

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca



Griselda Rafaela Puca Orazabal
Universidad Nacional de Jujuy, Argentina



<https://orcid.org/0009-0007-1958-7138>



<https://ror.org/024yfm72>

Recibido: 12/2/2026. Aceptado: 6/5/2026.

Griselda Rafaela Puca Orazabal

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNJu). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Doctora en Ciencias Sociales (UNJu).

correo electrónico: gpucaorazabal@fhyics.unju.edu.ar

CÓMO CITAR: Puca Orazabal, G. R. (2026). Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca. *Revista de Investigaciones sobre Fronteras*, 2, artículo 06, 158-198.



Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

RESUMEN

Este artículo fue realizado en el marco del Programa de Posdoctorado en Fronteras Andinas efectuado conjuntamente entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El escrito presenta una investigación que analiza y reflexiona sobre la formación docente inicial, en tanto se la vincula con el estudio de frontera y diversidad cultural. Se realizó en un Profesorado de Educación Primaria ubicado en la Provincia de Jujuy, específicamente en la Quebrada de Humahuaca, la cual nuclea una cantidad considerable de escuelas rurales, donde asisten niños y niñas originarios de Bolivia. El objetivo es indagar sobre las concepciones de frontera de los/as docentes encargados/as de la formación docente inicial de quienes cursan la mencionada carrera. Además, se identifica a través del diálogo con los/as docentes formadores y la documentación (planificación didáctica, diseño curricular, lineamientos curriculares) los desafíos y/o posibilidades que conlleva formar a los/as estudiantes, es decir, a quienes enseñarán en escuelas primarias rurales pensada en clave con la diversidad cultural y la frontera. De esta manera, también se focaliza en las políticas educativas actuales, que direccionan el quehacer de los/as docentes formadores en el Instituto de Educación Superior en cuestión.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. FRONTERA. ESCUELA RURAL. DIVERSIDAD CULTURAL. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

Rural school, cultural diversity and border: an analysis of initial teacher training in the Quebrada de Humahuaca

Abstract

This article was carried out within the framework of the Postdoctoral Program in Andean Borders carried out jointly between the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Jujuy, and the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. The writing presents a research that analyzes and reflects on initial teacher training, as it is linked to the study of borders and cultural diversity. It was carried out in a Primary Education Teacher Training Center located in the Province of Jujuy, specifically in the Quebrada de

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Humahuaca, which is home to a considerable number of rural schools, where boys and girls from Bolivia attend. The objective is to investigate the frontier conceptions of the teachers in charge of the initial teacher training of those who study the aforementioned career. Furthermore, through dialogue with teacher trainers and documentation (didactic planning, curricular design, curricular guidelines), the challenges and/or possibilities involved in training students, that is, those who will teach in rural primary schools, are identified in terms of cultural diversity and the border. In this way, it also focuses on current educational policies, which direct the work of the teacher trainers in the Higher Education Institute in question.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER TRAINING. BORDER. RURAL SCHOOL. CULTURAL DIVERSITY. BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION.

Escola rural, diversidade cultural e fronteira: uma análise da formação inicial de professores na Quebrada de Humahuaca

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que analisa e reflete sobre a formação inicial de professores, pois está vinculada ao estudo das fronteiras e da diversidade cultural. Foi realizado em um Centro de Formação de Professores de Educação Primária localizado na província de Jujuy, especificamente na Quebrada de Humahuaca, que abriga um número considerável de escolas rurais, onde frequentam meninos e meninas da Bolívia. O objetivo é investigar as concepções de fronteira dos professores responsáveis pela formação inicial de professores daqueles que cursam a referida carreira. Além disso, através do diálogo com os formadores de professores e da documentação (planejamento didático, desenho curricular, diretrizes curriculares), são identificados os desafios e/ou possibilidades envolvidos na formação dos alunos, ou seja, aqueles que irão lecionar nas escolas primárias rurais, em termos de diversidade cultural e de fronteira. Desta forma, centra-se também nas políticas educativas atuais, que orientam o trabalho dos formadores de professores no Instituto de Ensino Superior em questão.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. FRONTEIRA. ESCOLA RURAL. DIVERSIDADE CULTURAL. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Introducción

El artículo invita a quienes son educadores en el Nivel Superior, concretamente de carreras docentes, y a todos/as quienes son parte de una comunidad educativa, a reflexionar sobre la formación docente inicial vinculada al estudio de frontera, diversidad cultural y escuela rural. En este sentido, cuando se plantea la cuestión de frontera, ésta deja de ser solo una línea, se transforma en un espacio formado por las múltiples relaciones que en él se desarrollan, pudiendo ser entendida como una región con características propias (Teruel y Elbirt, 2023).

Desde este punto de vista, esas peculiaridades tienen que ver con las múltiples escuelas rurales que nuclea la localidad de Humahuaca, aproximadamente un 90%, de acuerdo al último relevamiento anual realizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Esto muestra que existe un gran predominio de este tipo de escuela en la mencionada región (Puca Orazabal, 2021).

Por un lado, y a partir de la concepción de frontera, ya no pensada como una línea que separa o divide, es que, se traza un vínculo entre frontera y formación docente inicial, que invita a repensar a los/as docentes que tienen la misión de formar a futuros profesores, y que éstos/as se insertarán en escuelas rurales, entendiendo que frontera, entonces, es una categoría genérica (Benedetti, 2018b).

Por otro lado, se analiza el plexo normativo general asociado a la formación docente inicial, es decir, el Diseño Curricular de la carrera, en la medida que permite identificar la/s concepción/es de frontera, con relación a las escuelas rurales y la diversidad cultural; la Ley de Educación N° 26.206; la Ley de Educación de Jujuy N° 5807 y los Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial.

El escrito se nutre de un material bibliográfico que fortalece y sustenta las aseveraciones efectuadas por los/as entrevistados, en tanto que, aborda conceptos clave, tales como, frontera, diversidad cultural, escuela rural, formación docente inicial, tradiciones en la formación, entre otros.

Los/as docentes formadores desde diferentes unidades curriculares, solicitan actividades a sus estudiantes a efectuarse en escuelas rurales, donde se encontraron con niños y niñas que hablan quechua y son de Bolivia. Si bien no se cuenta con registros estadísticos desagregados por nacionalidad, en este caso boliviana, y, en consecuencia, con una matrícula exacta, los/as entrevistados/as lo afirman recurrentemente en sus testimonios, y como esta investigación se aborda desde la metodología cualitativa, entonces, se considera una fuente de datos válida. Es importante destacar y visibilizar

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

la situación que relatan los/as docentes formadores que son parte de este estudio.

Ante la situación descrita, llamé la atención de los/as estudiantes del profesorado, según narraron los/as docentes formadores, porque el profesorado no les brindó preparación pedagógica ni didáctica, para responder

o redireccionar, por ejemplo, una secuencia didáctica al momento de estar desarrollándolas. Si bien existe reconocimiento constitucional de la diversidad pluricultural y multilingüe, es un avance frente al pasado asimilacionista. Sin embargo, su implementación en la práctica educativa diaria es limitada (Caballero De Lamarque, 2025).

La Ley de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación de Jujuy N° 5.807, concuerdan en que la educación intercultural bilingüe, es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Ambas garantizan el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme lo establecido en la Constitución Nacional Argentina, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Aunado a esto, garantizan la creación de políticas educativas, que favorezcan el desarrollo de esta modalidad, promoviendo la preparación idónea para la formación docente inicial. La ley N° 23.302, sobre política indígena, provee garantías para que pueda proporcionarse educación a estas comunidades.

Por lo que, este panorama invita a interpelar sobre ¿cuáles son las concepciones de frontera vigentes en el profesorado, específicamente de los docentes que forman a estudiantes que ejercerán la docencia? ¿se propone a los/as estudiantes teorías y actividades donde converjan concepciones de frontera que presenta este estudio? ¿existe relación entre frontera, escuela rural y diversidad cultural en el profesorado en cuestión? ¿qué sucede con la educación intercultural bilingüe, siendo que la normativa dispone de las garantías para atender a dicha modalidad?

Este artículo se divide en cuatro secciones. En primer lugar, se da cuenta sobre la metodología que se utilizó para realizar la investigación. En segundo lugar, se detalla acerca de la ubicación e historia del instituto formador. Asimismo, se analiza una pedagogía desde las fronteras, entrelazada con la diversidad cultural, y la escuela rural. Se examina el Diseño Curricular de la carrera, las leyes educativas vigentes y los Lineamientos Curriculares. De igual forma, se aborda los desafíos en la formación docente y, se analiza lo concerniente a la educación intercultural bilingüe, indaga sobre las políticas educativas actuales para esa formación en materia de frontera, diversidad cultural y escuela rural

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

En cuarto lugar, se comparten algunas consideraciones finales, donde se da a conocer sobre los principales hallazgos de la investigación, lo cual convoca a reflexionar sobre el sistema formador actual, en lo que atañe principalmente a la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria en la Quebrada de Humahuaca, relacionadas con la triada propuesta.

Metodología

Esta investigación se realiza desde la metodología cualitativa, desde un enfoque etnográfico, el cual responde a una flexibilidad en el trabajo de campo efectuado, sirve precisamente “para advertir lo imprevisible, lo que para uno no tiene sentido” (Guber, 2001, p. 17). El trabajo de campo etnográfico, es tradicionalmente flexible, abierto. En este sentido “es esencial dejarse sorprender en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa” (Rockwell, 2009, p. 25).

La etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas docentes, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello, Guber (2001). El enfoque seleccionado permite interpretar lo que ocurre en un Instituto de Educación Superior, ubicado en la Quebrada de Humahuaca. Esto da lugar a la comprensión de las distintas transformaciones y, sobre todo, muestra la complejidad de los procesos y tradiciones diversas. Tomando valor el conocimiento pedagógico, Woods (1993) sostiene que ese conocimiento es el que poseen los/as docentes, y no específicamente los/as investigadores en educación, por tal, los relatos y saberes de los/as docentes es imprescindible para la investigación.

En particular, la investigación de Puca Orazabal (2014) en escuelas de la puna jujeña, muestra una realidad respecto a la formación docente inicial. Señala que los/as docentes implicados en ese estudio y, que se formaron en el Instituto de Educación Superior de la Quebrada, precisan de herramientas teóricas y metodológicas para escuelas rurales.

Considerando dicha investigación, se propone el tema de este trabajo, entendiendo que, “los maestros suelen actuar por intuición, se trata de una intuición que descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe certeza abierta. La certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro” (Woods, 1993, p. 17).

