

Dilemas de las políticas de inclusión de la escuela secundaria en contextos rurales e indígenas¹

[MELÉNDEZ CECILIA EVANGELINA]

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de Catamarca (UNCA)
ceciliamelendez.unca@gmail.com

[LEANDRO D'AMORE]

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES)
Escuela de Arqueología, Universidad Nacional de Catamarca (UNCA)
leandrodamore@unca.edu.ar

[DÍAZ MARCELA EMILIA]

Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de Catamarca (UNCA)
marcelarq84@gmail.com

Resumen

La expansión de la escuela secundaria en contextos rurales e indígenas de Argentina, a partir de la vigencia de la Ley Nacional de Educación 26.206, produjo la inclusión de sectores postergados. Para tal fin se dispuso normativamente el diseño de acciones específicas tendientes a alcanzar la diversidad y singularidad de las comunidades originarias y a la ruralidad, mediante la creación administrativa de las modalidades Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe. En este trabajo analizamos desde la perspectiva de estudiantes, docentes, directivos y representantes de las comunidades originarias de la provincia de Catamarca-Argentina, la implementación de la escuela secundaria rural y los dilemas que se presentan en este proceso. El material empírico proviene de un trabajo de campo realizado con las técnicas de observación, entrevistas y grupos focales, en tres escuelas secundarias rurales de la provincia mencionada. La expansión de la escuela secundaria se dispuso a través del diseño de acciones específicas, sin embargo, las dificultades y los desafíos de su implementación sin modificar su matriz tradicional pusieron de relieve una serie de factores necesarios para articular la



¹ Artículo recibido: 29 de mayo de 2023. Aceptado: 3 de octubre de 2023.

finalidad de la escuela con las formas de vida de las poblaciones rurales.

Palabras clave: políticas inclusivas; escuela secundaria; contextos rurales; comunidades originarias.

Dilemmas of high school inclusion policies in rural and indigenous contexts

Abstract

The expansion of the secondary school in rural and indigenous contexts of Argentina, from the validity of the National Education Law 26,206, produced a dilemmatic inclusion of neglected sectors. For this purpose, the design of specific actions to achieve the diversity and uniqueness of the original communities and rurality was established by law, through the administrative creation of the Rural Education and Bilingual Intercultural Education modalities. In this paper we analyze from the perspective of students, teachers, directors and representatives of the native communities of the province of Catamarca-Argentina, about the implementation of the rural secondary school and the dilemmas that arise in this process. The empirical material comes from a field work carried out with the techniques of observation, interviews and focus groups, in three rural secondary schools of the aforementioned province. The expansion of the secondary school was arranged through the design of specific actions to reach rural areas and, in it, the diversity and uniqueness of the original communities. However, the dilemmas of its implementation without modifying its traditional matrix, highlighted the factors necessary to articulate the purpose of the school with the ways of life of rural populations.

Keywords: inclusive policies; high school; rural contexts; indigenous communities.

Dilemas das políticas de inclusão do ensino médio em contextos rurais e indígenas

Resumo

A expansão do ensino secundário em contextos rurais e indígenas da Argentina, após a entrada em vigor da Lei Nacional de Educação 26.206, produziu a inclusão de setores negligenciados. Paratanto, foi estabelecido normativamente o desenho de ações específicas voltadas ao alcance da diversidade e singularidade das comunidades originárias e da ruralidade, por meio da criação administrativa das modalidades Educação do Campo e Educação Bilíngue Intercultural. Neste trabalho analisamos desde a perspectiva de alunos, professores, diretores e representantes das comunidades indígenas da província de Catamarca-Argentina, a implementação da escola secundária rural e os dilemas que surgem neste processo. O material empírico provém de trabalho de campo realizado com técnicas de observação, entrevistas e grupos focais, em três escolas secundárias rurais da referida província. A expansão do ensino médio foi organizada por meio do desenho de ações específicas, porém, as dificuldades e desafios de sua implementação sem modificar sua matriz tradicional evidenciaram os fatores necessários para articular a finalidade da escola com os modos de vida das populações rurais.

Palavras-chave: políticas inclusivas; ensino médio; contextos rurais; comunidades nativas

Introducción

En Argentina la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 (en adelante LEN), permitió la expansión del sistema educativo, en sintonía con las reformas educativas de la región, en las que se plantea su universalización como objetivo y/o eje central en un proceso inverso a la dinámica de profundización de las desigualdades (Feldfeber y Gluz 2021). Entre las novedades de la LEN, se cuenta la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la definición de ocho modalidades educativas, entre ellas la Educación Rural (ER) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), instaurando la escuela secundaria en nuevos contextos.

La escuela secundaria en sus orígenes surgió en las ciudades en base al modelo institucional de los colegios nacionales. Ese modelo se constituyó en determinante, orientado a la formación de las clases dirigentes, se caracterizó por su carácter selectivo y su contenido humanista, como preparatoria a los estudios universitarios (Vera Godoy 1979; Steedman 1982). La creación de colegios nacionales tuvo un efecto modelizador² al ser tomado como referencia y patrón a seguir por el conjunto de instituciones educativas de nivel secundario (Acosta 2020). Por su parte la voluntad estatal y comunitaria de expandir la cobertura de nivel secundario a los contextos rurales requirió el diseño de modelos alternativos al modelo determinante, dadas las limitaciones que presentan el propio contexto, las grandes distancias y la escasez de docentes disciplinares para replicarlo en las zonas más alejadas.

Las experiencias de diversificación de modelos para la ruralidad comprenden: (a) la itinerancia, que está integrada por un aula base y aulas anexas ubicadas en distintos parajes rurales, los docentes se trasladan a cada una de ellas; (b) la secundaria mediada por TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), conformada por una sede central, ubicada en la ciudad y sedes que funcionan en las instalaciones de escuelas primarias localizadas en distintos parajes rurales, el equipo directivo y docentes de cada área curricular se desempeñan en la sede central mientras que en las sedes rurales está la figura de un coordinador pedagógico responsable del seguimiento tutorial de los estudiantes; (c) y la alternancia, la cual se desarrolla en escuelas que funcionan en contextos de aislamiento geográfico, para el desenvolvimiento de esta modalidad es necesario que los edificios escolares cuenten con albergue estudiantil en las instalaciones de la escuela, para la permanencia de los estudiantes durante periodos que pueden variar en cantidad de días (Rocabado et al. 2021). Estas formas alternativas de organización existen desde antes de la sanción de la LEN. Cragolino (2017), por ejemplo, registra el avance de escuelas secundarias rurales en Córdoba desde 1972 con la modalidad agropecuaria, los Ciclos Básicos Unificados Rurales en 1997 y posteriormente, en el año 2003, los Ciclos de Especialización Rural que fueron cuestionados por el Movimiento Campesino Cordobés por no ajustarse a las necesidades educativas de las familias campesinas, quienes en un proceso participativo lograron la incorporación de programas educativos específicos. Asimismo, la provincia

² En este modelo se mantuvo el currículum humanista compartimentado a cargo de especialistas, la gradualidad de los años de cursado, articulado con un régimen de evaluación riguroso, la acreditación de ese ciclo educativo fue considerado como propedéutico para estudios superiores. Las sucesivas reformas educativas, que tuvieron como objetivo la incorporación de sectores populares al nivel medio, diversificaron las ofertas educativas orientadas a brindar una mejor preparación para el mundo del trabajo.

de Santa Cruz cuenta con una larga historia en lo que respecta a la educación rural, en ella Pierini (2016) documenta escuelas de gestión mixta público privado en algunas estancias y también en reservas indígenas, incluso da cuenta para 1980, en el marco de la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural, de la creación de un proyecto curricular específico y un internado, mediante los cuales las escuelas fueron variando llegando a adoptar en algunos casos la itinerancia de docentes y respaldo tecnológico para la modalidad virtual.

