolino, E., & Lorenzatti, M. C. (2002). *Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. Revista Páginas, Escuela de Cs. De la Educación Córdoba: FFYH UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/14988/14938>

Crovetto, M. (2010). *Movilidad Espacial, Ocupación y Empleo en el Valle Inferior del Río Chubut*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/17%20CROVETTO%20Chubut.pdf>

Durkheim, E. (1982). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia*. Madrid.

Giarracca, N. (comp.) (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires. CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/rural.html>

Gvirtz, S., Grinberg, S. & Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana*. En “El ABC de la Pedagogía”. Buenos Aires, Aique

Kaplan y Fainsod (2001). *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. CEDES-FLACSO. Disponible en:

[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5964/IICE\\_18\\_Kaplan.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5964/IICE_18_Kaplan.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kessler, G. (2007). *Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales*. En “Educación, Desarrollo Rural y Juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina”. Rogelio Bruniard (coord.). Buenos Aires: IIPE UNESCO. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150789s.pdf>

Ley de Educación Nacional (2006). Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Longobucco, H. & Vázquez, E. (2011). *Censo Nacional de Último año de educación Técnico Profesional 2009*. 1º edición. Buenos Aires, Ministerio de educación de la Nación

López, L.E. (2004). *Cognición, cultura, lenguaje y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales*. En Revista de educación intercultural bilingüe Qinasay, año 2, número 2. Cochabamba, PROEIB Andes

Mendoza, C. C. (2004). *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*. En Geoenseñanza. Vol. 9. N° 2, San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090203>

Ministerio de Educación. (2017). *Los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas\\_rurales.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas_rurales.pdf)

Nogueira, M. E. (2016) *Rural y urbano en lo cotidiano de las ciudades pequeñas. Una reflexión a partir de pueblos rurales del sur de Santa Fe, Argentina*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Rosario: Argentina. Disponible en: <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/download/111/233>

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En “¿Una nueva ruralidad en América Latina?”. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>

Quivy, R. & Van Capenhoudt, L. (1999). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa/ Noruega Editores

Rodríguez Torrent, J. C. & Salas Quintanar, H. (2004). *Lecturas antropológicas para la ruralidad latinoamericana: diagnóstico del mundo rural*. Disponible en: <http://educacion.upla.cl/revistaerural/jcr.htm>

Romo López, A. P.(2006). *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*. Pamplona, España. Disponible en: [www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisAPRomo.pdf](http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisAPRomo.pdf)

San Miguel, J. (2005). *Nuevas demandas de la educación básica rural*. Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 3, número 5. Versión online disponible en: <http://www.red-ler.org/nuevas-demandas-educacion-rural.pdf>



Schmelkes, S. (1993). *La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios*. México. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/43/82>

Siqueira, D. & Osorio, R. (2001). *O Conceito de Rural*. Buenos Aires. CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929012130/5osorio.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F.Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Disponible en: <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>

Wanderley, M. (2001). *A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural*. En “¿Una nueva ruralidad en América Latina?”. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011629/3wanderley.pdf>

Weinberg, G. (1995). *Modelos Educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: Editorial AZ. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf?sequence=1)