

# Evaluación y atención a la diversidad en escuelas rurales. El caso del programa EMER en Argentina

Jorge Navarro Marcelo Gastón\*

Universidad Nacional de Salta

[marcelojorgenavarro@gmail.com](mailto:marcelojorgenavarro@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0003-0453-4053>



*Resumen:* Las políticas educativas históricamente han sostenido una fuerte y decisiva presencia de formas de evaluación estandarizadas que tenían, entre otras características, la descontextualización y la falta de adecuación a procesos pedagógicos particularizados de los sujetos. Estas prácticas en contextos rurales han significado mecanismos de desigualdad sobre los trayectos de los alumnos, cumpliendo una función de asignación y distinción de valoraciones a nivel individual, y, en muchos casos, generando estereotipos de estos. En este sentido, el siguiente artículo busca describir y dar algunos indicios de análisis acerca de la atención a la diversidad sociocultural a través de las formas de evaluación durante la década de 1980 en Argentina, poniendo el foco en el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER).

*Palabras clave:* política; evaluación; diversidad; rural; EMER.

Recibido: 25 de julio de 2024  
Aceptado: 18 de Noviembre de 2024

---

Para citar este artículo: Jorge Navarro, M. G. (2024). Evaluación y atención a la diversidad en escuelas rurales. El caso del programa EMER en Argentina. *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-28. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5190>

\* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes y magíster en Ciencias sociales con orientación en Investigación y Evaluación Educativa por la Universidad Nacional de Quilmes.



*Abstract:* Educational policies have historically sustained a strong and decisive presence of standardized forms of evaluation that had, among other characteristics, decontextualization and lack of adaptation to particularized pedagogical processes of the subjects. These practices in rural contexts have meant mechanisms of inequality on students' journeys, fulfilling a function of assigning and distinguishing evaluations at the individual level, and in many cases generating stereotypes of these. In this sense, the following article seeks to describe and give some indications of analysis about the attention to sociocultural diversity through forms of evaluation during the 80s in Argentina, focusing on the Education Program for the Improvement of Rural Education (EMER).

*Keywords:* Policy; evaluation; diversity; rural; EMER.



## **Introducción: sobre la idea de diversidad y evaluación**

Desde los orígenes del sistema educativo en el siglo XIX y hasta la actualidad, la diversidad sociocultural puede ser entendida como eje de tensión entre políticas pensadas e impuestas, desde un tipo de lógica monocultural que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas, y la necesidad de regionalizar y adecuar contenidos y “formas” de enseñanza a los diversos contextos y, en especial, a las particularidades de los sujetos.

En este sentido, introducimos la noción de diversidad sociocultural como un término que designa las particularidades de todo ser humano. Particularidades que se construyen en toda interacción entre el sujeto con su entorno y con otros sujetos y que adquiere características distintivas de acuerdo con múltiples dimensiones históricas, geográficas y personales.

A nivel de las políticas sociales, la idea de diversidad sociocultural (Ricci, 2006) fue utilizada en dos sentidos. Por un lado, como forma de designar la carencia de elementos considerados elementales por la “cultura” dominante en un periodo histórico determinado. Por otro lado, de acuerdo con posiciones más recientes de reivindicación de las minorías y grupos excluidos, el término diversidad se asociaría a la idea de riqueza propia de todo sujeto, en constante cambio y vinculado a su contexto.

Según Sacristán (2009):

La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte, a que la diferencia —no siempre neutra— sea en realidad desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual grado. (p. 112)

Este autor señala que, en ocasiones, las prácticas educativas que promueven la igualdad pueden ser un elemento de anulación de la diversidad, transformándose en mecanismos que enmascaran desigualdades.

Las políticas educativas por presencia o por omisión en la educación rural pueden ser puntos de partidas para la segmentación, la exclusión y la naturalización de prácticas monoculturales, que desde lo discursivo sostiene la valorización de la heterogeneidad de características de los sujetos, pero en la realidad busca la homologación de criterios, formas, aprendizajes y rituales que terminan profundizando la desigualdad educativa.

De acuerdo con Duschatzky (1996):

La “diferencia”, en este caso, es pensada como una carencia, por lo tanto, las prácticas de estos sectores pasan a describirse con relación jerárquica a nuestro mundo de valores. La distancia construida entre “ellos y nosotros” opera como clave para diferenciar entre alta y baja cultura [...] como marca que distingue aquellos que pueden separar su cultura de las condiciones sociales y económicas de cada día, y aquellos que no pueden hacerlo. (p. 46)

4 ■ Por tanto, partimos de entender que la diversidad cultural que atraviesa las escuelas debe enmarcarse en los conflictos y dificultades que emergen de dichas políticas y de las tensiones entre políticas impuestas monoculturalmente y la necesidad de atención a esas diversidades, siendo las diferentes prácticas educativas, entre ellas las formas de evaluación, elementos claves que permiten analizar el accionar de estas políticas.

En este sentido, se puede señalar que las políticas educativas históricamente han sostenido una fuerte y decisiva presencia de formas de evaluación o pruebas estandarizadas y exámenes supervisados por profesores, que tenían, entre otras características, la descontextualización y en sí misma constituyen una referencia a las normas. Bajo el manto de una supuesta neutralidad, la evaluación en las instituciones educativas cumple una función legitimadora de los trayectos diseñados por el sistema educativo, al proporcionar mecanismos de evaluación por los cuales se hacen juicios sobre los trayectos que configuran el paso por las escuelas, al mismo tiempo que cumple una función de asignación y distinción de valoraciones a nivel personal-individual de cada alumno.

Este supuesto nos muestra que la evaluación, lejos de constituirse como una herramienta de aprendizaje, se naturaliza como herramienta de poder y control (Bourdieu, 1997), poniendo su impronta en las trayectorias escolares de los alumnos (Álvarez, 2003) y, en muchos casos, se configura en causante del fracaso escolar.

Los “buenos resultados” académicos son aceptados como indicadores de las habilidades que permitirán (o por lo menos brindarán una mayor oportunidad) a los sujetos progresar y tener éxito en una sociedad que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de eficacia y productividad. La experiencia nos muestra cómo las instituciones educativas tienden a homogeneizar la diversidad para la solución de los problemas y la evaluación se constituye en un elemento legitimador de estas prácticas.

Ante estas circunstancias, partimos de considerar que la diversidad cultural es constitutiva de toda sociedad. Es la diversidad cultural uno de los factores que dinamizan toda interacción social y la que conflictúa las vinculaciones entre los sujetos y entre estos y el Estado.

Esta situación afecta a todo el sistema educativo en general y se profundiza en ámbitos rurales, por la falta de adecuación a contextos particulares (Bustos, 2010) que no responden a las lógicas urbanas con las que se plantean las políticas educativas en sus diferentes niveles.

Dado que las prácticas de evaluación pueden significar un instrumento de atención a la diversidad sociocultural, se sostendría que la evaluación puede convertirse en un instrumento de inclusión educativa y no de expulsión. Es decir, pensar la evaluación como forma de atención a la diversidad sociocultural (Sacristán, 2009), es pensar la evaluación como posibilidad de cambio, de integración e inclusión, a partir del conocimiento y reconocimiento de las trayectorias escolares y, fundamentalmente, a partir de nuevas prácticas que posibiliten nuevas miradas sobre los problemas educativos que atraviesa la sociedad.