Estas experiencias previas son contempladas en la normativa como formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la ruralidad (Congreso de la Nación 2006). No obstante, dado el carácter federal del país, el proceso de puesta en acto de la LEN presenta variaciones significativas entre las distintas jurisdicciones, expresadas en la gestión de programas y proyectos diseñados por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. La provincia de Catamarca, escenario de nuestra investigación, no ha desarrollado modelos institucionales alternativos al determinante (UNICEF 2020), a pesar de estar habilitados tanto en la LEN como en la Ley Provincial de Educación N° 5.381. Tomamos como objeto de análisis y reflexión 3 escuelas rurales inauguradas en el año 2012, que mantienen como modo de organización el de institución determinante, con adaptaciones al contexto rural, como el funcionamiento en periodo especial, el pluriaño en el ciclo básico y la orientación en Agro y Ambiente en el ciclo orientado.

En los entornos rurales se ponen en cuestión los mandatos fundantes de la escuela secundaria sobre la formación del/a ciudadano/a para la convivencia en la sociedad civil, la continuidad de estudios superiores y/o la inserción laboral. Mientras que las políticas educativas conciben a la educación rural como aquella en la que es posible articular la enseñanza con las formas de vida de las comunidades rurales, con su identidad y sus modos de producción, para que esto sea posible, se requieren modos de organización adecuados al contexto rural y una variedad de soportes contemplados en la LEN, como las becas para pueblos originarios, comedores escolares, residencias, transporte, recursos pedagógicos, que posibiliten el acceso al derecho a la educación.

Puntualmente en Catamarca con respecto a ER y EIB existen experiencias disímiles. El trabajo en estas modalidades es reciente, marcado por la intermitencia en las gestiones. A nivel administrativo las escuelas rurales que dependen de la Dirección de Educación Rural son 34, más anexos hacen un total de 57 establecimientos que comenzaron a crearse en el año 2012, todas de nivel secundario. A mediados del año 2021 la Dirección de Educación Rural contaba con un plantel de 8 personas de distintos perfiles profesionales cuyas tareas se concentran principalmente en cuestiones administrativas relativas a la cobertura de los cargos docentes, el inventario, los recursos solicitados por las escuelas para su funcionamiento cotidiano, en ese momento tenían vacante el cargo de un técnico pedagógico, la tarea de supervisión y acompañamiento la desarrollaban articuladamente dos supervisores de la modalidad rural y seis supervisores de la Dirección de Escuelas Secundarias.

Por su parte la modalidad de EIB depende administrativamente de la Dirección de Modalidades Educativas, no cuenta con una unidad administrativa exclusiva con rango de dirección, sino que es gestionada junto con otras modalidades de educación³.

³ Las modalidades del sistema educativo definidas a través de la LEN son 8: la Educación Técnico Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, en

Institucionalmente, desde la sanción de la LEN, se ha intentado, sin éxito, conformar un Equipo Técnico jurisdiccional para la modalidad, lo que se traduce en la falta de continuidad de acciones concretas que garanticen los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa⁴. Tradicionalmente, esta modalidad ha sido asociada a la ER, dada la concepción estereotipante de que las comunidades indígenas se encuentran circunscritas a los espacios rurales del territorio provincial (D'Amore y Diaz 2020).

En este trabajo abordamos la dilemática implementación de la escuela secundaria rural en la provincia de Catamarca, en el marco de procesos de reforma más amplios que han instalado desde la macropolítica una lógica inclusiva (Ambrogi, Cragnolino y Romero Acuña 2019; Giovine y Martignoni 2011). Dichas transformaciones no pueden comprenderse por fuera de los procesos de internacionalización de lenguajes y agendas educativas desplegados entre las décadas de los 80s y los 90s en toda América Latina, como parte de la reestructuración neoliberal de los Estados sobre esa región, cuyo eje central fue el desarrollo en términos de calificación de mano de obra y modernización de los sistemas productivos para suplir las demandas del mercado internacional (Gorostiaga y Tello 2011). En este contexto, tuvo sentido la universalización del modelo institucional determinante, con su matriz tradicional vigente, y la consecuente homogeneización de la educación impartida en el nivel medio desde los ámbitos metropolitanos hacia la ruralidad, pero ambas se fueron haciendo cada vez más problemáticas y antagónicas por su oposición a los designios de una interculturalidad crítica que incorpora y prioriza las diferencias de las poblaciones indígenas y rurales (Novaro y Hecht 2017; Zapata Silva 2019).

La implantación de la escuela secundaria en contextos rurales, siguiendo el modelo determinante, como un dispositivo clásico de la modernidad, genera preocupaciones ligadas a las ideas de progreso y desarrollo. En este trabajo analizamos desde la perspectiva de los/as estudiantes, docentes y representantes de comunidades originarias, cómo perciben la escolarización de jóvenes y adolescentes que habitan la ruralidad de la provincia de Catamarca a partir del año 2012, atendiendo a tres dilemas: la persistencia de la matriz tradicional en la educación secundaria rural, el desarrollo *versus* la ruralidad, e identidad originaria en la escuela.

Avatares del desarrollo y la inclusión

El término desarrollo “aparece como un algoritmo: un signo arbitrario cuya definición depende del contexto teórico en que se usa” (Esteva 2009: 2). Su sentido convencional, ligado al crecimiento económico, se popularizó luego de la Segunda Guerra Mundial, a

Contextos de Privación de Libertad, y Domiciliaria-Hospitalaria.

⁴ A principios del año 2011, se conformó un primer equipo, el cual se abocó a la realización de un mapeo sobre la situación socioeducativa y sociolingüística de los establecimientos que en aquellos años presentaban matrícula indígena. Por un período de casi 6 años se interrumpieron las actividades de la modalidad. A mediados de 2017 se volvió a conformar un Equipo de EIB en la jurisdicción, el cual elaboró un proyecto institucional que contemplaba la realización de (a) mesas de diálogo, como instancias de articulación y participación de diversos actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y (b) Foros de Becarios, como un espacio de expresión y reflexión de las experiencias y situaciones particulares que viven los estudiantes aspirantes a beca y becarios en relación a su realidad socio-económica comunitaria. En 2018 el equipo volvió a disolverse. Posterior a esto, las acciones jurisdiccionales de la modalidad EIB no han sido continuas ni se han articulado en un proyecto institucional concreto.

