

Desde la “escuelita” a la “escuela rural”. Reconocimiento de procesos de negociación, disputas y apropiaciones de escuelas primarias por parte de familias rurales

Elisa Cragno

“... sí hay ruralidad en la escuela se habla de una pobre escuela, de la *escuelita* y ese diminutivo está cargado de desconsideración”

Maria Saleme (2009:4)

Introducción¹

En numerosos espacios de formación de maestros rurales, la caracterización predominante de la escuela y el trabajo docente remiten a esta visión que plantea María Saleme (2009). Hablar de la “*escuelita*” supone desconocimiento de la importancia que esta institución asume para los pobladores del campo y propicia la resignación. Parece inevitable que los maestros rurales enfrenten grandes dificultades por la complejidad de su tarea y por la adversidad del medio en que la mayoría de las veces van a desempeñarse. Al presentarse “el contexto rural” como factor limitante de las posibilidades de educar, se anticipa y justifica el fracaso de los maestros, desconociendo la posibilidad de que la escuela rural se constituya en un espacio de producción de aprendizajes relevantes. Entendemos que esta caracterización se funda en prejuicios que es imprescindible discutir para poder pensar no en “*las escuelas*” sino en “*las escuelas rurales*” y el trabajo del maestro.

Con esta intención presentamos a continuación análisis que son resultado de investigaciones empíricas realizadas en el norte de la provincia de Córdoba, Argentina, que muestran cómo la familias campesinas fueron parte y no sólo destinatarios de los procesos estatales de construcción de las escuelas, se apropiaron de las mismas, desplegaron estrategias y resistieron cuando se puso en juego la continuidad de la escolarización de sus hijos.

¹ Este artículo constituye una versión revisada y resumida del Capítulo 1 del Libro Capítulo 1: “Esa escuela es nuestra”. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales” en Cragno, Elisa (compiladora) *Educación en los espacios sociales rurales*. Colección Estudios sobre Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba. (pag 12-41).

El cierre de escuelas rurales en Córdoba y la movilización de las familias rurales

Durante los primeros meses de 1998, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba decidió el cierre de las escuelas rurales con escasa matrícula y la derivación de los alumnos a otras ubicadas en centros urbanos poblados. La “nuclearización” de escuelas rurales causó un verdadero revuelo en las “comunidades educativas” del interior provincial. La propuesta de trasladar a los chicos a las “escuelas núcleo”, aún cuando el Ministerio dispondría de móviles propios y a la vez que brindaría alimentación; las promesas de que allí “mejoraría la calidad educativa”, tendrían acceso a computadoras y bibliotecas y se aseguraría una “sociabilización más acorde con los nuevos tiempos” no fue suficiente. Muchas familias se negaron sistemáticamente a enviar a sus hijos a las “escuelas bases” y en algunas comunidades, a pesar de que el establecimiento estaba cerrado, las clases se dictaban en la casa de un vecino o en las afueras de la escuela. En los medios gráficos y televisivos aparecían por entonces las imágenes de un grupo de alumnos y una maestra que, en el norte de la provincia, daban clases en una galería o bajo un árbol.

La propuesta de cerrar “las escuelitas” provocó la rápida réplica y movilización no sólo de los afectados directos, padres, alumnos y docentes, sino también de intendentes y jefes de comunas, entidades intermedias locales, legisladores y hasta el Defensor del Pueblo, quienes solicitaron que se deje sin efecto. Algunas escuelas fueron cerradas, aunque con el correr del tiempo y la falta de consenso, el Ministerio de Educación tuvo que dar marcha atrás a la medida. Por su parte, las nuevas autoridades provinciales que asumieron en julio 1999 decidieron la reapertura de todos los establecimientos y anunciaron que las escuelas rurales se mantendrían y que el desafío que seguía era “jerarquizar la calidad educativa desde la ruralidad”.