El siguiente artículo pretende describir y esbozar algunas líneas de análisis en torno a la atención a la diversidad sociocultural, a través de las formas de evaluación educativa durante la década de 1980 en Argentina, a partir del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER).

## **Marco metodológico**

De las diversas formas a partir de las cuales se puede encarar un objeto de estudio, se optó por una investigación de tinte cualitativo, que permitió describir, analizar y profundizar la temática. En esta línea, se trabajó al considerar las dimensiones epistemológicas que implica la metodología cualitativa, ya que posibilitaron problematizar el objeto de estudio y avanzar en la discusión en torno a la construcción del saber y su carácter social (Marradi et al., 2018).

Por las características del tipo de investigación empleada, se abocó al trabajo con distintas estrategias metodológicas, basadas en el análisis crítico de la documentación y el uso de entrevistas no estructuradas o semi-estructuradas con informantes claves.

En relación con el análisis documental, se trabajó con documentos vinculados a normativas y datos pertinentes sobre evaluación educativa en el nivel primario y en escuelas rurales a nivel nacional y provincial. Se efectuó análisis de fuentes primarias (editadas e inéditas) y textos especializados e investigación ya elaboradas, en una amplia gama de repositorios, tales como la base de datos del CEDOC, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional; la Biblioteca Nacional del Maestro; la Biblioteca del Congreso Nacional; la Biblioteca de la Universidad Nacional de Salta y de la Universidad Nacional de Quilmes; la Biblioteca Pública de Provincia de Salta; el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC); la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE); y la Secretaría de Planeamiento Educativo de la Provincia de Salta.

6 ■ En cuanto a *corpus* de fuentes documentales, se consultó documentación proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre el programa de EMER para escuelas primarias comunes de la provincia de Salta, los diarios de sesiones del Congreso Nacional, diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la provincia de Salta, leyes de educación nacionales y provinciales y programas de educación primaria desde 1980 en adelante, principalmente los vinculados a la educación rural, ya sea por normativa provincial o por intento de regionalización institucional.

Con relación a las entrevistas, se mantuvieron encuentros presenciales con cinco exdocentes de escuelas rurales que participaron en la organización y supervisión de las instituciones pertenecientes al programa EMER, buscando principalmente contextualizar el análisis documental efectuado.

## Resultados

### *Evaluación en aulas rurales: antecedentes del EMER en la década de 1980*

Con el final de la dictadura militar a comienzo de la década de 1980, Argentina retornó a la democracia tras una profunda crisis económica,

caracterizada por el quiebre social producido por el terrorismo de Estado y el desconcierto sobre el futuro del país.

Los últimos tramos del gobierno militar estuvieron marcados por la recesión económica, hiperinflación y pérdida del valor monetario, altos índices de desempleo y fuertes cuestionamientos desde sectores políticos que reclamaban la vuelta al orden democrático.

Finalizada la Guerra de las Malvinas, y tras años de caos institucional y social en el país, se llama de nuevo a elecciones democráticas. Así, en las elecciones presidenciales de 1983, resultó electo el doctor Raúl Alfonsín de la Unión Cívica Radical.

Alfonsín, de marcado tinte progresista, fue el encargado de recobrar las instituciones civiles y políticas, así como de intentar cambiar el rumbo económico a partir de una serie de medidas incluidas en el Plan Austral.

Fue de esta forma que el juicio a las juntas militares, las leyes de obediencia debida y punto final, la transformación monetaria del Peso al Austral, sumados a los alzamientos de La Tablada y Monte Caseros, y la profundización de la crisis económica fueron características distintivas de este período.

En el caso de la provincia de Salta, el retorno a la democracia vino de la mano del gobernador electo en las elecciones de 1983, Roberto Romero del Partido Justicialista. Romero representaba la coalición de varias fuerzas políticas que incluía a intelectuales proscritos en el gobierno de facto, justicialistas ortodoxos, sectores populares y, principalmente, sectores conservadores de la oligarquía salteña. En su discurso proponía la transformación de la infraestructura de la provincia, la proyección económica y la asistencia social con fuerte presencia del Estado, pero que en la práctica siguió con políticas que beneficiaban a las clases tradicionales.

Luego de la gobernación de Roberto Romero, en el año 1987 asumió Hernán Cornejo, quien debió enfrentar un período de profunda recesión económica sumado al clima de tensión y conflicto social que se vivió por aquellos años en el país.

En este contexto, el sistema educativo fue objeto de transición desde los modelos vigentes durante la dictadura de fuerte tinte conservador, hacia modelos pedagógicos más flexibles y con nuevas propuestas.

Cabe señalar que durante la etapa del último gobierno de facto se implementó una política educativa con corte autoritario y jerárquico, donde la educación tenía como objetivo la reproducción de valores conservadores basados en la idea del “ser nacional” con fuerte sentido moral.

Con la vuelta a la democracia resurgieron (nuevas y no tan nuevas) propuestas que marcaban la necesidad de generar cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Fue así como en el transcurso de la década, varias de las propuestas vinculadas a la educación rural se aplicaron como elemento clave para la mejora de estas escuelas en contextos históricamente relegados.

En esta década, la educación en Salta tuvo varios matices, destacándose las políticas vinculadas a la educación rural, la atención a la diversidad con programas de educación bilingüe y la ampliación de ofertas de nivel superior, principalmente la apertura de carreras de formación docente para el nivel primario.

La centralidad de estas políticas estuvo fundada en la gran demanda de docentes primarios en los departamentos del interior provincial, especialmente en el ámbito rural, por el desarrollo y ampliación de la oferta de escuelas rurales.

En particular, una de las políticas que más fuerte impacto tuvo a nivel tanto nacional como provincial fue la aplicación del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER), destinado a la educación primaria y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y por el Ministerio de Educación Nacional que, surgido a finales del gobierno militar, tuvo aplicación en los años posteriores.

### *El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural*

El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER), aprobado por Decreto n.º 1163 del 24 de marzo de 1979, se implementó a finales de la última dictadura y continuó hasta entrada la década de los 90.

El 26 de febrero de 1981 la provincia de Salta sancionó la Ley n.º 5.740 (Boletín Oficial, 10 de marzo de 1981), de acuerdo con el expediente n.º 47-266/80 del registro de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura y del Decreto Nacional n.º 877/80, por el cual se aprobó el convenio celebrado entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Provincia de Salta para el funcionamiento y mantenimiento del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural.

El EMER estaba destinado a las escuelas primarias rurales, que en el caso de la provincia abarcó los departamentos de Anta, General San Martín,

Rosario de la Frontera y Orán. Departamentos donde se concentraba la mayor cantidad de población rural en la provincia; cuestión que se mantuvo inalterable hasta la fecha. Este programa buscaba mejorar el rendimiento cuantitativo de los estudiantes; además, debía proveer de infraestructura edilicia y equipamiento a las escuelas insertas en el mismo.

El gobernador de la provincia, el Capitán de Navío Roberto Augusto Ulloa, acordó las condiciones básicas para la ejecución del programa y marcaba la asignación de fondos por un valor en pesos argentinos de seis millones doscientos mil dólares (\$6 200 000), originados del préstamo acordado por el Banco Interamericano de Desarrollo y complementados con aportes del Estado Nacional. Ese mismo año se aprobó la conformación de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) por el Decreto n.º 277/81, como organismo dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura.

