

# JUVENTUD (ES) RURALIDAD (ES) Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Aportes para la comprensión  
de la problemática  
en la provincia de Salta



**NÉSTOR HUGO ROMERO**  
Compilador

 **EUNSA** | Editorial  
Universitaria

**JUVENTUD (ES), RURALIDAD (ES) Y  
EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

**Aportes para la comprensión de la  
problemática en la provincia de Salta.**

**NÉSTOR HUGO ROMERO  
(COMPILADOR)**

Juventud (es), ruralidad (es) y educación secundaria / Néstor Hugo Romero ; compilado por Néstor Hugo Romero. - 1a ed. - Salta : Universidad Nacional de Salta, 2020.

Libro digital

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-633-557-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Acceso a la Educación. 3. Educación Rural. I. Título.  
CDD 370.91734

**Título:** “Juventud (es), ruralidad (es) y educación secundaria “

**Autor:** Néstor Hugo Romero  
Complejo Universitario Gral. San Martín – Salta  
Capital – CP 4400 – Arg.

Tel.: 0387-4258707 – Fax: 0387-4325745

E-mail: [eunsa@unsa.edu.ar](mailto:eunsa@unsa.edu.ar);

[editorialunsa@gmail.com](mailto:editorialunsa@gmail.com)

Web: [www.unsa.edu.ar](http://www.unsa.edu.ar)

**Edición:** 1ra. Edición.

**I.S.B.N. Nº:** 978-987-633-557-7

**EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta**

**Dirección:** Ing. Agr. David Laxi Wierna - Sec. de Extensión Universitaria / a cargo editorial.

**Registros:** Juan Carlos Palavecino

**Diseño de tapa y diagramación:** Damián Veizaga

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.

## ÍNDICE

Prólogo .....	7
Acerca de esta publicación .....	11
Acerca de los autores .....	14
Introducción .....	19

*Néstor Hugo Romero*

La educación secundaria obligatoria rural (ESOR) en la provincia de Salta: Un recorrido desde coordenadas históricas .....	31
--	----

*Viviana Marcela Tarifa Fernández*

Articulación de políticas nacionales y jurisdiccionales para el fortalecimiento de la educación secundaria rural: Los Planes de Mejora como estrategia institucional .....	56
--	----

*María Alejandra Rueda*

*Analía Guardo*

*Rosana del huerto Hernández*

Escuela secundaria: una experiencia de redefinición del sentido de la obligatoriedad, las formas de escolaridad y las posiciones docentes en escenarios rurales .....	76
---	----

*Iris María de los Ángeles Olarte*

Juventud(es), ruralidad(es) y educación secundaria: La condición estudiantil y juvenil en contextos rurales de la provincia de Salta .....	94
--	----

*Natalia Noemí Barrozo*

*Viviana Marcela Tarifa Fernández*

Juventudes indígenas rurales. Invisibilización, procesos de inferiorización y estigmatización.....	113
--	-----

*Elisa Martina de los Ángeles Sulca*

“Hago todo lo que puedo” jóvenes, educación y pobreza rural: desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar ..... 133

*Judith del Valle Rodríguez*

Educación y territorios rurales: Experiencias en un colegio secundario rural con itinerancia ..... 147

*Gloria Carolina Velarde*

Políticas de evaluación educativa a jóvenes de escuelas primarias y secundarias rurales en la provincia de Salta ..... 170

*Marcelo Gastón Jorge Navarro*

Configuraciones del tiempo y espacio en escuelas secundarias rurales.... 190

*Lorena Elizabet Sánchez*

*Marcelo Gastón Jorge Navarro*

Maternidades en contextos urbanos y rurales. Tener hijos antes de los 20 años. Provincia de Salta. Año 2010 ..... 204

*Luisa María Salazar Acosta*

*Paula Evangelina Alarcón*

*María Luisa Canchi*

Educación secundaria obligatoria en la ruralidad. La “Línea de Base” como instrumento para su diagnóstico y evaluación ..... 243

*Néstor Hugo Romero*

*Colaboración:*

*Iris María de los Ángeles Olarte*

*Miguel Gutiérrez*

“Mi ánimo se abatió, y conocí que nada se haría a favor de las provincias por unos hombres que por sus intereses particulares posponían el bien común. Sin embargo, me propuse echar las semillas que algún día fuesen capaces de dar frutos”.