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

Delimitación de las unidades de análisis y unidades de estudio

Es importante retomar los siguientes conceptos, “cuando nos preguntamos a qué campo nos dirigimos, cómo lo concebimos y cuáles son sus límites, nos referimos a dos cuestiones fundamentales: el ámbito físico o unidad de estudio, y los sujetos de estudio o unidades de análisis” (Guber, 2001, p. 58). Siguiendo el concepto de esta autora, se define como unidad de estudio a una institución educativa de correlato espacial: Instituto de Educación Superior que se encuentra en la región de la Quebrada de Humahuaca, en la Provincia de Jujuy, Argentina. Asimismo, las unidades de análisis son los/as docentes formadores de la institución educativa nombrada, de la carrera Profesorado de Educación Primaria, de distintos campos de la formación y la secretaria académica.

En cuanto a la predisposición de los/as docentes formadores que accedieron a ser entrevistados/as, fue escasa. Quienes participaron fueron docentes del Campo de la Práctica Profesionalizante: Investigación en Entornos Diversos; Rol Docente en diferentes Contextos; Planificación e Intervención Didáctica; Residencia Pedagógica. En total, desde este campo, se entrevistaron a cuatro docentes, con dos entrevistas a cada uno/a, en total ocho.

El docente formador correspondiente al Campo de Formación Específica: Problemática Contemporánea de la Educación Primaria, se realizó una entrevista. Por último, contribuyó el docente formador de la Unidad Curricular de Definición Institucional: Didáctica en Plurigrado. Este docente fue entrevistado en tres oportunidades. Asimismo, se entrevistó a la secretaria académica del instituto, quien fue el primer contacto y concedió información y datos relevantes respecto al tema que se aborda.

Hubo énfasis en la aplicación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la lógica dialéctica que refiere Achilli (2005), supone el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones. “Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos, interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos” (Achilli, 2005, p. 39).

Para ello, se diseñaron entrevistas constituidas por algunas preguntas orientadas al tema, y los objetivos propuestos (Oxman, 1998). Fueron realizadas bajo la modalidad de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992).

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

También se analiza documentación, tales como los Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial, el Diseño Curricular de la carrera. Las planificaciones didácticas, como expresa Castillo (2007), permiten al profesor/a sostener su intencionalidad didáctica, encaminando, de esta forma, su quehacer educativo, posibilitando la visibilización y argumentación de las concepciones de frontera, escuela rural y diversidad cultural que emergen.

Ubicación e historia del instituto formador

El Instituto de Educación Superior, geográficamente se encuentra situado en las tierras altas de la provincia de Jujuy, en la Quebrada de Humahuaca, exactamente en el extremo noroccidental de la Argentina. Es un complejo de valles fluviales con eje en el río Grande. La Quebrada se extiende desde los 3.692 metros sobre el nivel del mar, en Tres Cruces hasta los 1600 msnm en la desembocadura del río León (Teruel y Alderete, 2020).

A continuación, se realiza un breve recorrido histórico concerniente al surgimiento de la mencionada institución educativa, que permite conocer su génesis, su misión y visión fundante. Conocer la historia de esta institución resulta valioso, ya que, posibilita entender su presente y discernir su proyección a futuro, lo cual en alguna medida explica o brinda argumentos, por ejemplo, de las formas de enseñanza (sostenidas en el tiempo), los contenidos seleccionados, las prácticas vigentes, las concepciones de frontera, el abordaje de la diversidad cultural en escuelas rurales, entre otras cuestiones.

En definitiva, tomar conocimiento de la historia devela si esa misión y visión originales aún siguen vigentes, y si obstaculizan –o no– las nuevas formas de mirar la formación docente inicial, y si, están o no atentas a las necesidades de quienes estudian el Profesorado de Educación Primaria.

En 1884 la educación pública en Argentina se garantiza con la sanción de la Ley 1420, bajo los principios de laicidad, gratuidad, obligatoriedad, común y gradual. Teruel y Alderete (2020) sostienen que, en 1867, Jujuy sancionó lo que se considera la primera Ley de Educación provincial, evidenciando los esfuerzos de las autoridades para alfabetizar a la población, aun cuando existió problemáticas en términos de infraestructura, de formación de docentes, bajos sueldos, etc. En la actualidad, estos problemas son imperantes, el Profesorado de Educación Primaria, carece de edificio propio, funciona en el turno noche, en la Escuela Normal que brinda educación en los niveles obligatorios durante el turno mañana y tarde.

Ceballos (2001) relata sobre el ciclo histórico de la Escuela Normal, se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, con la acción de Sarmiento, quien propició la ley de subvenciones escolares, tarea que culminó en 1885 con la Ley del

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

presidente Avellaneda. La instrucción era entendida como un mecanismo de civilización, de homogeneización. Tal es así que, en 1875, se dictó una ley que dispuso la creación de una escuela normal en cada provincia.

En la segunda década del siglo XX, la región de Puna y de la Quebrada recibieron a inmigrantes árabes y españoles que se instalaron allí. Esto demandó de manera urgente una institución educativa. El problema es que no se contó con maestros/as que tuviesen títulos que los habilitaran para desempeñar el cargo, sumado a esto la poca aceptación de los maestros/as habilitados para trabajar en zonas tan alejadas. Dando respuesta a este obstáculo, en 1921 se habilitó una unidad educativa en la región (Ceballos, 2001).

En 1945, se convierte en Escuela Normal de Maestros Nacionales Regionales, ampliando los cursos de enseñanza a cuatro años, con un plan de estudios que proponía una mejor formación pedagógica, incorporándose asignaturas propias de escuelas normales y formación de maestros. Y que, actuarían en zonas rurales con amplio conocimiento agrícola, tareas de granja, nociones de veterinaria, tejidos en telar, economía doméstica, corte y confección, cocina y trabajos de labores. Desde este año ya se menciona a la escuela rural, siendo una necesidad formar maestras/os para este tipo de escuela. Es importante tener en cuenta esto, que será retomado en líneas posteriores.

Ceballos (2001) reconoce que, en medio de tantas vicisitudes por las reformas de 1969, termina formándose bachilleres que no encontraban trabajo, por lo tanto, no podían tener participación en el progreso económico de la región. Producto de estos cambios, en la década del '70, la sociedad exigía la implementación del Profesorado Elemental para lograr la formación de maestros/as, con una apropiada visión de la realidad regional. Este pedido se dio lugar en 1975 cuando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación accedió.

Las unidades educativas fueron transferidas a las provincias en el año 1993, pasando las escuelas normales a depender de las autoridades jujeñas. El Instituto de Educación Superior de la Quebrada de Humahuaca, se conformó como Instituto de Formación Docente a partir de 1998, después de un proceso que fusionó el nivel terciario de dos instituciones, en el marco de la transformación educativa impulsada por la Ley Federal de Educación.

En los últimos años se produjo en las diferentes carreras de formación docente, los cambios de los diseños curriculares, en el marco de las transformaciones impulsadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Actualmente, se continúa con el proceso de implementación de los nuevos y últimos diseños curriculares. Hace más de veinte años que la institución brinda nuevas

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

oportunidades a los/as jóvenes no sólo de la Quebrada sino también de otras localidades aledañas.

Las voces de la comunidad educativa, afirman que, antes se consideraba que la formación docente era un privilegio, que solo las ciudades más grandes de la provincia podían ofrecer. Desde la institución, se sostiene que actualmente las personas de la región pueden quedarse en su lugar sin sufrir desarraigo, de manera tal, pueden formarse como docentes para atender las diferentes necesidades de sus pueblos. Esto se relaciona con lo que sostiene Agnew (1987), en tanto ese lugar no es sólo un espacio físico, sino que tiene interrelación con lo político, lo que es potencialmente significativo en la medida que define un comportamiento político, de participación, en este caso el hecho de que puedan estudiar una carrera docente en la Quebrada de Humahuaca, algo que jamás imaginaron podría suceder, tal como expresan los relatos.

“soy de Humahuaca, estudié aquí, me gustan las ciencias económicas, Alfonsín subía y bajaba los precios, no pude ir a la ciudad, era caro, quedó pendiente. Pero pude estudiar acá para maestro, lo mismo dicen mis alumnos, que pueden estar aquí y no irse dejando el pago” (docente formador, varón, 55 años, 2024).

“tenemos chicos de Tilcara, Volcán, Abra Pampa, Maimará, Uquía, Iruya. Ellos son los que alquilan acá, y el resto son los que viven acá. Las alumnas mayormente trabajan y estudian, por el turismo trabajan en restaurantes, con cositas regionales, pero tienen la posibilidad de estudiar aquí, y no irse hasta la capital, dejando a sus familias. (secretaria académica, mujer, 50 años, 2024).

Por ende, los lugares no pueden reducirse solo al espacio geográfico, ya que son porciones del territorio de significados, de emociones y, por lo tanto, tiene un ingente significado para los seres humanos (Nogue, 2014).

Narrar la historia del surgimiento del Instituto de Educación Superior, favorece la comprensión de aquellos desafíos, como así también permite clarificar que, en principio, la educación fue entendida como un mecanismo de instrucción, civilización y homogeneización. Fue de gran relevancia la apertura de la carrera docente, que promueve la inclusión de quienes veían a la educación terciaria como una prerrogativa exclusiva de quienes residen en la capital de Jujuy.

Por lo tanto, este fragmento histórico confiere y eleva aún más el compromiso de cristalizar lo que sucede en esta institución educativa. Tal es así que, al escuchar las voces de los/as docentes y al analizar sus planificaciones didácticas, se afirma que en algunos/as aún prevalecen resabios de los

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

mencionados mecanismos, lo que explica el posicionamiento sobre el estudio de frontera, escuela rural y diversidad cultural.

Una pedagogía de fronteras

Según la Real Academia Española (2001), formación proviene del latín *formatio*, *-ōnis*, y se define como aquella acción y efecto de formar o formarse.

Bayardo y Mancovsky (2015) afirman que, en diferentes contextos, la noción de formación suele usarse en expresiones coloquiales, por ejemplo, cuando se escucha decir que es un/a profesional que tiene años de formación en la materia, o esa institución brinda una formación de excelencia académica. Entonces, la noción de formación abarca realidades distintas.

En otras palabras, la formación es más que una preparación, supone una sumatoria de saberes calificados para ejercer una profesión. La formación, no sólo tiene que ver con un cúmulo de contenidos transferidos a los/as estudiantes, sino que tiene relación con los saberes de los/as estudiantes, su cultura, costumbres, identidades, etc.

La formación encierra una relativa tecnicidad de métodos y/o dispositivos, encuadrados en una intervención específica, en un contexto institucional dado, como consecuencia quien se forma se aleja de una lógica de improvisación o intuición, Bayardo y Mancovsky (2015). Por lo tanto, desde esta mirada se elaboran programas, planes de estudio, objetivos y finalidades, en función de un diagnóstico de necesidades, modalidades de acción o intervención, saberes específicos y teorías de referencia.