través de la llamada “economía de desarrollo” y la separación entre países “desarrollados” y “subdesarrollados” (Gudynas 2011). Distinción que marcó la agenda de intervenciones por parte de los organismos internacionales creados posguerra -entre ellas, las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de Comercio (OMC)-, que enfatizaron los componentes de un desarrollo económico dependiente y colonial a partir de los ingresos per cápita de cada país (Maccari y Montiel 2012). Para mediados del siglo XX, el desarrollo era considerado “un proceso de evolución lineal, esencialmente económico, mediado por la apropiación de recursos naturales, guiado por diferentes versiones de eficiencia y rentabilidad económica, y orientado a emular el estilo de vida occidental” (Gudynas 2011: 23). Esta idea de desarrollo comenzó a cambiar cuando se le dio más espacio al desarrollo cultural de los pueblos respecto a su identidad y aspiraciones al mejoramiento de la calidad de vida. En las décadas del 60s y 70s, diversas voces disonantes alertaron acerca de las consecuencias del modelo de desarrollo vigente, abordando sus efectos sociales (urbanización, migraciones) y sus consecuencias ambientales (Gudynas 2011). En los noventa se consolida la concepción de un desarrollo humano y sostenible, en la búsqueda de la ampliación progresiva de las oportunidades y capacidades de las personas, que conduce a consolidar sus libertades y derechos (Yúdice 2004). Frente a esto, la institución de la Escuela fue central para promover en la sociedad un desarrollo basado en el capital social alrededor de la confianza individual, la capacidad de interacción social, la conciencia cívica y los valores éticos, que pudieran fortalecer la cohesión ciudadana en la sociedad, y evitar todo tipo de desigualdad, corrupción y ostentación monopólica (Colom 2000).

Ya entrado el siglo XXI, en el ámbito de la educación, estas prerrogativas fueron impulsadas por organismos especializados de la ONU (PNUD, 2004), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas recomendaciones apuntaban a que el nivel educativo debía orientarse a aumentar las opciones y la competitividad de los/as estudiantes dentro de un mercado laboral cada vez más amplio de nuevas tecnologías y de nuevas lógicas productivas, contribuyendo al crecimiento del ingreso per cápita para el mejoramiento de la calidad de vida (Gorostiaga y Tello 2011). En este sentido, la escolaridad secundaria debía estar al servicio de una cultura del trabajo en consonancia con las demandas de un mercado de innovación tecnológica de la economía global. Estas exigencias dirigidas a la población joven a veces se encuentran enmarcadas por el imperativo de formar recursos laborales para el emprendedurismo (Messina 2018), dejándose ver que el Estado busca imponer un modelo de justicia meritocrática como un estándar laboral necesario para el desarrollo científico y tecnológico sobre el cual avanza el mercado global. Una meritocracia que promueve la exclusión de aquellos que no acceden a educación de calidad, y conduce a una competencia que puede resultar hostil y egoísta.

En Argentina el gobierno progresista del matrimonio Kirchner⁵, implementó un

⁵ Se hace referencia a la presidencia de Néstor Kirchner entre el 2003 al 2007 y a la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner entre el 2007 al 2015. El progresismo de ambos mandatos gubernamentales estuvo caracterizado por el auge de los movimientos sociales contra la economía de mercado neoliberal, y la política pública de los planes sociales de autogestión económica destinados a la población pobre y desempleada.

proyecto de desarrollo alrededor de una voluntad de inclusión en sus políticas públicas, como contraofensiva a un orden neoliberal impuesto desde el Norte Global. Paradójicamente, en medio de esta gubernamentalidad, se planificaron medidas sociales para incrementar una micropolítica del consumo en las clases más bajas con inseguridad laboral, en favor de integrarlas al poder disciplinador del libre mercado, pero haciendo que las políticas de inclusión se vieran como una alternativa débil frente al neoliberalismo imperante en el mundo globalizado (Sztulwark 2019). En este contexto, las políticas educativas que se adoptaron para el nivel secundario plantearon, y continúan haciéndolo, que uno de sus objetivos es la inclusión de sectores no alcanzados y postergados para contribuir a un mundo productivo global de nuevas tecnologías de servicios y productos. Por lo que tales políticas educativas condujeron a que la inclusión se defina más por su reverso -los procesos de exclusión sobre los cuales se proponían intervenir-, que por una conceptualización acerca de la inclusión social y escolar como horizonte en la construcción de sociedades democráticas respetando sus diferencias (Feldfeber y Gluz 2021). Ellas han servido para instituir una nueva discursividad político-pedagógica que, por un lado, habilitó la emergencia de nuevas prácticas y experiencias, y, asimismo, promovió la resignificación de identidades a través de efectos de subjetivación personal y social (Meléndez y Yuni 2019).

La cuestión de la inclusión viene siendo un proyecto político en sociedades que han excluido sistemáticamente a determinados grupos sociales (Popkewitz 1991). En la última década han tenido lugar algunos corrimientos y transformaciones en los modos en que se concreta la escolarización (UNICEF/FLACSO 2018), en las escuelas urbanas y rurales (Southwell 2011), aún en los distintos sectores sociales (Ziegler y Nobile 2014), las cuales empiezan a regirse por patrones alterativos (Yuni 2008) que reinventan esas modalidades excluyentes como estrategia de acceso a la educación de grupos postergados (Dussel 2004; Gluz, 2013). Al introducir la perspectiva de la inclusión en la LEN, se identifica una situación preexistente, de injusticia o desigualdad de acceso a derechos, de un grupo o individuo que es foco de la política y objeto de la inclusión, en este caso de comunidades rurales y originarias. De esta manera, la inclusión adquiere sentidos ligados a superar una situación de desigualdad, pero también a una redefinición identitaria (Saraví 2015).

Las políticas de inclusión y la matriz tradicional de la escuela secundaria

Con el advenimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria desde la perspectiva inclusiva de la LEN, las miradas del campo especializado y de la política educativa se volvieron hacia la escuela secundaria imperante y su modelo determinante (Acosta 2020), cuestionando su modo de organización como productor de gran parte de las exclusiones socio-culturales. El nivel secundario, en su origen, fue el espacio reservado para las élites, justificando la modernidad como proceso cultural, económico y político, con efectos en la constitución de identidades y diferencias (Dussel 2004). En este sentido, los sistemas educativos son el producto de la consolidación de un conjunto de necesidades propias de la modernidad, tales como la ciudadanía, la expansión capitalista, la industrialización y el desarrollo de nuevos saberes (Acosta 2020). La propia dinámica de configuración del sistema educativo es el de inclusión y segmentación, el que se traduce en procesos de segmentación horizontal (sistema

dual, modalidades, enseñanza superior⁶) y procesos de segmentación vertical, es decir, compartimentos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos (Viñao 2002).

En su conjunto la incorporación de la ER y EIB en la educación primaria y secundaria argentina crea una tensión en la matriz escolar tradicional, que se presenta como el modelo de aprendizaje homogéneo capaz de articular principios morales, religiosos, culturales y sociales hegemónicos en un sistema estatal-nacional para la formación y gobierno de la ciudadanía.

La diferencia radical entre la escuela primaria como un lugar de lo común, de formación en los principios de la ciudadanía nacional, y la escuela secundaria selectiva organizada en torno a un modelo institucional rígido, se expresa en la matriz incluyente de la primera y la matriz excluyente de la segunda, que se conformó como una carrera de obstáculos para los sectores populares que, sin capital cultural familiar de apoyo, difícilmente podrían sortear la escalada meritocrática, un periplo de muchas materias, gran cantidad de profesores y numerosos exámenes (Rivas 2017; Terigi 2008). Pese a los reiterados intentos de reforma la persistencia de esa matriz de origen del nivel medio responde al patrón de uniformidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la normalidad y la homogeneización (Giovine y Martignoni 2011).

