

Jóvenes, migración y procesos de integración socioeducativa en Argentina. La ruralidad como estigma y fractura de la cohesión social

Dr. Pablo Christian Aparicio

Doctor en Ciencias Sociales

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad de Salamanca, España

Lic. Fernando Ruiz Peyré

Licenciado en Geografía

Universidad de Innsbruck, Austria

Resumen

En América latina y particularmente en Argentina, las y los jóvenes que viven en contextos rurales están más expuestos a la vulnerabilidad económica, la exclusión social y la pobreza que sus pares urbanos. En este contexto, la migración se presenta como una alternativa para amedrentar el impacto de las restricciones sociales y económicas.

Considerando las transformaciones sociales donde la juventud, la ruralidad y la migración se encuentran, la educación está llamada a ocupar un rol estratégico en la búsqueda de mayor inclusión social. Las diferentes instancias de formación han de responder a las demandas sociales emergentes y abogar por la construcción de sociedades más equitativas.

En el presente artículo se analizará el impacto que ha tenido la reforma educativa experimentada en la Argentina a partir de la década del 90 en el área rural. Se tomará como referencia un estudio de caso en el oeste argentino, específicamente en Malargüe (provincia de Mendoza), donde la marginalidad y la invisibilización de las demandas específicas de la

juventud aparecen como factores generadores de una mayor vulnerabilidad y segregación; y la migración como una de las respuestas más recurrentes por parte de las y los jóvenes.

Palabras clave: Juventud ; Educación ; Ruralidad ; Migración ; Participación social.

I. Introducción

Conceptos como migración, ruralidad, educación, pobreza y participación social aparecen con reiteración en las agendas de los gobiernos de América Latina. Esto no implica, sin embargo, que los esfuerzos políticos invertidos en estos ámbitos de trabajo sean suficientes o estén mejorando las condiciones de vida y el marco de oportunidades de participación social.

La República Argentina experimentó en la década del 90 una profunda transformación política, social y económica destinada, teóricamente, a fortalecer el desarrollo socioeconómico y a un mayor equilibrio regional. Sin embargo, la concentración de la riqueza, del ingreso y de los buenos empleos, así como la desigual distribución de las oportunidades de participación social, económica, laboral y cultural siguen engendrando mayores brechas y fracturas sociales.

En este sentido, el acceso restringido a la formación escolar de calidad se condice con la existencia de una oferta curricular inadecuada. La falta de adecuación de los contenidos con los entornos locales constituye uno de los *handicaps* más preponderantes de la actual política educativa y deriva en una mayor fragmentación. Con igual énfasis, esta falencia inherente al sistema de formación afecta las perspectivas reales y potenciales de participación social de las generaciones más jóvenes y en especial modo, de quienes viven en el ámbito rural.

En el presente artículo se abordará la relación planteada entre los jóvenes, la migración y los procesos de integración socioeducativa en el contexto argentino. Se tomará como referencia un estudio de caso realizado en Malargüe, en la provincia de Mendoza, donde se visualizará la percepción de los jóvenes acerca de la educación y las posibilidades que esta genera o puede generar con respecto a la mejora de las oportunidades de inclusión social en entornos rurales.

II. Reformas estructurales y la transformación del escenario educativo

Durante la década del 90 se llevó adelante en Argentina una reforma educativa ambiciosa y estructural guiada por un modelo económico y productivo de corte claramente neoliberal. Este modelo educativo y social abogó por el refuerzo de las necesidades y demandas de los individuos en desmedro de una política social y cohesionante (Dussel, 2005). Al mismo tiempo se optó por una apertura mercantilista del servicio educativo, entendido como un bien de consumo que el mercado puede regular, prescindiendo de la decisión y gestión del Estado.

El intento de adecuar las ofertas y orientaciones del ámbito político educativo (escuelas, institutos de formación e instrucción técnica y profesional, programas y proyectos de capacitación, universidades, etc.) al mandato y las exigencias procedentes del ámbito económico (mercado, empresas, industrias, servicios, etc.) conllevó el sobredimensionamiento de los procesos económicos en desfavor de las resolución autónoma de los problemas educativos (Aparicio, 2007). Con tal propósito fueron implementadas políticas de descentralización, programas de evaluación de la calidad educativa y la modificación de contenidos curriculares. En el caso argentino, la ejecución de este conjunto de reformas llevó a una creciente privatización de la educación que a posteriori haría mella sobre el contenido cohesionante, articulador y democrático de la misma oferta educativa (Tenti Fanfani, 2003). La puesta en práctica del nuevo modelo, más que lo esperado, llevó a un incremento sustancial de las desigualdades socioeconómicas, políticas e institucionales (CEPAL et al., 2008; Coraggio, 2007).

Desde la perspectiva neoliberal, el conocimiento, las competencias y las capacidades (capital cultural socializado desde la escuela) se conciben como una mercancía que se intercambia a partir de la lógica de la oferta y la demanda. Con este modelo, “la educación se torna más volátil, frágil y precaria frente a los vaivenes materiales, ideológicos y sociales. La escuela pierde sustantividad” (Donoso Torres, 1999: 226). Al mismo tiempo, la escuela se convierte en una empresa y los alumnos, los padres y la comunidad en general son considerados como clientes y consumidores, diversificados por sus necesidades y sus posibilidades de demanda (Osborne y Gaebler, 1994).

En virtud de las diferentes orientaciones que adoptaron los modelos educativos en plena hegemonía de las reformas neoliberales, Ball (1994: 146) elabora una diferenciación entre los “valores de la comprensividad” y los “valores del mercado” como dos referencias ideológicas y políticas contrapuestas. Por un lado, los “valores de la comprensividad” están basados en los principios democráticos de participación y abogan por la ampliación de las oportunidades y el fortalecimiento de la igualdad social que concibe como determinante la intermediación del Estado y de todas las instituciones sociales de representación social y política. Por otro lado, los “valores del mercado”, se asientan sobre la base de una lógica economicista y eficientista que reduce la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, principalmente, a variables de costo y beneficio(1).