MANUEL BELGRANO

## **Prólogo**

Siempre la ocasión de presentar un libro es algo muy gratificante, ya que no solo significa una contribución a la o las disciplinas de que se trate, sino que habitualmente es la culminación de un proyecto, individual o colectivo, del que el texto rinde cuentas, con lo que ello implica de nuevos conocimientos que se brindan a la comunidad educativa y académica y la oportunidad de iniciar a la vez renovadas discusiones.

No es la excepción el texto que me toca prologar, sobre un tema también caro a mis propios intereses como investigadora, “Juventud (es), ruralidad (es) y educación secundaria. Aportes para la comprensión de la problemática en la provincia de Salta”, compilado por el magíster y profesor de la Universidad Nacional de Salta, Néstor Hugo Romero. Se trata de un análisis atento y crítico de los distintos aspectos implicados en el tema, con una mirada amplia, aunque no siempre complaciente, respecto a la manera en que las políticas públicas abordan la educación de los jóvenes en contextos rurales.

El libro es –literalmente- la expresión de un proyecto colectivo radicado en la Universidad y, como se nos advierte en la introducción, “se dan a conocer resultados en dos áreas específicas: la científica y la política”. Es decir, la propuesta es brindar conocimientos en torno a la problemática planteada y también aportar información de utilidad para la implementación, o en este caso reorientación si fuera necesario, de las políticas públicas con relación a la educación secundaria en ámbitos rurales en la provincia de Salta. No es menor este objetivo. A la vez, consideramos que el estudio resulta útil no sólo para el caso de esta provincia sino para comprender -aun cuando el libro en sí no se lo proponga explícitamente- en clave comparativa el resto de las realidades provinciales, en las que la implementación del secundario obligatorio,

principal tema tratado en el libro, también ha resultado y resulta un desafío.

Existe una multiplicidad de cuestiones a considerar ligadas a la escolarización del nivel medio en la Argentina y en particular en la provincia de Salta, entre ellas una de las más relevantes por su complejidad es el cruce con las problemáticas de las familias asentadas en el medio rural, pues presentan características socioeconómicas y culturales específicas y propias, no siempre tenidas en cuenta en los proyectos más homogeneizadores. Del abanico de posibilidades a abordar con respecto al tema propuesto -juventudes, ruralidad y educación media- se han elegido en la presente compilación los siguientes ejes: obligatoriedad extendida, características propias del secundario en medio rural, políticas, normas, intervenciones del Estado, el problema de las juventudes, y las prácticas institucionales en escuelas secundarias rurales.

Once capítulos que analizan los asuntos vinculados al tema, precedidos de una introducción a cargo del compilador de la obra, culminan con un balance/evaluación sobre la eficacia y efectividad de la obligatoriedad del nivel secundario en el medio rural, entre 2010 y 2017, también a cargo del profesor Romero, quien compila el texto pero es a la vez responsable del proyecto que le dio origen.

A cargo de especialistas en diversas áreas de las ciencias de la educación, humanidades y ciencias sociales, siempre en torno a las cuestiones y políticas educativas, investigadores formados y en formación, la mayoría integrantes del mismo proyecto de investigaciones, a los que se suman algunos estudiosos invitados, el propósito es invitarnos a diversas reflexiones sobre los ejes planteados. El libro se organiza considerando en primer lugar los aspectos normativos relacionados con la educación de nivel medio -en general y en ámbitos rurales- incluso a la luz de la evolución histórica al respecto y teniendo en cuenta la legislación y los planes de mejora

institucional más recientes, orientados a facilitar la implementación del aspecto obligatorio del nivel a partir de las leyes recientes, nacional y provinciales. Pasa luego a considerar diversos aspectos sobre el sentido de la obligatoriedad de los niveles educativos, las formas de escolaridad, las posiciones docentes frente a la cuestión y las diversas maneras de encararla, los jóvenes rurales en su condición de estudiantes, las diversas cuestiones que afectan específicamente a la juventud indígena -afectada por la “invisibilización y estigmatización” según se analiza-, sin descuidar aspectos más propiamente pedagógicos como la aplicación de políticas de evaluación en las escuelas rurales y la organización de tiempo y espacio, con análisis generales y de experiencias concretas en establecimientos rurales, organizados en sistemas de itinerancia docente. El análisis de esos temas se complementa con el estudio de dos cuestiones que afectan a las familias y la sociedad involucrada en las políticas educativas pero que la exceden, tales los problemas de la pobreza y el embarazo temprano, presentes también en los ámbitos urbanos desde ya, pero que son cuestiones acuciantes y menos visibilizadas tal vez en medios rurales. Esto tanto en los espacios que son aislados y con dificultades de acceso como en los que rodean a las ciudades, en este *continuum* que hoy destacan los analistas entre lo urbano y lo rural. Una conceptualización que también es planteada en los diversos capítulos, desde distintos ángulos, pero que en suma se interrogan por el concepto de ruralidad involucrado no solo en el abordaje académico en general sino en su utilización en las políticas educativas. Finaliza el libro con una evaluación de la aplicación de la educación obligatoria en el medio rural en Salta, a manera de balance, entre los años 2010 y 2017, a través de la presentación de una *línea de base* que contempla los diversos indicadores pertinentes y da cuenta de manera sintética de la eficacia y efectividad -y sus debilidades- de esta política.

