

Análisis de las incidencias territoriales en Escuelas de muy difícil acceso.

Gabriela Varela Freire.

Cita:

Gabriela Varela Freire (2019). *Análisis de las incidencias territoriales en Escuelas de muy difícil acceso. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/536>

Incidencia de las variables territoriales en el funcionamiento de escuelas rurales de muy difícil acceso de Tucumán

Gabriela Varela Freire

Eje 5: Estado y políticas públicas.

Mesa 90: Desigualdades sociales, políticas públicas y escolarización.

Centro Regional de Investigaciones de Arquitectura de Tierra Cruda de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán -CRIATiC – FAU – UNT- y Becaria

Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-.

e-mail: vare_fre@hotmail.com; varelafreiregabriela@gmail.com.

Resumen

En Argentina, el acceso a la educación en todo el país está garantizado a través de la creación y administración de establecimientos educativos, localizados en zonas urbanas o rurales. En la región del Norte Grande Argentino, donde la población rural es porcentualmente mayor que en el resto del país, la cantidad de escuelas rurales es significativa. Son instituciones de fuerte arraigo territorial, en especial aquellas que se localizan en contextos rigurosos y de difícil accesibilidad, generalmente aisladas. Alumnos y docentes tienen que recorrer largas distancias para llegar, presentan una matrícula baja, pocos docentes y medios de transporte y comunicación alternativos -a pie, a caballo, moto enduro o camionetas 4x4-. Este trabajo tiene como objetivo analizar las variables territoriales y su incidencia en la continuidad de las actividades educativas en escuelas rurales de muy difícil acceso de la provincia de Tucumán. Se toman como casos de estudio dos escuelas rurales de muy difícil acceso de la provincia de Tucumán; la Escuela ubicada en el paraje de Lara -Tafí del Valle a 3300 msnm; y la Escuela ubicada en Ñorco - Trancas, a 1300 msnm. Con esta investigación se busca hacer un recorrido de aquellas variables territoriales que condicionan la vida de las comunidades aisladas y de población dispersa; y como estos aspectos también condicionan y determinan la calidad del proceso educativo y la permanencia de los alumnos en las instituciones. Con el fin de señalar que todo país que busca no reproducir las desigualdades sociales en el campo escolar, al momento de plantear sus políticas públicas, debe considerar cada una de estas variables, sabiendo que en la Argentina no se puede hablar de lo “rural” como algo homogéneo a lo largo y ancho del país.

Palabras clave

Ruralidad, Territorio, Educación

Introducción

En Argentina, el sistema educativo está formado por un conjunto organizado de servicios y acciones reguladas por el Estado que garantizan el acceso a la educación. Presenta una organización de características federales y está planificado, organizado, supervisado y financiado por el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque las provincias tienen autonomía sobre sus políticas educativas, el sistema educativo se estructura de manera unificada en todo el país. Está comprendido de 4 niveles -inicial, primaria, secundaria y superior- y 8 modalidades – organizaciones o currícula alternativas que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, personales o contextuales de la comunidad educativa-, entre ellas la Educación rural (LEN, 2006). Recién desde el año 2006, con la Ley de Educación N°26.206, se le empieza a otorgar identidad propia a la educación rural y se empiezan a desarrollar proyectos específicos para la educación rural, como es el Programa PROMER (Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural), con financiamiento internacional o el Programa Nacional Mapa Educativo a partir del cual podemos dimensionar la diversidad de escuelas rurales que existen en la Argentina. Antes de esta ley, la educación rural solo era considerada en los documentos que elaboraba cada provincia, bajo la denominación de “Reglamento General de Escuelas” y prácticamente no existían políticas específicas destinadas a ellas (ME- mod ER, 2010).