En el momento de la amenaza del cierre de los establecimientos nos encontrábamos realizando trabajo de campo en el departamento Tulumba, en el norte cordobés. Ese trabajo era parte de una investigación a través de la cual nos propusimos comprender el lugar que ocupa la educación dentro de los mecanismos de reproducción social de las familias de la zona. Aparecían entonces con más fuerza, debido a la inquietud que había provocado la decisión del “nucleamiento”, varias cuestiones: la noción de una posesión colectiva que la mayoría de los padres tienen de estas escuelas, su multifuncionalidad e importancia como núcleos de la vida social de los parajes. Nos decían: “*Esa escuela es*

nuestra... es lo único que nos queda... Hasta el enfermero nos sacaron, pero con la escuela no se metan...” Repetían: *“Si la escuela se cierra este lugar se muere”*.

Las transformaciones estructurales en Tulumba

Para poder explicar cómo y por qué las familias campesinas reclamaban por el cierre de las escuelas, cuáles eran las prácticas y representaciones sobre las mismas, cómo se vinculaban con ellas, no consideramos suficiente conocer cómo viven las familias en el presente. Partimos del supuesto de que esos vínculos han sido construidos a lo largo del tiempo y por eso es necesario reconstruir su historia; pero analizándolas no como casos individuales sino como parte de una historia social regional.

El espacio social tulumbano estuvo sujeto a fuertes transformaciones estructurales en las últimas décadas. Estos procesos afectaron la vida familiar y a la escuela y se actualizaron en los sujetos que vivían y actuaban en estos ámbitos, en las relaciones que mantenía entre sí y con las instituciones, entre ellas las educativas.

En el paraje donde realizamos nuestro trabajo la escuela se destaca como la construcción más importante. Los edificios fueron, en su mayoría, construidos o ampliados entre las décadas del treinta y el cincuenta y albergaban entre cincuenta y cien alumnos. Nos hablan de un momento de cierta “prosperidad en el campo” cuando las familias aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales (cultivo de maíz, horticultura, cría de ganado vacuno, caprino, granja, monte, recolección de frutos) y extraprediales (a través de la venta de fuerza de trabajo estacional en la zona cerealera del sur de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires). En las décadas siguientes la producción predial se verá comprometida por el deterioro creciente de las condiciones ambientales y las desventajas competitivas de los productos agrícolas de estas zonas marginales para la explotación de mercado; situación que se agrava con la caída de la demanda de trabajo rural pampeano a raíz de la mecanización de las cosechas.

La fragmentación de los lotes, producto de las prácticas de herencia, sumadas a la venta de parte de la parcela en momentos en que la unidad afronta crisis particulares determinaron una disminución de la disponibilidad de tierras. En algunos casos estas crisis desembocaron en la venta del lote y la consiguiente descampesinización de los miembros de la unidad. Producida la retracción de la demanda de trabajo rural y con el

desarrollo del mercado laboral urbano, industrial y de servicios, los destinos de las migraciones permanentes serán urbanas (principalmente Córdoba y Buenos Aires)

Paralelamente, a partir de la inversión de capitales industriales y comerciales de Córdoba y Buenos Aires, se consolidaron en la zona grandes explotaciones de tipo capitalista que avanzan desde el este de la ruta 9, desmontan y establecen estancias dedicadas a la explotación ganadera y también, en los últimos años, a la agricultura.

La asalarización como peones y puesteros de estos establecimientos de algunos de los miembros de la unidad se convierte, entonces, en otra de las estrategias que ponen en juego las familias y que les permite sostenerse en el campo. La complementariedad de salario y actividades productivas mejora en estos casos las condiciones de subsistencia familiar, pero no detiene el flujo migratorio de los hijos.

El despoblamiento del campo supuso una fuerte caída de la matrícula rurales y determinó , como veremos a continuación, el cierre de escuelas.

El protagonismo de los pobladores tulumbanos en el establecimiento y sostenimiento de las escuelas

Desde comienzos de siglo coexisten en Tulumba establecimientos de nivel primario provinciales y nacionales En 1930 nos encontramos con treinta y tres escuelas, ninguna de las cuales era “graduada” (cinco eran “elementales” y veintiocho “rurales”). Durante mucho tiempo la apertura de establecimientos de nivel primario en los parajes rurales no va acompañada de la posibilidad de acceder a la escolaridad primaria completa. En la totalidad de las escuelas nacionales y la mayoría de las escuelas fiscales sólo se podía cursar hasta segundo grado. Recién en 1949 el Ministerio de Educación de la Nación aprobó la extensión de la enseñanza hasta sexto y cinco años después lo hace Ley provincial 4401.