En esta preocupación por hacer visible la problemática de las juventudes rurales –adhiero como la mayoría de quienes participan en este libro al uso del plural- y sobre todo el acceso a la educación en contextos legales de obligatoriedad, campea en los capítulos de este libro una cuestión que desvela a los investigadores tanto como a los docentes (y no solo en torno a este tema), la frecuente tensión entre la norma y la práctica, entre los proyectos políticos y la realidad dentro de las instituciones educativas y en torno a ellas, en las comunidades de las que forman parte. Un interrogante al que se intenta responder desde cada una de las visiones y análisis realizados. El debate a su vez queda abierto, pero las páginas que se recorren en este libro apuntan a brindarnos perspectivas renovadas para abordar la vinculación entre educación, juventudes y ámbito rural e invitarnos a nuevas preguntas y análisis desde las distintas ciencias sociales y de la educación.

Finalmente otra cuestión que, si bien no está presente de manera explícita en el texto, pienso que se evidencia como un telón de fondo en cada uno de los estudios en torno a los jóvenes en general, y rurales e indígenas en particular y su acceso a una educación de calidad que respete sus diversidades culturales, es el aporte que puede y debe hacer la escuela a su formación en tanto ciudadanos para el goce pleno de sus derechos civiles y políticos. La obligatoriedad no alcanza si no contribuye a lograrlo en igualdad de condiciones sin importar el ámbito de residencia.

Talía Violeta Gutiérrez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctora en Historia, Profesora Regular en las universidades Nacional de la Plata y Nacional de Quilmes. Miembro del “Centro de Estudios de la Argentina Rural” (CEAR) - Departamento de Cs. Sociales - Universidad Nacional de Quilmes. Experta en historia argentina y en ese campo dedicada a la historia rural argentina desde fines del siglo XIX a la actualidad, en temas vinculados a la familiar rural.

## **Acerca de esta publicación**

La publicación se focaliza en la problemática de la educación secundaria rural y en ella se presentan resultados de investigaciones sobre el tema. La mayoría de los artículos que aquí se publican forman parte de producciones<sup>2</sup> de miembros del equipo del Proyecto de Investigación CIUNSa 2188/0 "*La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010 - 2016)*", aprobado mediante Resolución CCI N° 063/2014, cuyos objetivos particulares estaban orientados a:

- ✓ Describir condiciones socio-institucionales de la provincia de Salta (al año 2010), en materia educativa.
- ✓ Identificar las líneas de acción instrumentadas hacia el interior del sistema educativo, para hacer efectiva la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Provincia de Salta.
- ✓ Identificar indicadores socio-educativos de relevancia, para la Provincia de Salta en general y de las zonas rurales en particular, al momento de instrumentar el mandato legal de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria.
- ✓ Construir una línea de base que favorezca el seguimiento de las políticas educativas instrumentadas a tal fin y su impacto social.
- ✓ Construir una perspectiva crítico-política en torno a las medidas adoptadas, su viabilidad en el contexto analizado y los resultados logrados al año 2016.
- ✓ Como resultado final del proceso de indagación, se preveía la conformación de una publicación global, que sea de circulación académica, así como de utilización los ámbitos institucionales del sistema educativo (esperamos lograrlo con esta obra).

Asimismo, se invitó a otros profesionales y equipos de trabajo (tanto de la propia universidad como de otros ámbitos de gestión educativa) que se encuentran

---

<sup>2</sup> Los avances parciales de la investigación se fueron validando mediante la difusión de los resultados obtenidos y la participación en eventos propios de la comunidad académica, en los ámbitos local, regional e internacional.

investigando sobre el tema, a realizar aportes y dar cuenta de los avances logrados y de los conocimientos construidos en torno a la cuestión. En este sentido los aportes realizados por Lorena Sánchez, Paula Alarcón y Elisa Sulca -quien introduce un tema<sup>3</sup> escasamente abordado en el proyecto antes mencionado-, cobran particular relevancia.