Los principios rectores de la matriz escolar tradicional se presentan en pares antagónicos, los cuales configuran opuestos binarios de identificaciones posibles⁷. Desde este binarismo, la formación de identidades se desarrolla por comparación social, oposición o contraste entre el endogrupo y el exogrupo (Berreby 2008). Esta tendencia homogeneizante opuso la figura de lo indígena al ideal de ciudadano moderno, y esta oposición funciona como par antagónico al servicio de la formación de los/as estudiantes, basada en un articulado sistema de premios y castigos orientado a la identificación con aquel ideal⁸.

En la escuela secundaria actual persisten algunas formas de organización y objetivos de origen, que generan fricciones con su expansión. Por ejemplo: la formación que habilitaba la continuidad de estudios superiores y la inserción en el mundo laboral desde el empleo formal. En los últimos años, la investigación educativa en Argentina ha hecho foco en el modelo institucional escolar, observando que el modelo determinante de organización tiende a generar fracaso entre aquellos/as jóvenes que se encuentran más alejados social y culturalmente de la institución escolar (Acosta 2020; Terigi 2008). La profundización de las desigualdades sociales luego de las crisis económicas e institucionales que asolaron el país⁹ fue forjando un nuevo mandato

⁶ El Sistema Dual consiste en un programa de nivel terciario que ofrece a jóvenes de entre 18 y 23 años la posibilidad de acceder a una formación profesional para insertarse en el mercado laboral. Las modalidades educativas fueron descritas en la nota al pie 3. La Educación Superior comprende la oferta educativa del nivel superior tanto universitaria como no universitaria (Institutos de Educación Superior), en este último caso centrada en la formación docente.

⁷ Estereotipos sociales que se definen por su antinomia: blanco/negro, nacional/inmigrante, puro/mestizo, nosotros/otros, argentino/originario, nativo/extranjero, ciudad/campo, urbano/rural, femenino/masculino, etc. (D'Amore y Díaz, 2020)

⁸ La operatoria de la gramática escolar consiste en distribuir premios y castigos para reforzar el mérito como valor social y fundamentalmente escolar. Con la promesa de un premio se orienta la identificación de los/as adolescentes hacia las posiciones hegemónicas por las que se obtiene mayor prestigio y reconocimiento social (Meléndez y Yuni, 2019).

⁹ La crisis vivida hacia fines de la década de 1980 con la vuelta a la democracia caracterizada por una

para la escolarización: la incorporación y contención socio-afectiva de los sectores más empobrecidos con el fin de que la obligatoriedad escolar sea un modo de salir de la pobreza (Giovine y Martignone 2011: 184). Entre aquellos sectores sociales desfavorecidos que se incorporan a la escuela secundaria se encuentran las poblaciones rurales y originarias, con lo que se vislumbran nuevas problemáticas. Mientras la escuela primaria en nuestro país estaba asegurada para las poblaciones rurales, con las escuelas de personal único y las aulas plurigrado, en contraste, para el caso de las secundarias fue necesario pensar otras alternativas. Las discusiones que se abren para la educación rural refieren a cuáles son los modelos institucionales y sus finalidades, mientras que la tendencia general¹⁰ es la de aproximar la enseñanza a los parámetros urbanos de escuelas grandes y graduadas.

En Argentina, al igual que a nivel mundial se da una progresiva desruralización¹¹, y la tendencia a la asimilación de la escuela urbana como estándar de calidad. La propia normativa plantea que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Esto genera cierta contravención con las recomendaciones para el funcionamiento educativo de las modalidades de ER y la EIB, que deberían acentuar de manera diferencial las singularidades de las formas de vida de las poblaciones rurales y originarias (Galván Mora y Cadavid Rojas 2021).

Sumario de metodología y casos de estudio

La provincia de Catamarca, para la extensión de la escuela secundaria al contexto rural, optó por recuperar el agrupamiento de estudiantes en pluriaño¹² de las escuelas rurales de nivel primario, y el período especial, que se define por el funcionamiento en los meses de otoño, verano y primavera, porque el clima es desfavorable para el desarrollo de actividades escolares durante el invierno. Su ciclo académico inicia en el mes de agosto con un receso entre diciembre y enero, luego reinicia sus actividades hasta junio del siguiente año, a diferencia de las escuelas de período común que funcionan de febrero a diciembre de cada año.

El enfoque de investigación es cualitativo, con perspectiva interpretativa. El diseño metodológico, combina la observación participante, grupos focales con estudiantes, entrevista con docentes, directivos y con representantes de comunidades originarias.

irrefrenable hiperinflación, la crisis del 2001 impuesta por las restricciones para acceder al dinero guardado en los bancos y la implementación de un estado de sitio decretado por el gobierno, y, la crisis del 2015 frente a una nueva deuda externa contraída con el FMI que se extiende hasta la actualidad.

¹⁰ Al tiempo que la tendencia a nivel global es el cierre de las pequeñas escuelas aisladas (Núñez Muñoz et al. 2020), y la reorganización del estudiantado en escuelas de cabeceras, o la creación de internados para estudiantes rurales desplazados de sus contextos. Estas y otras medidas se emprenden con la intención de elevar la calidad de la educación y reducir gastos presupuestarios, lo que no siempre ha respondido a las expectativas generadas, y ha presentado algunos efectos adversos (Álvarez-Álvarez y García-Prieto 2022).

¹¹ En el año 2020, la población urbana ascendió al 92,5 % del total, mientras que sólo 7,5 % de la población es rural (Ferrerres 2020).

¹² Estudiantes de distintos años en un mismo grupo con un profesor disciplinar. El modo de organización institucional es por nucleamiento de escuelas sedes y anexos que comparten un directivo y docentes, en distintas localidades o parajes cercanos.

En tres escuelas secundarias de periodo especial, creadas en el año 2012 que responden a la siguiente caracterización:

- Escuela A: de fácil acceso por caminos pavimentados y/o consolidados, comparte el edificio con la escuela primaria, funciona en el turno mañana, matrícula de 60 estudiantes distribuidos en seis años.
- Escuela B: de difícil acceso, ubicada en una comunidad originaria, con organización por pluricurso en el ciclo básico, agrupa estudiantes de los tres primeros años, matrícula aproximada de 35 estudiantes, 20 de ellos en pluriaño.
- Escuela C: de fácil acceso, funciona en un edificio nuevo, turno tarde, matrícula 60 estudiantes distribuidos en seis cursos, tiene un anexo con pluriaño. Parte de la población de la localidad es comunidad originaria.

Los grupos focales se desarrollaron en enero de 2020. Se realizaron en total cinco grupos focales con estudiantes y entrevistas a docentes.

Algunos de los ejes de indagación fueron: Impacto de la Implementación de la Escuela Secundaria en el contexto rural; Identificación de la escuela y sus características; Tarea docente en ruralidad; Escuela y Organización Institucional; y Programas de inclusión socioeducativa que brinda la escuela. La desigualdad fue un tema emergente en la caracterización de las escuelas de enseñanza.