A continuación se presentará un cuadro donde se exponen brevemente los aspectos y atributos fundamentales de cada una de estas dos orientaciones ideológicas y políticas circunscriptas en el ámbito educativo:

Valores de la comprensividad	Valores del mercado
Atención a necesidades individuales (de centros y de estudiantes)	Atención a logros individuales (de centros y de estudiantes)
Atención a la integración comunitaria (clases mixtas, acceso de estudiantes sin diferenciar)	Atención a la diferenciación o jerarquía (ubicación, clasificación, selección, exclusión)
Énfasis en situar los recursos allí donde más se necesitan	Localización de recursos según la lógica de los más capaces
Cooperación entre escuelas y estudiantes	Competencia entre escuelas y estudiantes
Evaluación amplia apoyada en variedad de cualidades	Evaluación restringida apoyada en aquella que contribuye a alcanzar logros
Valoración de la educación para todos los niños en condiciones de igualdad	Valoración de la educación en relación a los costos y rendimientos

Gráfico 1: *Orientaciones políticas del sistema educativo (según Ball, 1994).*

Estas dos orientaciones políticas presentadas definen no sólo el fundamento teórico y conceptual de los sistemas educativos en correspondencia con un modelo político específico sino que reseñan el perfil cultural y biográfico que será transmitido a las nuevas generaciones. En Argentina, así como en muchos países de América Latina, la reforma educativa estuvo fuertemente ligada a los “valores del mercado”, donde predominaron las políticas de carácter coyuntural y cortoplacista (Aparicio, 2007).

Algunos de los grupos sociales más afectados por la desigualdad socioeconómica y la exclusión educativa fueron los sectores rurales, las minorías étnico-culturales y, en especial, niños y jóvenes. Y son estos grupos fundamentalmente los más propensos a sufrir el abandono escolar, el analfabetismo funcional, la exclusión educativa y la carencia de credenciales educativas satisfactorias y atractivas. Los problemas regentes en el ámbito educativo de los jóvenes que viven en el medio rural se condicen con disfuncionalidades inherentes a las políticas sociales y a sus respectivas instancias de planificación. El distanciamiento crítico planteado entre el sistema educativo (instituciones de formación), las políticas sociales y las demandas específicas de los jóvenes reclaman soluciones sustanciales (Franco et al., 2007; UNESCO/ ORELAC, 2007).

El debilitamiento de las perspectivas sociales del actor juvenil influye en la disminución de la participación en el sistema educativo y la confianza en los logros académicos como impulsores del crecimiento económico, el bienestar social y la realización laboral-profesional. La ruptura intergeneracional planteada entre los jóvenes y los adultos ahonda la vulnerabilidad de los jóvenes que, al quedar desprovistos de modelos estables, se sienten incapaces de gestionar efectivamente sus procesos de integración a nivel educativo, económico, social e institucional (Aparicio, 2009). La falta de percepción de la pluralidad cultural e identitaria de los jóvenes evidenciada en la política educativa se cristaliza en la regencia de una propuesta curricular estándar definida desde y para las ciudades, que impone un canon único para todos, dejando escasos espacios para la contextualización territorial (UNESCO, 2008).

Así mismo, desde esta perspectiva la lectura uniformante inherente a la política educativa común y universal, aún anclada en un ideario cultural y civilizatorio urbano, oculta aspectos esenciales de la diversidad del espacio rural y las múltiples cosmovisiones de los jóvenes argentinos¹. Estos aspectos, indudablemente influyen de forma significativa en el modo en cómo los actores sociales se circunscriben, forman y proyectan en el ámbito educativo, máxime cuando se trata de ámbitos y entornos tan complejos, cambiantes y diferentes como los que hallamos en el espacio rural de Argentina y especialmente, en Malargüe.

III. Educación, juventudes y ruralidad: en la encrucijada de la pobreza y la marginalidad

En el ámbito rural, la carencia de infraestructura básica se articula con el acceso deficitario a otros servicios sociales como la salud, la vivienda, la asistencia social y la educación entre los aspectos más preponderantes. Si se considera particularmente el campo educativo, se constata que la tasa de escolaridad es inversamente proporcional al grado de ruralidad, es decir, que el mayor grado de ruralidad se correlaciona con un menor grado de escolaridad. Así, en las regiones más pobres del país donde prevalece una brecha exponencial entre pobres y ricos, los jóvenes rurales están más propensos a no poder concluir exitosamente los estudios secundarios y acumulan las mayores restricciones de acceso a un trabajo formal, bien remunerado y resguardado socialmente (Hopenhayn, 2004). El bajo grado de escolaridad predominante en el ámbito rural se explica también por una mayor necesidad de incorporación temprana al mercado de trabajo para aportar a la economía del hogar. Este fenómeno se observa en mayor medida en áreas rurales dispersas que en núcleos más poblados. Así mismo, la inserción laboral se realiza mayormente en el contexto familiar o, en su defecto, en empleos informales y precarios, con bajos o nulos niveles de cobertura de seguridad social y salud. Si bien estas características tienden a agudizarse entre la población juvenil, las mismas no son privativas de este grupo, puesto que afectan también a los adultos rurales quienes también están sometidos a una mayor precariedad en el tipo de ocupación laboral (Sili, 2005).

En este complejo escenario, la educación parece estar cada vez más obligada a resolver las contradicciones y los obstáculos de la integración social atendiendo a la diversidad de las demandas y abogando por la consolidación de procesos de formación efectivos. La movilidad social, los desplazamientos demográficos y la concentración de las desventajas sociales en grupos y en espacios geográficos determinados abren consigo un sinnúmero de desafíos. Tanto la política educativa como las políticas públicas en general deberán asumirlos como retos indelegables al momento de afrontar críticamente el avance de la desigualdad social y la reproducción de las condiciones pobreza en ámbito rural (Aparicio, 2008). En concordancia con diferentes análisis realizados sobre la juventud procedente de sectores vulnerables y que viven en contextos rurales en Argentina, se podría sostener que la ruralidad es una de las causas más preponderantes de la segregación social, económica y cultural, y que repercute en la definición de los itinerarios biográficos así como en las transiciones hacia el mundo adulto (ver Ruiz Peyré, 2007; Durston, 2001; Dirven, 2000, entre otros).

En el ámbito rural argentino, donde se concentra el presente trabajo, los procesos migratorios se constituyen como nuevas formas, dinámicas y espacios de inclusión y exclusión social. Estas tendencias exigen indudablemente el reposicionamiento de las instituciones educativas encargadas de potenciar y acompañar los procesos de integración social de las personas. Así pues, la fuerte segmentación social y la concentración de las oportunidades de acceso a los bienes materiales y simbólicos imprescindibles para participar de la vida social explican el por qué de la importancia de la migración como estrategia resolutoria y/o vía de escape (Facio y Reset, 2007; Guaraná de Castro, 2008). En consecuencia, la migración se transforma para muchos jóvenes en una estrategia de sobrevivencia en la adversidad, en una opción entre pocas alternativas que pueden existir contextos plagados de restricciones, en definitiva, en una esperanza y una apuesta de futuro capaz de proveer consigo – al menos a nivel de las expectativas – un horizonte más inclusivo.