Por lo expuesto, mediante esta publicación se dan a conocer resultados en dos áreas específicas: la científica y la política. En lo que respecta al área científica, se presentan conocimientos respecto a procesos educativos de la educación secundaria en la ruralidad, las particularidades del saber pedagógico construido en la experiencia y las articulaciones concretas que se producen entre la institución educativa, la comunidad y su incidencia en la construcción de las subjetividades de adolescentes y jóvenes.

A partir de los conocimientos científicos, se pretende aportar a los ámbitos de decisión de las políticas educativas del nivel secundario en la provincia de Salta, específicamente en lo atinente a la ruralidad. Los resultados que se exponen pueden contribuir a re-orientar las políticas educativas, principalmente en lo que respecta a los formatos educativos propicios para las zonas rurales, a fin de fortalecer los vínculos socio-comunitarios y el papel del Estado en materia educativa. Tal aporte es esperable en tanto la política educativa para el sector rural debe partir de considerar a la educación como uno de los factores más importantes para el desarrollo rural y la reducción de la pobreza, así como su contribución al arraigo de las comunidades.

A continuación, se presentan 11 artículos que ponen en perspectiva la problemática de la educación secundaria en la ruralidad. En ellos se tratan cuestiones históricas, epistemológicas, político-ideológicas, procedimentales,

---

<sup>3</sup> “Juventudes indígenas rurales. Invisibilización, procesos de inferiorización y estigmatización”.

institucionales y comunitarias, por establecer algunas categorías. En la mayoría de los artículos, dichas categorías se conjugan en torno a un eje vertebrador que da sentido y contenido a cada texto. Estos artículos se organizan en torno a tres grandes ejes que, creemos, son comprensivos de los temas y objetivos del proyecto inicialmente mencionado:

- a) Políticas, estrategias y regulaciones.
- b) Referentes conceptuales y categorías en tensión.
- c) Actores, experiencias y construcción de sentidos en territorio.

Aspiramos a que este texto aporte nuevos conocimientos, favorezca la toma de decisiones en los ámbitos que corresponda y movilice al lector a profundizar en los temas abordados, así como realizar nuevos interrogantes y, porque no, nuevas propuestas que pongan en el centro de la escena a los sujetos, las instituciones y las prácticas educativas en los contextos rurales.

## **Acerca de los autores**

**Paula Evangelina Alarcón** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa) y becaria doctoral del CONICET. Cursa el Doctorado en Humanidades (UNT) en el área educación, participa en proyectos de investigación de extensión universitaria como docente y coordinadora, y es docente adscripta en la asignatura Metodología de la Investigación en Educación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSa). Autora y co-autora de artículos científicos y ponencias que abordan temáticas relacionadas a la educación y la maternidad temprana.

**Natalia Noemí Barrozo** es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSa), Diplomada en La Discapacidad como categoría social y política (PLED-UBA), becaria doctoral del CONICET y Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Integración Educativa de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa). Cursa la Especialización en Estudios Sociales de la Discapacidad (UCA) y el Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP). Participa en proyectos de investigación (CIUNSa) y es autora y co-autora de artículos científicos y ponencias que abordan temáticas vinculadas a educación, discapacidad, escuelas secundarias, universidad y políticas educativas.

**María Luisa Canchi** es Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSa), actualmente se encuentra en instancia de tesis. Participa en proyectos de investigación, forma parte del Instituto Investigación GREDES (Grupo de Estudios Socio-demográficos de Salta) y es adscripta en la asignatura Metodología de la Investigación en Educación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSa). Aborda temáticas referidas a maternidad y educación, tiene artículos publicados en eventos científicos, revistas, libros y congresos.

**Analia Guardo** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa) y Especialista en Planeamiento y Gestión de la Educación (UNTREF). Fue Asesora técnico-profesional en los Departamentos de Currículum y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Salta. Consultora de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. En la actualidad se desempeña como Auxiliar de Primera Categoría de la cátedra Evaluación Educativa de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa) y como Subsecretaria de Educación de la Municipalidad de Salta.

**Rosana del Huerto Hernández:** Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa). Magíster en Planificación, Gestión y Evaluación de las Instituciones Educativas (UNSa). Especialista en Didáctica y Currículum (UNJu). Experto Universitario en Administración de la Educación (UNED-Madrid). Profesora para la Enseñanza Primaria (IES N°6001). Actualmente se desempeña como docente en áreas vinculadas a Prácticas Educativas de la formación docente inicial y de Gestión Educativa. Miembro de los proyectos de Investigación N° 2188 y N° 2514 (CIUNSa). Se desempeñó como Subsecretaria de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de Salta.