El momento de mayor extensión del sistema de educación primaria del departamento se produce en el año 1976, cuando existían sesenta y dos escuelas y ciento setenta y cinco docentes que atendían a una población escolar de dos mil cuatrocientos sesenta y un alumnos. A partir de entonces comienza el cierre de escuelas. En 1983 existían cincuenta y seis establecimientos con ciento veintisiete maestros y mil ochocientos sesenta y cinco alumnos. En 1994 las escuelas eran cuarenta y ocho, ciento treinta y tres los docentes y mil ochocientos doce los alumnos.

Como muestran las cifras estadísticas las escuelas se multiplicaron en Tulumba conforme avanzaba el siglo, aun en momentos de decrecimiento poblacional, y en este proceso no estuvieron ausentes los pobladores de los parajes rurales. Los documentos consultados en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primaria² y los relatos de vecinos y docentes del lugar muestran como éstos han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. El “Estado educador”, Nacional y provincial, se habría hecho presente en mucho de los parajes a partir de la iniciativa de los vecinos.

Aun antes de la apertura “oficial” de la escuela, algunos pobladores, los “más ricos” de los parajes, contrataban a “maestros particulares” para que enseñaran a sus hijos. Luego, el grupo de vecinos “distinguidos”, en general los propietarios de campos y rodeos más extensos, algunos de ellos letrados, que luego formarían parte de las Comisiones Escolares Locales y la Cooperadora, iniciaban las averiguaciones para conseguir la apertura oficial de la escuela. La existencia de establecimientos en poblados como Villa Tulumba o San José de la Dormida o en otros parajes les servía de ejemplo a la hora de empezar con los trámites necesarios para la habilitación. A través de estos maestros o directores llegaban a la Inspección General de Escuelas Primarias o directamente al Consejo Provincial de Educación. También facilitaba el logro de la apertura la mediación de los Jefes Políticos Departamentales o Senadores oriundos de la zona. El siguiente paso era la realización de un censo de niños en edad escolar.

Las historias de vecinos reunidos en comisiones, préstamos de locales o cesión de terrenos, alojamiento en las casas para los maestros, se repiten en diferentes parajes. También las menciones a las “actividades de suscripción popular, festivales, domas y cuadreras, donación de vaquillonas para asados” para adquirir o construir el primer edificio “propio” y más adelante para realizar reparaciones o mejoras.

Estas actividades conjuntas de los pobladores no deben hacernos pensar que involucraban de la misma manera y a todos los habitantes del paraje, o que siempre las relaciones entre los mismos eran armoniosas. Los integrantes de las Comisiones pro escuela o las que dirigían luego las asociaciones cooperadoras, como señalara uno de

² Fuentes: Actas del Consejo provincial de Educación; Actas de Inspección general de Edificios Escolares; Actas de Inspección del departamento Tulumba. A partir del Año 1931; Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba- a partir del año 1941-; Notas elaboradas por directores de establecimientos a partir de Formulario del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Libro e Circulares para Escuelas Nacionales.

nuestros entrevistados, “no eran uno cualquiera”. Quienes ocupaban estos cargos eran personas con una posición social de importancia local. Generalmente los varones de ciertas familias se suceden por generaciones como integrantes y también como presidentes de la sociedad cooperadoras. El ser nombrado o “elegido” para integrar la comisión implicaba en sí mismo un reconocimiento de una posición social diferenciada. Ser presidente, secretario o tesorero de la cooperadora suponía ciertos “conocimientos” para realizar trámites, manejo de lecto-escritura y operaciones básicas de cálculo, pero además capacidad y disposición para invertir tiempo y dinero. También era oportunidad para obtener o incrementar el prestigio social.