IV. La escuela en el ámbito rural argentino: Un estudio de caso en Malargüe (Mendoza)

A. Aspectos metodológicos

Se presentarán a continuación los resultados de tres estadios de trabajo de campo durante los años 2004, 2006 y 2008 en el departamento de Malargüe(2). Se visitaron la mayoría de las localidades rurales del departamento y 12 de las 15 escuelas rurales “albergue” (primarias y secundarias). En todas las escuelas visitadas se realizaron encuestas estandarizadas a los alumnos de 7^{mo} año de primaria y de 4^{to} y 5^{to} años de secundaria (con un total de 105 encuestas). Se llevaron adelante entrevistas en profundidad a todos los directivos rurales y a una selección del personal docente, así como también a expertos relacionados con el sector educativo en las ciudades de Mendoza, San Rafael y Malargüe (con un total de 47 entrevistas a expertos e informantes claves).

Para el análisis específico de la situación de los jóvenes se seleccionaron 15 hogares, los cuales fueron analizados en sus sistemas de sostenimiento (“*livelihood assets*”) y donde se realizaron entrevistas biográficas con los jefes de hogar y entrevistas narrativas con los jóvenes habitantes del hogar. El trabajo de campo fue acompañado de una profunda investigación bibliográfica sobre la región y su población.

B. Contexto histórico y situación actual

En el contexto rural profundo, la reforma educativa de los 90 – como todo en la Argentina, planeado principalmente para su aplicación en el contexto urbano – se topó con condiciones muy diferentes y contrarias al modelo ideal previsto (Rubinelli, 2003). Para poder entender esta situación y sus consecuencias es necesaria una breve contextualización histórica.

El sistema educativo argentino, inspirado en los modelos europeos y norteamericanos emprendió a finales del siglo XIX un proceso amplio de expansión de la educación en la sociedad, llegando incluso a las zonas rurales y alejadas de los centros urbanos. Una prueba de ello lo constituyen la Ley General de Educación, dictada por Arístides Villanueva en 1872 y la Ley Nacional de Educación de 1884, reforzadas posteriormente por la llamada Ley Laínez, de 1905 (MECyT, 2007:11).

A comienzos del siglo XX, la localidad de Malargüe contaba sólo con un establecimiento educativo de jurisdicción nacional, con 140 alumnos y en 1918 fue creada la primera escuela provincial. Pero no fue sino hasta 1919 que se crean las primeras escuelas netamente “rurales”, ubicadas en los parajes Calmuco, Río Grande y Barrancas (Vera, 1992: 69) – aunque estas “escuelas” no contaban con edificio propio y muchas veces dependían de la buena predisposición, la vocación y el grado de compromiso del “maestro rural”. Hacia 1940 las “escuelas-rancho” – tal como se las denominaba debido a sus características edilicias – eran al menos ocho. De ahí a la actualidad se construyeron cuatro más. Las escuelas funcionaron con altibajos hasta consolidarse su situación en los años 90, la cual se mantiene hasta la actualidad. Hoy hay 12 escuelas primarias rurales en todo el área del departamento de Malargüe de las cuales todas – excepto la más cercana a la ciudad cabecera – tienen una modalidad de escuelas albergue, con un régimen aproximado de 20 días de clases por 10 días de descanso.

En 1977 las 10 escuelas rurales albergue de ese entonces, contenían en total 506 alumnos, lo cual representaba menos del 40% de los niños en edad escolar (Tramontina, 1977: 2). Hacia el año 2007, las 12 escuelas juntas sumaban 583 alumnos entre jardín de infantes y 7^{mo} grado (según datos provistos por la Dirección General de Escuelas, Sección Malargüe), lo cual representa aproximadamente el 80% de los niños en edad escolar(3).

Año	Cantidad de escuelas	Alumnos	Niños en edad escolar	Índice de escolaridad
1977	10	506 ^{a)}	1.279 ^{c)}	39,56%
2007	12	583 ^{b)}	745 ^{d)}	78,2%

a) de 1^{ro} a 7^{mo} grado

b) de jardín de infantes a 7^{mo} grado

c) de 6 a 14 años de edad

d) de 5 a 12 años de edad

Gráfico 2: *Cantidad de escuelas, alumnos y niños en edad escolar en las áreas rurales de Malargüe, 1977 y 2007. Elaboración propia a partir de datos de Tramontina (1977) y de la DGE, 2008.*

En estas cifras se hace evidente la importante llegada de la educación formal a todos los rincones del país y sobre todo los importantes avances logrados en las últimas tres décadas. Al mismo tiempo se observa una enorme disminución en la cantidad de niños que habitan la zona, evidenciando por un lado la fuerza del éxodo rural en la región y por otro la disminución de la tasa de natalidad (INDEC, 2010).

La escuela secundaria, en cambio, llegó con mucha posterioridad a la región rural. Recién a mediados de la década del 90, en el marco de la ya mencionada reforma educativa de orientación neoliberal, comenzó la educación de nivel medio en la región. Esta obligaba la extensión de la educación obligatoria por dos años y contaba con financiamiento de programas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En primer lugar, algunas de las escuelas primarias incorporaron el llamado Tercer Ciclo de EGB (agregando los 8^{vo} y 9^{no} años) (DGE, 2001). Y para completar con el llamado “Polimodal”, se comenzó con escuelas con un régimen semipresencial, es decir, con clases sólo dos días cada dos semanas, en que los alumnos recibían clases y cuadernillos de trabajo(4). Las tareas con los cuadernillos debían ser realizadas por los alumnos en la casa y serían revisadas dos semanas más tarde en un nuevo encuentro en la escuela.

El financiamiento internacional del comienzo garantizó un cuerpo docente motivado y con sueldo especial, lo cual lo hacía atractivo laboralmente. También permitía la entrega del material necesario a los alumnos sin llevarlos a mayores gastos. Debe tenerse en cuenta que nunca había habido una posibilidad de educación secundaria en la zona rural, más allá del traslado a la ciudad de Malargüe o a otra ciudad cercana. La cantidad de interesados en esta oferta era por tal motivo muy elevada al comienzo del programa y permitió, en los primeros años, contar con gran cantidad de alumnos y de muy variadas edades.