Las categorías de análisis surgen de las expresiones de las personas entrevistadas, de las normativas y de las referencias teóricas.

Discusiones

En torno a las condiciones de escolarización de la ruralidad, recuperamos distintas voces de las personas entrevistadas acerca de las coyunturas de la implementación de la escuela secundaria y las políticas de inclusión educativas. Allí resaltamos la diversidad de factores que componen estas percepciones, desde las diferentes formas y modelos de organización institucional adoptados, pasando por las condiciones materiales en las que se desarrollan esos aprendizajes, cómo se autoperciben los/las estudiantes y cómo valoran la secundaria rural, para luego analizar los mandatos transmitidos acerca de los ideales de progreso y desarrollo. De ahí que registramos determinadas demandas y cuestionamientos de las comunidades rurales y originarias segmentadas en tres tipos de dilemas.

La persistencia de la matriz tradicional en la educación secundaria rural

Los modelos institucionales que se desarrollaron en otras jurisdicciones para la ruralidad (alternancia, itinerancia, escuelas mediadas por tecnologías y sus combinaciones) responden básicamente a las condiciones impuestas en distintas dimensiones por la realidad del territorio y por las prácticas culturales y económicas de las familias. En la provincia de Catamarca, se optó por crear escuelas secundarias rurales a partir del año 2012 con la organización de modelo determinante tradicional (Acosta 2020), salvo por las adaptaciones de pluriaño en el ciclo básico (los tres primeros años), la orientación en agro y ambiente en el ciclo superior (los últimos tres años) y el funcionamiento en periodo especial para evitar la severidad del clima invernal. En concreto, la escuela mantiene una matriz institucional tradicional.

En las entrevistas a directivos y docentes se manifestó permanentemente la comparación entre las escuelas de la ciudad y el campo, es así que las escuelas urbanas se presentan como el modelo ideal al cual se aspira, porque en el imaginario social de docentes y estudiantes reúnen las características de lo que se asume como “una mejor escuela”, en cuanto a las dimensiones de la infraestructura, el modo de organización, y la calidad de conocimientos y orientación de la enseñanza que debería brindar.

Por ejemplo, un docente refiere a las dificultades que se le plantean en la enseñanza para adecuar los contenidos en una comunidad originaria:

En esta escuela es más difícil (enseñar), tenés que bajar más los contenidos, en la transposición didáctica (...) a los chicos les cuesta más, no llegó a desarrollar toda la planificación (Docente Escuela B).¹³

Con respecto a la organización en pluriaño, que existe en las escuelas de menor matrícula, es percibida una dificultad para la enseñanza de mejor calidad, así lo expresó otro de los docentes entrevistados:

(...) yo estoy negado con el pluriaño desde que conocí, estoy negadísimo (ríe) porque para mí es antipedagógico (...) y lo que tiene es que el tiempo no te da, no sé vos podés ir articulando, ponele, tratás de trabajar la misma temática en tres períodos distintos, pero terminas viendo un poquito de cada cosa, no puedes profundizar (...) Y eso se te dificulta mucho (Docente Escuela B).

La organización de pluriaño adoptada para la ruralidad presenta dificultades a docentes más jóvenes, debido a que la formación docente en general no brinda herramientas adecuadas para el desempeño profesional en los contextos rurales e indígenas y esto repercute en la calidad de la enseñanza en general los docentes manifestado que no recibieron capacitaciones específicas para la enseñanza en contextos rurales o en interculturalidad. Por su parte, las/los estudiantes expresaron las diferencias en relación a la calidad de la enseñanza y al tipo de formación que reciben en las escuelas rurales y las escuelas urbanas, que inciden en las oportunidades y posibilidades a futuro. Surgen de esas percepciones sentimientos de inferioridad que expresan de la siguiente manera:

En las otras escuelas tienen más conocimientos, (en un encuentro con otras escuelas por el día del estudiante) eran mejores, en casi todo; en las materias ellos sabían más, ganaban en los juegos de preguntas; esas escuelas son más grandes, tienen más estudiantes; las preguntas eran de geografía, físico-química, lengua (Estudiante Escuela B).

sí, porque en las ciudades hay más posibilidades de desarrollarse más que aquí. Es más lindo (Estudiante Escuela C).

¹³ Algunos/as docentes entrevistados argumentaron que los/as estudiantes son muy tímidos, eso les impedía comunicar sus conocimientos, o que les resultaba costoso interpretar los textos escolares.

Los chicos de la ciudad (...) usan uniforme y son agrandados, se creen más que nosotros. Se aprende más en la ciudad porque los profesores no faltan, aquí los docentes faltan mucho (Estudiante Escuela C).

La oferta educativa, que responde a las regulaciones y recomendaciones nacionales y adoptadas por la provincia, de forma contrastante, es percibida como una limitación, porque no da posibilidades de acceder a otras orientaciones existentes en el sistema educativo, que sí ofrecen las escuelas urbanas. Al mismo tiempo, suponemos que esto constituye un habitual esencialismo moderno funcional al par antagónico urbano-rural, desde el cual se sobreentiende un logocentrismo de los oficios y conocimientos de la urbanidad para estereotipar en detrimento lo que es concerniente a la ruralidad y qué debe ser estudiado allí:

Aquí hacen falta otras ofertas como cursos de electricidad, construcción, no tanto ligado a lo artesanal, porque los chicos necesitan formación para insertarse laboralmente (Directora Escuela A).

En otro fragmento de la entrevista persiste el cuestionamiento:

(...) son los lineamientos que mandan de Catamarca que es regionalismo, digamos cosas que tienen que ver con la cultura con la región de acá, pero que no la ven a la zona, por ejemplo, te dicen, tenés que hacer dulce, de tintura pero acá la misma municipalidad traen gente de otros lugares para hacer todo ese tipo de perfeccionamiento acá lo que se necesita es otro tipo de cuestión, por ejemplo acá hacen las casas y queda lejísimo para ir a buscar un gasista, un electricista. Esas cosas ya hace falta acá, la gente acá también ya se está modernizando y no necesitan ya tanta tintura, tanta artesanía, tanto cuero, porque ya no ya no es como antes... (Directora Escuela A).

La oposición entre lo moderno y lo atrasado se plasma en el par antagónico ciudad-campo. Mientras que el lineamiento político es brindar un contenido y formación que se articule con la cultura local y formas de producción económica del contexto rural, el cuerpo docente plantea la necesidad de una educación que acerque a los/las estudiantes a la forma de vida urbana y se liga con las aspiraciones que proyectan para sus estudiantes. En los contextos rurales los/as educadores tienen un choque entre “lo que te dicen que tenés que hacer, desde el ministerio de provincia y nación, y lo que terminas haciendo en la clase”. Muchos/as maestros/as tenían el prejuicio de estereotipar negativamente las capacidades de sus estudiantes rurales expresando que “vos sabés que directamente se les va a dificultar demasiado aprender” (Docente Escuela B), que “no van a llegar a cursar otros estudios superiores” (Docente Escuela C), y por ese motivo a veces aducen sacar contenido de la planificación anual. Asimismo se reconoce que la formación inicial de los/as docentes no fue adecuada para su desempeño en el contexto rural, pese a todo se dedican a trabajar con la diversidad en el aula, a la vez que señalaron la necesidad de profundizar más en capacitaciones sobre políticas de la interculturalidad.