**Marcelo Gastón Jorge Navarro** es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNSa). Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (UNQUI), y Master en Ciencias Sociales con orientación en Investigación y Evaluación Educativa (UNQUI). Especialista en Didáctica y Currículum (UNJU). Docente en la Universidad Nacional de Salta e Investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET). Investiga temas vinculados a educación rural, diversidades socioculturales, formación docente y género.

**Iris María de los Ángeles Olarte** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa) y Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas (UNSa). Miembro de equipos de investigación en proyectos del CIUNSa y Profesora Adjunta de las asignaturas Estadística en Educación y Economía y Educación en las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la UNSa, y de Estadística I y Estadística II en la carrera de Antropología de la UNSa. Profesora de asignaturas del campo de la Formación General en un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Salta.

**Judith del Valle Rodríguez** es Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSa) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora Adjunta Regular de la asignatura Historia de la Educación Argentina y Jefa de Trabajos Prácticos Regular de la asignatura Planeamiento Educativo, de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa). Participa en proyectos de investigación relacionados a la problemática de la educación secundaria rural y educación de jóvenes y adultos en la ruralidad.

**Néstor Hugo Romero** es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNSa), Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA) y Magister en Políticas Sociales (UNSa). Profesor asociado regular de la asignatura Planeamiento Educativo de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa). Director de proyectos de investigación sobre problemáticas macroeducativas, tales como descentralización, educación rural, educación de jóvenes y adultos, entre otros. Coordinó actividades de diagnóstico socioeducativo para los ministerios de educación nacional y de la provincia de Salta.

**María Alejandra Rueda** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa), Especialista en Didáctica (UBA) y en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Profesora Adjunta Regular de las

asignaturas Evaluación Educativa de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y de Didáctica General de los Profesorados de Historia y Filosofía (UNSa). Directora de proyectos de investigación del CIUNSa, miembro de la Comisión Académica de la Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Ciencias de la Salud, UNSa) y del Comité Editor de los Cuadernos de Humanidades (UNSa).

**Luisa María Salazar Acosta** es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSa), Magíster y Doctora en Demografía (UNC). Profesora Adjunta de la asignatura Metodología de la Investigación en la Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa). Brinda asesoramiento en el Observatorio de la Niñez y la Adolescencia de Salta del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Actualmente se desempeña como Técnica sociodemográfica en la Delegación Regional NOA INDEC. Directora e integrante de proyectos de investigación y de extensión universitaria. Autora de artículos científicos que abordan especialmente temáticas relacionadas con la educación y la fecundidad.

**Lorena Elizabet Sánchez** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum (FLACSO) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Ciencias de la Educación (UNR). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Prácticas Profesionales de la carrera Prof. en Ciencias de la Educación (UNSa). Su desarrollo profesional está estrechamente vinculado a los espacios de formación docente en tanto espacios de producción y reproducción de hegemonías epistémicas, culturas y económicas, contando con publicaciones sobre dichas temáticas. Dirige e integra proyectos de investigación en el marco de su campo de especialización.

**Elisa Martina Sulca** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa), becaria doctoral del CONICET y Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Psicopedagogía de la Alfabetización de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNSa). Cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP) y participa en proyectos de investigación del CIUNSa en temas vinculados a juventud(es), interculturalidad y educación.

**Viviana Marcela Tarifa Fernández** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa) y becaria del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Cursa la Especialización en Mediación Educativa (UNSa) y el Doctorado en Ciencias de la Educación (UNC). Es integrante de proyectos de investigación sobre problemáticas de educación secundaria, juventudes y ruralidad, y docente en Institutos de Educación Superior para la formación de docentes del nivel primario y secundario.

**Gloria Carolina Velarde** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa), Diplomada en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO) y Becaria doctoral en CONICET. Cursa el Doctorado en Humanidades (UNT) y es Docente adscripta de la asignatura Economía y educación y en Estadística en Educación en las carreras de Antropología y Ciencias de la Educación (UNSa). Integra proyectos de investigación del CIUNSa y actualmente se desempeña como docente de la materia Sociología de la educación en el Instituto de Educación Superior N° 6017, Salta.