Por todo lo expuesto, para este trabajo de investigación, la formación docente inicial es considerada como un proceso, en el cual convergen no sólo contenidos. Se pone énfasis en la cultura, las costumbres, y esto incluye los requerimientos que tiene el instituto formador situado en la Quebrada de Humahuaca.

Es decir, se trata de una preparación capaz de brindar herramientas teóricas y metodológicas a los/as egresados/as para que puedan educar en escuelas rurales. Entendiendo que, éstas tienen sus propias improntas (Puca Orazabal, 2021), siendo importante el abordaje de la diversidad cultural y la frontera. Es decir, lo educativo traspasa solo lo pedagógico, tiene en cuenta las dimensiones: sociales, políticas, económicas, culturales, etc.

Uno de los objetivos en la tarea de dilucidar el tema en cuestión y responder a aquellas primeras interrogantes (en la introducción), tiene que ver con la

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

caracterización de las concepciones que tienen los docentes formadores, sobre la educación rural y la diversidad cultural, entrelazadas con las fronteras.

Por este motivo, es relevante hacer una aproximación de las tradiciones en la formación de los/as docentes, (Davini, 1998) analiza la presencia que tienen en la actualidad esas tradiciones. Cristalizarlas es útil para comprender dónde están situados, epistemológicamente, los/as docentes formadores, e identificar sus argumentaciones y compromisos. En otras palabras, permiten explicar por qué hacen lo que hacen en el aula, por qué se sostienen determinados posicionamientos y no otros.

Primero, la tradición normalizadora- disciplinadora, señala que siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes, está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos.

La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas, y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar. El proyecto educativo liberal se centró en la formación del ciudadano con misión de neto corte civilizador, no solo respecto de la barbarie autóctona, sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros.

Segundo, la tradición académica, señala que lo esencial en la formación y acción de los docentes, es el sólido conocimiento de la materia que enseñan, con una débil formación pedagógica, superficial e innecesaria, como consecuencia obstaculiza la formación de los/as docentes.

Aseveran los/as docentes formadores del Profesorado de Educación Primaria, que no estudiaron a la escuela rural, si bien la modalidad educación rural es reconocida como tal, a partir de la implementación de la Ley de Educación 26.206. Sin embargo, si se tiene en cuenta la historia del Instituto de Educación Superior de Humahuaca, en 1945 se le delegó la formación de docentes capaces de enseñar en escuelas rurales. Desde esa década y por las características y hechos históricos acontecidos, y que ya fueron desarrollados en las primeras páginas, es que se requiere una formación docente inicial consecuente con las necesidades imperantes de la Quebrada.

La escuela rural de la Quebrada precisa de un abordaje teórico y práctico, en la formación docente inicial, si bien, los/as docentes entrevistados/as afirman una sólida formación en el campo disciplinar, empero, existe una formación laxa en la temática que interpela, esto se traduce y se ve reflejado en las formas y propuestas de enseñanza que vuelcan o transmiten a sus estudiantes. Sobre el particular, algunas voces comentan:

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

“Como contenido no lo vi, teníamos una materia que se llamaba seminario había un programa EMER (expansión y mejoramiento de la educación rural) trabajaba con escuelas nucleadas, pero no fuimos a las escuelas rurales, nunca” (docente formadora, mujer, 53 años, 2023).

“Siento que me sigue faltando la parte teórica capaz práctica, cuando hice el profesorado sentí y sigo sintiendo que prevalecen esas matrices de los profesores que me enseñaban, que ya venían hace años, decían que había solo una sola forma de enseñar” (docente formador, varón, 55 años, 2024).

“No trabajé durante mi formación con escuela rural, o la parte cultural, de lo que yo recuerde así de la facultad o del profesorado. Me tocó hacer una experiencia con adultos, sólo eso” (docente formadora, mujer, 50 años, 2024).

“No recibí en mi formación cosas sobre escuela rural o diversidad, he visto autores en internet, me guíé por lo que dice la ley, algunos de los reglamentos de Región 2, tengo amigas que trabajan en esas escuelas, me guío con eso” (docente formadora, mujer, 51 años, 2024).

“todo lo que sé es de la práctica, sé mucho la práctica, porque estoy todo el día con compañeras que trabajan en escuelas rurales y me cuentan” (docente formadora, mujer, 53 años, 2024).

Estas afirmaciones permiten analizar que los/as docentes formadores, durante su proceso de formación docente no tuvieron la oportunidad de adquirir conocimientos respecto a la educación rural y la diversidad cultural. Lo que saben es desde los dichos de otro/as docentes, colegas que comparten sus experiencias y desde allí pueden brindar alguna respuesta. Se acuerda con Terigi (2011) que, formar para el trabajo de profesor requiere hacerlo desde una perspectiva analítica, un enfoque de análisis institucional que les permita pensarse en su práctica, problematizarla e interpretarla.

Tercero, la tradición eficientista, desde la década del ´60, la escuela tiene una función que queda al servicio de lo económico. Por primera vez, se menciona la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por otros/as, constituyéndose en un aparato de control. Se tecnifica la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.

El discurso y la práctica de esta tradición, cautivaron a pedagogos y docentes por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza. Las políticas de perfeccionamiento docente, se centraron en bajar a la escuela paquetes

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

muy similares a lo que ocurre actualmente, o documentos instruccionales preparados por especialistas, y que los/as docentes debían ejecutar.

Una entrevistada relata sobre esos paquetes, que limitadamente responden a las demandas que tiene el profesorado o que no existe un interés por parte de los/as docentes formadores:

“la necesidad es de los cursos, son pocos los que llegan, cuando se los hace no son muy concurridos. No sé si es el tiempo, o la plata, se les dificulta. Hace falta alguna otra alternativa que responda a lo que necesitamos, en sí acá es difícil” (secretaria académica, mujer, 50 años, 2024).

Esta tradición fue acompañada por intensas reformas curriculares, producidas por los expertos, expandiéndose al mercado editorial de los libros-textos que ya presentaban no sólo qué enseñar sino también cómo hacerlo (Davini, 1998). Es decir, se promueve la receta del buen maestro/a, todo estaba fuertemente estructurado.

Cragnoilino (2002) subraya que se comprende las prácticas –de los/as docentes formadores– sólo si se considera la trayectoria social, la trayectoria de formación profesional y, teniendo en cuenta, además, los contextos institucionales particulares que implica enseñar en las escuelas rurales a la luz de la frontera y la diversidad cultural.

Pues bien, con las expresiones de los/as docentes formadores se arguye la carencia en su trayectoria de formación docente inicial, respecto al tema que aborda este escrito. Las tradiciones explicitadas continúan vigentes, sedimentándose en el Profesorado de Educación Primaria.

Algunos/as docentes formadores luego de la grabación de las entrevistas, admiten la necesidad de repensar no sólo sobre sus prácticas, sino también la oportunidad de haber dialogado con quien realiza las entrevistas. Este es un punto de inflexión para futuros abordajes con sus estudiantes, desde nuevas tradiciones o tendencias emergentes (Davini, 1998), que permita romper con ese sedimento histórico -producto de sus formaciones iniciales- con un compromiso político, desde un posicionamiento crítico y con la constante reflexión en la acción.

El señalamiento de la importancia de la reflexión por parte del docente formador/a es recurrente. Un aporte que realiza al respecto Edelstein (2000) es que, lo sugestivo de la reflexión no es pensar sobre lo que solamente se hizo en el aula, sino que, debe reconstruirse la experiencia áulica (individual y colectiva). Resulta fundamental poner en la mesa los contenidos que se brindan, la selección de estrategias de enseñanza, la consideración de ideas

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

previas, de saberes que portan los/as estudiantes, etc. y, por supuesto la reflexión sobre las cuestiones políticas, sociales y culturales.

Nuestra trayectoria escolar, señalan Diker y Terigi (2008) –constituida por todos los niveles educativos que transitamos y, las instituciones en la que hemos trabajado y trabajamos– determina buena parte de nuestra formación actual. En esa trayectoria se encuentran, también, los argumentos de aquello que, como docentes formadores se brinda a quien transita el Nivel Superior, tal como indicaron los/as entrevistados/as.

Diseño curricular y diversidad cultural

Desde la perspectiva teórica que adhiere esta investigación, la diversidad cultural se halla ligada a la educación rural, una es inherente a la otra, y por tal, implica considerarla en el proceso de formación docente inicial. El diseño curricular de la carrera, entre las finalidades formativas y el perfil del egresado/a, contempla la importancia y el estudio de la diversidad cultural. No así el estudio de la frontera.

Al momento de analizar la diversidad cultural en el mundo y en la historia, emergen tensiones establecidas por la dominación, la hegemonía, la negación de la diversidad y la discriminación, que se contradicen con principios de igualdad, de tolerancia y de paz. A partir de las palabras de los/as docentes formadores, existe una contradicción entre las concepciones de diversidad cultural que sostienen, si bien afirman el respeto de ésta, de hecho, en sus planificaciones didácticas se manifiesta:

“Entre las finalidades formativas, el futuro docente tendrá la posibilidad de participar en actividades culturales y sociales relacionadas con la función docente (...) se brinda importancia al trabajo comunitario siendo éste, foco de toda propuesta de enseñanza (Planificación didáctica, docente formador, varón, 50 años, 2024)

“Es necesario el estudio de la diversidad cultural de las escuelas, y las modalidades del sistema educativo” (Planificación didáctica, docente formadora, mujer, 53 años, 2023)

“La acción pedagógica sólo está orientada a la programación y desarrollo de clases, por parte del estudiante, en contextos educativos con la orientación del docente. Se involucran a las escuelas asociadas, pero no necesariamente ésta debe corresponder a la modalidad rural, puede ser alguna escuela que se halle en zonas céntricas o periféricas de la región”. (Planificación didáctica, docente formadora, mujer, 54 años, 2024)

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

“Se debe promover la superación fragmentada, de la realidad social y cultural, como así también, el desarrollo de competencias inherentes a la construcción del rol docente en contextos institucionales, como el rural” (Planificación didáctica, docente formadora, mujer, 55 años, 2024).

El término diversidad cultural es utilizado con cierta superficialidad, teniendo en cuenta las palabras de los/as docentes formadores y como muestran las planificaciones didácticas, señalan la magnitud de lo cultural, del contexto en sí, valoran la diversidad cultural sólo como sinónimo de distinto al otro/a, y lo cultural como si sólo tendría que ver con rituales, que subyacen desde el discurso del estudiante.

La institución educativa en cuestión presenta un escenario primordial para generar nuevas maneras de abordaje de conocimientos, a partir de formas de enseñanza, que sean contextualizadas, y que atienda realmente a la diversidad cultural. Al respecto, Jerez, Ortiz y Delgado (2002), consideran que tanto el conocimiento del soporte cultural, como el aprendizaje en la escuela son primordiales. Confluyen en la construcción de una nueva visión de la realidad, y son el soporte del accionar del individuo en su vida social.