Junto a “los vecinos notables” que ocupaban los principales cargos en las comisiones y cooperadoras, había un grupo de padres “colaboradores” que “si bien en su mayoría son analfabetos no se dejan ganar por la ignorancia y han comprendido el valor de las letras y los números para sus hijos... Viven de las faenas camperas y del monte y lo obtenido de los trabajos en las cosechas..., se muestran entusiastas a la hora en que la escuela los necesita, aportando su esfuerzo para las tareas de reparación del edificio... con donaciones una vez que regresan (de trabajar en las cosechas)... Esto significa una gran ayuda para el desempeño de la misión del docente, permite que la acción de cultura y enseñanza trascienda de la escuela y llegue a los hogares...”³

Pero junto a los “notables” y los “colaboradores”, según caracterizan a los padres los inspectores que visitan la zona en la década del cuarenta, había una gran cantidad de familias que no enviaban a los hijos regularmente a la escuela, pese a estar matriculados. Las actas e informes de inspección de escuelas fiscales de la década del cuarenta y las estadísticas educativas dan cuenta de esta situación de inasistencia de los alumnos. En los documentos se repiten las observaciones cuando en su visita a las escuelas advierten que la ausencia de los niños se debe a “faenas camperas”, “enfermedades”, “estado de pobreza de los pobladores” o “negligencia de los padres”. Se reiteran las recomendaciones para que “busquen los modos en que se regularice la asistencia”, para que “traten de hacer comprender a los padres el verdadero concepto de la escuela y el grave error de mantenerlos sin instrucción...”⁴. Los datos evidencian como estos problemas de ausentismo de la población escolar matriculada se agudizaban en determinadas épocas del año que coincidían con el ciclo agrícola, “cosecha en el

³ Fuente: Actas de Visitas de Inspección. Campaña. Distrito Escolar 8. Dpto. Tulumba. Año 1940.

⁴ Fuente: Actas de Visitas de Inspección del Dpto. Tulumba. Años 1931-44.

sur”, o el nacimiento de cabritos. En ocasiones, la “asistencia se veía resentida” también por diferencias o dificultades con los maestros. Los padres, entonces, se negaban a mandar a los hijos hasta que se atendieran los reclamos hechos a las autoridades educativas.

En efecto, las “ausencias reiteradas de los docentes”, el “maltrato a los niños o a las familias del lugar”, la negativa a “prestar la escuela” para realizar eventos, daban lugar a denuncias de los padres. Pero además de los reclamos formales o del rechazo a la maestra al negarse a enviar los chicos a la escuela, las familias recurrían a otras estrategias. Así contaban nuestros entrevistados: “inventaban historias de fantasmas para que se asuste la maestra...”, “tiraron piedras a la ventana y a la puerta para que no duerma”, “le hablaban de la luz mala que aparecía abajo del árbol”; “uno se disfrazó de muertito (se ríe) si viera”, “se asustaban, se cansaban y se iban”.

Las relaciones con los maestros se facilitaban, en cambio, si ellos estaban dispuestos a “afincarse” en el paraje y “vivir junto a los vecinos”, compartiendo las fiestas, “tomando mate en las casas”, “rezando el rosario al atardecer”, participando como “uno más en los acabo de novena”; si “no se hacían a menos cuando uno le pedía favores” (trámites, compras fuera de la zona) o “consejos”; si llegaban con su familia, con hijos que se convertían, también, en alumnos de la escuela o se casaban con los lugareños.

Lejos de ser simples “receptores” de las “ofertas educativas” oficiales habría habido cierta actitud “vigilante” por parte de las familias rurales acerca de las responsabilidades docentes y sus comportamientos sociales y en el aula. La ausencia de escolarización, el analfabetismo de muchos padres no habría implicado que se desentendan de lo que ocurría con sus hijos en la escuela y que se priven de efectuar apreciaciones sobre la enseñanza brindada a partir de las “tareas”, los actos escolares o el ausentismo de los docentes. Sobre todo cuando, con el paso de los años y a raíz de las transformaciones estructurales y la redefinición de estrategias familiares, la escolarización comience a tener un lugar diferente en la reproducción social.