El programa EMER surgió de la detección y análisis de las diferentes problemáticas socioeducativas consideradas prioritarias en las zonas rurales, como las altas tasas de repitencias, elevados índices de deserción, la lejanía de la ubicación de las escuelas con respecto a zonas urbanas que dificulta, entre otras cuestiones, la posibilidad de realizar actividades de perfeccionamiento para docentes, malas condiciones estructurales de los edificios y la escasez o falta de equipamiento, además de la poca adecuación de los programas curriculares al medio rural (EMER en Marcha, 1983)

El EMER abarcaba varias dimensiones: mejoramiento de infraestructura, provisión de equipamiento y regionalización de contenidos a enseñar en las escuelas primarias rurales. Para poder ejecutar y desarrollar estas dimensiones, el programa fue organizado en diferentes líneas de acción: dirección, área Financiero Contable, área de Evaluación Global Socioeconómica, área Técnico-Educativa y área de Infraestructura y Equipamiento.

Se destaca, entre líneas, el área Técnico-Educativa, que marcaba la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares en los contenidos a enseñar en las escuelas rurales, con base en las necesidades y características de la región, y generar actividades de capacitación y perfeccionamiento docente.

El programa promulgaba la idea de trabajar sobre diferentes aspectos de la práctica docente. Esto incluía la capacitación de maestros rurales con un intenso cronograma durante toda la década de 1980 de tareas de perfeccionamiento, a través de talleres sobre las implicancias del EMER, la necesidad de adecuación de las formas de enseñanza y contenidos orientados a las particularidades de las escuelas rurales.

Para la cobertura del programa se seleccionaron escuelas siguiendo una serie de criterios, como la ubicación geográfica y su categorización de zona (desfavorable, muy desfavorable e inhóspita), los indicadores de proyecciones demográficas de población (creciente, decreciente o estacionaria) y las proyecciones de viabilidad en torno a construcción y mejoras edilicias.

Otro elemento importante de este programa era la idea de incentivar en los jóvenes las actividades deportivas y el uso de la escuela como centro de desarrollo para actividades sociales y de integración.

Dado que la principal preocupación del EMER era la retención de alumnos en las escuelas rurales, mejorando los índices cualitativos de egreso y permanencia dentro del sistema, en las escuelas se creía que mejorando las cuestiones edilicias y equipando de materiales a los establecimientos se podían evitar los altos índices de deserción escolar.

En este sentido, durante el período 1983-1986 en el marco del programa se construyeron 27 escuelas y se ampliaron 17, a las que se equipó con materiales bibliográficos, de recreación y gimnasia. Las escuelas fueron dotadas de bibliotecas, ficheros, proyectores y máquinas de escribir. Curricularmente se implementó el taller agrícola industrial y de carpintería, especialmente en Rosario de la Frontera. La edificación escolar incluía las viviendas para los docentes, que contaban con dos habitaciones, baño, cocina, *living*, comedor y galería. Esto representaba un gran avance en cuanto a la ampliación de escuelas rurales, sobre todo en el ámbito de la infraestructura escolar.

Durante el período 1986-1989 el programa se abocó ya no a la cuestión edilicia, sino que centró el foco de actividades a la capacitación y perfeccionamiento para docentes rurales primarios. En este sentido, se realizaron encuentros y jornadas de trabajo intensivo en distintas localidades de la capital salteña y el interior de la provincia y se procuró la articulación con el nivel medio, particularmente con el programa EMETA<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El programa EMETA se constituyó en el marco de una serie de proyectos financiados por organismos internacionales para América Latina, con el objetivo de desarrollar la productividad en zonas rurales mediante "la modernización agrícola". De este modo, el "Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria" financiado parcialmente por el Banco Interamericano de Desarrollo mediante los contratos de préstamos n.º 123/IC y 718/SF y en convenio con la Nación Argentina fue tomando fuerza a finales de la década del 80. Sin embargo, sus antecedentes pueden remontarse a finales de los 70. El 1º de septiembre de 1988 el Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Salta sancionaron la Ley n.º 6527 que pone en funcionamiento y mantenimiento el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA), siendo ratificada esta ley por el Decreto n.º 2122 del Poder Ejecutivo el 29 de septiembre del mismo año. El decreto 2122 explicitaba que tanto los recursos como el financiamiento para la ejecución del programa estaría a cargo del Estado Nacional, con la transferencia a la provincia de fondos provenientes del contrato de préstamo celebrado entre la Nación Argentina y el Banco Interamericano de Desarrollo, y complementado con los aportes del Estado Nacional. La misma norma estipulaba la creación de una Unidad Ejecutora Provincial (UEP), facultada para ejecutar las acciones del programa, como administrar y disponer de

El programa EMETA, al igual que el EMER, fue de aplicación nacional, cuyo financiamiento dependía del BID en un 50% y el restante 50% a través del Ministerio de Educación Nacional.

En el caso del programa EMETA, el mismo dio continuidad a las propuestas generales del EMER y respondió a la política impulsada por el BID en coordinación con los organismos de educación de las 22 provincias existentes en ese momento y cuatro universidades nacionales (Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Santiago del Estero y Universidad Nacional de Tucumán).

Entre las realizaciones del programa EMER puede destacarse el desarrollo de una propuesta educativa global que integraba propuestas de educación formal y no formal para el ámbito rural, el equipamiento en 44 escuelas con fondos del Estado Nacional no reintegrables, la autogestión en el perfeccionamiento docente y las constantes evaluaciones integrales del proyecto desarrollado.

### *Evaluaciones en el marco del EMER*

Con base en los diseños curriculares vigentes en la provincia de Salta desde el año 1978 y con la necesidad de conocer el nivel de instrucción y construir un perfil “biopsicosocial” de los alumnos destinatarios del programa EMER, se realizaron evaluaciones en todos los grados de escuelas primarias de una muestra seleccionada para tal fin.

El propósito principal era conocer el nivel de rendimiento de los alumnos de escuelas rurales, haciendo hincapié en la identificación de dificultades en distintas áreas y en las capacidades adquiridas en cuanto a nivel de información, comprensión y aplicación que tenían los alumnos. Esta fue la primera vez que se realizó un trabajo con intenciones diagnósticas de gran envergadura y con índices preestablecidos que constituían la medida de comparación con el estado de aprendizaje y conocimientos de estudiantes de escuelas rurales en la provincia. No obstante, es importante resaltar que, a pesar de la organización administrativa y pedagógica de este, involucró a

---

fondos, y celebrar convenios con la Unidad Ejecutora Central (UEC). El reglamento de ejecución del programa EMETA estipulaba \$133 400 000 dólares, equivalente en australes para el desarrollo de las acciones previstas. De ese monto total, \$78 500 000 dólares eran provenientes del préstamo n.º 718/SF-AR y n.º 123/IC-AR del BID y \$54 900 000 dólares eran aportados íntegramente por la Nación Argentina, las que serían transferidas a las jurisdicciones en forma no reembolsables (Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria, 1983).

un número no representativo de escuelas rurales en relación con la totalidad existentes en la provincia en esa época.