Tomar conciencia sobre la importancia que tiene la diversidad cultural, en el ámbito educativo es imprescindible, dado que las políticas educativas y los instrumentos que se generan (resoluciones, diseños curriculares, circulares, etc.), en general están sostenidos, tal como expresan Jerez, Ortiz y Delgado (2002) en una racionalidad que prima lo económico y obedece al discurso hegemónico.

En esta misma línea, se trata de promover una formación docente inicial, en la que los/as futuros/as docentes, una vez insertos en una escuela rural, habiliten un espacio para que los/as niños y niñas se expresen en quechua, como afirman los/as docentes formadores. Esto no es un problema o una limitación, ya que las familias pueden continuar cuidando y atesorando la lengua materna, perpetuándola a lo largo del tiempo. Esto sucederá solo si la formación docente genera una preparación holística, con un cambio en la mirada de las fronteras y la diversidad cultural.

Lo anterior se relaciona con lo que sostiene Sagastizábal (2000), que la finalidad de la educación incluye la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia, garantizando la identificación personal para los/las estudiantes y de pervivencia cultural para el grupo.

Desde ese punto de vista, la diversidad cultural y la pluralidad de usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguas son condiciones fundamentales para garantizar la democracia de una sociedad. Partiendo

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

de esta premisa, y considerando la cultura como un eje estructurante, se entiende que los individuos forjan y moldean tanto su identidad personal como su pertenencia nacional (Torres y García, 2010).

Los/as entrevistados/as expusieron de manera repetitiva sobre el uso de la lengua materna en algunas escuelas rurales de la Quebrada de Humahuaca, el quechua. Esto se piensa también en términos de frontera, en las expresiones compartidas por los/as docentes, al concebir a la frontera como la línea divisoria, un muro, les asombra que niños y niñas hablen quechua, lo cual redobla el desafío del profesorado de educación primaria, en materia de formación docente inicial, considerando esta cuestión como un problema al que entienden deben responder, pero que no cuentan con las herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes.

Es importante acentuar las afirmaciones realizadas por los/as implicados/as en la investigación. Como sostienen Marques Rodrigues dos Santos y García (2025), la lengua desempeña un papel preponderante en el intercambio en sociedad, en la construcción de la individualidad, a través de las relaciones interpersonales concretas entre hablantes, y por qué no pensar el inminente papel que juegan las formas de concebir a las fronteras.

El capítulo XI de la Ley de Educación N° 26.206, sobre la modalidad educación intercultural bilingüe, reconoce que debe garantizarse la formación docente inicial correspondiente a los distintos niveles del sistema educativo. Atendiendo la realidad de los pueblos rurales, en su diversidad cultural, en correspondencia a toda propuesta pedagógica-didáctica, con el fin de generar prácticas contextualizadas que consideren sus valores, conocimientos, saberes y lenguas.

En las manifestaciones de los/as entrevistados, se indica que existe una figura en las instituciones educativas rurales, el/la docente idóneo/a, quien, en teoría, estaría a cargo de tender un puente entre los/as niños/as que mantienen su lengua materna. Aproximar a los padres, las madres, abuelos/as

u otros parientes que conviven con los/las estudiantes, por ejemplo, en las reuniones trimestrales, reuniones con directivos por alguna cuestión en particular, reunión entre docente y tutores de los/as niños/as, etc. y, especialmente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cotidiano de la vida en el aula.

Lamentablemente, afirman que este/a actor/a clave, si bien está en las escuelas, sin embargo, no cumplen el rol y función que deberían, no por falta de voluntad sino porque se encuentran realizando otras tareas no concernientes a dicho rol.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Por ello, se concuerda con Fagaburu (2023) que son cruciales las lenguas de enseñanza en las escuelas públicas de estas localidades, ya que, si el aprendizaje de la segunda lengua coincide con la lengua hablada en la localidad colindante, tiende a generar mayor tolerancia y conocimiento del otro en el marco diario de contacto. Si bien Humahuaca no colinda con Bolivia, de todos modos, se encuentra en cercanía. Contribuye a una comunicación fluida entre los actores locales y a la construcción de prácticas socioculturales compartidas.

En consonancia, la escuela rural, pareciera no existe más que a nivel burocrático, al momento de indagar sobre la formación que se les proveyó a los/as estudiantes del profesorado, existe una carencia, en principio, relativas a cuestiones pedagógicas y didácticas, generando una tensión a la hora de que los/as estudiantes realicen una práctica en dichas escuelas. Como ya se mostró, en la planificación didáctica y diseño curricular, sostienen la importancia de la diversidad cultural y escuela rural, sin embargo, esa preparación es inexistente a la hora de que los/as estudiantes realicen prácticas en dichas escuelas.

Esas tensiones macro sociales se expresan en las instituciones escolares, entretejiéndose con las prácticas y, por supuesto, en la formación docente inicial, con la exclusión o negación de la consideración de la diversidad cultural como tal, propiciando mecanismos de segregación en el sistema educativo, anulando u oprimiendo a estudiantes con rasgos particulares, propios de su origen étnico, cultural, religioso, sexual, etc.

El instituto formador, tiene una unidad curricular denominada Didáctica de Plurigrado. Es un espacio de definición institucional, quiere decir que puede elegir qué contenidos deben abordarse y la denominación de la unidad, considerando las necesidades y demandas. Desde este espacio se propone el estudio de la escuela rural, con abordajes que posibilitan al futuro/a docente de Nivel Primario aproximarse a una realidad circundante. Se generan las condiciones educativas para que los/as estudiantes tengan una formación que les permitirá ingresar o incorporarse en un futuro a escuelas rurales con los conocimientos pedagógicos, según la planificación didáctica.

Este enfoque les brinda la posibilidad de efectuar primeros acercamientos a escuelas de este tipo, abordándolas desde su complejidad inherente. Esto ocurre independientemente de las vicisitudes que enfrenta en su cotidiano, ya que el docente a cargo relata los desafíos con los que debe lidiar cotidianamente:

“tenemos problemas con el seguro, salimos tardíamente, tratando de que los chicos hagan las prácticas en las escuelas rurales asociadas,

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

así que los chicos han empezado la práctica después del mes de julio, tardíamente” (docente formador, varón, 55 años, 2024).

“Cuando puedo les acompaño fuera de mis horarios en el profesorado, fuera de horarios que cubre el seguro ¿si llega a pasar algo? Hasta el momento no está solucionado, siempre tratando de que no pase nada con los chicos (docente formador, varón, 55 años, 2024).

“El instituto le trata de dar las herramientas necesarias o básicas, para que el alumno pueda desenvolverse, en la escuela. Lo que ellos tienen que hacer es enriquecer esa formación, a partir del estudio, de la investigación” (secretaria académica, mujer, 50 años, 2024).

Esas herramientas a las que hace mención la Secretaria Académica ¿tendrán que ver con proponer marcos teóricos, o sólo bastará con compartir experiencias que se tuvieron en escuelas rurales? Los/as docentes formadores cuentan con algunas aproximaciones, sólo desde las experiencias, admitiendo la insuficiencia en cuanto al acceso teórico “creo que, a nivel de formación para la ruralidad, tiene que ver más la cuestión desde la experiencia y desde la vivencia ¿no? va más allá de la formación inicial, les planteo esto a los chicos” (docente formadora, mujer, 49 años, 2023).

Frente a este escenario, y puntualizando algunas cuestiones marcadas por los/as docentes formadores, si bien no pudieron estudiar a la educación rural como tal, durante su propia formación, empero, se propone algunos momentos a sus estudiantes, para el estudio de la misma. Esto se promueve en las clases, ya que son momentos que les permita reflexionar sobre su formación inicial: “no se trata de ofrecer una formación específica para trabajar en cada lugar, sino de darle herramientas para que pueda interrogarse en esa realidad rural, cualquiera sea” (Cragolino, 2007, p. 140).

Acorde a este pensamiento, una de las docentes, expresó:

“hicimos investigaciones de acá de la zona, a través de esos materiales pudimos crear espacios de reflexión con los chicos, acercarlos y hacerles ver la realidad, que es nada más que la propia realidad de ellos, y cómo ser docentes, desde mediadores culturales interculturales, esto de cómo acercar y crear estos puentes (docente formadora, mujer, 54 años, 2024)

Y esto tiene que ver con la demanda que se le hace al profesorado, en tanto que, continuamente se le está exigiendo la formación de un/a docente, que atienda un sinfín de cuestiones que atraviesan el momento de la clase en el aula. Esas cuestiones tienen orígenes sociales, económicos, históricos, etc., un docente señaló:

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

“tenés que prepararlo para tantas cosas, porque ellos tienen que ser expertos en lengua, matemática, sociales, naturales, tecnología, formación ética, sumale las distintas modalidades, tenés que prepararlo para que puedan trabajar en distintos contextos (...), recuerdo que lo planteaba en las reuniones con el equipo de educación superior ¿cómo hacemos para formarlo? (docente formador, varón, 55 años, 2023)

El Diseño Curricular establece que “la formación docente inicial proporciona a los futuros profesionales de la educación, un conjunto de saberes básicos e indispensables para una intervención pedagógica-didáctica estratégica, en diferentes escenarios en los que se desenvuelven los procesos de escolarización” (Diseño Curricular de Jujuy -Profesorado de Educación Primaria. p. 7).

Esos diferentes escenarios hacen alusión a la posibilidad de estudiar, indagar, reflexionar, intervenir y de formarse también para escuelas rurales. En la medida que el/la docente formador/a, provea la preparación necesaria para tal cometido, acorde con este pensamiento, “sostenemos la necesidad que los estudiantes de las instituciones formadoras aprendan a mirar la sociedad, mirar la escuela, mirar los sujetos involucrados en la escuela y en el contexto específico, el espacio social rural” (Cragnolino y Lorenzatti 2002, en Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, p. 46).

El Diseño Curricular tiene como finalidad formativa de la carrera, entre otras, brindar un cúmulo de conocimientos y saberes que permitan al futuro/a docente acrecentar sus capacidades. En materia de educación rural para que pueda cumplir su rol y función en las instituciones educativas.

Dichas capacidades tienen que ver con que sea:

“conocedor de la realidad educativa y la diversidad social y cultural de la región, que actúe como mediador de la cultura, aportando a la construcción de nuevas identidades en concordancia con las demandas y necesidades de un entorno cambiante, a partir de una formación enfocada desde: lo socio-histórico-cultural, lo intercultural, lo ecológico y lo expresivo” (Diseño Curricular de Jujuy p. 8).

Al analizar el Diseño Curricular, se da cuenta que la diversidad cultural resulta un eje transversal, a todas las unidades curriculares, poniendo énfasis, y como se leyó en líneas anteriores, en escuelas rurales.