## **Introducción**

NÉSTOR HUGO ROMERO

Si bien esta introducción debiera presentar ideas acerca de la temática específica y/o ciertas precisiones respecto a los tres componentes centrales del título de la publicación: juventud (es), ruralidad (es) y educación, se considera que dichas cuestiones están ampliamente desarrolladas en cada artículo y, en algunos casos, con ciertas redundancias (justificadas en la lógica de construcción de cada presentación), por lo que se opta por una introducción que aborde, en un primer momento, reflexiones acerca del rol del planeamiento de la educación y su vinculación con buenas prácticas de gobierno para la concreción de las prescripciones normativas y, en un segundo momento, consideraciones respecto a los procesos de universalización de la educación en la provincia de Salta, en particular en los ámbitos rurales.

Ambas cuestiones intentan poner luz respecto de posicionamientos y orientaciones que favorecerían el trazo de algunas líneas de acción, para continuar transitando hacia el logro de los lineamientos de la política educativa impulsados por la Ley de Educación Nacional (26.206).

### **Política educativa, planificación y gobierno de la educación**

La sanción de la Ley 26.206 implicó un cambio significativo en el sistema educativo argentino, constituyéndose en uno de los ejes de la diferenciación sostenida por el gobierno nacional frente a las políticas neoliberales materializadas en la década de los '90 con la Ley Federal de Educación. La Ley 26.206 fue acompañada por un conjunto de leyes destinadas al fortalecimiento del Sistema Educativo, como fueron: la Ley 26.075, de Financiamiento Educativo, que estableció un incremento

progresivo de la inversión en educación; la 26.058 de Educación Técnico Profesional y la 26.150 que aprobó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Entre las características más significativas del nuevo marco normativo, la Ley 26.206 estableció el incremento de 10 a 13 años en la educación obligatoria, una estructura educativa común para todas las regiones del país, el retorno a los niveles primario y secundario, así como las modalidades de educación: técnico-profesional, artística, especial, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad, permanente de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria, entre sus principales disposiciones.

Como norma complementaria y con el fin de propiciar la implementación de la Ley 26.206, en el año 2009 se resuelve la creación del Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resoluciones CFCyE N° 79/09<sup>4</sup> y 188/12<sup>5</sup>). El Plan destaca la importancia política y estratégica de la educación en la acción estatal, constituyéndose en un **instrumento de gobierno**, con capacidad de contener y encauzar una política pública nacional en torno a objetivos y desafíos políticos comunes a todas las jurisdicciones del país, a la vez que garantizar el respeto por las particularidades jurisdiccionales y la creciente heterogeneidad de contextos locales. En otras palabras, este instrumento promovía, por un lado, la articulación de mecanismos que garanticen **metas universales** de integración y, por otro, que contemplen las particularidades de esos escenarios.

El concepto de “universalización” de la educación está fuertemente vinculado a la expresión “extensión/ampliación de la obligatoriedad”, no obstante, no deben confundirse puesto que en el caso de la extensión de la obligatoriedad se alude al aspecto legal (que obliga al

---

<sup>4</sup> Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009 – 2011)

<sup>5</sup> Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012 – 2016)

cumplimiento de la norma) y el de universalización tiene una fuerte base material (asociada al afectivo ejercicio de un derecho). Esta disquisición permite advertir sobre las dimensiones involucradas en cada caso (que se describen más adelante) y cobra relevancia tanto para la definición de políticas educativas como para la evaluación de resultados e impactos en la instrumentación (mediante programas y proyectos específicos) de dichas políticas.

El Estado, como garante del acceso universal a la educación secundaria, debe generar condiciones para el ingreso (o acceso), la permanencia y el egreso del nivel secundario. Estas tres instancias (de un mismo proceso) deben estar atravesadas por la variable “calidad”, entendida en sentido amplio como mejoras sustantivas y objetivas logradas por las instituciones educativas y los sujetos en su paso por el sistema educativo, en este caso por el nivel secundario. En tanto ello se cumpla se podría hablar de una efectiva universalización del nivel. A continuación, se esbozan algunas ideas en torno a las tres instancias (o conceptos) antes mencionados:

- El ingreso, supone el acceso al nivel sin barreras y restricciones. Ello significa que todos los sujetos deben poder ingresar a la escuela secundaria sin que condiciones materiales de origen actúen como obstáculos o las propias instituciones desarrollen prácticas selectivas. En este sentido, cuando se elaboren propuestas de acción o se emprendan estudios respecto a las condiciones bajo las que se desarrolla la universalización de la educación se debe analizar, entre otras cuestiones: a) trabajo e ingresos familiares, b) programas de apoyo a las familias y estudiantes con bajos niveles de ingreso, c) infraestructura escolar disponible en zonas urbanas periféricas, rurales de difícil acceso, económicamente deprimidas, etc., d) sistemas de enseñanza no escolarizados que lleguen a todo tipo de estudiantes y