El acceso a la educación en todo el país está garantizado a través de la creación y administración de establecimientos educativos estatales (LEN, 2006). Las escuelas rurales son aquellos establecimientos educativos que se emplazan en poblados de menos de 2000 habitantes o de población dispersa -áreas rurales-, y en donde se imparte la Educación rural (Fundación Quántitas, 2016). En la región del Norte Grande Argentino, donde la población rural es porcentualmente mayor que en el resto del país, la cantidad de estas escuelas es significativa. Esta región presenta los mayores niveles de pobreza y tasa de analfabetismo del país (Bolsi y Paolasso, 2009), en estos territorios se puede hablar de la existencia de una desigualdad, entendida como una construcción social, que se mantuvo vigente a través del tiempo. Y en especial, en los territorios donde se inserta esta investigación, en la provincia de Tucumán (paraje de Lara y localidad de Ñorco), convergen los tres tipos de desigualdades que nombra Göran Therborn (2015) la desigualdad vital (para su evaluación se estudian las tasas de mortalidad, esperanza de vida, de esperanza de salud, entre otros); la desigualdad existencial (asignación desigual de la autonomía, dignidad, nivel de libertad y derechos al respeto y desarrollo de una persona) y la desigualdad de recursos (recursos desiguales para actuar, como el acceso a una educación de calidad); el nivel educativo de una población, es decir el acceso al conocimiento para elegir el camino de vida y los recursos para recorrerlo

(Nussbaum, 2011), nos habla directamente de la desigualdad por la que ésta atraviesa. Por lo que, desde el Consejo Federal de Educación (2010), para garantizar el acceso a la educación, aparte de crear propuestas pedagógicas flexibles y modelos de organización escolar adecuados a las necesidades y particularidades de cada comunidad, se prioriza fortalecer los vínculos entre los alumnos, su núcleo familiar y su medio local de pertenencia respetando sus identidades culturales y actividades productivas; las políticas públicas dirigidas sobre este sector se proponen como objetivo cumplir con estas pretensiones.

El Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2010, a fin de establecer el grado de relación que presentan estas escuelas con el territorio elaboró un Índice de Accesibilidad (IA). Para la construcción de este índice se tuvieron en cuenta el uso del suelo y su mayor o menor posibilidad de ser transitado, la distancia a poblados de más de 2000 habitantes, la rigurosidad climática en base a la zonificación bioclimática de la Argentina y el trayecto a las redes viales consolidadas (distancia y tipo). Según la valoración obtenida de estas variables de análisis, las escuelas rurales se pueden considerar como muy accesibles, accesibles, difícil acceso o muy difícil acceso. En la región del Noroeste Argentino, existen más de 1000 escuelas rurales de muy difícil acceso y alcanzan una matrícula alrededor de 44.300 alumnos; el 35% se encuentran en zonas montañosas. En la provincia de Tucumán existen 14 establecimientos que reúnen estas condiciones, localizados entre los sistemas montañosos de las Cumbres Calchaqués y Sierras de Quilmes (PNME, 2010; DPyE-MEPT, 2008).

Es posible considerar al territorio como una construcción sociocultural, un escenario dinámico que se modifica en función de las actividades de las comunidades que lo habitan y las relaciones que se establecen entre sus miembros y que está definido por particulares históricas, culturales, ambientales e institucionales que se dan en un espacio y tiempo determinado; y en definitiva es el espacio humano en el que se dan las interrelaciones propias de todo proceso social (Santos, 1996; Plencovich y Costantini, 2011; Capel, 2016). Es en este sentido, en donde las escuelas rurales se constituyen en instituciones de fuerte arraigo territorial, en especial aquellas que se localizan en contextos rigurosos y de difícil accesibilidad, generalmente aisladas con población dispersa. Alumnos y docentes tienen que recorrer largas distancias para llegar, presentan una matrícula baja, pocos docentes y medios de transporte y comunicación alternativos -a pie, a caballo, motocicleta enduro o camionetas 4x4-. la escuela rural está vinculada, constantemente, con el territorio en el que está emplazada y con las pautas socioculturales de la comunidad que la habita; es en el establecimiento y en sus espacios donde confluyen todas las relaciones y procesos sociales, culturales, educativos. Estas escuelas se convierten en el nexo entre la comunidad local, el territorio