Al entrevistar a uno de los antiguos coordinadores del programa se hicieron evidentes las dificultades de su implementación, las cuales comenzaron a agudizarse con el paso del tiempo. La falta de apoyo para el transporte para los alumnos comenzó a hacer disminuir la cantidad de inscriptos. La finalización del subsidio del BID hizo bajar considerablemente los sueldos para las clases y para la preparación de los materiales, el cual disminuyó en calidad y dejó de repartirse gratuitamente a los alumnos. También la falta de espacio propio para el dictado de clases comenzó a hacer mella en la motivación de los alumnos. Las clases eran impartidas en salones comunitarios, todos juntos, o en escuelas primarias en pleno funcionamiento, con niños jugando alrededor de los mayores.

Cuando la situación comenzaba a tornarse insostenible, en el 2005, una vez superada la fuerte crisis del año 2001 y en pleno auge económico generalizado en el país, se decide el establecimiento permanente de cuatro escuelas secundarias en el área rural, con modalidad albergue – en las localidades de Bardas Blancas, Ranquil Norte, Carapacho y La Junta. El gobierno de la Provincia de Mendoza asumió su conducción y mantenimiento, bajo la Supervisión de la Regional Zona Sur (XII), ubicada en la vecina ciudad de San Rafael.

C. “Civilización o barbarie” y escuelas de frontera

El fomento de la educación general tuvo en sus orígenes una fuerte influencia de visiones eurocentristas que para entonces dominaban entre las elites de la época – una posición que tiene fuerte peso hasta la actualidad. Comenzando por Sarmiento, el menosprecio y rechazo de las culturas originarias llevó a que fueran consideradas como prácticamente “nulas”. En

este contexto, la expansión de la educación tenía la función de “civilizar” y “culturar” a la población indígena de las regiones periféricas. Gutiérrez, en un informe escrito a mediados de la década del treinta expresa claramente el objetivo de la Ley Láinez (de 1905), que, entre otras cosas, buscaba

“(…) infundir fe en sí mismo al pueblo [rural] que, ciego en la luz, hambriento en la abundancia, vive muriendo en medio de la naturaleza pródiga, sin comprenderla ni aprovecharla, para que conquiste, por el trabajo el lugar que le corresponde en la civilización, el respeto y la consideración de sus hermanos” (Gutiérrez, 1936: 47).

Otro de los motivos para la creación de escuelas en gran parte de las zonas rurales, como fue también el caso de Malargüe, fue la ocupación efectiva del espacio. Así, a medida que avanzaba el siglo XX, desde la visión del gobierno federal tomaba cada vez más importancia el factor seguridad y la necesidad de fortalecimiento de la identidad nacional en una zona cercana al límite con Chile. Con esto, los diversos gobiernos militares crearon numerosas “escuelas de frontera” – una clasificación de escuelas con regímenes especiales presente en la región que se extiende hasta nuestros días aunque en retroceso. Hacia fines del siglo XX, los motivos se hacen más variados y complejos, obviamente también enmarcados en un avance en los servicios sociales que acompañan a la modernización de la sociedad. No puede, sin embargo, ignorarse el fuerte sesgo neoliberal con el que la escuela secundaria llegó al campo malargüino.

Las condiciones locales realmente no facilitan la llegada de la educación a toda la población. Empezando por las distancias y la mala condición de los caminos y continuando con la falta generalizada de servicios sociales, las condiciones en las que deben funcionar las escuelas son extremadamente difíciles. En sus comienzos las escuelas funcionaron en casas tradicionales – las llamadas “escuelas ranchos” – y sólo cuando un maestro estaba presente. La construcción de edificios especialmente destinados a escuelas mejoró considerablemente la situación permitiendo el albergue de los niños provenientes de grandes distancias. Las escuelas funcionaban en sus comienzos durante el verano, permaneciendo los niños durante varios meses alejados de sus familias.

Esta situación se mantuvo hasta los 80; al respecto una joven entrevistada nos cuenta que cuando ella era niña “*también daban clases en Gendarmería. Había un maestro de Gendarmería que daba, pero no salías con un título, le enseñaba a uno a leer y a escribir, pero nada más*” (Fernanda, mujer, 28 años).

Una tras otra, las escuelas fueron adoptando diferentes regímenes llegando a una homogenización en los 90, con turnos de “entrada” de 2 a 3 semanas intercaladas con una semana con la familia. También se abandonó el régimen estival (sólo en verano) por el clásico año lectivo de la ciudad (de marzo a diciembre). Las consecuencias de este régimen son mencionadas con insistencia como uno de los mayores inconvenientes de la escuela para la vida tradicional de los puesteros. El primer inconveniente que se observa es la superposición de la escuela con la época de mayores tareas en la casa, en la cría de animales. Resulta obvio que la ayuda de los niños desde temprana edad, es indispensable para la supervivencia de los hogares. De este modo, las épocas de clase en septiembre y octubre suelen presentar un

importante grado de ausentismo, debido a que los padres deciden no enviar sus niños a la escuela porque los necesitan en la casa. Este es uno de los temas más nombrados en las entrevistas realizadas con padres y maestros cuando se habla de los aspectos “negativos” de la escuela.

D. ¿Quién enseña? Algunas reflexiones sobre el docente rural

Más allá de la función deseable para los maestros rurales debe primero describirse la situación actual percibida a partir del trabajo de campo, el cual incluyó visitas a 10 escuelas albergues rurales de Malargüe. En primer término llamó la atención la enorme cantidad de maestros suplentes, recién recibidos y/o con escasa experiencia laboral. Esta situación tiene su explicación en el sistema de acceso a cargos docentes en la provincia de Mendoza y al mismo tiempo por los inadecuados e insuficientes incentivos a la docencia rural. A partir de esto, muchos docentes logran sólo “titularizar” cargos en escuelas periféricas – como es el caso de estas escuelas rurales. Una vez obtenido el cargo piden un “traslado” a una ciudad urbana, quedando sus cargos vacantes, ocupados por docentes que eligen estas suplencias por la falta de posibilidades de acceso en escuelas urbanas. Está claro que esto es una generalización y que existen excepciones, pero tanto por nuestra observación directa como a partir de las encuestas realizadas a los directivos escolares, puede confirmarse como la regla predominante.