El tiempo disponible para la elaboración, impresión y compaginación del material impidió efectuar un piloteo previo de la prueba que permitiese un reajuste de la misma a la situación escolar real del alumno; no obstante, teniendo en cuenta el conocimiento del medio en el que se desenvuelven los niños, sus motivaciones y sus carencias, se realizó una selección de los contenidos mínimos, quedando así la prueba conformada por nociones elementales que el alumno debe poseer al finalizar cada grado. (Programa EMER, 1981, p. 3)

Para la aplicación de la evaluación, se seleccionó una muestra de diez escuelas y se destinó a 805 alumnos para la misma.

**Tabla 1.** Evaluación de las pruebas de rendimiento anual

Departamento	Localidad	Cantidad de Alumnos evaluados
Anta	El Carmen	44
	Ceibalito	29
	El Arenal	25
	Coronel Mollinedo	142
Rosario de la Frontera	Finca Santa Cruz	14
	Antillas	115
General San Martín	San José de Yacuy	146
	Campo Duran	57
Oran	Intendente Felipe Chagra	52
	Cabo Romero	181

Fuente: elaboración propia con base en el documento EMER (1981). Área Técnico-Educativa. Subprograma de adaptación de currículo. Provincia de Salta.

Los resultados obtenidos se colocaban en planillas por cada grado y área evaluada. Luego se establecían comparaciones por grado y departamentos que quedaban reflejados en planillas de registro.

La aplicación de la prueba no se realizó en condiciones óptimas. En general los niños no contaban con lápices ni reglas ni gomas de borrar que les permitiese trabajar en forma adecuada. Los especialistas que concurrieron a las distintas escuelas necesitaron de la colaboración del maestro para poder aplicar el

instrumento a todos los niños en el tiempo disponible. A pesar de haberle solicitado que no colaborara con los alumnos, de modo que los resultados fueran confiables, el maestro dictó respuestas e indicó a los niños el modo de realización de algunos ítems. (Programa EMER, 1981, pp. 3-4)

Así, por ejemplo, en el área de Matemáticas, en el departamento de Anta, los resultados de las pruebas eran marcados como deficientes. Las dificultades más grandes, según el informe de los evaluadores, era el desconocimiento del sistema de numeración y operaciones matemáticas fundamentales.

En Rosario de Lerma se destaca un buen conocimiento del sistema decimal de numeración y de las resoluciones de operaciones sencillas, aunque con deficiencia en el área de Geometría.

En el departamento de Oran los resultados marcaban buen dominio del sistema numérico y operaciones fundamentales, pero, al igual que los dos departamentos antes mencionados, con dificultades para el reconocimiento de cuerpos y dimensiones de figuras geométricas.

En San Martín los resultados reflejaban graves deficiencias del sistema numérico, en la resolución de operaciones fundamentales e identificación de cuerpos y dimensiones geométricas.

En el área de Lengua los informes marcaban dificultades en el aprendizaje de lecto-escritura. Según los evaluadores, las posibles causas de estos problemas eran:

- “Ampliación del periodo de aprestamiento en primer grado por la ausencia de jardines de Infantes.
- Carencia de una adecuada metodología de aprendizaje.
- El prejuicio del maestro al afirmar que el alumno rural tiene escaso rendimiento. Hecho que exige un lento ritmo de aprendizaje que no permite cumplir con el programa previsto para el año lectivo.
- La condición de plurigrados, como es el caso de las escuelas de El Queñal, El Carmen, Fca. Santa Cruz y campo Duran.
- Coexistencia de dos lenguas en el caso de escuelas que están ubicadas en zonas donde hay asiento de comunidades aborígenes”. (Programa EMER, 1981, p. 52)

En el área de Ciencias Naturales, las evaluaciones señalaban que los grados inferiores tenían mejores rendimientos en el área a partir de la

resolución de ítems vinculados a conocimientos empíricos, aunque con caligrafía deficiente.

En el segundo ciclo, los conocimientos sobre naturales fueron escasos y “prácticamente nulos” en el tercer ciclo. Además, se remarca, a partir de los resultados obtenidos, la falta de experimentación en clases y las dificultades para graficar. Estos resultados eran comunes en los cuatro departamentos, con excepción de la escuela Campo Duran del departamento General San Martín. Aunque los informes no señalan específicamente los resultados de esta última escuela.

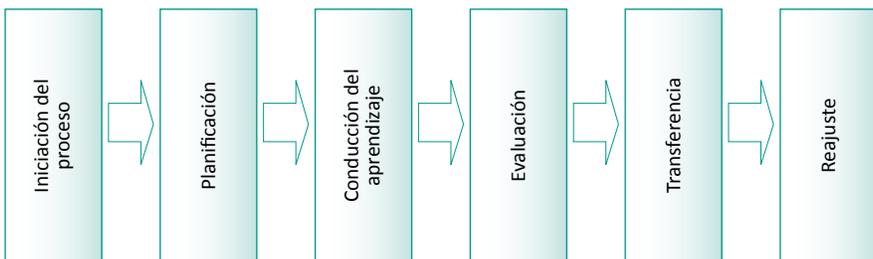
En el área de Ciencias Sociales las evaluaciones marcaban dificultades en Historia, Geografía y Civismo por falta de manejo de contenidos o ausencia de estos. Los alumnos evaluados tenían dificultades en la ubicación de regiones, continentes y países y en la interpretación de gráficos. En historia, los alumnos tenían problemas en la cronología de acontecimientos históricos. Además, se remarca los problemas en la interpretación de consignas en toda la muestra seleccionada.

14

### *Concepciones sobre la evaluación que subyacen al programa*

Se concibe a la evaluación como un elemento dentro de la conducción del aprendizaje. Según el documento sobre evaluación de los aprendizajes en escuelas plurigrados del subprograma de perfeccionamiento del EMER (1983), la vinculación de la evaluación con el proceso de enseñanza y aprendizaje fue el siguiente:

**Figura 1.**



En este proceso de evaluación, destacan los objetivos que se pretenden alcanzar y los resultados obtenidos. Según esta lógica, el docente al evaluar debe medir los resultados logrados y compararlos con los objetivos

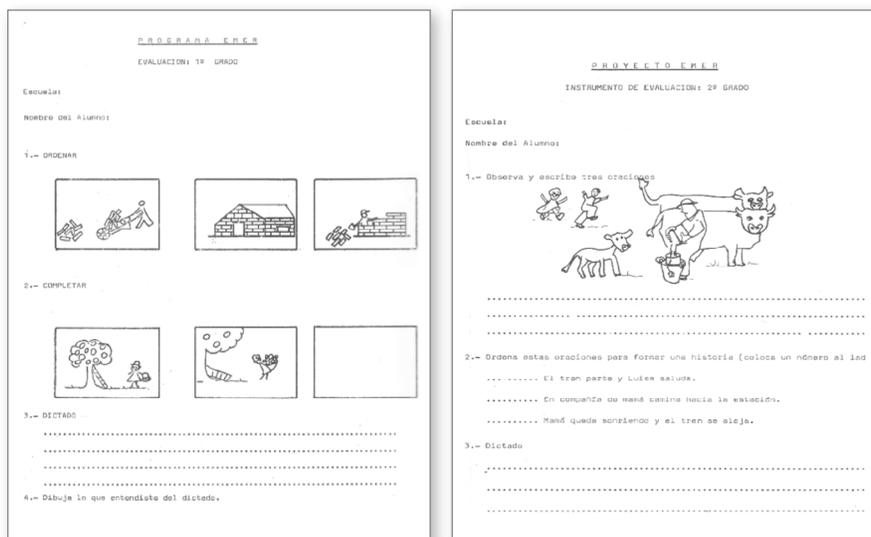
propuestos. “La evaluación es un proceso de comparación entre las conductas alcanzadas por los alumnos en un momento dado y los objetivos establecidos” (Programa EMER, 1983, p. 6).