- en todo el territorio, e) mecanismos de articulación entre el nivel primario y el secundario, etc.
- La permanencia, implica la continuidad y progresión de los estudios dentro del sistema o nivel (según sea el ámbito de análisis). Este concepto tiene su correlato en el de “abandono” como un problema multidimensional y plurideterminado (Marucco, 2006) en el que se conjugan condiciones materiales y simbólicas que favorecen u obstaculizan la continuidad de los estudios hasta su finalización. La permanencia depende, por una parte, del capital social y cultural de cada estudiante (que está relacionado con las propias condiciones y con las experiencias de aprendizaje en su tránsito por el sistema) y, por otra, del conjunto de acciones que se impulsan desde las instituciones para favorecer la retención. Dichas acciones tienen que ver con: a) articulación inter-niveles e intra-nivel, b) apoyo a las trayectorias escolares, c) atención a la heterogeneidad y diversidad de contextos, d) adecuaciones curriculares, e) fortalecimiento institucional, f) atención y capacitación docente, entre otros. Todo ello, orientado a producir trayectorias educativas de calidad.
  - El egreso, supone la salida del estudiante del nivel/sistema con algún tipo de acreditación/certificación. Esta es una consecuencia necesaria del tránsito del estudiante por la escuela y genera conocimientos, habilidades y/o competencias tanto para iniciar nuevos trayectos educativos como para insertarse social y laboralmente. El análisis del egreso requiere poner luz sobre cuestiones como: a) sistemas y criterios de evaluación de los aprendizajes, b) sentidos pedagógicos de la repitencia, c) perfiles de egreso, d) perfiles laborales, etc.

En el complejo contexto de cuestiones vinculadas a las tres instancias mencionadas, cobran relevancia las

intervenciones del Estado mediante los actos de gobierno<sup>6</sup>. Una de las funciones centrales del Estado es la definición y planificación de políticas públicas, entendido lo público como “*aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes*”<sup>7</sup>.

Dicho esto, es claro que las políticas públicas deberían estar dirigidas al conjunto de la población y en niveles de diferenciación -no excluyentes- según las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades. La diferenciación no puede radicar solo en la condición de pobre, desocupado, enfermo, discapacitado, etc. como situación de carencia, sino en el desarrollo de aquellas potencialidades que, a través del trabajo, la educación, la salud, la promoción social, el mejor aprovechamiento del tiempo libre, la participación ciudadana -entre otras cuestiones- permitan el crecimiento integral del ser humano. Sobre estos niveles de diferenciación es que deberían planificarse y ejecutarse las acciones conducentes a efectivizar políticas públicas.

Es deseable que, con ciertos recaudos institucionales y mecanismos políticos y administrativos criteriosamente definidos, se intensifique la tarea de planificar desde una lógica que articule lo local-regional con lo nacional-global, el interés particular y el colectivo, lo intrasectorial con lo intersectorial, las necesidades y demandas sentidas por la gente con las perspectivas de los políticos y técnicos, la urgencia-emergencia y el horizonte utópico (el corto, mediano y largo plazo), lo deseable y lo posible, ... La planificación en sí no es una panacea, pero contribuye notablemente a no perder el rumbo de nuestros actos, sobre todo los de gobierno.

---

<sup>6</sup> Cuando hablamos de gobernar estamos aludiendo al proceso de dirigir o de ejercer la dirección, la administración y el control del Estado.

<sup>7</sup> PARSONS, Wayne (2007). Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. FLACSO-Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Con la convicción de que hay problemas históricos de la educación argentina sin resolver, a los que hay que volver a instalar en lo profundo del debate, cabe reflexionar que la certeza total no es posible, pero el conflicto permanente y la falta de mesetas de previsibilidad generan en docentes, alumnos, padres y comunidad en general, sentimientos de inseguridad e incertidumbre que llevan a la improvisación y a la discontinuidad como una constante. Tal situación, en las políticas públicas en general y en educación en particular, se torna altamente preocupante.

Hay un conjunto de situaciones y problemas que configuran el sistema educativo nacional y los sistemas provinciales sobre las que es necesario trabajar. Para ello se requiere de estrategias que atiendan la singularidad de la situación pero que estén integradas a un proyecto de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de toda la población, en sus múltiples facetas. Es deseable que dichas estrategias se construyan sobre marcos conceptuales y metodológicos sólidos y coherentes, que favorezcan una adecuada toma de decisiones en todos los niveles de gobierno, y prácticas sociales más ajustadas a los problemas y necesidades de instituciones y personas.