El lugar de la escolarización y la escuela en las estrategias de reproducción social

Hasta comienzos de la década del cincuenta los esfuerzos familiares en relación con la escolarización se orientaban a garantizar la permanencia en la escuela sólo de algunos de los miembros y en un tiempo limitado, hasta el momento en que éstos obtuviesen los conocimientos mínimos en lecto-escritura y cálculo, que les permitiera “defenderse

mejor” al intentar la inserción laboral fuera del predio. Era importante “saber firmar”, “saber leer y hacer cuentas” , para que no los engañen, por ejemplo los contratistas que los llevan a las cosechas, los patrones en la pampa, las patronas de servicio doméstico, o bolicheros; pero las opciones de trabajo visualizadas como posibles (manuales) no requerían de otros conocimientos y habilidades escolares.

Cuando las estrategias migratorias se incrementen, ya no sean temporarias sino definitivas y tengan un destino urbano, la asistencia a la escuela va a comenzar a ocupar otro lugar en la reproducción familiar. A partir de la década del sesenta la mayoría de los niños rurales tulumbanos asistía a la escuela. Las necesidades de trabajo doméstico y predial se habían reducido considerablemente. Ahora el requerimiento de mano de obra disponible para atender la sobrevivencia cotidiana era menor. Los predios, los rodeos vacunos y las majadas de cabra se habían reducido. Las migraciones, pero también las nuevas posibilidades de comunicación y transporte, el acceso más frecuente de comerciantes a los parajes habían producido cambios paulatinos en los patrones de producción y consumo. El aprovisionamiento de insumos en el mercado, reemplaza la manufactura doméstica y eso libera fuerza de trabajo, sobre todo femenina, que se incorpora a la escuela.

Esta mayor presencia en la escuela se relaciona también con la progresiva valoración social de la educación como mecanismo de habilitación para la vida social y comunitaria: la asistencia a la escuela primaria pasa a ser una condición del “ser”. (“sin escuela, no sos nada; “para ser alguien” o “para ser algo en la vida lo menos que hay que tener es la escuela primaria”). Es también instancia de habilitación laboral urbana y mecanismo de reposicionamiento social ya que permitiría la adquisición no sólo de conocimientos sino de una certificación que habilita el acceso a nuevos y mejores trabajos en términos de calidad y remuneración.

La mayor accesibilidad simbólica que tuvieron los miembros de estas unidades con respecto a la escuela se explica también por la representación vigente a nivel social que liga la etapa vital de la infancia con la escolaridad. Si bien la utilización de la fuerza de trabajo infantil en las tareas domésticas, peridomésticas y prediales se mantiene, en estas unidades campesinas estará limitada por esta nueva consideración social según la cual una de las “obligaciones” de los padres es garantizar la asistencia de los hijos a la escuela primaria. Esta “obligación” implica, entonces, el compromiso de los mayores en tratar de hacer lo posible para que los niños permanezcan en la escuela y esto significa

limitar los requerimientos de trabajo. Tiene su correspondencia en la consideración según la cual los hijos deben valorar el esfuerzo paterno y cumplir con sus tareas escolares.

Pero la escuela, para las familias rurales, no es sólo el lugar donde los hijos van a adquirir conocimientos que los habiliten para la vida laboral y social, es el único o más importante centro comunitario de los parajes. En el campo tulumbaro no hay otras instituciones ni delegaciones del Estado. No existen o son muy recientes las capillas de la iglesia católica y la escuela se convierte, entonces, en el lugar donde se guardan los santos, donde llega el cura a dar misa; de ahí parten las procesiones, se hacen bautismos, los chicos aprenden el catecismo, toman la comunión, se confirman y se casan. Es el lugar también donde llegan los “grupos de misioneros” y se hacen “retiros espirituales” Los beneficios de las políticas asistenciales del Estado nacional o provincial, dirigidos a las familias rurales, siempre escasos, también llegan a los parajes a través de las escuelas. Ante la falta de centros de salud es el lugar donde se vacuna y atiende el médico o el enfermero, cuando llega, luego de largas tramitaciones.

Es además un centro de reunión social. Aquí se realizan las fiestas religiosas y se celebran los acontecimientos; las actividades de la cooperadora escolar (reuniones, bailes, cuadreras, asados) se convierten en excelente excusa para recrear vínculos sociales. Da lugar a espacios recreativos; muy importantes sobre todo para las mujeres, ya que los hombres tienen en el “boliche” un lugar “propio” y al que ellas no acceden. La cooperadora escolar, lo decíamos más arriba, es un espacio donde se disputa prestigio y poder, no solo local. En la manipulación de los recursos públicos con fines partidarios que realizan los “punteros locales”, intendentes, senadores, muchas veces, “se beneficia” la escuela, el lugar más importante y visible de la comunidad.