y el sistema educativo (Estado). Y, aunque el Estado se hace presente en el territorio a través de diversas instituciones como el INTA, el CONICET, los Centros de Asistencia Primaria de Salud -CAPS-, entre otros, solo a través de las escuelas y de sus actores es que lo hace de forma sostenida en el tiempo (Plencovich, Costantini y Bocchicchio, 2008); la escuela se constituye en un importante factor de desarrollo social, en lo educativo, cultural e identitario; como consecuencia el accionar -o inacción- del Estado, a través de la escuela, generan un mayor impacto en la vida de una comunidad determinada, modificando sus estructuras territoriales.

El Estado, desde el Ministerio de Educación del Nación (1998), reconoce al establecimiento educativo como el recurso físico básico con el que cuenta el sistema educativo para habilitar los procesos educativos y de gestión, como una de las herramientas con las que cuentan los docentes para desarrollar su tarea, y como un instrumento para los responsables de las políticas públicas. Sus características funcionales y habitabilidad van a incidir en la calidad de dicho proceso; por lo que propone la materialización de una arquitectura comfortable, sustentable y apropiada al territorio.

En la concepción y materialización de las escuelas, y de las escuelas rurales en particular, intervienen diversos factores (algunos condicionantes -aspectos ambientales- y otros determinantes -aspectos socioculturales, económicos, y políticos-) que en su conjunto le van a conferir las características y particularidades que presentan. Este escenario complejo es el contexto en donde la particularidad de la escuela rural se constituye y, conforma el espacio físico en el que se desarrollan diversas prácticas sociales (San Juan, 2000; Garrido Pereira, 2005; Bourdieu, 2007); es en el que se establecen procesos de transmisión de conocimientos entre docentes-alumnos y alumnos-docentes, se habilitan las futuras oportunidades de los estudiantes, se dan procesos de construcción de ciudadanía y donde la comunidad interactúa, sociabiliza y se manifiesta.

Este espacio debe ser flexible a fin de adecuarse a distintas formas de enseñanza y modalidades de trabajo, permitir la posibilidad de realizar actividades de participación con la comunidad, funcionando algunas veces como el centro comunitario, el club, el salón de fiestas, el puesto de salud, el comedor o el albergue (Flah, 2004). En “Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar” (1998), se señala la importancia del edificio escolar en cuanto a que debe propiciar una respuesta adecuada para el desarrollo de cada una de estas actividades; desde la arquitectura, la infraestructura, el equipamiento y otros recursos de necesidad (alimentos, leña para calefacción, material pedagógico, ropa, elementos de higiene personal). También se hace hincapié en que la organización de la arquitectura escolar debe estar diseñada-planificada en función de su rol institucional, los requerimientos pedagógicos, del modelo organizacional, de las pautas socioculturales de la comunidad que la habita y de los condicionantes territoriales.

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo analizar las variables territoriales y su incidencia en las condiciones de desarrollo de las actividades educativas en escuelas rurales de muy difícil acceso de la provincia de Tucumán.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en la provincia de Tucumán, Argentina. Los sitios de estudio están comprendidos en el sistema montañoso de las Cumbres Calchaquíes. De acuerdo a lo establecido en las Nomas IRAM 11.603 (1996) esta área corresponde al área bio-ambiental II.b Cálida, se deben tomar las mismas consideraciones que para la zona muy cálida. Para este trabajo se toman como casos de estudio dos escuelas rurales de muy difícil acceso ubicadas en la provincia de Tucumán. La Escuela N°379 de Lara - Tafí del Valle, localizada a 3300 msnm, en la que se desarrolla la ecorregión de Altos Andes y Puna (OBIO, 2012); y la Escuela N°349 de Ñorco – Trancas, localizada a 1300 msnm, en la que se desarrolla la ecorregión de Pastizales de Neblina (OBIO, 2012). Ambos establecimientos están emplazados en territorios con población dispersa, habitados por comunidades indígenas Diaguita Calchaquí (Comunidad Indígena Diaguita Calchaquí Potrero Rodeo Grande y la Comunidad Indígena de Chuschagasta, respectivamente).