Ante todo se recopilaron valoraciones positivas sobre la escolarización de todas las personas entrevistadas, particularmente de los/las estudiantes quienes señalan en sus propias palabras:

(...) necesitamos la secundaria para seguir estudiando. Sin ella NO SOMOS NADA (Estudiante Escuela A).

(...) yo creo que es como abrirle más la mente a los niños, en el aspecto de que tienen que buscar un futuro, no quedarse acá, no quedarse con la secundaria, que traten de estudiar (...) Y que salgan, que busquen un futuro mejor, porque acá no hay mucho futuro, porque esa es la realidad, son pueblos que siguen, no crecen (Directora Escuela A).

En las expresiones precedentes se evidencia la persistencia de la matriz escolar tradicional, y sus objetivos de formación para la consecución de estudios superiores o la inserción en el mundo laboral desde el empleo formal. En el caso que los/las estudiantes se avoquen a cumplir con esos objetivos, luego de finalizar el nivel secundario, deben migrar a zonas periurbanas y urbanas, y abandonar las prácticas culturales y económicas de la comunidad local. En las tres escuelas visitadas se reiteran las declaraciones en este sentido, y en vinculación con el siguiente dilema, tanto docentes como estudiantes asumen que el progreso está en las grandes ciudades.

Desarrollo vs. Ruralidad

En el trabajo de campo, se relevaron algunos apoyos para el sostenimiento de la escolaridad. Por ejemplo, los comedores escolares funcionan por esfuerzos conjuntos de las instituciones y las familias comuneras. El transporte se brinda en una de las tres escuelas y es gestionado por el municipio para las escuelas primarias, lo que permite que algunos/as estudiantes del secundario puedan acceder, pero no siempre por la diferencia de horarios de las jornadas escolares. Las escuelas visitadas no cuentan con albergues, lo que implica que los/as estudiantes recorren diariamente largas distancias, exponiéndose a las inclemencias del clima, por caminos en malas condiciones. Respecto a la entrega de indumentaria y útiles escolares, se pudieron registrar los preparativos para recibir al Ministro de Educación y que en dicha ocasión se realizaría la entrega de zapatillas al estudiantado. Estas acciones no son regulares ni están aseguradas, a pesar de ser nodales para la escolarización al no adoptarse la itinerancia, la alternancia o la escuela mediada por tecnologías.

Entre las condiciones de escolarización mencionadas por las personas entrevistadas, se destaca un énfasis en materia de infraestructura. Fueron recurrentes las valoraciones sobre el estado de los edificios, sus condiciones estructurales y la distribución de los espacios escolares. Por ejemplo, en la Escuela Secundaria C, si bien cuenta con un edificio nuevo, dotado de calefacción, salón de usos múltiples, laboratorio, internet, WIFI, e incluso un piano, en el mismo edificio funciona la escuela primaria de la localidad. Por lo tanto, los espacios son compartidos e insuficientes. Las escuelas rurales primarias preexistentes son pequeñas por su baja matrícula y deben compartir sus instalaciones con la escuela secundaria.

La implementación de la secundaria significó para muchos docentes una modernización

para la localidad, representó el acceso a derechos para toda la población, como la protección integral, la salud sexual y reproductiva, y la participación ciudadana. En parte redefinió la organización del pueblo, las casas se fueron concentrando en torno a la escuela, a diferencia de otras localidades donde las casas permanecen dispersas y alejadas. Se reconoce la importancia de la creación de la escuela secundaria, pues anteriormente los/as jóvenes tenían que emigrar hacia otros pueblos y ciudades periurbanas para continuar sus estudios del nivel medio, esto dependía de las posibilidades económicas de las familias o de acceder a instituciones que ofrecían albergue a los estudiantes generando desarraigo. Con la llegada de la secundaria los/as jóvenes permanecieron en el pueblo, y además de estudiar pudieron continuar ayudando en los quehaceres de la hacienda y la elaboración de artesanías¹⁴. De todas maneras, algunas familias instan a sus hijos/as adolescentes a ir a la secundaria para que “sean alguien y que se perfeccionen” y se queden trabajando en el pueblo.

A propósito de las inquietudes y necesidades en los últimos años de secundaria de los/as jóvenes pertenecientes a comunidades originarias, charlamos con docentes, quienes consideraron que la implementación de la secundaria es una oportunidad única para los/as estudiantes, que egresan y pueden enfrentar las realidades sociales y laborales de otros lugares, especialmente urbanos. Si bien se aplaza la migración y el desarraigo de la juventud, si se quiere continuar estudiando indefectiblemente los/as jóvenes deben emigrar porque no existen ofertas educativas de nivel superior en estas localidades. De esta realidad surge la pregunta ¿la secundaria prepara al/a estudiante para irse de su pueblo? Los docentes explican que les enseñan a los estudiantes para una vida más allá del pueblo, para su desarrollo como profesionales en otros lugares mejor acondicionados, aunque la mayoría termina quedándose por cuestiones afectivas y económicas. El nivel secundario trajo a estas localidades rurales nuevas aspiraciones, intereses y ambiciones, vinculadas a los Institutos de Estudios Superiores más cercanos y a la Universidad.

Una situación distinta implicó el corolario de la intromisión de empresas multinacionales de extracción de recursos primarios en los territorios rurales. Para algunos/as docentes entrevistados de las escuelas B y C no cabe duda que en las dos últimas décadas la secundaria sirvió y sigue haciéndolo a estos fines de progreso foráneo, donde gran parte de los/as estudiantes terminan trabajando en las mineras a gran escala. Al respecto un docente de la escuela C respondió: “se fueron tres chicos a buscar trabajo en la mina uno tenía una materia previa, acá como mínimo tienen que tener la secundaria, a este chico no lo tomaron porque tenía una previa”¹⁵.

Desde diferentes ópticas los/as entrevistados/as, especialmente los/as docentes, manifiestan un imaginario social ligado al par hegemónico que presenta lo urbano

¹⁴ La actividad económica de las comunidades donde se encuentran las tres escuelas está diversificada entre la crianza de caprinos, en menor medida en la producción vacuna, la producción de artesanías locales como la cerámica, los licores y la textilería -especialmente el uso de la lana de vicuña para elaboraciones locales-, el turismo -no está muy desarrollado-, y, principalmente el trabajo en el municipio y el cuidado de la hacienda agrícola.

¹⁵ En muchas ocasiones los/as jóvenes se presentaron en reuniones comunitarias solicitando programas de terminalidad para finalizar los estudios secundarios sin los cuales no pueden acceder a un empleo formal en la empresa minera. Un ejemplo en Argentina es el Plan FinEs dirigido a estudiantes de 18 años o más, que no pudieron terminar los estudios obligatorios de nivel primario y/o secundario, este programa se organiza de manera semipresencial, y permite rendir las materias pendientes (previas).

como el ideal de progreso y lo rural como lo atrasado, se transmite la aspiración a crecer y progresar fuera de la comunidad local, se siente que la secundaria abre a sus estudiantes la posibilidad de elegir entre otras oportunidades. Pero nos encontramos con algunos/as estudiantes que expresaron tener la aspiración seguir trabajando en la hacienda de su familia con algún producto regional. Cuando se consultó a los/as docentes sobre este tipo de decisiones de quedarse en el pueblo, uno de las docentes de la escuela B expresó que “sería un desperdicio”.