Estos maestros, sin experiencia y con insuficiente preparación, a los que Tramontina (1982) llama “maestros golondrinas”, presentan un alto grado de “rotación”. Pocos maestros cumplen con la duración de la suplencia prevista. En muchos casos detectamos la presencia de suplentes de suplentes. No se trata de una mala predisposición de los docentes – no queremos hacer un juicio de valor de este tipo –, sino que “generalmente el docente desconocerá la real situación a desempeñar” (Tramontina, 1982: 5).

En el caso de los directores y directoras de escuela la situación es más diferenciada, tendiendo a una mayor continuidad en los cargos. Sin embargo, a partir de las encuestas realizadas se hizo visible una predisposición de directores de edad avanzada a pedir el cambio a una escuela rural “para terminar sus años de servicio con más tranquilidad y con un sueldo mayor”, el cual será decisivo para la definición del monto de la jubilación (entrevista a un maestro rural). En el caso de aquellos directivos con una mayor continuidad y que perduran por muchos años en el cargo se observa un notable grado de reconocimiento en la comunidad. Sin embargo, puede uno encontrar que la supuesta “estabilidad” se convierte en una forma de “relación autoritaria” y de tipo “cacicazgo”, visible en algunos casos aislados. Pero sin duda los directores de escuela son fuertes referentes para alumnos, familias y para la comunidad en general.

Pero más allá de lo observado, pretendemos en este pasaje hacer alusión al rol ideal del maestro rural. Está claro que el maestro y la maestra de una escuela rural albergue cumplen muchas más funciones que en una escuela urbana con un régimen diario. En una entrevista,

una joven que visitó una escuela albergue lo expresó como: ...“*ahí además de ser maestra, [tiene] el rol de madre, y enfermera.... todo...*” (Silvina, mujer, 18 años).

Según Tramontina el director o la directora “será quien ejerza la autoridad en última instancia” como el abuelo o el anciano. Mientras que el maestro de grado:

“por su función formadora e informadora dentro del aula y los sentimientos que naturalmente despierta en el niño, es papá o mamá (...) claro que hablando no de sustituir, sino de complementar con afecto natural, el del hogar. Sabemos que el primer maestro es el padre; no lo suplantaremos en la escuela. Lo complementaremos” (Tramontina, 1982: 5-6).

Difícilmente un “maestro golondrina”, que además de detentar una formación deficitaria está sumido en el tránsito permanente y viviendo en la precariedad laboral, será capaz de realizar idóneamente su función educativa. Medidas concretas por parte del gobierno en torno a fomentar un mayor nivel de formación profesional y la continuidad laboral de los maestros rurales podrían favorecer la consolidación de una escuela más contenedora, adecuada a la realidad e identidad locales y a las necesidades de la población rural (Rubinelli, 2002).

E. Consecuencias de la educación rural en Malargüe: oportunidades y restricciones

A partir del contexto presentado intentaremos ahora ubicar el caso del sistema educativo de Malargüe según las categorías propuestas de Ball (1994), presentado anteriormente. Como suele suceder cuando se confrontan modelos teóricos a un caso real, no se observa un ajuste perfecto a uno u otro sistema. Sin embargo, en este intento queda claro que en aquellas opciones donde los valores tienden a ser más comprensivos la “realidad” prácticamente no deja margen a otras alternativas. Y allí dónde el contexto lo permite, el sistema se ajusta a los valores del mercado. En el siguiente gráfico hemos intentado definirlo en forma sintética, incorporando una categoría intermedia para situaciones poco claras.

← Valores de la comprensividad	Valores del Mercado →
Relativo equilibrio entre la atención a las necesidades y a los logros individuales	
Integración comunitaria con escuela única	
Localización de los recursos ahí donde es posible	
Competencia entre la escuelas por conseguir los alumnos (prim. y sec.)	

Reconocimiento de
 cualidades especiales en
 casos concretos

Evaluación restringida
 destinada a la continuidad por
 medio de logros individuales

Valoración de los costos en
 relación a los costos y
 rendimientos

Gráfico 3: *Observaciones de las orientaciones políticas del sistema educativo en Malargüe según el modelo de Ball (1994).*

Estos sistemas de valores dejan, sin embargo, margen de acción a maestros y maestras para una adaptación a valores propios – tanto en uno como en el otro sentido. Sobre todo en la escuela secundaria, donde hay una mayor cantidad de docentes, suelen verse iniciativas innovadoras y que tienden a una mayor comprensividad que son altamente valoradas por las y los jóvenes locales.

Las consecuencias de estas observaciones en los alumnos también son difíciles de medir. Pero es interesante volver a las palabras de Tramontina para hacerse una idea de lo que puede significar en cada vida individual:

“Recordemos que el niño compartirá con sus maestros y personal de la escuela, muchos años, en el período de transiciones afectivas e intelectuales más importantes de su vida. Cuando salga de la escuela dejará de ser un niño para toda la comunidad; ya será un hombre o mujer enteros” (Tramontina, 1982: 4).

Ese hombre o mujer repetirá, en la etapa siguiente de su vida, los valores adquiridos en la escuela.

F. Identidad local y el sistema educativo: consecuencias en relación a la migración rural-urbana

Como se ha constatado en nuestro estudio, en Malargüe así como en la mayoría de las escuelas rurales del país, se le otorga escaso valor (en forma institucional) a las culturas originarias de la zona, negando el pasado histórico (y presente) y la idiosincracia indígena tan imbricada a la cultura malargüina. Una excepción a esto representa, a modo de ejemplo, la elección del nombre *Mapu Mahuida* (“Lugar de montañas” en *mapugundum*) dado a una de las cuatro escuelas secundarias a partir de una iniciativa de un docente y de los alumnos.

De esta forma se continúa aún hoy con la imposición de una cultura externa en la región y con el menosprecio y difamación por la tradición ancestral mapuche. Este proceso se diferencia en escuelas primarias de secundarias. En las 88 encuestas realizadas en las escuelas primarias (7^{mo} grado) ni un solo niño se identificó a sí mismo como “descendiente o miembro de una comunidad aborígen”. Al dirigirnos a las secundarias encontramos 2 sobre un total de 17 (en 4^{to} y 5^{to} años de las escuelas secundarias rurales del Municipio), lo cual representa un 12%. Esta pequeña cantidad no busca ser un dato estadístico representativo, sino una orientación a

una tendencia: en la escuela primaria las comunidades originarias parecen estar ausentes. En las escuelas secundarias, a partir de la acción de algunos directivos y docentes, el tema de la identidad local toma cada vez mayor fuerza(5).