Figura 1. Ubicación geo-referenciada de las 14 escuelas rurales de muy difícil acceso de la provincia de Tucumán.



Fig.1-Ubicación geo-referenciada de las 14 escuelas rurales de muy difícil acceso de la provincia de Tucumán, localizadas a más de 1300 msnm. Se destacaron las escuelas que fueron tomadas como casos de estudio en este trabajo. 1. Escuela El Arbolar; 2. Escuela Lara; 3. Escuela Yasyamayo; 4. Escuelas Quebrada de Los Chañares; 5. Escuela El Carmen; 6. Escuela Ñorco; 7. Escuela Ancajuli; 8. Escuelas Las Arquitas; 9. Escuela Chaquivil; 10. Escuela San José de Chasquivil; 11. Escuela La Hoyada; 12. Escuela Mala Mala; 13. Escuela Alto de Anfama; 14. Escuela La Ciénaga. Fuente: Google Earth Pro; PMNE, 2010; elaboración propia.

Figura 2. Presentación de los casos de estudio. Escuela N°379 de Lara y Escuela N°349 de Ñorco.



Fig.2-Escuela N°379 de Lara, Tafí del Valle, Tucumán. localizadas a más de 3300 msnm. Imagen de camino de Hualinchay; imagen de vivienda dispersa; imagen de escuela, centro de atención primaria de salud y capilla. Escuela N°349 de Ñorco, Trancas, Tucumán. localizadas a 1300 msnm. Imagen de camino de acceso y al fondo la escuela; imagen de vivienda dispersa; imagen de escuela.
Fuente: propia.

El trabajo se desarrolló en dos etapas. Trabajo de gabinete y trabajo de campo. Para el trabajo de gabinete se analizaron documentos elaborados por sectores de la administración pública, datos estadísticos y cartografía y planos viales. El trabajo de campo consistió en ir hasta las escuelas bajo análisis, una vez ahí, se recorrieron los alrededores y se realizaron entrevistas semi estructuradas a miembros de la comunidad educativa. Las preguntas realizadas estuvieron dirigidas a indagar sobre

las dificultades que observan con respecto al territorio y el difícil acceso de estos establecimientos, los recursos de los que disponen. La información recabada de las entrevistas se completó con la técnica de observación participante.

Para dar respuesta al objetivo planteado se tuvieron en cuenta aquellas variables territoriales que el Consejo de Educación (2010) consideró relevantes al momento de establecer el IA, en el marco del Programa Nacional Mapa Educativo: el uso de suelo y la facilidad de ser transitado; las condiciones climáticas y zonificación bioclimática integral; las formas de acceso, red vial, tipo y distancia; la distancia a ciudad de más de 2000 habitantes por red vial. En este análisis también se considerarán otras variables: densidad poblacional; cantidad de alumnos y docentes; servicios brindados; el acceso a los recursos (servicios básicos, calefacción, alimentos); recursos que lleva el Estado, alimentos, material didáctico, medios de movilidad; condiciones edilicias; y como se integra a la comunidad educativa y local en la gestión.