En consecuencia, el /la docente formador/a tiene que elaborar sus planificaciones didácticas, proyectos integrados, secuencias didácticas y todo instrumento que surja, en sintonía con el mencionado documento. Esto se encuentra en los siguientes apartados: objetivos de la carrera; perfil del

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

egresado; organización curricular en la definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones (Diseño Curricular de Jujuy p. 8-12).

El diseño Curricular en contexto rural

Desde lo formal, se da lugar a lo establecido en el Diseño Curricular. De hecho, se percibe un gran avance en la medida que, y como se explicó precedentemente, se toma la decisión de manera colectiva, acorde a las necesidades de la institución, de que un espacio de opción institucional enseñe contenidos referentes al plurigrado, junto a un cúmulo de contenidos fuertemente ligados a la modalidad educación rural y la diversidad rural.

Los/as docentes admiten una deficiencia en su propia formación docente inicial. Sin embargo, se remarca la magnitud del hecho de que los/as formadores, en su mayoría, sean oriundos de la Quebrada de Humahuaca. Este conocimiento del territorio, por haber nacido y/o vivido allí, demostrado a través de sus relatos, les permite brindar a sus estudiantes estrategias y métodos de enseñanza basados en su propia práctica y en la del otro, lo que a su vez les posibilita transitar por las escuelas rurales atentos a la diversidad cultural. Es decir, extienden esas herramientas que adquieren a partir de la escucha de sus colegas, las cuales son válidas.

De manera tal, se intenta formar a los/as estudiantes, para enseñar en dichas escuelas. Como señalan Castro y Reboratti (2007) las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural no pueden ser reducidas a una única variable: lo poblacional. Emergen otras dimensiones importantes, tales como la cuestión social, económica, histórica, ambiental, educativa, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de salud, sexo y composición etaria de la población, entre otras.

A su vez, Castro y Reboratti (2007) mencionan que no existe una definición universal de lo rural, al discutir sobre lo rural inmediatamente se lo asocia a lo urbano, es decir, se presenta una dicotomía tradicional, pensando lo rural como sinónimo de pobreza, de atraso económico, de cambios lentos, de malas condiciones de salud, etc.

Por lo tanto, hay que mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades, más aún si se trata de la cuestión educativa y de formación docente inicial. Caso contrario se estaría invadiendo, y el educador en consecuencia, como sostiene Freire (2007) estaría realizando extensión, avasallando la diversidad cultural, sobreponiendo a ellos, quienes son parte de las comunidades rurales, otras formas de pensar, que implica el lenguaje, las formas de ver y percibir el mundo.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Ahora bien, ¿qué se entiende por escuela rural? Es aquella que se encuentra “situada en un ámbito rural, es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (Tomás Boix, 1995, p. 7). Además, la escuela rural está ligada también al concepto de paisaje de frontera Fagaburu (2022), ya que vincula lo objetivo con lo subjetivo, las prácticas docentes, y por supuesto las emociones.

Lo anterior tiene que ver con cómo, por ejemplo, los niños y niñas y sus familias que viven en Perchel, San Roque, Santa Ana, etc. (esto expresado por los/as docentes formadores cuando relataron sobre las inserciones de sus estudiantes para efectuar diversos trabajos de campo) construyen elementos simbólicos y materiales, otorgándole un alto significado. Entonces, la escuela ocupa un rol esencial, por tal, la formación de docentes que enseñarán en esas escuelas tiene que mirar por el retrovisor, y saber que hay algo más allá que el contenido.

En sintonía con lo sostenido, Cragolino y Lorenzatti (2003) entienden a la escuela rural como un producto histórico y social, como resultado del accionar de diferentes actores. Se trata de escuelas consideradas como producto heterogéneo, de un proceso histórico de configuración de la educación rural, en un espacio determinado.

En consecuencia, los/as estudiantes que se están formando para la docencia, en este caso de nivel primario, deben poseer conocimientos –teóricos y prácticos– que contemplen las variables de la escuela rural. Tal es así, y de acuerdo a la Ley de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación de la provincia de Jujuy N° 5.807, sostienen a la educación rural como una modalidad, como una opción organizativa y curricular, con respuesta a requerimientos específicos.

De esta manera, y teniendo en cuenta dicho proceso, se permite al estudiante del profesorado de educación primaria, aprehender que ejercer la función docente en la escuela rural representa constituye “una elección profesional con entidad propia. No se trata de un destino provisional que hay que abandonar cuanto antes, sino de una opción personal que requiere formación adecuada, convicción y continuidad” (Tomás Boix, 2004, p. 7). En efecto, y como declara Garay (2007), la educación es una función humana y social que, históricamente siempre existió, y mientras el hombre exista, la educación también lo hará.

Cabe señalar que son esas escuelas rurales donde cada niño y niña es portador/a de culturas, donde sigue viva e intacta la lengua materna, el quechua. Al respecto “sobreponer a ellos otra forma de pensar, que implica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nuestra manera de actuar, despierta

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

una reacción natural. Una reacción de defensa ante el invasor, que amenaza romper su equilibrio interno” (Freire, 2007, p. 32).

Dicho brevemente, lo expresado hasta aquí permite afirmar que en la formación docente inicial de los/as docentes formadores del profesorado de educación primaria, no hay un alcance en profundidad de los conceptos que se proponen en este escrito. A sabiendas y reconociendo a través del discurso, que en Humahuaca viven y conviven familias de Bolivia.

Por consiguiente, la aglutinación entre diversidad cultural, escuela rural y frontera, es casi inexistente, ya que en diálogo con los/as docentes, si bien se reconoce la importancia de la escuela rural, la diversidad cultural, expresan que lo que saben es por las experiencias de colegas o por haber leído algún material de internet.

Esta aseveración resulta ineludible, ya que contribuye, por un lado, a replantear las tradiciones vigentes, resultando necesario de que sean los/as mismos/as docentes quienes propongan otras prácticas, reflexionando sobre su quehacer en el instituto, de acuerdo a lo propuesto por Edelstein (2000), durante y para este álgido proceso educativo de formación inicial.

A su vez, se contempla la importancia del estudio de frontera, ya que, si bien no indicaron de forma explícita sobre ésta, sin embargo, subyace un posicionamiento, los/as entrevistados/as mencionan que esos/as niños/as concurren a dichas escuelas rurales a las que van a hacer las prácticas los/as estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, al respecto Caballero De Lamarque (2025) manifiesta que las fronteras son espacios de encuentro, negociación, tensión e hibridación cultural, y no simples líneas que dividen. Al hacer lectura de las expresiones de los/as docentes se evidencia que se tiene esta concepción implícita de frontera, esta idea se retomará más adelante.

Los/as docentes formadores y sus vinculaciones con las fronteras

De acuerdo a las voces de los/as docentes formadores (Ferry, 1997), se deduce que no tuvieron la posibilidad de estudiar a la frontera durante la cursada de sus carreras, o plantearla como categoría de análisis, desde la perspectiva que en este escrito se sostiene.

Se presume que lo anterior fue debido al tiempo histórico por el que transitaban cuando cursaron los profesorados, en general, mientras estaba latente la dictadura militar, predominando formas de enseñanza de corte netamente positivista. Uno de los entrevistados cuando se le preguntó sobre su formación en el profesorado, afirmó que, “en el profesorado nos decían que el maestro

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

preguntará, y el alumno sólo contestará, y así tiene que ser la clase ¿no?” (docente formador, varón, 51 años, 2024).

Los/as entrevistados, excepto una profesora, son oriundos/as de la Quebrada de Humahuaca. Mencionan sobre la llegada de personas de Bolivia, debido a las actividades agrícolas y de comercio. En sus discursos no plantean explícitamente acerca de la vinculación directa con el análisis de las fronteras, más allá que no hayan podido acceder y profundizar durante sus estudios superiores, aun cuando visibilizan la presencia de ese/a otro/a de Bolivia.

En este aspecto la noción de pensamiento crítico fronterizo propuesta por Mignolo (2006) es vital, como una forma de pensar de otro modo y no sólo desde la conversación. Proponerla y materializarla, por ejemplo, a partir de su reconocimiento en los diseños curriculares, en las planificaciones didácticas y, especialmente en las representaciones de los/as docentes formadores es inherente al sistema formador, si el objetivo es brindar una educación acorde y respetuosa de las realidades, tal como señala el corpus normativo (Diseño Curricular, Leyes de Educación Nacional y Provincial, Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial).

Walsh (2006) sostiene que el proyecto del pensamiento fronterizo es “abrir” epistémicamente el pensamiento eurocéntrico, un camino que deja de lado mirar solo casa adentro, sino un mirar casa afuera. En esta reformulación, es preciso asumir un posicionamiento sobre fronteras como educadores, que sea coherente y que esté en armonía con lo manifestado en estos renglones. Benedetti (2018^b) propone desde una perspectiva geográfica renovada, ideas que posibilitan cumplir con los objetivos ya explicitados.

Cabe resaltar que este escrito se posiciona desde una mirada holística, en interrelación con las fronteras. Esta última, de acuerdo a Benedetti (2020), da cuenta de una variedad de dispositivos materiales y simbólicos, socialmente contruidos, espacial y temporalmente localizados. En consecuencia, las fronteras surgen de las interacciones sociales, de las diferentes formas de encuentro y desencuentro entre personas o grupos de personas. Es por ello, que se sostiene la tríada escuela rural-diversidad cultural-frontera, porque si el profesorado tiene la intención de formar futuros/as docentes que tengan una formación integral, no puede dejar de lado esta perspectiva.

Acorde con estas ideas, además, intenta trazar un vínculo entre fronteras y formación docente inicial. Claro está que, al plantear a las escuelas rurales, las fronteras, etc., y por supuesto al escuchar las voces de quienes son parte de la comunidad educativa, es imprescindible proponer o al menos compartir esta mirada, que convoca la renovación/superación de las tradiciones vigentes (Davini, 1998).

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Las fronteras, señala Benedetti (2018), son una categoría genérica y amplia, que da lugar a la interdisciplinariedad, en esta oportunidad ligada, en términos generales, a la educación. Lo cual habilita la posibilidad de brindar respuestas y aportes al estudio de las prácticas docentes de los/as docentes formadores. De esta manera, la noción de frontera encarna un dispositivo que ayuda a explicar los cambios y continuidades en la construcción del espacio vivido, en el cual se manifiestan relaciones de poder (Benedetti y Salizzi, 2014). Dichas relaciones, que penetran también a lo educativo, en esta oportunidad se piensa en el Nivel Superior.

De los relatos de los/as docentes, surge con fuerza la idea de frontera sólo como muro, barrera o línea que marca el allá y el aquí. Al respecto, se comparte los siguientes extractos de entrevistas que dan cuenta sobre lo afirmado:

“había una chica que venía de cerca de la frontera con Bolivia a la escuela, era la docente idónea, ella traducía lo que hablaban en quechua los niños en el aula, ya que teníamos en Perchel niños de distintas regiones de Bolivia, que también por más que hablen el quechua, no hay un solo quechua, hay variedades (...) lo ideal sería, por ejemplo, tener a los de Humahuaca acá en Humahuaca a los de Bolivia allá en Bolivia, sino se complica” (docente formador, varón, 51 años, 2024).