Volviendo al tema de la migración, cabe ahora preguntarse cómo influye el sistema educativo, con su reforma y con el perfil presente, sobre la decisión de sus egresados en cuanto a su lugar de residencia futuro. Como se mencionó inicialmente, la migración puede ser interpretada como una estrategia de escape a una situación de vulnerabilidad social y/o pobreza (ver Ruiz Peyré, 2008 y Astorga, 2008, entre otros). Simplificando la situación y expresándola de forma esquemática llegamos al Gráfico 4 donde se presentan los momentos y la forma en que el sistema educativo influye el proceso migratorio.

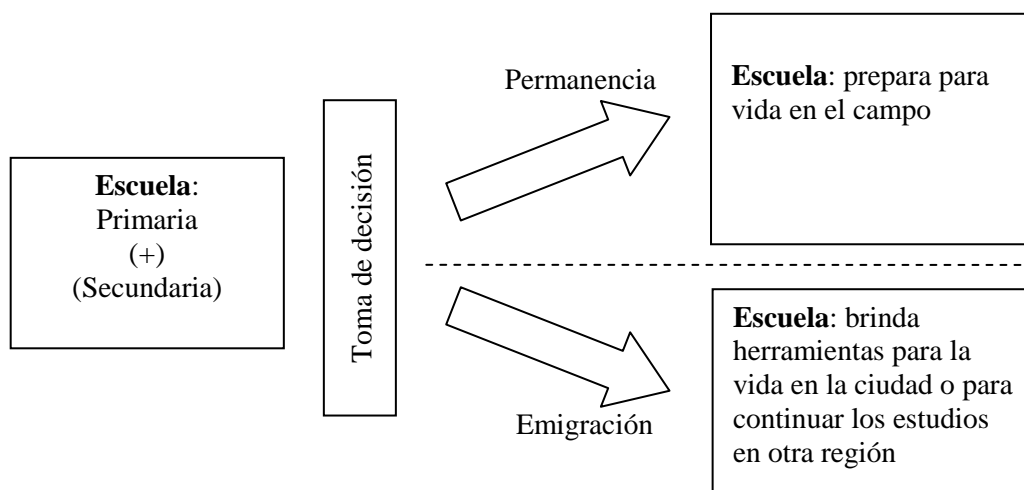


Gráfico 4: *La escuela y su función en el proceso migratorio.*

En este gráfico se presentan las funciones que en caso ideal debe cubrir la escuela a fin de cumplir y de atender a las demandas y necesidades de la población local y apuntar a una sociedad con menores desigualdades sociales. Pero ¿cómo verificar hasta qué punto se cumple esto?

Sin duda la llegada de la escuela secundaria al campo ha significado una importante mejora en cuanto a las posibilidades de los niños y jóvenes rurales para optar por una continuidad en su educación secundaria. Hasta hace una década, la única opción para continuar la educación básica era “emigrar” a la ciudad de Malargüe, ya condicionando sobre manera la posibilidad de regreso. Se daba, entonces, una situación en la que familia abordaba el gasto de educación sólo para el, la o los hijos más “inteligentes”. Por lo contrario, aquellos a los que ya les había costado más la primaria – o tenían mayor atracción o aptitudes para las actividades del campo – estaban predestinados a permanecer en el campo, limitando fuertemente sus posibilidades de elección. El contar con una escuela secundaria en el campo que otorga mayores posibilidades de nivelación escolar y cultural, se podría “retrasar” la decisión de emigración, vale decir dando apertura de instancias de formación superior.

“Yo recuerdo que cuando yo terminaba la primaria eran mínimos o en algunos años era cero la cantidad de chicos que iban a hacer el secundario a Malargüe y ahora en el campo veo que [la mayoría] termina la primaria y casi el 100% sigue en el secundario. Y bueno de ahí los que terminan la secundaria algunos siguen alguna carrera terciara, a lo mejor vinculada con el campo, otros se quedan en el campo pero ya con otra visión, tienen otros conocimientos, otras herramientas.” (Cristian, varón, 26 años).

En estos conceptos vertidos, queda claramente expuesta cuáles son las posibilidades y las ventajas anudadas a la participación educativa, concretamente, a partir de la llegada de la escuela secundaria a esta localidad y la rapidez en como esto repercute positivamente en las posibilidades educativas de los jóvenes rurales. Tal como lo afirma Carneiro (1998: 108), la migración hacia la ciudad expone a los jóvenes al contacto con un sistema diferente de valores, los cuales son absorbidos por el o la joven, o bien rechazados, lo que refuerza los lazos de identidad con su cultura original. La creación de las escuelas rurales puede llevar a un marcado aumento de la permanencia de los jóvenes en su lugar de origen, aunque sea, desde una mirada que prioriza la disminución de los procesos migratorios por la falta de oportunidades y horizontes de formación superior y ulterior, fenómeno que hasta hace poco años, obraba como factor expulsor de las nuevas generaciones.

Sobre la base de estas demandas y desafíos, prevalece la necesidad de construir a través de la educación nuevos horizontes de inclusión social para los jóvenes que viven en entornos de ruralidad. Desde una alianza estratégica e intersectorial (escuela, municipio, sociedad civil, sector privado) se podría favorecer la elaboración de modelos pedagógicos que contrarresten el abismo planteado entre los objetivos de las políticas educativas y el conjunto de intereses, escenarios y expectativas de los diferentes grupos sociales, en este caso de los jóvenes, sus familias y entornos comunitarios locales.

La propuesta educativa a la que aludimos, se fundamenta inexorablemente en una mayor participación protagónica de los jóvenes rurales en la definición de las ofertas curriculares (Amegeiras y Jure, 2006). Ahora bien, para el desarrollo e implementación de un nuevo modelo de formación educativa fundamentado en una mayor implicación de los actores juveniles y sus entornos culturales de referencia, se precisa avanzar en la concreción de los siguientes objetivos:

- ampliar los espacios y las posibilidades de participación de los jóvenes en los ámbitos de gestión, de toma de decisión y de planificación curricular dentro de las escuelas a nivel local;
- desarrollar mecanismos de gestión en los centros educativos rurales que faciliten la articulación desde una perspectiva sinérgica e intercultural de los programas de contenidos de acuerdo a los intereses y las necesidades locales;
- compensar las diferencias estructurales prevalecientes en el área rural en sí y entre el campo y la ciudad a nivel político, técnico y financiero; y
- abogar por una mayor transposición contextualizada de la oferta educativa nacional hacia el interior de las diferentes jurisdicciones provinciales y municipales,

enfatisando las características de los entornos locales pero evitando al mismo tiempo de caer en el riesgo de la anarquización y el desmembramiento del sistema educativo (Aparicio, 2011).