Análisis de los casos de estudio

Incidencia del clima y las dinámicas socioculturales en el régimen lectivo

Aunque las dos escuelas mantienen similitudes, se observan algunas diferencias que resultan sustanciales. En la Escuela ubicada en la localidad de Ñorco, el dictado de clases se realiza entre los meses de marzo a diciembre, mantiene el mismo régimen lectivo que en la mayoría de las escuelas del país. Mientras que, en la Escuela ubicada en el paraje de Lara, las clases se dictan entre los meses de septiembre a mayo, es la única escuela de la provincia que presenta periodo especial. Esta particularidad se debe principalmente a la rigurosidad del clima (ecorregión de Altos Andes y Puna) y al proceso de movilidad (trashumancia) propia de la comunidad Indígena Diaguita Calchaquí Potrero de Rodeo Grande. Esta movilidad está relacionada con la principal actividad productiva de la comunidad, la cría de ganado ovino y caprino, y como consecuencia el pastoreo, elaboración de productos artesanales derivados de la leche, el trabajo con cueros y el hilado-tejido de lana.

Incidencia de la densidad poblacional en la elección del modelo organizacional e itinerancia de la escuela

En las dos escuelas, los niveles inicial y primario cuentan con una planta permanente de docentes, mientras el secundario presenta una itinerancia entre tres escuelas de la zona. La escuela de Ñorco presenta una matrícula de 50 alumnos y a la escuela ubicada en Lara acceden 24 alumnos. Por la baja matrícula, presentan un modelo de organización de sala plurigrado, es un modelo institucional característico de los espacios rurales. Consiste en que, en el aula, al mismo tiempo y a cargo de un

único docente, trabajan alumnos de diferentes grados. En estos casos, los alumnos se agrupan en una única aula para nivel inicial, dos para nivel primario y dos para nivel secundario. La poca cantidad de alumnos que presentan estas escuelas está relacionada con la baja densidad poblacional que existe en estos territorios, esta situación se ve favorecida en poblados con población dispersa, como es el caso de los ejemplos tomados en este trabajo. En uno de los últimos informes del gobierno nacional sobre la educación rural se llegó a la conclusión que este modelo organizacional permite alcanzar muy buen nivel académico en los alumnos de las escuelas rurales con población dispersa (Fundación Quántitas, 2016).

Incidencia de las distancias a recorrer en los aspectos funcionales de la escuela

Son instituciones que cuentan con albergue, se ofrece alojamiento para alumnos y docentes durante los 5 días hábiles de la semana. La necesidad del albergue surge, principalmente, por las distancias a recorrer, tanto de alumnos como de docentes. Como la población se encuentra dispersa sobre el territorio y, por lo tanto, las viviendas se encuentran alejadas de la institución, los alumnos deben recorrer como mínimo 1 hora a pie hasta la escuela, salvo algunas pocas excepciones que tienen las viviendas próximas. A su vez, la mayoría de los docentes viven en otros departamentos de la provincia, por lo que también necesitan residir en la escuela durante los días de clases, y así asegurar poder brindar las herramientas para que los alumnos puedan alcanzar una educación de calidad.

Falta de medios de movilidad y de infraestructura vial como condicionantes de la accesibilidad a la escuela y la comunidad

La necesidad de alojamiento en las escuelas se ve potenciada por la falta de transporte, público y privado, que afecta tanto a alumnos como a docentes. El transporte público en el que se movilizan los docentes solo llega hasta los centros poblados y con baja frecuencia, desde este punto cada uno de los docentes debe buscar la forma de acceder hasta el lugar de trabajo: el alquiler de caballos, de motocicletas enduro o vehículos rurales. Debido a la complejidad del traslado y que es una constante que se mantiene en el tiempo, se puede observar un sistema organizado en torno al alquiler de medios de transporte alternativos que surge por el sector privado. Los alumnos que cuentan con una mejor posición económica y los docentes que trabajan hace más tiempo en estas escuelas llegaron a invertir en vehículos propios, en motocicletas enduro o en camionetas 4x4.

La situación indicada se complejiza con las dificultades derivadas de las condiciones deficitarias de los caminos de acceso hasta las escuelas y la falta de mayor conectividad entre las comunidades. Tanto en Lara como en Ñorco, la mayoría de los caminos son senderos que atraviesan las montañas.