Para ello, el docente debía diagnosticar las condiciones de aprendizaje a partir de evaluaciones diagnosticas, por lo general aplicadas a comienzo de año para conocer el nivel de conocimiento, madurez e interés que presentaba. Luego debía establecer los objetivos pretendidos a alcanzar mediante el aprendizaje.

No se debe caer en el error de evaluar lo que primeramente no se ha planteado como objetivo de aprendizaje. Tal falla en la tarea docente ocasiona resultados y parecería equivocada: que el docente no supo enseñar o que los estudiantes no estudiaron o carecen de las habilidades e intereses para el estudio. (Programa EMER, 1983, p. 9)

A partir de ahí, el docente debía identificar los problemas de aprendizaje, es decir, qué grupo de alumnos no alcanzan los objetivos propuestos (Programa EMER, 1983) para poder orientar la forma de conducir el aprendizaje y, de esta forma, mejorar estos procesos a partir de un “*feed-back*” o realimentación de la comunicación.

**Imagen 1.** Evaluaciones propuestas por el programa EMER para primer y segundo grado



### Imagen 2. Evaluaciones propuestas por el programa EMER para tercer y cuarto grado

...///

15.- Escribe dos características de la estación del año en que nos encontramos

16.- a) Nombra dos tareas que realiza el hombre de tu zona:  
 b) Nombra dos tareas que realiza el hombre de la ciudad.

17.- Une con una línea la actividad que realizan las siguientes personas:

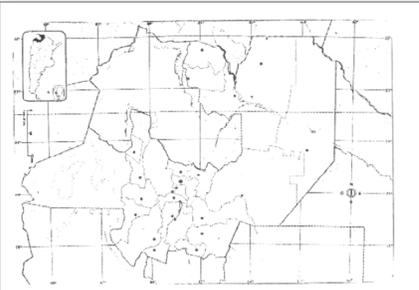
médico	culda el orden
maestro	cura a los enfermos
agente de policía	ensaña a leer y a escribir

18.- Completa  
 El 9 de Julio de ..... se declaró nuestra.....  
 en la ciudad de .....

19.- ¿Dónde encuentras el agua en estado:  
 sólido.....  
 líquido.....  
 gaseoso.....

20.- Dibuja una semilla que está germinando

21.- Nombra 3 animales y 3 vegetales de una comunidad terrestre.



14.- Escribe dos crónicas sobre los acontecimientos de nuestra provincia:

15.- ¿Dónde nació el General Gervasio?

16.- Coloca sobre los puntos 10, 20, 30 y 40 según el orden en que sucedieron:  
 Declaración de nuestra Independencia  
 Democracia de América.  
 Formación de la Primera Junta de Gobierno.  
 Fundación de la ciudad de Salta.

17.- Observa el siguiente cuadro y responde estas preguntas:



16

### Imagen 3. Evaluaciones propuestas por el programa EMER para quinto y sexto grado

10.- Responde:  
 a.- ¿Cómo es el clima de la región donde vives?  
 b.- ¿Cuáles son los cultivos más importantes? Nombra 3:

11.- Completa el siguiente cuadro:

Aborígenes argentinos	Vivienda	Utensilios
.....	.....	.....
.....	.....	.....

12.- Ordena en forma cronológica los siguientes acontecimientos históricos, ya locando sobre los puntos 10, 20, 30 o 40 según corresponde:

- ..... Cabildo abierto del 22 de Mayo.
- ..... Sanción de nuestra Constitución.
- ..... Creación del Virreinato del Río de la Plata
- ..... Invasiones inglesas.

13.- Tacha lo que no corresponde:  
 a.- ¿ Los vegetales verdes son productores de alimentos?  
 si ..... no .....

b.- Los consumidores producen alimentos?  
 si ..... no .....

14.- Nombre un animal para cada uno de los siguientes tipos de locomoción:

- retación .....
- reptación .....
- marcho .....
- vuelo .....

15.- Responde:  
 ¿Por qué siempre que tires un objeto hacia arriba éste cae?  
 c

**PROGRAMA EMER**

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: 6º GRADO

Escuela: .....

Nombre del Alumno: .....

1.- Lee

Pescador

A la orilla del agua los amancillo cabos  
 tienden lazo de muerte.  
 El sol se duerme sin ira  
 sobre la mara  
 que paciente espera  
 Al cabo  
 un momento por  
 tipo de azul  
 la punta del anzuelo.  
 Y una porción de cielo,  
 más pequeña  
 que la hoja de una rosa  
 se revuelva sobre la tierra  
 de muerte harido.  
 Infeliz hombre!  
 El pescador vuelve a hundir  
 su caña y el sol, sin ira,  
 se dormirá en su mano

Alfoncina Storni

a.- ¿Indica qué significa. los siguientes metáforas:  
 amancillo cabos .....  
 porción de cielo .....

b.- ¿Cree las metáforas que tiene relación con los siguientes sustantivos?  
 paz .....  
 cielo .....  
 amancillo .....  
 pescador .....  
 pescador .....  
 pescador .....

c.- Elige 3 metáforas y escribe reacciones

2.- Lee el texto y realiza una síntesis.

A la madrugada, Juancho salió al patio. En el algarrobo un conjunto de alfileres y hilos tejidos un nuevo día. Se acordó al arado que donde su canchada antigüedad de hiarro y lo dispuso para la terea cotidiana. El campo alegre, lleno de colores mostrados surcos marrones, aterciopelados, de rocío.

De pronto un relincho entre cortado lo sorprendió. Se acordó. Un potrillo lo trató en vano de sacar la pata de una enorme tampa para tierra. Con mucho dificultad, haciendo plena con un grueso laño y con la ayuda de un lugareño, entre coque y relincho, Juancho liberó al potrillo.

Dos semanas después al cuidado del establo.  
 Desde entonces, cuando Juancho se dirige al trabajo el mano y acompasado trate de su estigo lo acompaña.

Fuente: Programa EMER (1981). Evaluación de las pruebas de rendimiento anual. Área técnico-educativa. Subprograma de adaptación de currículo.

En las propuestas de evaluación que derivaban del propio EMER a través de su área de técnica, se procuraba que las pruebas de rendimientos mostraran los grados de desarrollo alcanzados por los alumnos en relación con los objetivos de aprendizajes que desde la política provincial se acotaban como importantes.

Las pruebas acentuaban su mirada en la reproducción de contenidos a través de ítems a completar, cuadros, gráficos y/o producción de textos, pero por áreas separadas, sin buscar la integración de contenidos ni la reflexión vinculante entre temas.

Estas formas de concebir a la evaluación se encuadrarían en la perspectiva tecnicista<sup>2</sup>, aunque con matices de la perspectiva academicista<sup>3</sup>, sobre todo por el acento que se pone en los contenidos y el dominio disciplinar.

Reflejo de esta idea son las documentaciones que el EMER producía y financiaba a modo de oferta editorial, para poder “bajar línea” sobre aquello que se debía evaluar y, en especial, desde qué punto de partida se concebía a la evaluación.