En una conversación se pudo vislumbrar la preocupación de los/as docentes acerca de las opciones laborales remuneradas que se les presentan a los/as jóvenes alejándolos/as de los ideales que se profesan en la escuela:

Profe 2: acá ya los becan (en el municipio), es decir los chicos de cuarto año ya están becados (...) bueno ya tienen su plata los chicos (...) los ponen a trabajar (limpiando las calles del pueblo).

Profe 1: inculcan la cultura del trabajo pero a su vez no quieren seguir estudiando

Profe 1: hay un “pero” para qué vamos a estudiar profe, si ya tengo la beca, ya voy a estar en planta

Profe 2: exactamente, entonces el chico que egresa dice “bueno me quedo con la beca, cobro \$5000 tranquilo y en vez de irme a estudiar” (Diálogo con Docentes Escuela C).

Las críticas no menguan el interés por la educación y la valoración positiva de la escuela secundaria: “Es lindo que terminen, por lo menos que terminen” (Docente Escuela A), “Todos queremos que estudien, que sean alguien y que se perfeccionen para que después trabajen acá en nuestro pueblo” (Cacica de Comunidad C). Pero a diferencia de verla como un paso previo a la migración, aspiran a que sus jóvenes permanezcan en la comunidad, a lo sumo que luego de formarse regresen y se instalen como profesionales.

Identidad originaria en la escuela

El proceso de inclusión de las comunidades originarias y rurales es un desafío no solo para la política educativa, sino también para las mismas personas que ponen en juego su propia autopercepción y proceso identitario en su relación con las instituciones educativas. Se infiere un proceso de reconfiguración identitaria que liga su ser-estar indígena y rural a lo atávico en base a las dimensiones que consideran propias, como prácticas de alimentación, formas de hablar, actividades productivas, que desean conservar y transmitir a sus nuevas generaciones.

La cacica de una de las comunidades visitadas señala como conflictiva la venta de golosinas y gaseosas por parte de los/as maestros/as en la escuela. Según ella, esta práctica va en contra de la alimentación saludable de la comunidad, propiciando una nutrición ajena al lugar, además de introducir a los estudiantes en el consumismo:

(...) el que vende bizcochuelos, que venden una gaseosa... Y esas cosas, hacen que nuestros hijos no tengan, también, una vida saludable. Porque ellos van

a ir a comprar un caramelo, van a ir a comprar galletas (...) no han comido nada de comida (Cacica de la Comunidad C).

En esta situación hay un trasfondo que contrapone lo propio, asumido como lo significativo de su comunidad que hay que valorar y preservar, a lo foráneo como aquello negativo y dañino que viene de la mano de los/as docentes, quienes no son de la comunidad. En el marco de esta tensión, las autoridades indígenas solicitan prioridad en la cobertura de cargos para docentes de las propias comunidades; esta petición entra en conflicto con el actual sistema de cobertura de cargos por orden de mérito que rige en la provincia. Tener docentes miembros de la comunidad podría contribuir a evitar situaciones de discriminación que se reiteran en expresiones como “si sos del norte, sos colla” (Representante en el CEAPI -Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas- Escuela B¹⁶), de las que devienen estereotipos dados por la forma de hablar o el color de la tez. Frases de este tipo generan marginación y vergüenza entre los/as estudiantes de secundaria. En este sentido, los representantes comunitarios entrevistados, remarcan que la mayoría de los/as maestros/as no son del lugar, por lo que reclaman revisar los contenidos curriculares y el tipo de enseñanza, para ver “cómo la educación nos hace mirar” (Cacica de la Comunidad C), es decir, el modo en que la educación devuelve una mirada colonialista del indígena. Frente a esta situación de discriminación escolar, la cacica afirma que “yo quiero que sepas que nuestra cultura está delante de la educación”. En esta dirección la cacica también comentó que en algunos actos coordinados por la escuela, como la fiesta de fin de año, no izaron la wiphala, la bandera de las comunidades originarias. Otra cuestión es que a los/as estudiantes se les corrige su manera de hablar en la escuela, quienes al ir a en sus hogares comentan a sus familias que la maestra “me ha dicho que no hable así” o “me ha dicho que no diga esa palabra, porque ellos no hablan así” (Estudiantes Escuela B y C). Estas correcciones repetitivas son percibidas como una forma de censurar el habla familiar del/a estudiante.

Del CEAPI, y a veces de representantes de las comunidades originarias, surgen las propuestas de articulación de la comunidad hacia la escuela, que van en el orden de realizar talleres de saberes ancestrales sobre alimentación, salud, artesanías, la autodeterminación y afirmación de la identidad indígena. A pesar de tener estas iniciativas que son discutidas en reuniones con docentes en la escuela, dichas propuestas no han podido materializarse, en parte porque encuentran un obstáculo en la prescripción curricular a la que el plantel docente se aferra para no dar lugar a esas propuestas¹⁷. Sobre esto el CEAPI (Escuela B) manifiesta que “los docentes necesitan el papel que les diga cómo enseñar y ellos lo enseñan”. En esta ocasión se oponen

¹⁶ El CEAPI debe promover un diálogo mutuamente enriquecedor de los saberes, prácticas y valores de las comunidades originarias dentro de los espacios escolares, generando propuestas de políticas educativas a esos fines; también velar por la implementación de los derechos consagrados a esas comunidades, producir formación y capacitación de docentes, e impulsar un diagnóstico e investigación sobre la participación de los pueblos indígenas en la realidad educativa de sus territorios.

¹⁷ Una excepción fue la iniciativa que tuvo un docente de la escuela B, que consistió en armar un libro en colaboración con la comunidad originaria sobre la representación de un ritual de comunicación con los ancestros que implicaba construir una pirca (un muro de piedras); a este cometido se le sumó la descripción escrita de otras ceremonias comunitarias que se realizan anualmente.

la cultura letrada y el saber popular de las comunidades tensando el par binario. Otras imposibilidades devienen de la falta de financiamiento para las actividades y la extensa burocracia para la aprobación de estas propuestas. En este último sentido, los miembros de comunidades originarias señalan la necesidad de que los responsables de la gestión de la modalidad de EIB se movilicen al territorio, dado que los roles de Cacique y CEAPI son ad honorem, para poder garantizar la participación de los representantes comunitarios en la toma de decisiones sobre las políticas educativas de la interculturalidad como establece la LEN.

A modo de cierre

Distintas voces aludieron a déficits e injusticias económicas, culturales, étnicas y territoriales, que se identifican al interior del sistema educativo como parte de procesos sociales más amplios de construcción de desigualdades donde se constituye la exclusión que es objeto de las políticas de inclusión. Consideramos que es prioritario identificar y analizar esas condiciones de desigualdad que sirven para instalar la inclusión como políticas de intervención. Es necesario profundizar en la comprensión de las lógicas implícitas de esa inclusión, asociada a progreso y desarrollo, que en parte desconocen las particularidades de las comunidades rurales y originarias, siendo éstas su alteridad constitutiva que no puede ser fácilmente integrada en prácticas y formatos escolares tradicionales de contextos urbanos impuestos por el Estado Nación. De lo contrario, se continuará intentando incluir a las comunidades en las lógicas que tramaron la exclusión sistemática de sus modos de vida, prácticas culturales y formas de economía ligadas al contexto rural, favoreciendo la reproducción de las desigualdades.