Para acceder hasta la escuela de Lara desde San Miguel de Tucumán (5 horas de viaje promedio en camioneta) se toma la Ruta Nacional N° 9 (asfaltada), luego la Ruta Provincial N° 311 (asfaltada hasta San Pedro de Colalao) y por último se sigue por el Camino de Hualinchay (camino de cuesta y tierra). Y para acceder hasta la Escuela de Ñorco desde San Miguel de Tucumán (3 horas de viaje promedio en camioneta) se toma la Ruta Nacional N° 9, luego la Ruta Provincial N°312 (hasta La Higuera) y luego se sigue por un camino de tierra hasta la escuela. Los tramos de tierra se encuentran en muy malas condiciones de mantenimiento y esta situación empeora en los períodos de precipitaciones; en algunas partes se corta el paso por crecida de ríos (Ñorco) y arroyos (Lara), lo que se traduce en que no se puede acceder a la escuela y la comunidad queda totalmente aislada. Son los directivos y algunos miembros de la comunidad quienes gestionan ante la Dirección de Vialidad la reparación de los caminos, situación muy frecuente que suele demorar varios días hasta su resolución.

Necesidad de provisión de recursos para el funcionamiento de la escuela como centro comunitario y hogar

La condición de albergue es característica de las escuelas rurales de muy difícil acceso, en donde alumnos y docentes aparte de desarrollar las actividades educativas propias de toda institución escolar, también cumplen con la función de centro comunitario y de hogar. Durante la tarde el salón de usos múltiples, el comedor y el patio son los espacios que empiezan a ser más usados, y durante la noche, los espacios que toman mayor protagonismo son los baños y dormitorios (el albergue). Como señalamos en otros párrafos, la escuela también funciona como centro comunitario de la comunidad, en tanto habilita el espacio para realizar talleres, capacitaciones, festivales para recaudar fondos, incluso asambleas para tratar algún problema puntual. Durante estos eventos la comunidad local se hace presente a la dinámica escolar.

Las escuelas rurales de muy difícil acceso, al cumplir con estas otras funciones cotidianas de toda persona y de la comunidad, requiere de la provisión de ciertos recursos: los alimentos para las cuatro comidas durante una semana, agua potable y gas para la cocción de alimentos, calefacción para asegurar un buen confort higrotérmico, agua fría y caliente para higiene personal, iluminación artificial y, en la actualidad, servicio de internet. Generalmente, por el aislamiento que mantienen y para aprovechar el alto nivel de heliofanía, están equipadas actualmente con calefones y paneles solares para obtener agua caliente e iluminación artificial; estas instalaciones necesitan de un mantenimiento periódico por personal especializado.

Participación de la comunidad local en la gestión de la escuela

Se observan algunas dificultades por parte del Estado para poder proveer los recursos que la escuela necesita para funcionar adecuadamente y, así brindar una educación y un hábitat de calidad en este medio rural. Cuando hablamos de recursos también nos referimos al mantenimiento y provisión de equipamiento informático, material didáctico, equipamiento para actividades deportivas, de las instalaciones cloacal, agua, gas y luz, del espacio arquitectónico (aulas, salón de usos múltiples, comedor, cocina, dormitorios, baños, patios, espacios exteriores) y de transporte. Las dificultades observadas están principalmente relacionadas con algunas variables territoriales: las dificultades del acceso, el nivel de aislamiento de las escuelas, la mala situación de la infraestructura vial, las condiciones climáticas. Son los Ministerios de Educación, de Obras Públicas, de Desarrollo Social, entre los principales, quienes tienen la obligación de proveer de lo necesario a la escuela.