Por ejemplo, en el año 1982, en el marco de las Primeras Jornadas Provinciales de Escuelas Plurigrados, realizadas por el equipo técnico de supervisores en conjunto con el Centro de Estudios Superiores para el Magisterio de la Provincia de Salta, se seleccionó para su publicación el trabajo de un docente rural del departamento de Iruya, llamado Horacio Gustavo Ruiz.

El trabajo de este docente destaca en concreto la concepción de educación y evaluación imperante en este momento histórico de las políticas educativas provinciales:

---

<sup>2</sup> De base positivista, entiende al conocimiento como una adquisición del sujeto, producida por estímulos externos. La enseñanza consiste, por tanto, en la organización adecuada de contingencias externas que favorezcan la emisión de la conducta esperada. El proceso de enseñanza es concebido aquí como una secuencia que avanza de un grado menor a uno de mayor dificultad. Siendo la evaluación un correlato de este proceso, en busca de comprobar en qué grado se han adquirido los conocimientos brindados y si estos cumplen con los objetivos pautados con anterioridad. La perspectiva técnica concibe, por tanto, al docente como técnico o ejecutivo. Esta perspectiva tiene sus fundamentos en “el enfoque del ejecutivo” (Fenstermacher & Soltis, 1998); el “enfoque de la enseñanza como entrenamiento de habilidades” (Sacristán, 1983); “los modelos de enseñanza formales” (Sacristán, 1983); los paradigmas del “proceso-producto” y “mediacional centrado en el estudiante” (Shulman, 1989); el “enfoque de los procesos finalizados y objetivos operativos” (Zabalza, 1997), y la “práctica de la enseñanza como actividad técnica”, “perspectiva técnica” y “modelo proceso-producto” (Sacristán & Pérez, 2002).

<sup>3</sup> Sustentada en el empirismo, señala que los sujetos están predispuestos biológicamente para seguir la lógica del discurso científico y, por lo tanto, el objetivo de la enseñanza consiste en “llenar” esas mentes con saberes conceptuales. Las indicaciones, las evaluaciones, las correcciones y los refuerzos pasan a ser elementos importantes en esta perspectiva, centrada en la idea de transmisión y maleabilidad de los sujetos. Entre las distintas teorías y/o denominaciones que sostienen esta visión de la tarea docente (incluyendo a la evaluación) podemos mencionar “la enseñanza como transmisión cultural”, el “enfoque enciclopédico” (Sacristán & Pérez, 2002), los “modelos perennialistas y esencialistas centrados en las disciplinas y aprendizajes formales” (Zabalza, 1997), la “perspectiva tradicional” (Hernández, 1998) y la “teoría tradicional” (Jiménez & Correa, 2002).

La educación es un proceso sistemático destinado para lograr cambios duraderos y positivos en la conducta, con base en objetivos definidos de modo concreto, preciso, social e individualmente aceptables. De ahí decimos que alguien se ha educado, cuando después de un periodo escolar ha logrado conductas inexistentes en el momento de iniciar sus aprendizajes. Tales modificaciones representan los objetivos y metas fijadas con antelación que el alumno deberá adquirir como modificadoras de su conducta. (Ruiz, 1984)

Las capacitaciones para docentes rurales continuaban estas líneas y procuraban enfocar a la evaluación es su sentido más técnico. La comparación entre objetivos planteados para la enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos en la evaluación se convierten en un factor clave para entender esta forma de concebir los procesos evaluativos de los alumnos en las escuelas rurales en la década de los 80.

**Imagen 4.** Ejercicios para docentes de escuelas rurales del programa perfeccionamiento docente del EMER

18

EXERCITACION

SECCION I

1.- Analice si está de acuerdo o no con la siguiente afirmación:  
La evaluación es la última etapa de la acción educadora, donde se traduce los resultados obtenidos.

2.- Marque con una cruz si/los concepto/s de evaluación correcto/s:

	SI	NO
• Evaluación es medir		
• Un proceso de comparación entre los conceptos que marificaten los alumnos en una sig. sustancial dada y los principios alejados.		
• La valoración de los resultados logrados en función de lo que se pretende alcanzar.		

3.- Diferencie evaluación y medición:  
.....  
.....  
.....

CLAVE DE CORRECCION

SECCION I

1.- No. La evaluación no es una etapa más ni tampoco la última de la acción educadora. El educador evalúa continuamente los resultados obtenidos. La evaluación es un proceso totalmente integrado en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.- Marque con una cruz si/los concepto/s de evaluación correcto/s:

	SI	NO
•		X
•	X	
•	X	

3.- Diferencie evaluación y medición:  
Mientras la evaluación es un proceso de comparación entre los objetivos de aprendizaje planteados y los resultados obtenidos, la medición señala cuánto o cuán se ha grado de los resultados.

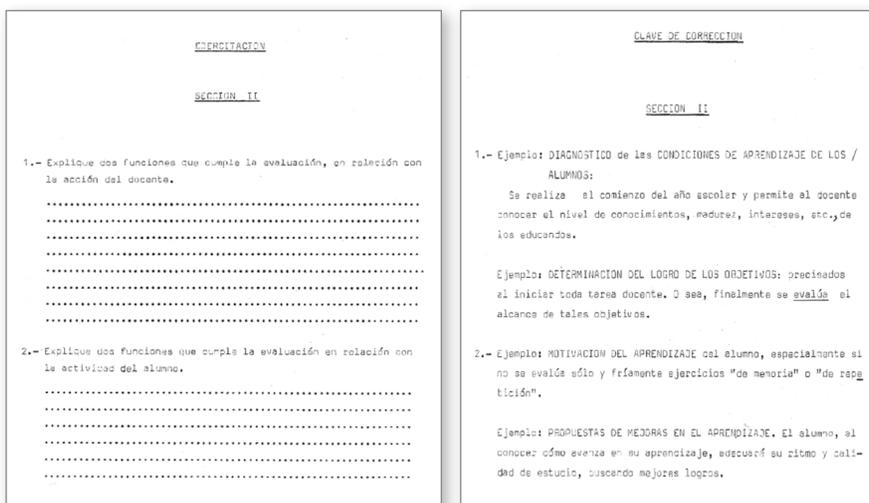
Fuente: Programa EMER (1983). Submódulo 5: evaluación de los aprendizajes en escuelas pluri-grados. Perfeccionamiento docente. Unidad Ejecutora provincial

En estas capacitaciones docentes para maestros rurales que se dictaron a lo largo del programa EMER, se sostenía que la evaluación debía estar vinculada con tres funciones básicas:

- Motivación del aprendizaje: lograr motivar para aprender, elaborar respuestas, estructurar contenidos y resolver nuevas situaciones de aprendizaje.
- Fijación del aprendizaje: la evaluación debe permitir la “inmediata corrección” de las fallas de los alumnos (Programa EMER, 1983).
- Propuesta de mejoras: la evaluación debe proponer avances en los procesos de evaluación, adecuando ritmos y calidad de logros.

Estas funciones solo podían llevarse a cabo si la evaluación diagnosticaba de modo correcto la situación de aprendizaje de cada alumno, establecía logros para alcanzar precisos y se regulaba los ritmos de aprendizaje a través de pruebas objetivas o pruebas de actuación (véase imagen 5).