En el caso argentino, la inadecuada complementariedad entre las prioridades y los objetivos políticos estipulados a nivel nacional para todo el país y los recursos disponibles a nivel jurisdiccional (provincial y municipal), en contextos de fuerte inequidad, se trasluce en una profundización de las desigualdades entre la ciudad y el campo. Esta dicotomía es el reflejo de una desigualdad estructural de larga data, que influye y a su vez se retroalimenta de las falencias del sistema educativo predominante.

V. Conclusiones

Para la reflexión sobre las futuras estrategias políticas educativas resulta imprescindible recordar que el componente humano representa un elemento capital primordial de todo proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de reconocer los cambios aún pendientes en materia de política educativa focalizada en la diversidad de contextos y la especificidad de las demandas. En este contexto, se requiere repensar dialécticamente tanto a las juventudes – en procesos de transformación – así como a la ruralidad desde la educación concebida como un mecanismo de reconocimiento social capaz de visibilizar la multiplicidad de contextos socioeducativos.

Las escasas e insuficientes oportunidades educativas y sociales que detentan los jóvenes argentinos que viven en zonas rurales, y que hemos podido constatar en la comunidad de Malargüe (Mendoza), necesitan ser revisadas y modificadas, pues en la perpetuación de estas carencias residen las causas de la desigualdad y de la falta de oportunidades de inclusión. A su vez llevan a una fuerte migración, forzada como hemos visto, no sólo por las restricciones de tipo material sino ante todo por la privación del acceso a oportunidades educativas y sociales que garanticen una mayor participación en todos los ámbitos de la vida social.

Concretamente, dentro de la política educativa pensada para el ámbito rural se observa la falta de un diagnóstico *in situ* que releve desde una perspectiva intercultural crítica las características locales y de sus actores a fin de adaptar y contextualizar los contenidos curriculares y los modelos pedagógicos. Puesto que sólo a partir de la promoción de la igualdad, de la reparación de desventajas acumuladas y del reconocimiento de las diferencias culturales e identitarias será posible construir oportunidades reales de inclusión social para todos, en especial para los jóvenes que viven en contextos rurales periféricos.

Al menos a esta altura se debe recalcar que no se trata de que todos los jóvenes deban permanecer en el campo. Se trata primordialmente de ampliar las posibilidades reales de elección a la juventud rural. Y se trata también de que, más allá de la elección de dónde vivir la vida adulta, el joven cuente con las herramientas para llevar adelante una vida digna y de inclusión social, tanto en el área rural como en la ciudad.

Con todo, a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica contextualizada en la dimensión de las necesidades y los intereses de las nuevas generaciones se podrá garantizar mejores condiciones vida y de participación social en el medio rural, donde la migración no sea la única alternativa para soñar un mundo mejor y los valores de la diversidad, la participación democrática y la convivencia intercultural se transformen en el soporte de una sociedad incluyente, sostenible y solidaria.

Notas de pie de página

(1) En relación a la impronta del mercado como nuevo criterio de selección social adherimos al planteo de Cookson (1992:85) cuando comenta que “el mercado (con su raíz darwinista competitiva) es una metáfora más poderosa que la democracia con su raíz cooperativa y como instrumento para contribuir a crear escuelas de calidad. El ideal de la comunidad y de la ciudadanía se ha convertido de repente en una moda caduca y hasta vagamente antipatriótica a los ojos de algunos planificadores de la educación”.

(2) Tómese como ejemplo los diferentes estilos de vida, los vínculos sociales y redes afectivas, la estructura familiar, la identidad sexual, el contexto étnico-cultural, las actividades y ciclos laborales y productivos, etc.

(3) Las investigaciones son parte del trabajo doctoral denominado “Estrategias alternativas de desarrollo para un espacio rural periférico. Un aporte para la mejora de la calidad de vida y disminución del éxodo rural en Malargüe (Argentina) por medio del apoyo a la juventud rural”, y que se está llevando a cabo en el Instituto de Geografía de la Universidad de Innsbruck, Austria.

(4) Este dato debe tomarse sólo como orientación, debido a que no existen estadísticas sobre los niños y niñas que habitan en el campo pero que van a una escuela en la ciudad de Malargüe.

(5) Debido a la falta de bibliografía y documentos sobre este proyecto, se entrevistó a uno de sus antiguos coordinadores, a ex docentes y a ex alumnos.

(6) Esta tendencia se acompaña de la fundación de dos comunidades originarias mapuches en los últimos años en el Departamento de Malargüe. Esto se coincide con una tendencia observable en todo el país de reconocimiento de mayores derechos a pueblos originarios, lo cual comenzó con la Constitución de 1994, en la que reconoció la preexistencia de los pueblos indígenas, y continuó con la ratificación en el año 2000 de la Convención ILO 169.

Bibliografía

Amegeiras, A. y Jure, E. (Comp.) (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires : UNGS-Prometeo.

Aparicio, P. (2011). “Impacto y crisis de la reforma educativa argentina en un contexto neoliberal. Los handicaps de la inclusión educativa y laboral juvenil”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 11, n°1, Costa Rica : 1-29. [URL: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2011/crisis-reforma-educativa-argentina-aporicio.php>. Consultado el 16 de agosto de 2011].

Aparicio, P. Ch. (2010). « Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina ». *Revista Antítesis*, Vol. 3, n° 6, julio-diciembre. [URL: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/439>. Consultado el 27 de abril de 2011].

Aparicio, P. Ch. (2009). “Los jóvenes y la lucha por la inclusión educativa, social y laboral en Argentina. El influjo de la desigualdad socioeconómica y la invisibilización política e institucional”. *Revista Diálogos Pedagógicos*, Vol. VII, n° 14 : 53-71.

Aparicio, P. Ch. (2008). « Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica ». En, Aparicio, P. y De la Fontaine, D. (Comp.) *Diversidad cultural y desigualdad social en América latina y el Caribe: desafíos de la integración global*. El Salvador : Ed. Böll : 155-198.

Aparicio, P. Ch. (2007). « Gioventù e giovani in America latina: Le sfide dell’educazione di fronte all’impronta della pluralizzazione e della segmentazione sociale ». *Rivista Internazionale di Edaforum: Focus on Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 8(2). [URL: http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico_gioventu.html. Consultado el 27 de abril de 2011].