Por todas estas razones, por la multifuncionalidad de la escuela, por su importancia como núcleos de la vida social de los parajes, el cierre de un establecimiento escolar en la campaña ocurría, y ocurre, no sin resistencias por parte de los vecinos. Aun cuando el lugar se haya despoblado y un censo prospectivo demuestre que la matrícula no podrá ser mayor de tres, cinco o siete niños, los vecinos defienden la permanencia de la escuela.

La apropiación de la escuela

A lo largo de la ponencia planteamos que en las zonas rurales del Departamento Tulumba, la construcción del sistema escolar no fue posible sin una demanda y contraparte local. Las escuelas existieron porque hubo demanda y participación en la construcción y mantenimiento del edificio. El interés por la escolarización primaria de los hijos se expresaba en el acto mismo de enviar a los hijos a la escuela, pero además los padres controlan la asistencia de los docentes y reclaman a las autoridades en casos de incumplimiento de sus deberes “morales” “sociales” pedagógicos.

No bastaba sólo con que el gobierno habilitara la escuela y pagara el local y el sueldo del maestro. La posibilidad de que la escuela funcionara y el maestro se quedara a trabajar dependía de que hubiera alumnos. En el año 1943 asiste el 63% de los niños entre seis y trece años, en 1980 ya asistía el 92% y en 1991 el 96% y en el 2010 el 98%. Pero el cambio no fue sólo cuantitativo. La experiencia escolar y el valor social de la escolarización también se habían modificado. A medida que pasan los años tiene diferente sentido para la familia, que sus hijos accedan o terminen “la primaria.” Las modificaciones estructurales, las dificultades para seguir reproduciéndose como campesinos y la implementación de estrategias migratorias implicaron la redefinición de las estrategias educativas y un nuevo lugar asignado a la escolarización como mecanismo de habilitación para el trabajo y la vida social. La asistencia de los hijos a la escuela se transforma en una exigencia de la reproducción, en una necesidad casi “naturalizada” y en un problema que la familia tiene que resolver. La fuerte presencia de ciertos sectores de la población rural en los orígenes y devenir de cada establecimiento y su multifuncionalidad, les confiere un sentimiento de propiedad sobre dichos espacios.

Con las políticas neoliberales se redefinen los espacios públicos y, entre ellos, el escolar es uno de los más afectados. El cierre de las escuelas rurales del norte cordobés pone en evidencia con toda crudeza el retiro del Estado. Hace más patente, según lo entienden nuestros entrevistados, “el desinterés por la gente del campo”, “el olvido del norte”; supone un desconocimiento del valor que estas familias todavía le asignan a la educación y a la escuela y provoca interesantes movimientos de resistencia.

Bibliografía

Cragolino, E. (1997). “La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa”, en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires: ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.

Faucher, O. (1987). *El proyecto DER 1: La participación comunitaria en el proceso de transformación del sistema educativo*, Documento N° 11, II Seminario de educación de adultos, REC, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Gobierno de Córdoba.

Peyrano, G. (1986). “Regionalización y descentralización”, en *Seminario de educación Rural, Programa de nuclearización*, Reforma educacional de Córdoba, Gobierno de Córdoba, La Cumbre.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Rockwell, E. (1996). *Hacer la escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*. Tesis para obtener el Grado de Doctor con especialidad en Investigación Educativa, CIEA, IPN, México.

Saleme, M. (2009). *Decires*. Córdoba: Vaca Narvaja Editor.

Actividades

1. Realice una lectura analítica del texto y seleccione 5 (cinco) ideas /conceptos centrales del texto, teniendo en cuenta las dimensiones: histórica, socio-cultural y económica.

2. Justifique su selección. Vincule con la realidad de las escuelas rurales donde realiza las observaciones o visitas desde el Instituto de Formación Docente.