**Imagen 5.** Ejercicios para docentes de escuelas rurales del programa perfeccionamiento docente del EMER



Las **pruebas objetivas** son aquellos instrumentos que presentan muchas preguntas, por lo menos veinte, para los cuales el alumno da una respuesta muy breve, consistente en una o dos palabras, donde no hay una verdadera composición de la misma o elige la respuesta entre las posibilidades que se le ofrecen.

Analicemos las ventajas y limitaciones de las Pruebas Objetivas.

Ventajas	Desventajas
- Son válidas para medir conocimiento.	- No válidas para medir lenguaje escrito, ni creación, ni originalidad del alumno.
- Pueden cubrir un amplio campo de contenido.	- No miden todos los objetivos del aprendizaje.
- Su corrección es rápida y objetiva.	- Su producción puede significar alto costo.

Estos pruebas se basan en:

la recordación y el reconocimiento

pues el alumno debe recordar algo para completar la preguntas.

Dentro de estas dos grandes categorías podemos encontrar distintos tipos:

Recordación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recordación simple</li> <li>-Completamiento</li> <li>-Asociación</li> </ul>
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escala alternativa</li> <li>-Selección múltiple</li> <li>-Apuntalamiento</li> <li>-Ortogramiento</li> </ul>

Las **pruebas de actuación** evalúan habilidades, destrezas intelectuales, o actitudes de los niños necesarias para desempeñarse en:

- \* habilidades en lectura - redacción
- \* habilidades en cálculo
- \* observación - experimentación
- \* destrezas motrices, etc.

"Las pruebas de actuación son las únicas diseñadas específicamente para medir en forma directa el desempeño real de los / alumnos..." (3)

Al evaluar la actuación del alumno se otorga valor a:

el procedimiento, habilidad o técnica.

el producto o resultado

Las formas comunes de evaluación de actuación son:

- \* Listas de control
- \* Escala de calificación
- \* Escala de calidad

Las listas de control y las escalas de calificación son similares en tanto ambas consisten en una lista de los elementos importantes que se relacionaron para determinar cuáles son indispensables para que una situación sea eficaz.

DIFERENCIAS

---

(3) Bona A. Jorda, "Las Pruebas Usadas por el Maestro", pág. 104.

Fuente: Programa EMER (1983). Submódulo 5: evaluación de los aprendizajes en escuelas plurigrados. Perfeccionamiento docente. Unidad Ejecutora provincial.

Las pruebas objetivas eran entendidas como cuestionarios que requerían respuestas breves y concisas, que no servían para medir creatividad ni originalidad por parte del alumno, pero sí para medir conocimientos en relación con los objetivos establecidos en la planificación anual del docente.

Por otra parte, las pruebas de actuación buscaban medir las habilidades vinculadas al cálculo, la observación y la experimentación, entre otras, y su función era la de complementar las pruebas objetivas para tener un cabal resultado del rendimiento del alumnado.



conocimientos, sino las diferentes conductas de aprendizaje logradas por los alumnos” (Programa EMER, 1983, p. 12).

Por eso, la libreta de calificaciones es un instrumento que traduce el aprendizaje realizado e informa a alumnos y a padres de cuán bien o cuán mal aprendieron. En este sentido, la calificación no debe sorprenderles, pues siempre: el alumno sabe si aprende, y cómo lo hace; el maestro informa constantemente sobre el rendimiento escolar, porque la evaluación es permanente; los padres deben (o deberían) conocer siempre sobre el rendimiento escolar de sus hijos. (Programa EMER, 1983, p. 23)

**Imagen 7. Fichas de diagnóstico y seguimiento de alumnos del programa EMER**

FICHA DE DIAGNÓSTICO

Nombre del alumno: Luisa Fernanda B..... grado 4º

Fecha: (el 30 de Junio de 1982) 14 años y 9 meses

Exceso de edad: 5 años

Historia: Ingresó a la escuela a los 5 años de edad, repitió 2 veces el 1º grado de como consecuencia de sus continuos cambios de domicilio. Sus dificultades más notorias están relacionadas con el área de las matemáticas. En cuanto a lengua presenta un tipo de lectura vacilante.

CAPACIDAD ESTIMADA: Buena

19 de marzo de 1982

Nota del registro del año anterior: Lengua: Buena (regular en lecturas) - Matemáticas: Muy Buena

Tests: No se dispone de datos suficientemente completos. Durante 1981 la alumna no concurreó a este establecimiento; de 1979 sólo puede recurrirse a un cuaderno de seguimiento personal, pero el mismo está incompleto. La mayoría de ese año ya no trabaja en la escuela.

Salud: Ocasos de la visita del médico en Traya a la escuela muy determinados. Pese peso y estatura normales. Está bien alimentada. Se vea presentaría Policlorias. La visita normal. Dificultades para oír con claridad. Se recomienda utilizar en las primeras salidas y derivarla los fines de semana al dentista para iniciar el tratamiento.

Nota relativa a la visita al hogar: El nivel socio-económico de su hogar es deficiente. Hija de padres que tienen que abandonar su hogar para trabajar en la Zona Azucarera, Luisa debe hacerse cargo de sus hermanos (ha la mayor de 7 niños) partir del año (6 o 9 meses) mientras dura la ausencia de sus padres.

Observación de la conducta del trabajo escolar: La abenta y por sobre todas las cosas, muy responsable. Su única dificultad la constituye la lectura. Se siente un poco "grande" al compararse con sus compañeros de grado, y prefiere no leer documentos de ellas para no equivocarse.

CONCLUSIONES: Luisa está sufriendo las consecuencias de sus continuos cambios de escuela. Tiene mucha más edad de la que presentan sus compañeros de grado, razón por la cual se gana status a la participación activa. Pese a buenas condiciones para el estudio y la resolución de problemas e interpretó más dificultades los textos. Es recomendable un examen de sus aptitudes para intentar proporcionar al grado inmediato superior (5º) y brindarle las mejores oportunidades para que no se sienta aislada de sus otros compañeros.

22



Desde la didáctica, la “conducción” del aprendizaje permitiría mejorar los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades; en este sentido, la evaluación era la encargada de medir la concreción o no de los objetivos que el docente planificaba para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **A modo de conclusión**

A lo largo de la historia, la evaluación ha cumplido una función legitimadora de prácticas discriminatorias que definen y encasillan a los alumnos entre buenos y malos, entre aquellos que merecen seguir y aquellos que por “inadaptación” deben y les corresponde ser marginados del sistema.

Sus funciones más básicas atribuidas a tal fin fueron el control y el poder de decidir la valía o no de las trayectorias escolares de los alumnos o la eficacia del docente. Pensada como un elemento final de acreditación o verificación de logros obtenidos, la evaluación se fue cargando con el tiempo de connotaciones vinculadas a obtención de resultados esperados, la burocratización del sistema o como elemento de filtro.

Estas características de la evaluación fueron parte del sistema educativo, sin importar el ámbito donde se aplicara. Funcionó tanto en escuelas urbanas como rurales.

Sin embargo, el ámbito rural entró en profunda contradicción con respecto a los discursos que, principalmente desde mediados de los 70 y con acento más marcado, se empezó a consolidar en los 80: la idea de inclusión y regionalización.

El programa EMER, como primer programa sistematizado y de proyección a lo largo de toda una década, fue precursor de políticas pensadas para la inclusión en ámbitos rurales en la provincia de Salta. Fue, además, pionero en cuanto a política nacional ejecutada en el ámbito jurisdiccional y tuvo como elemento distintivo su cobertura y financiamiento (como ningún otro en la historia de la educación de la provincia).