Ante esta situación, donde la comunidad manifiesta que el Estado no ingresa al territorio con la frecuencia que se requiere, es que muchas veces ellos mismos son quienes se encargan del abastecimiento de recursos y el mantenimiento general del establecimiento para que funcione adecuadamente. En estos casos estamos hablando de comunidades indígenas organizadas, que mantienen una lógica comunitaria para accionar y tomar decisiones. Algunas veces se encargan de la provisión de leña para calefacción, otras del arreglo de un techo por el que filtra agua. También se encargaron de armar una huerta con cultivos de la zona y de la construcción de una cancha de fútbol y vóleyball. Y aunque, en muchas de estas acciones extra curriculares la comunidad educativa está presente, colaborando y acompañando los procesos, lo hacen desde un marco no institucional. Estas acciones no suelen estar consideradas en los modelos de gestión estatal para el mantenimiento de tales establecimientos y para mejorar la integración de la escuela con la comunidad local. Lo mismo ocurre durante la época de precipitaciones, cuando se cortan los caminos y ante la falta de una respuesta de los técnicos de vialidad, es la misma comunidad quien se encarga de “arreglar” los caminos mediante la colocación de ramas, troncos o lo que encuentran a mano.

Discusión y conclusiones

Desde la administración pública, en distintos documentos (leyes, normativas, reglamentos), se propone como objetivo que la educación que se brinda en escuelas rurales sea de calidad y equitativa. Para ello es necesario que se evalúe la incidencia de las variables territoriales sobre las condiciones de desarrollo de las actividades educativas. Como las condiciones climáticas, dinámicas socioculturales y organización comunitaria, densidad poblacional, distancias, medios de

movilidad, infraestructura vial, recursos y servicios disponibles, entre otras. Teniendo presente, en todo momento, que esta escuela cumple con dos funciones de igual importancia y repercusión sobre la vida de toda la comunidad (educativa y local); un rol institucional (educativos) y un rol social (culturales e identitarios). Y a partir de estos aspectos plantear una respuesta planificada y programada por parte de quienes elaboran las políticas públicas educativas. El garantizar el acceso a la educación de calidad de estas comunidades, significa tener presente la realidad en la que viven todos los días, tanto alumnos-padres como docentes-directores.

Los aspectos señalados a lo largo del trabajo dan cuenta de cómo algunas de las variables territoriales inciden, actualmente, sobre el normal desarrollo de la actividad educativa en escuelas que se encuentran emplazadas en territorios rurales aislados, con condiciones climáticas rigurosas, con población dispersa y con una infraestructura vial que, además de ser deficiente, está poco mantenida. Lo que buscamos es reflexionar sobre las dificultades y los obstáculos que la comunidad va sorteando para asegurar que la educación llegue a estos territorios y estas comunidades. Y aunque, desde la gestión del Estado existen algunos Programas específicos, como los ya citados, para mejorar la educación en ámbitos rurales; observamos una falta de eficiencia de las políticas públicas destinadas específicamente para escuelas rurales de muy difícil acceso. Es decir, la existencia de un modelo de gestión alternativo que considere a la comunidad local (comunidad indígena) como un actor social activo integrado al modelo, en el que se institucionalice su accionar y se defina el rol que cumple en el desarrollo de la actividad educativa.

Como se pudo observar a lo largo del trabajo, y a lo largo del tiempo, muchas veces fue la comunidad, desde un marco no institucional, quien fue solucionando y “parchando” algunas de las dificultades que impone el territorio para que los alumnos se eduquen, accedan al conocimiento y la escuela se mantenga siempre abierta asegurando su funcionamiento. Y aunque el Estado tiene en cuenta muchas de las variables territoriales ya citadas, en la realidad no son totalmente resueltas, como ser la disponibilidad de medios de movilidad, el mantenimiento de la infraestructura vial, la disposición de recursos y servicios; y es justamente en estos casos donde la comunidad está resolviendo y actuando para asegurar la escolaridad. A su vez, es una comunidad que tiene una estructura de toma de decisiones (asambleas), que reconoce el territorio, que sabe intervenir en él y que es un factor territorial en sí misma, y en el modelo de gestión actual no es considerada como un actor activo y, por lo tanto, no se aprovecha en un cien por ciento su potencial para mejorar la educación en ámbitos rurales.