“Me parece que, por la ubicación geográfica (señala con la mano el norte, haciendo alusión a la presencia de niños, niñas, familias de Bolivia) se tiene que enseñar sobre educación rural, es una modalidad definida por ley, y hay muchos egresados que cuando empiezan a trabajar difícilmente lo hagan acá en la ciudad, justamente empiezan en una escuela rural, bastante alejadas con plurigrado, donde además hay chicos de allá, del otro lado” (docente formadora mujer, 48 años, 2023).

“También se han instalado cerca de Uquía, de Perchel comunidades que han tenido procesos migratorios de Bolivia, vinieron para acá a trabajar las chacras de las familias de Uquía” (docente formadora, mujer, 50 años, 2024).

“Al ser Jujuy una zona fronteriza generalmente las familias migran de Bolivia en la búsqueda de trabajo, o se van al sur o se van a Perico, también se quedan en la zona de la Quebrada, y una de las escuelas que es la de Bárcena tiene muchos de allá (la docente señala con la mano hacia el norte, es decir, Bolivia). Tienen familias, los padres y los abuelos que mantienen el dialecto quechua (...) es una de las particularidades de esta región, de familias que vienen en búsqueda de trabajo, brindan servicio, se benefician de nosotros, pero en ese

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

intercambio está la cuestión de la cultura, que a veces nos dificulta”
(docente formadora, mujer, 53 años, 2024).

A partir de las manifestaciones orales de los/as docentes formadores, se advierte cuál es la concepción vigente sobre frontera, y queda clarificado que esas perspectivas tienen que ver con lo que está allá, lo del otro lado, como línea divisoria, es decir, de corte exclusivamente geográfico. Lo cual, inevitablemente se traduce en los procesos de formación docente de los/as estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Primaria.

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Benedetti (2020), en tanto, explica cómo surgen nociones durante periodos o etapas, que tienen que ver con el estudio de fronteras, quiere decir, que esas concepciones de los/as docentes formadores/as, provienen de un momento histórico. A continuación, se realiza un breve análisis para entender lo afirmado.

En la década de 1810 a 1870, conocida como etapa de formación del estado argentino, surge la noción de frontera interior. Durante la década de 1870 a 1940, se produjo la conquista y argentinización de tierras controladas por los pueblos originarios del continente, y se acordó una parte sustancial de los límites internacionales con los cinco estados que devinieron vecinos (*límites naturales*).

En la década de 1930 a 1980, hubo una creciente militarización del estado y de la vida social. Estuvo caracterizada por una permanente aspereza con los países vecinos, en especial Chile, como parte del desarrollo de la doctrina de la seguridad interior (*zonas de frontera*).

Entre la década de 1980 al presente se produjo el avance neoliberal, que se tradujo en el fin de la confrontación interestatal y la apertura a la integración y conformación de bloques entre países. La frontera se asoció a una cuestión de seguridad (*frontera norte*).

Lo planteado permite argumentar las concepciones manifiestas –implícita o explícitamente– en la formación de los/as docentes implicados, porque de acuerdo a esos posicionamientos teóricos/ideológicos que posean, y fundamentalmente de quienes se encargan de diseñar las políticas educativas, es que, repercutirá en el quehacer docente, en sí en la educación. Tal como expresó uno de los docentes, en esas épocas el estudiante era sólo un sujeto pasivo, solo debía escuchar, limitado a cualquier tipo de expresión.

Retomando algunas cuestiones teóricas ya analizadas, en este punto también resulta importante ratificar lo que sostiene Davini (1998), sobre las tradiciones en la docencia. Éstas argumentan esas formas de enseñar, las orientan y dan paso a la ejecución de decisiones asumidas en una institución educativa.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Asimismo, se reproducen a lo largo del tiempo, en el caso de que no exista momentos de reflexión, esa que señala Edelstein (2000).

Imbernón (2007) asevera que la existencia de orientaciones que se reflejan en las denominadas tradiciones, guardando relación con el marco referencial ideológico, y su no comprensión provoca prácticas docentes sin sentido. De allí, que estas orientaciones son significativas, puesto que posibilitan la observación de diversas realidades del campo de acción, de la formación del profesorado, la comprensión de las distintas propuestas formativas.

El desafío reside en revisar los diseños curriculares para la formación del profesorado, que dé cuenta y promueva el desarrollo de una cultura profesional, que promueva la reflexión continua de las propias prácticas. Esta perspectiva potencia el ser un agente de cambio, individual y colectivo, ya que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo, más aún cuando se reconoce la existencia de escuelas rurales que requieren de una perspectiva de frontera y diversidad cultural acordes a sus necesidades.

Surge lo que Imbernón (2007) denomina en el campo educativo, el progresismo, ideas no estancadas en el pasado, y que responden a la convicción de que la educación camina en su mejora de forma progresiva y constante.

En consonancia con las ideas expresadas, Davini (1998) afirma que, si bien las tradiciones son parte de la historia de la formación docente, surgen esas nuevas tendencias, caracterizadas por resistir a lo establecido en políticas educativas, que en oportunidades distan de la realidad emergente, como lo es en el Profesorado de Educación Primaria de Humahuaca, políticas que sostengan/promuevan otras orientaciones, de acuerdo a las exigencias del contexto.

Se suma a esta idea de progresismo, los planteamientos de Schön (1998) y Zeichner (1983). Ambos critican el enfoque de formación técnico, y ven al docente como un profesional práctico-reflexivo. Enfrentando situaciones de incertidumbre e idiosincráticas, así, el/la docente recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos, y concepciones alternativas de formación.

Estas nueva tendencias y orientaciones conceptuales, permiten otra mirada del concepto no sólo de frontera, sino también de diversidad cultural y escuela rural. En una localidad donde, y como afirman los/as docentes formadores y la secretaría académica, los/as egresados/as del profesorado se insertan laboralmente en su mayoría, en escuelas rurales primarias, a las que asisten

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

niños y niñas provenientes de Bolivia, o de familias que llevan años viviendo en Humahuaca.

Por este motivo, fue menester tomar conocimiento de los posicionamientos epistemológicos de los docentes formadores en cuanto a fronteras y diversidad cultural se refiere. Para entender cómo es la formación docente inicial, por qué se seleccionan determinados contenidos, cuál es el sentido de la formación impartida, entre otras cuestiones. Esto permite pensar sobre los argumentos de lo que hacen los/as docentes formadores en la institución educativa de la Quebrada de Humahuaca. Estos supuestos condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículum, etc., y, lógicamente, también el de formación del profesorado.

En pocas palabras, de las entrevistas surge el escaso estudio y vinculación con las fronteras durante sus formaciones, claro está que a partir de los discursos prevalece una concepción de frontera. La cual direcciona también sus prácticas, siendo que, aún se continúa con la idea de fronteras como lo del otro lado, lo allá, como freno, etc.

Cabe resaltar la vigencia del nacionalismo metodológico en la obra de Daus (1957), quien encarna esta perspectiva al limitar su análisis geográfico estrictamente a las fronteras estatales.

Reconociendo la vigencia de éste, y que para la actividad docente, no se cuenta con la cartografía actualizada, “los mapas describen en términos de relaciones y prácticas de poder, así como de preferencias y prioridades culturales” (Harley, 2001, p. 61). Cuando se realizaron las entrevistas, en las respuestas hubo gestos con las manos que indicaban a ese otro, al que es de allá, dibujando una especie de mapa en las mesas, indicando ese allá y que no corresponde a Humahuaca.

Al mismo tiempo, Daus (1957) sostiene que la interrupción de los movimientos de vida general, originada en un sistema fronterizo eficiente no debe ser absoluta; sino que favorece tanto al desarrollo cultural como económico de un pueblo, la posibilidad de una constante oxigenación, y así se permite el intercambio con el exterior.

Indiscutiblemente, lo anterior influye en la percepción del entorno, en las formas de entenderlo y de desenvolverse en él, existe exclusión e inclusión de diferentes objetos geográficos y relaciones. Es notable que perdura la enseñanza desde la época que marca el nacionalismo, canonizando la imagen de un mundo dividido en soberanías con identidades estatales, con límites fijos y una aparente homogeneidad interna en sus sociedades nacionales. Repercutiendo, inexorablemente, por ejemplo, en los enfoques de enseñanza vigentes de los/as docentes entrevistados/as.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

En el Profesorado de Educación Primaria, y como ya se anticipó, prevalece la idea de frontera de acuerdo a Benedetti (2018a), como un elemento de clausura del territorio nacional, fuertemente marcado por la diferencia con respecto al otro/a. En tal sentido, las prácticas docentes se asocian al territorio nacional, marcadas por la continuidad y homogeneidad interior, dejando de lado lo heterogéneo y el caos.

Esto se viene reproduciendo desde el surgimiento de las escuelas, las cuales tenían la misión de generar el espíritu patriota, la homogeneización y el cuidado de la soberanía. Efectivamente, siguen vigentes las marcas de este discurso, atravesando el quehacer educativo. En cada momento, en cada sitio, para diferentes sujetos, una misma *frontera* tiene diferentes sentidos. Cruzar una marca en algún caso es imaginado como el acceso hacia algo mejor, que otras veces es pensado como la causa de los problemas, y a veces, ni siquiera se advierten las señales que indican su presencia (Benedetti, 2018a).

En el profesorado a la frontera se la invisibiliza, se la naturaliza, es simplemente el otro/a que viene de Bolivia, y que debe adecuarse o adaptarse a las formas de enseñanza y a los contenidos curriculares vigentes, esto de acuerdo a las expresiones de quienes fueron entrevistados/as.

Actuales desafíos en la formación docente inicial

La formación docente “es una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad. Es con esas experiencias, frustraciones y tesoros que vamos a construir algo mejor” (Birgin, 2017, p. 25). Entonces, es un desafío que invita a quienes están a cargo de esa formación a pensar sobre una serie de capacidades que requiere quien transita la formación docente inicial. Al día de hoy esa formación exige ser transversalizada por la enseñanza para la escuela rural, el estudio de la frontera y la diversidad cultural.

En ese sentido, el documento del ministerio de educación, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2024), por un lado, sostiene que la formación docente inicial es una oportunidad que ofrece la educación, para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas. Se busca promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Cobra especial relevancia la calidad formativa y de la enseñanza. Además, tienen una relación directa con la mejora del sistema educativo, manteniendo armonía con lo que expresa la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Por otro lado, la formación docente inicial, tal como se sostiene a lo largo de estos párrafos, reviste una importancia sustantiva, pues se infiere que en ella

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

se generan las bases para la intervención estratégica en las escuelas y en la enseñanza áulica, en sus dimensiones política, social, cultural y pedagógica.