Su lógica compensatoria de las desigualdades a través de la provisión de elementos materiales, como forma de paliar las diferencias sociales y económicas, imbuó todos los aspectos del programa, inclusive el de la evaluación de los aprendizajes.

Sumido en las perspectivas imperantes en la década, la evaluación era concebida como una herramienta que proporcionaba información válida acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos por los docentes, por



encima de la preocupación real sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos y el enriquecimiento de las trayectorias de los niños.

A pesar de que el EMER generó la ampliación de la oferta de escuelas rurales primarias en la jurisdicción y se centró en la capacitación de maestros, en especial de aquellos que trabajaban en plurigrados, en lo que respecta a la evaluación como posible herramienta de atención a la diversidad cultural, esta no pasó de ser un elemento final de visualización de logro de objetivos. No se esbozaron estrategias que permitiesen comprender las diferencias de trayectorias de cada alumno ni convertir a la evaluación en instrumento de integración. Quedando su función principal en el control de objetivos en planificaciones docentes y en el control de aprendizajes de los alumnos.

## Fuentes primarias consultadas

Banco Interamericano de Desarrollo. (1984). *EMER: Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural para escuelas primarias comunes de cada provincia, con prácticas de orientación laboral*.

Convenio de Ginebra N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 1989.

Convenio entre el Ministerio de Educación y Justicia y la provincia de Salta. Norma 0016.

Congreso Nacional. (1980-1990). *Diario de sesiones*.

Norma 0006. Reglamento para la ejecución del programa EMETA. Observación errata publicada en B.O. 15 de noviembre de 1988.

Ministerio de Educación y Cultura. (1988a). Informe parcial correspondiente a la segunda etapa según cronograma de informe inicial. Unidad Ejecutora Provincial. Programa EMETA.

Ministerio de Educación y Cultura. (1988b). *Diagnóstico socioeconómico de las comunidades de Yacuy y Metán viejo y su área de influencia*. Unidad Ejecutora Provincial. Programa EMETA.

Ministerio de Educación y Cultura. (1988c). *Diagnóstico socio económico de las comunidades del proyecto y su área de influencia. T. II: Diagnóstico por áreas, B-zona sur Metán*. Unidad Ejecutora Provincial. Programa EMETA.

Ministerio de Educación y Cultura. (1988d). *Diagnóstico socio económico de las comunidades del proyecto y su área de influencia. T. I: Esquema general de trabajo*. Unidad Ejecutora Provincial. Programa EMETA.

- Ministerio de Educación y Cultura. (1988e). *Estudio de Base I-Diagnóstico socioeconómico de las comunidades del proyecto y su área de influencia*. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Banco Interamericano Desarrollo.
- Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. (1978). *Perfil del sistema educativo provincial*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura Salta.
- Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. (1982). *Programa EMER. EMER en marcha*. Unidad Ejecutora Provincial.
- Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. (1989). *Memoria 1981-1989*. Programa EMER.
- Organización de las unidades educativas y Ministerio de Educación y Cultura. (1988). *Unidad Ejecutora Provincial*. Programa EMETA.
- Provincia de Salta. (1980-2010). *Diario de sesiones*.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.
- UNESCO. (2005.) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, UNESCO Santiago de Chile.
- Unidad Ejecutora Provincial Salta. (1981). *Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural*.

26



## Leyes y decretos nacionales

Ley Nacional N.º 21.809. Transferencia de todas las escuelas de enseñanza preprimaria, primaria, supervisiones y juntas de calificación dependientes del Consejo Nacional de Educación a la jurisdicción. 5 de julio de 1978.

## Leyes y decretos provinciales (Salta)

- Decreto N.º 2.122. Poder Ejecutivo de la Provincia de Salta. 29 de septiembre de 1987.
- Ley de Educación de la Provincia de Salta N.º 1695. 1954.
- Ley N.º 5.300. Sancionada y promulgada el día 11 de julio de 1978. BO N.º 10.529 del 18 de julio de 1978.
- Ley N.º 5.466. Sancionada y promulgada el 23 de octubre del 1979. Publicada en el BO N.º 10.847 del 30 de octubre de 1979.

- Ley N.º 5.827. Sancionada y promulgada el día 11 de septiembre del 1981. BO N.º 11.316 del 22 de septiembre de 1981.
- Ley N.º 5.921. Promulgada el 28 de abril de 1982. B.O. N.º 11.470, del 5 de mayo de 1982.
- Ley N.º 6.002. Sancionada y promulgada el día 16 de noviembre de 1982. BO N.º 11.606 del 23 de noviembre de 1982.
- Ley N.º 6177. Promulgada el día 20 de octubre de 1983. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6180. Promulgada el 20 de octubre de 1983. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6181. Promulgada el 20 de octubre de 1983. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6182. Promulgada el 20 de octubre de 1983. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6183. Promulgada el 20 de octubre de 1983. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6184. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6185. BO N.º 11.834 del 26 de octubre de 1983.
- Ley N.º 6280. BO N.º 12.097 del 14 de noviembre de 1984.
- Ley N.º 6309. Sancionada el 14 de mayo de 85. Promulgada el 05 de junio de 1985. Deroga la Ley 5.797 de fecha 27 de julio de 1981, referida al número de celadores por escuelas primarias. BO N.º 12.237 del 13 de junio de 1985.
- Ley N.º 6310. Sancionada el 28 de mayo de 85. Promulgada el 05 de junio de 1985. BO N.º 12.237 del 13 de junio de 1985
- Ley N.º 23.302. Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Objetivos. Comunidades. Indígenas. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Adjudicación de Tierras. Planes de Educación, Salud y Vivienda. Sancionada el 30 de septiembre de 1985. Promulgada el 8 de noviembre de 1985.
- Ley N.º 6373. Promoción y Desarrollo del Aborigen. 3 de julio de 1986.
- Ley N.º 6388. Sancionada el 02 de julio de 1986. Promulgada el 23 de julio de 1986. BO N.º 12.513 del 31 de julio de 1986.
- Ley N.º 6408. Sancionada 12 de septiembre de 1986. Promulgada por Decreto N.º 2863 del 10 de octubre de 1986. Plan de Obras Públicas 1985-1986. BO N.º 12.571 del 22 de octubre de 1986. Expte. N.º 90-285/86.
- Ley N.º 6527. Convenio de expansión y mejoramiento de la educación técnica agropecuaria. Cámara de Diputados de la Provincia de Salta. 1 de septiembre de 1988.

Ley N.º 6593. Sancionada el 31 de mayo de 1990. Promulgada el 19 de junio de 1990.  
B.O. N.º 13.467 del 28 de junio de 1990. Expte. N.º 90-2.511/89

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Duschatzky, A. (1996). De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu editores.
- Hernández, R. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós.
- Jiménez, A., & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-54
- Marradi, A.; Archenti, N., & Piovani, J. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Ricci, C. (2006). Cómo atender a la diversidad sociocultural en contextos educativos de riesgo. *Revista Persona. Revista electrónica de Derechos existenciales*, (56-57).
- Ruiz, H. (1984). *Evaluación en escuelas plurigrado*. Agreremación Docente Provincial.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Sacristán, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En E. Tenti (Comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO.
- Sacristán, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Editor.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, MEC.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.