En la expansión de la escuela secundaria, abundan experiencias de formatos y propuestas alternativas, es decir, que la ampliación de la cobertura del nivel secundario fue posible a través de la diversificación del modelo de organización institucional y la alteración del modelo determinante. En este proceso se produjo la segmentación del sistema educativo como reflejo de la desigualdad que impera en el acceso, calidad y posibilidad de enseñanza y aprendizajes de los diferentes segmentos, que es poco percibida por docentes y estudiantes de las escuelas rurales.

En los términos discutidos del concepto de desarrollo vinculado al dilema de la ruralidad, la inclusión educativa como política de Estado es funcional a ciertos intereses capitalistas y neoliberales, dentro de los cuales las comunidades originarias y rurales son valoradas como capital humano para una explotación de mano de obra barata, por ejemplo, para la extracción de recursos agroindustriales, de las reservas petrolíferas, de gas y minerales por parte de empresas privadas multinacionales, junto al consentimiento del Estado Argentino. Estos mismos intereses hegemónicos fomentan la concentración del control económico y político de las *commodities* en centros globales cosmopolitas (urbanos y periurbanos), resultado de sostener la marginalidad de la ruralidad. Las políticas inclusivas en comunión con el ejercicio de la interculturalidad, no debe ser un foco emergente de desigualdades que emanan de las demandas y tensiones declaradas por comunidades rurales y originarias. La inclusión viene siendo una política pública de la cual no participan todos los sectores de la sociedad. Especialmente las comunidades originarias fueron segregadas de estas estrategias, siendo que a sus derechos consuetudinarios se les impuso la arbitrariedad de un multiculturalismo forzoso, integrado a conveniencias políticas del Estado, de

las que tuvieron mínimos beneficios (becas para estudiantes de pueblos originarios), a corto plazo, en lo educativo, lo territorial y lo laboral. Frente a esta situación las políticas de la interculturalidad fueron concebidas como meras políticas de inclusión. En Catamarca las políticas de la interculturalidad y para la ruralidad en materia de educación fue una precaria aplicación por parte de un área del Ministerio Provincial, sin la adecuación al contexto local.

En la medida que la decisión política de democratizar el nivel secundario no sea acompañada de una mirada territorial del contexto rural local y una singular interculturalidad que opere en la articulación, el acompañamiento y la territorialización de las tomas de decisiones, de las diferencias y las alteridades colectivas de las comunidades rurales y originarias, la mera expansión de los años de escolaridad no es otra cosa que la prolongación de la segmentación del sistema educativo y la profundización de sus desigualdades socioculturales.

Bibliografía

- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IIICE*, (47), 23-40. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>
- Álvarez-Álvarez, C. y García-Prieto, F. J. (2022). Políticas implementadas en escuelas rurales: Análisis bibliométrico internacional (2001-2020). *Archivos Analíticos Políticas Educativas*, 30 (76). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6660>
- Ambrogi S., Cragnolino E. y Romero Acuña M. (2019). La obligatoriedad de la escuela secundaria en contextos rurales de Argentina: Desde las prescripciones normativas a las construcciones cotidianas en tres experiencias educativas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 39, 133-157. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019393235
- Berreby, D. (2008). *Us and them. The science of identity*. New York: University of Chicago Press.
- Cámara de Diputados de la Provincia de Catamarca. (2013). Ley Provincial de Educación (Ley N° 5381). https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/normativas/nuevas/ley_provincial_5.381_educacion.pdf
- Cragnolino E. (2017) Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n° 140, 671-688
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- D'Amore, L. y Díaz, M. E. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), 85-96. <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Esteva, G. (2009) "Más allá del desarrollo: la buena vida". *América Latina en Movimiento*, (445), 1-5.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (Comps.). (2021). Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Ferreres, O. J. (2020). La evolución de la población rural y urbana de la Argentina. Diario *La Nación*, sección opinión. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-evolucion-poblacion-rural-urbana-argentina-nid2393232/#:~:text=El%20problema%20es%20que%20ahora,de%20la%20poblaci%C3%B3n%20es%20rural>.
- Galván Mora, L., y Cadavid Rojas, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. doi: 10.15366/tp2021.37.001
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31(84), 175-194.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de educacao*, 16(47), 363-388.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En Lang y Mokrani (comps.), *Más allá del desarrollo*, 1, (21-54). Quito: Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala.
- Maccari, B. y Montiel, P. (Comp). (2012). *Gestión cultural para el desarrollo. Nociones, políticas y experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Ariel.
- Melendez, C. y Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Messina, M. (comp.). (2018). *Manual didáctico Emprendedurismo*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Novaro, G. y Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30 (84), 57-76.
- Núñez Muñoz, C., González Niculcar, B., Ascorra Costa, P., y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2004). La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Informe sobre Desarrollo Humano (IDH), Nueva York.
- Pierini, M (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral. *Historia de la Educación Anuario SAHE* | 17,1, 23-49
- Popkewitz, T. (1991). *A Political sociology of educational reform*. New York: Teachers' College Press.
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento Básico. Fundación Santillana.
- Rocabado, S., Tacacho, E., Reyes, C., Masse, M. y Cadena, C. (2021). Intranets educativas

para escuelas rurales aisladas de Salta. RedUNCI-UNdeC.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Steedman, H. (1982). Las endowed grammar schools como instituciones determinantes. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simón (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (161-194). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), 67-78. doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0006>

Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (Argentina), (29), 63-71.

UNICEF/FLACSO. (2018). Políticas educativas para transformar la escuela secundaria Estudio de caso A nivel provincial primera etapa.

Vera Godoy, R. (1979). Disyuntivas de la educación media en América Latina. Buenos Aires: UNESCO; PNUD; OREALC.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

Yúdice, G. (2004). *Industrias culturales y desarrollo culturalmente sustentable*. Informe para el Seminario Internacional de la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México) y OEI.

Yuni, J. (2008). Itinerarios de la educación intercultural bilingüe en Argentina. En F. Molina-Luque (Coord.), *Alternativas en educación intercultural: el caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe* (146-172). España: Sud nord.

Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del Multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Wetzlar: Bielefeld University Press.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115.



Cecilia Evangelina Melendez es doctora en Ciencias Humanas, mención Educación de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Investigadora asistente en el Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES- Conicet-UNCa)



Leandro D'Amore es doctorando en Arqueología de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina. Licenciado en Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Integrante del Laboratorio de Estudios Políticos y Debates Regionales, Tramas, y del Instituto Regional de Estudios Socio-culturales (IRES-Conicet-UNCa). Profesor de la Escuela de Arqueología, UNCa.



Marcela Emilia Díaz es doctoranda en Ciencias Humanas, mención Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES-Conicet-UNCa). Integrante del Laboratorio de Estudios Políticos y Debates Regionales, Tramas. Licenciada en Arqueología por la UNCa.