Tal es así que, la formación inicial de los docentes formadores tiene que ver con “la calidad de los sistemas educativos y es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2024, p. 6).

¿Por qué se relaciona específicamente el estudio de las fronteras, con la formación docente inicial en un profesorado de Humahuaca? Primero, hay que mencionar que La Quiaca es una zona transfronteriza. Expresa Teruel (2023) que la frontera de las tierras altas, alejada de los principales puertos y centros económicos y administrativos nacionales, tuvo una insólita actividad producto de la llegada del ferrocarril y la fundación de La Quiaca (1907, Jujuy, Argentina), terminal del Ferrocarril Central Norte, y de Villazón (1910, Omiste, Bolivia).

A saber, la comunicación ferroviaria con Bolivia fue relevante para las autoridades políticas de la época. Con ello se fortaleció un antiguo circuito comercial. Esa región constituyó un histórico y dinámico espacio de integración e interacción social y económica entre sus habitantes. Señala Teruel (2023) que en 1902 el Congreso de la Nación autorizó la extensión del ferrocarril a Bolivia a través de la Quebrada de Humahuaca. La disposición parlamentaria detallaba el recorrido y el establecimiento de cada una de las estaciones, siendo la última dentro de la jurisdicción argentina, emplazada en la ciudad de La Quiaca.

Explicitado lo anterior, se puede afirmar que la actividad comercial de comienzos del Siglo XX permite explicar el desplazamiento de las poblaciones que, por supuesto tiene que ver con los movimientos migratorios que en la actualidad se ven reflejados en las escuelas rurales de Humahuaca, tal como señalaron los/as entrevistados/as. Desde el punto de vista demográfico, la población oriunda de Bolivia representó en Jujuy la mayoría de las personas inmigrantes (Teruel, 2023).

Los/as docentes formadores señalan que los/as estudiantes del Profesorado de Educación Primaria al hacer trabajos de campo se encontraron con niños y niñas que hablan quechua. Ante esta situación, no supieron qué y cómo hacer para seguir con las actividades planificadas.

En ese marco, Puca Orazabal (2021) menciona que es necesario contar con la presencia de docentes idóneos, en forma gradual y constante, esto con el propósito de conocer al estudiante y, por supuesto a su comunidad. Quienes fueron entrevistados/as y viven en Humahuaca, a través del relato afirman que, las familias bolivianas llegaron primero como trabajadores golondrinas,

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

trayendo de a poco a sus familias, en la medida que las condiciones económicas iban mejorando.

Con respecto al párrafo anterior, Teruel y Alderete (2020) aseguran que la Quebrada mostró un importante aumento de la población en la primera mitad del siglo XX. En 1947 esto se tornó distinto, y obedeció a diferentes factores. A fines del siglo XX inició el desarrollo de los ingenios azucareros, lo que produjo un dinamismo y concentración de población en las tierras bajas del oriente de la provincia, en desmedro de las regiones de Quebrada y Puna.

Tal como señalan las respuestas de quienes fueron entrevistados/as, los/as trabajadores junto a sus familias, se fueron asentando en zonas rurales de la Quebrada, dedicándose a la agricultura, puesto que, el agua para el riego de los sembradíos y pasturas para los animales, son óptimos para dicha actividad.

Teniendo en cuenta el panorama descrito, es que niños y niñas concurren a las escuelas rurales. A éstas también asisten a efectuar diferentes trabajos quienes están transitando la formación docente inicial. Es en ese momento de preparación –formación docente inicial– que resulta trascendental, conocer sobre los posicionamientos, y propuestas de abordaje, considerando la concepción de fronteras de los/as docentes formadores que, inevitablemente transmiten a sus estudiantes. Esto repercute en el imaginario de esos/as estudiantes, derivando en, por ejemplo, secuencias didácticas que estén -o no- alejadas de la realidad circundante.

La frontera, expresa Benedetti (2018b), es una entidad espacial (denominada región, paisaje, lugar, ambiente o territorio), a la vez que separa (o promueve la disyunción, división, fragmentación, desunión, conflicto, orientaciones opuestas) una de otra/s. Es decir, siguen subsistiendo y prevaleciendo las primeras sistematizaciones académicas de fronteras, que son criticadas y que no responden a las necesidades educativas de la región. Entonces, se presume que, y en función de las afirmaciones de los/as docentes formadores que, si bien admiten sobre la importancia de formar para la escuela rural en estrecha vinculación con la diversidad cultural, sin embargo, el estudio de las fronteras queda relegado a esas concepciones caducas, remarcan que las escuelas rurales reciben estudiantes cuyas familias son bolivianas.

La mirada que continúa vigente en el Profesorado de Educación Primaria, es insuficiente, porque no colabora a mejorar/sostener/propiciar los principios de igualdad, equidad, calidad e inclusión en lo que concierne a la educación, como un derecho inalienable. Aunque se reconoce el esfuerzo por tener información sobre la educación rural, a través del relato de sus colegas.

Los/as docentes formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la formación con

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

los/as otro/as (Ferry, 1997). En sí, estas mediaciones posibilitan la formación, orientan el desarrollo y la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. Por ende, los dispositivos, los contenidos para enseñar y aprender, el currículum no son la formación en sí, sino el medio para la formación. Más aún, pensada desde la concepción de frontera entrelazada a los requerimientos de las escuelas rurales, incorporando otra cuestión importante: la diversidad cultural.

En definitiva, el desafío versa en construir una escuela compartida (Fagaburu, 2022), teniendo en cuenta lo que se viene sosteniendo a través del testimonio de quienes están a cargo de la formación docente inicial. El desafío también es comprender y plantear lo transfronterizo y el paisaje de frontera, dejando de lado las escuelas herméticas. Es valioso lo que plantea Söhn (2014), las fronteras como un lugar híbrido, donde confluyen diferentes ideas, códigos, valores, representaciones. La frontera es una fuente de estímulo, brindando la oportunidad de otras formas de hacer y pensar.

Políticas educativas y formación docente inicial: pensando lo transfronterizo

En virtud de todo lo afirmado, se discurre sobre las políticas educativas vigentes, se afirma sobre el escaso acompañamiento a la formación docente inicial concerniente a las escuelas rurales, y que se halla distanciada del estudio de la diversidad cultural y las fronteras. Si bien en el Profesorado de Educación Primaria existe una unidad de definición institucional nombrada Didáctica de Plurigrado, lo cierto es que, a la hora de preguntar a los/as entrevistados/as, dijeron que sabían todo de la práctica, pero no desde la teoría, no existiendo propuestas concretas para este tipo de escuela en sus planificaciones didácticas.

Se advierte que continúan vigentes prácticas alejadas de los requerimientos contextualizados, predominando la lógica de reproducción del status quo, generando prácticas discriminatorias. Promoviendo la homogeneización en el aula, prevaleciendo las tradiciones propuestas por Davini, (1998), con las orientaciones señaladas por Imbernón (2007).

Al día de hoy la educación rural y la diversidad cultural tiene un incipiente desarrollo real en materia de recursos, de políticas educativas y aún en la integración con las comunidades indígenas de la provincia, y peor aún, el estudio de la frontera desde la perspectiva presentada, se la deja por fuera de cualquier política educativa.

En consecuencia, el Nivel Terciario no es la excepción a esta realidad. Se encuentra atravesado por esta crisis, por la falta de articulación de políticas de estado que respondan a las realidades que emergen, lo cual incide en la

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

formación docente inicial de los estudiantes, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria, al respecto “el sector educativo es uno de los principales ámbitos donde se pueden visualizar desigualdades y asimetrías (...) se debe entender el territorio como un lugar de convivencia pacífica, democrática y de cooperación solidaria” (Fagaburu, 2020, p.103).

Frente a este escenario, y escuchando las voces de los/as docentes, algunos/as, si bien proponen que sean los/as mismos/as estudiantes quienes busquen un marco teórico, para el estudio de la modalidad educación rural, supuestamente, arraigada a la diversidad cultural, resulta exiguo. Por lo que, si bien las políticas educativas ratifican que uno de los pilares que sostiene a la educación es la calidad educativa, entonces, para el desarrollo de prácticas docentes de calidad es necesario considerarlas, además, entrelazadas con una concepción de fronteras armonizada con los requerimientos actuales.

Resulta interesante que los/as estudiantes tengan momentos que les permitan reflexionar sobre su formación, y sobre los ámbitos diversos en el que ellos/as pudieran ser protagonistas: “no se trata de ofrecer una formación específica para trabajar en cada lugar, sino de darle herramientas para que pueda interrogarse en esa realidad rural, cualquiera sea” (Cragnolino, 2007, p. 140).

Diker y Terigi (2008) sostienen que las políticas educativas tienen mucho que ver con esta situación, puesto que los diferentes organismos pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional o Provincial definen los temas de perfeccionamiento.

En el profesorado de la región de la Quebrada se señala que las agendas de trabajo devienen desde el mencionado Ministerio, y se encuentran sumamente estructuradas, delimitando los temas que se abordan, con las actividades para cada momento de las jornadas institucionales. No se permiten momentos reales en los cuales se trabaje con situaciones problemáticas inherentes a la institución.

Como resultado, existe una carencia de, por ejemplo, investigaciones o encuestas que brinden un parámetro o indicadores de la realidad, para quienes toman las decisiones y plantean las políticas educativas referentes a la formación continua. Al respecto:

La difusión de estas ideas fue generando un movimiento tendiente a concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como desarrollo profesional, a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produce sin dudas un riesgoso hiato en la formación (Davini, 2005, p. 11).

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

Efectivamente, estas decisiones son descontextualizadas, homogeneizadoras de la realidad de la Quebrada, y produjo en los/as docentes formadores un rechazo por dichas políticas, simplemente porque no responden a los requerimientos de su quehacer pedagógico, y mucho menos a instancias que aborde eminentemente a la educación rural. Más aún, teniendo en cuenta que gran parte de sus egresados/as, se hallan proclives a acceder a escuelas con esta modalidad.

Como pudo leerse en el análisis de las distintas documentaciones que reglamentan la formación docente inicial y, en los discursos de los/as docentes formadores, continúa vigente la idea de frontera desde lo eminentemente geográfico, desde una perspectiva tradicional Fagaburu (2023), por lo tanto, se debe contribuir a la construcción de políticas educativas con un enfoque transfronterizo, mirando más allá del límite internacional, para mejorar la calidad de vida de los/as habitantes de la Quebrada de Humahuaca, en especial de niños y niñas que son escolarizados en las escuelas rurales primarias.