Astorga, A. (2008). « Nuestro norte es el sur. Una mirada actual sobre los procesos migratorios en América Latina ». En Aparicio, P. Ch. (Comp.). *Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización?* *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, n° 2. Universidad de Salamanca. [URL: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_astorga.pdf . Consultado el 24 de Agosto de 2011].

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham : Open University press.

Bruiniard, R. (Coord.) (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentos, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola.

Carneiro, M. J. (1998). « O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário rurais ». En: Silva, F.; Santos, R. y otros (Comp.): *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*, Rio de Janeiro, Ed. Campus : 95-117.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (Comp.) (2004). *Empleo e ingresos rurales no agrícolas en América Latina*. Santiago de Chile : CEPAL (Serie Seminarios y Conferencias, 35).

CEPAL, **AECID** (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), **SEGIB** (Secretaría General de Iberoamérica) y **OIJ** (Organización Iberoamericana de Juventud) (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile : CEPAL.

CEPAL y **UNESCO** (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL (Serie Seminarios y Conferencias, 43).

Cookson, P.W. (1992). « The ideology of consumership and the coming deregulation of the public school system ». En, Cookson, P.W. (Coord.) *The Choice Controversy*, Newbury Park : Sage : 83-99.

Coraggio, J. L. (2007). *Economía social, acción pública y política. (hay vida después del neoliberalismo)*. Buenos Aires : Ed. CICCUS (Centro Integral Comunicación Cultura y Sociedad).

DGE (Dirección General de Escuelas) (2001). « Solución educativa para chicos del campo malargüino ». *Diario Los Andes*, Mendoza, 28/3/2001 : 17.

Dirven, M. (2000). *Las prácticas de la herencia de las tierras agrícolas: una razón más para el éxodo de la juventud?* Santiago de Chile: CEPAL (Serie Desarrollo Productivo, 135).

Dirven, M. (2004). « Rural non-farm employment and rural diversity in Latin America ». *CEPAL Review* 83, Santiago de Chile: CEPAL : 47-65.

Donoso Torres, R. (1999). *Mito y educación: el impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Buenos Aires : Espacio.

Durston, J. (2001). « Juventud rural y desarrollo en América Latina. Estereotipos y realidades ». En: Solum Donas, B. (Comp.). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. San José de Costa Rica : 99–116.

Dussel, I. (2005). « Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas ». En, Tedesco, J.C. (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires : IIPÉ-UNESCO : 85-115.

Facio, A. y **Resett**, S. (2007). “Emerging Adulthood in Argentina: An Age of Diversity and Possibilities”. *Child Development Perspectives*, Vol. 1, n° 2 : 115-118.

Franco, R., **León**, A. y **Atria**, R. (Comp.) (2007). *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile : CEPAL y GTZ.

Guaraná de Castro, E. (2008). “Juventud, generación y prácticas políticas: procesos de construcción de la categoría juventud rural como actor político”. *Revista Argentina de Sociología* Vol. 6, n° 11 : 237-256.

- Gutiérrez, J. E.** (1936). “Escuela rural argentina, Conferencias pronunciadas el 10 de noviembre y 14 de diciembre de 1936”. *Monitor*, diciembre de 1936: 47-50.
- Hopenhayn, M.** (Comp.) (2004). *La juventud en Iberoamerica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile : CEPAL / OIJ.
- INDEC** (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires : INDEC.
- MECyT** (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) (2007). *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires : MECyT.
- Osborne, D. y Gaebler, T.** (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica.
- OIT** (Organización Internacional del Trabajo) (2007). *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: Oficina de la OIT en Argentina y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Rodríguez, E.** (2005). *Organizaciones y movimientos juveniles en América del Sur: estado de situación y bases para un programa de fortalecimiento institucional*. Montevideo: CELAJU / UNESCO / Banco Mundial.
- Rubinelli, M.L.** (2002). Diversidad y exclusión, en Dorando Michelini, Jutte Wester et all. (Comp.) *Libertad, solidaridad y liberación*. Rio Cuarto : Ediciones ICALA.
- Rubinelli, M.L.** (2003). « Reflexiones en torno a la búsqueda de nuevos espacios para la construcción de la interculturalidad ». *Cuadernos N 15 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy* : 7-16.
- Ruiz Peyré, F.** (2007). « Lebensperspektiven und soziale Verwundbarkeit von Jugendlichen an der ländlichen Peripherie Argentiniens ». En: Rainer Wehrhahn (Comp.). *Risiko und Vulnerabilität in Lateinamerika*. Kiel : (Geographischen Inst. Univ. Kiel, 117) : 303-308.
- Ruiz Peyré, F.** (2008). « ¿Nacer en el campo morir en la ciudad? exclusión y expulsión de los jóvenes de áreas rurales de América Latina ». En Aparicio, P. Ch. (Comp.). *Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, nº 2. Universidad de Salamanca. [URL: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_ruizpeyre.pdf. Consultado el 24 de agosto de 2011].
- Sili, M.** (2005). *La Argentina rural: de la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires : Ediciones INTA.
- Tenti Fanfani, E.** (comp.) (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires : Altamira.
- Tenti Fanfani, E.** (2005). Transformar el mundo de la escuela. *Revista Encrucijadas*, Vol. 4 nº1. Universidad de Buenos Aires, Taurus.
- Tramontina, O.** (1982). *Pautas Rectoras... para establecer un Sistema de educación en zonas y áreas de frontera*. Informe no publicado, El Manzano, Mendoza.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile : UNESCO.

UNESCO y ORELAC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT / PREALC). Santiago de Chile: UNESCO / ORELAC

Vera, M. (1992). *Historia del departamento de Malargüe*. Mendoza, Gobierno de Mendoza, (Serie Investigaciones, 5).

Para citar este artículo:

Aparicio Pablo Christian y Peyré Fernando Ruiz, « Jóvenes, migración y procesos de integración socioeducativa en Argentina. La ruralidad como estigma y fractura de la cohesión social », RITA n°5: diciembre 2011, (en línea), puesto en línea el 20 de diciembre 2011. Disponible en línea <http://www.revue-rita.com/notes-de-recherche/jovenes-migracion-y-procesos-de-integracion-socioeducativa-en-argentina-la-ruralidad-como-estigma-y-fractura-de-la-cohesion-social.html>