Bibliografía citada

- Bourdieu, P. *El sentido práctico*, SXXI, Ciudad de Buenos Aires, 2007.
- Bolsi, A. y Paolasso, P. (comp), *Geografía de la pobreza en el Norte Grande Argentino*, Ediciones del autor, Tucumán, 2009.
- Flah, R. (coord.) et al, *Escuela móvil en ámbitos rurales* 1° ed, NOBUKO, Ciudad de Buenos Aires, 2004.
- Nussbaum, M., *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 2012.
- Plencovich, M.; Costantini, A.; Bocchicchio, A. (coord.), *La educación agropecuaria en la Argentina: Génesis y estructura*, 1° ed, Ciccus, Ciudad de Buenos Aires, 2008.
- Plencovich, M. y Costantini, A. (coord), *Educación, ruralidad y territorio*, 1° ed, Ciccus, Ciudad de Buenos Aires, 2011.
- San Juan G. et al., *Evaluación energética e incidencia de mejoras tecnológicas en tipologías escolares bonaerenses*, AVERMA, N°4, ASADES, Salta, 2000.
- Santos, M., *Metamorfosis del espacio habitado*, OIKOS-tau, Barcelona, 1996.
- Therborn, G., *Los campos de exterminio de la desigualdad*, 1° ed, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de Buenos Aires, 2015.
- Capel, H., *Las ciencias sociales y el estudio del territorio*, Biblio3W, Vol XXI, N°1149, Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Barcelona, 2016, Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Consejo Federal de Educación, *Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional*, 2010, Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/109-10_01.pdf.
- Departamento de Planeamiento y Estadística del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (DPyE del MEPT), *Panorama rural. Provincia de Tucumán. Nivel primario y secundario*, 2008, Recuperado de <https://www.educaciontuc.gov.ar/sistema/pdfs/Documento%208%20-%20Panorama%20Rural.pdf>.
- Dirección General de Infraestructura, Ministerio de Educación de la Nación, *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*, 1998, Recuperado de http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=46900e56-4799-408b-9b2a-dcccc2ca4394.
- Fundación Cuántitas, *Los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas rurales. Nivel primario y secundario, Serie de documentos temáticos/3*, Secretaría de evaluación educativa, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2016, Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas_rurales.pdf
- Garrido Pereira, M., “El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica”, 2005, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM), *Acondicionamiento térmico de edificios, Clasificación bio-ambiental de la república argentina*, 1996, Recuperado de http://www.portalhuarpe.com.ar/medhime20/Talleres/TALLERES%20CUIM/Taller%2010/T1002Instalaciones%201/Navegable/NORMAS%20IRAM/IRAM_11603.pdf.

Ministerio de Educación, Modalidad Educación Rural (ME-Mod ER), La educación en contextos rurales, 2010, Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/rural/contextos_rurales.pdf.

Observatorio Nacional de Biodiversidad (OBIO), Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, Ecorregiones, 2012, Recuperado de <http://obio.ambiente.gob.ar/ecorregiones> .

Poder Ejecutivo Nacional, Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006, Recuperado de https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0ahUKEwjt46ThKfOAhXGTZAKHVj8AHcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fquipu%2Fargentina%2Fley_de_educ_nac.pdf&usg=AFQjCNF5hf3Ic3rrSEi2IslC-xtz_Vi_bg .

Programa Nacional Mapa Educativo (PNME), Ministerio de Educación de la Nación, Documento Metodológico para el Cálculo del IA, 2010, Recuperado de http://www.mapaeducativo.edu.ar/mapas/files/aen/programas/accesibilidad_rurales/indice%20de%20accesibilidad%20_4_.pdf .