Consideraciones finales

Esta investigación buscó indagar acerca de las concepciones de frontera de los/as docentes encargados/as de la formación docente inicial, de los/as estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Primaria, situado en la Quebrada de Humahuaca. Esto permitió conocer no sólo sobre los posicionamientos epistemológicos sino también conocer lo que hacen en el profesorado, respecto a la triada: frontera-diversidad cultural-escuela rural.

Los/as docentes formadores reconocen que Humahuaca nuclea una cantidad ingente de escuelas rurales; que a dichas escuelas los/as estudiantes que cursan esa carrera concurren a realizar distintas actividades de campo, y que además una vez que egresan, son las primeras escuelas en las que inician su trayectoria laboral; que en sus planificaciones didácticas mencionan como cuestión importante el abordaje de la diversidad cultural y; que subyace una concepción de corte estrictamente geográfico sobre frontera.

De ahí que, se concluye expresando que no existe el estudio de esa triada como tal. Excepto en la propuesta de la Unidad de Opción Institucional: Didáctica de Plurigrado, aunque el docente formador admite que lo que sabe es laxo desde la teoría, y que se respalda desde la propia experiencia.

Además, se identificó a través del diálogo con los/as docentes formadores y la documentación (planificación didáctica, diseño curricular, lineamientos curriculares) las oportunidades y/o desafíos que conlleva formar a los/as

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

estudiantes, es decir, a quienes enseñarán en escuelas primarias rurales en clave con la diversidad cultural y la frontera.

Al respecto, los/as entrevistados reconocieron que la formación docente inicial, tiene importancia sustantiva, se infiere que es allí donde se irán generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones: política, social, cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Por tal, el desafío radica en superar las tradiciones de enseñanza vigentes; solucionar la cuestión burocrática, por ejemplo, no tener el seguro de vida vigente para que los/as estudiantes puedan viajar como corresponde a las escuelas rurales; realizar cursos/actualizaciones docentes que respondan a los requerimientos reales que manifestaron.

Asimismo, se focalizó en las políticas educativas actuales que atraviesan y direccionan aquello que hacen o sostienen los/as docentes formadores en el Instituto de Educación Superior en cuestión. Desde este corpus, existe un reconocimiento significativo de la escuela rural, de la diversidad cultural, en tanto, se sostiene que la calidad del sistema educativo es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes.

Sin embargo, la realidad dista de las afirmaciones en estos documentos, ya que algunas cuestiones que se plantearon como un desafío, no tendría que serlo, y el Estado debería proporcionar, en correspondencia con lo que solicita en su plexo normativo las garantías para cumplimentar con los objetivos del sistema formador. De hecho, el instituto formador no posee edificio propio.

Algo de suma relevancia y señalado por los/as docentes formadores, es que, no se prepara a los/as estudiantes para escuelas donde hay comunidades que conservan la lengua materna, siendo que la lengua une en tanto elemento identitario. Entendiendo que, los niños y las niñas y, por supuesto sus familias, no son sólo aquellos/as que provienen del “otro lado del muro o del puente” de Bolivia. Sino que traen consigo sus culturas, sus maneras de leer este mundo, en definitiva, es parte de su identidad, lo cual es clave a la hora de educar. Por tal razón, el Estado provincial debería proveerle un rol y una función real al docente idóneo.

En definitiva, la investigación confirmó las falencias del sistema formador de la provincia de Jujuy, en materia de educación rural pensada en clave con la diversidad cultural y las fronteras. y que, el instituto procura dar respuesta, aún con la falta de recursos y preparación las necesidades.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL



Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- » Agnew, J. A. (1987). *Place and Politics: The Geographical Mediation of State and Society*. London: Allen and Unwin. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317600787_A41900873/preview-9781317600787_A41900873.pdf
- » Benedetti, A. y Salizzi, E. (2014). Fronteras en la construcción del territorio argentino. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* 23 (2): 121-138. <https://www.redalyc.org/pdf/2818/281830704009.pdf>
- » Benedetti, A. (2018a). Algunas marcas de la nación y el nacionalismo en los estudios latinoamericanos sobre fronteras [Some marks of the nation and nationalism in the Latin American borderland studies]. *Estudios Fronterizos*, 19, e018. doi: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612018000100118
- » Benedetti, A. (2018b). Claves para pensar las fronteras desde una perspectiva geográfica. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), 22 (2), 309-328. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2018.133707>
- » Benedetti, A. (2020). Cuatro conceptos de frontera de gran extensión terrestre, claves en la construcción del pensamiento geográfico de la Argentina, *Revista TEFROS*, 18, (2): 12-46. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s1669726x/vmrwjl3ji>
- » Benedetti, A. (2025). *Palabras clave para el estudio de las fronteras*. TeseoPress. <https://www.teseopress.com/palabrasclavefronteras/>
- » Birgin, A. (30 de noviembre de 2017). La formación docente, un debate urgente y necesario. <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/N36-04-La-formacion-docente-un-debate-urgente-y-necesario-Birgin.pdf>
- » Castillo, S. (2007). *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo Regional. Lecturas Pedagógicas*. Miñó y Dávila.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

- » Castro, H. y Reboratti, C. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- » Ceballos, R. (2001). *En Jujuy comienza la patria*. Edición del autor. Gobierno de la Provincia de Jujuy. Diccionario General de Jujuy.
- » Cragnolino, E. (2002). Escuelas, maestros y familias en el espacio social rural tulumano. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de Actualización*. CIFYH. UNC.
- » Cragnolino, E. y Lorenzatti M. (2003). *Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor.
- » Cragnolino, E. (2007). Educación en el medio rural. Continuidades y rupturas en los saberes de las familias y en las propuestas escolares. En *Investigaciones en Ciencias Sociales* (pp. 135-150). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Caballero de Lamarque, C. P. (2025). Educación. En A. Benedetti (Comp.), *Palabras clave para el estudio de las fronteras* (3a ed. ampliada, pp. 549-563). Alejandro Gabriel Benedetti. <https://www.teseopress.com/palabrasclavefronteras/chapter/educacion/>
- » Daus, F. (1957). *Geografía y unidad argentina*. Nova.
- » Davini, M. (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*. Academia Nacional de Educación.
- » Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación docente en debate*. Paidós.
- » Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). *Nueva ruralidad*. Visión del territorio en América Latina y el Caribe. IICA. <https://repositorio.iica.int/server/api/core/bitstreams/dfc3c801-5e9b-4c82-939b-3ee3d12cd95e/content>
- » Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del IICE*, (17). Miño y Dávila. https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

- » Fagaburu, D. (2020). La CSS al Desarrollo Transfronterizo: el caso del Programa Escuelas Bilingües de Frontera. *OASIS-Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, (31), 101-121. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145887?show=full>
- » Fagaburu, D. (2022). La experiencia de una década: el Programa Escuelas Bilingües de Frontera en términos del imaginario geográfico. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 49(1), 55-67. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187380/CONICET_Digital_Nro.af43bdf5-e16e-4f52-bc7c-3adc37181543_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- » Fagaburu, D. (2023). El vínculo entre ubicación e interacciones sociales en las regiones transfronterizas Argentina-Brasil. *Tefros*, 21(1), 38-69. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/1456/1747>
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas.
- » Freire, P. (2007). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- » Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación*. Grupo Editorial Norma. [Libro]
- » Harley (2001). *La nueva naturaleza de los mapas*. México D.F, Fondo de Cultura Económica.
- » Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- » Jerez, O.; Ortiz, G. y Delgado, A. (2002). *La educación frente al escenario de la multiculturalidad: dos discursos en pugna*. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=20195&capitulos=yes&detalles=yes&capit_id=7177826
- » Linares, M. D (2009). Un puente en la zona transfronteriza: representaciones sociales, identidades y conflictos. El caso Posadas-Encarnación. *Estudios fronterizos*, 10 (20), 47-77. <https://doi.org/10.21670/ref.2009.20.a02>
- » Lorenzatti, M., Brumat, M., y Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana*

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISELDA RAFAELA PUCA ORAZABAL

de *Evaluación Educativa*, 7(3), 45-55. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art3.pdf>

- » Marques Rodrigues dos Santos, T. y Machado Garcia Arf, L. (2025). Professores na fronteira Brasil-Bolívia: o olhar sobre identidade, aproximação e afastamento entre discursos e preconceito linguístico. *Revista de Investigaciones sobre Fronteras*, 1, artículo 04, 78-99. <https://www.rif.unam.edu.ar/index.php/rif/article/view/5/11>
- » Oxman, Claudia. (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Puca Orazabal, G. (2014). *Estrategias de enseñanza de la Historia y la Geografía en escuelas rurales de Nivel Medio de la Puna Jujeña*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- » Puca Orazabal, G. (2021). *Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales. Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas*. 1a ed. Tiraxi Ediciones.
- » Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Noveduc.
- » Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- » Mignolo, W. (2006). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- » Ministerio de Educación (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- » Ministerio de Educación (2013) Ley de Educación de la Provincia N° 5807. <http://www.justiciajujuy.gov.ar:9090/iah/legpro/5807.pdf>
- » Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1985). *Ley N° 23.302: Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Objetivos*.

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Adjudicación de Tierras. Planes de Educación, Salud y Vivienda. INFOLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23790/texact.htm>

- » Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (2024). *Resolución CFE 476/24 - Lineamientos Curriculares Nacionales Para La Formación Docente Inicial*
- » Nogué, J. (2014). Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica (s)*, 5(2), 155. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/48842>
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- » Castro, H., y Reboratti, C. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- » Sagastizábal, M. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ediciones IRICE. <https://www.caicyt-conicet.gov.ar/biblio/items/show/36378libro?>
- » Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- » Sohn, C. (2014). The border as a resource in the global urban space: A contribution to the cross-border metropolis hypothesis. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(5), 1697-1711. https://www.researchgate.net/publication/260000314_The_Border_as_a_Resource_in_the_Global_Urban_Space_A_Contribution_to_the_Cross-Border_Metropolis_Hypothesis
- » Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- » Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/010106Aportes_pedagogicos_a_la_reformulacion.pdf

Escuela rural, diversidad cultural y frontera: un análisis de la formación docente inicial en la Quebrada de Humahuaca
GRISelda RAFAELA PUCA ORAZABAL

- » Teruel, A., Alderete, L., & Trillo, S. (2020). *Cuaderno 2: La Quebrada de Humahuaca* (1ª ed.). Ana Alejandra Teruel. <https://www.calameo.com/read/007062926f1655edec366>
- » Teruel, A., & Elbirt, M. (2023). *La frontera argentino-boliviana a través del tiempo: Pobladores, saberes e historias* (1ª ed.) [Libro digital PDF]. <https://www.calameo.com/read/00706292689650c2ca171>
- » Torres, A. y García, R. (2010) La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional. En: *Diversidad cultural un reto para las instituciones educativas*. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala. Universidad Nacional de Guadalajara.
- » Tomás Boix, R. (1995) *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*. Graó.
- » Tomás Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Graó.
- » Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Editorial Del Signo.
- » Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- » Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>