Las nuevas Leyes de Educación (Nacional y Provincial -para el caso de Salta-) han venido a marcar grandes y necesarios cambios en el sistema educativo. La instrumentación de estos cambios debe estar acompañada de información confiable, de acciones viables y de una fuerte decisión política, de modo que no se produzcan brechas entre propuesta y realidad. Para ello, la planificación debe formar parte de las tareas prioritarias del Estado, como acción cotidiana de los órganos políticos y técnicos de una gestión de gobierno. Dicho esto, también es necesario desmitificar al plan como elemento, por sí mismo, transformador de la realidad. Un proceso de planificación que sea privativo de los expertos, de difícil resolución práctica, económicamente costoso y de baja viabilidad

política es tan improductivo como la ausencia misma de planificación.

## **Universalización de la educación secundaria en Salta: entre lo deseable y lo posible**

Salta es una provincia que se caracteriza por una gran diversidad cultural, diferencias económicas y una gran variedad geográfica, por espacios sociales integrados a un mundo crecientemente globalizado y por otros estructurados en torno a lógicas ancestrales. En estos escenarios complejos la obligatoriedad de la educación secundaria constituye un desafío técnico-político de gran importancia desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Universalizar este nivel no sólo es hacerlo obligatorio sino accesible para todos, sin ausentismo, sin fracaso escolar, sin abandono. Ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento requiere, antes que nada, la implementación de políticas públicas que apunten a elevar los niveles de bienestar de amplios sectores de la población salteña y así superar las limitaciones que se derivan de las profundas desigualdades de la región (Romero, 2011). La OEI sostiene que la pobreza no es el único factor que obstaculiza la expansión de la educación secundaria:

“Hay muchos otros factores que también son parte de esta diversidad de escenarios en que transcurre la vida cotidiana de los adolescentes y representan hoy un verdadero desafío para los sistemas educativos: se hace referencia aquí a todas aquellas expresiones de la nueva dinámica social de la región que configuran los contextos en que tienen lugar las prácticas educativas, que son además los contextos en que nacen, crecen y se socializan las nuevas generaciones (...) La adolescencia rural tiene puntos de contacto y diferencias con sus pares urbanos. Entre sus particularidades se observa que las relaciones familiares son más patriarcales que las urbanas, la dominación sobre las mujeres es persistente, se producen precozmente conflictos generacionales de tipo distributivo por la cuestión de la tierra y hay una temprana inserción laboral en las unidades

familiares. Así, los adolescentes rurales están atravesados por tensiones propias de su entorno, diferentes a las que se les presentan a los que habitan las ciudades: la presión por el trabajo, las tensiones identitarias entre lo local y lo global, entre la decisión de permanecer y la de migrar, están presentes todo el tiempo en la economía temporal de sus decisiones. En contraposición, se ha abandonado la imagen de identidades rurales muy diferenciadas ya que la hibridación, producto de la difusión de las comunicaciones y de la incesante movilidad rural-urbana, determina más puntos en común con sus pares urbanos que lo que sucedía en el pasado, con un mundo de experiencia más inmóvil y aislado... Es por ello que conocer a los adolescentes que provienen de esos escenarios constituye hoy una prioridad relevante". (SITEAL / IIFE – UNESCO / OEI, 2008).

Según información relevada por un equipo de trabajo y presentada en el "Plan Estratégico para el desarrollo educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta", publicado por el Ministerio de Educación en el año 2011<sup>8</sup>, se sabe que la universalización de la educación secundaria en Salta presenta desafíos significativos, sobre todo en las zonas rurales<sup>9</sup> en función de diversas problemáticas, entre las que se destacan como relevantes:

---

<sup>8</sup> ISBN 978-987-1196-73-9

<sup>9</sup> El debate sobre una nueva conceptualización de la ruralidad se encuentra en pleno desarrollo y ha generado una extensa bibliografía en los últimos años. El concepto tradicional de ruralidad se basa en la diferenciación rural-urbano, relacionada con la cantidad de habitantes por localidad. Hoy, las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural no pueden ser reducidas a una única variable de tipo poblacional. Las importantes divergencias en otras dimensiones socio-económicas como educación, ingresos, ocupaciones, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de salud, sexo y composición etaria de la población sugieren, que "lo rural" está muy lejos de poder ser englobado en un concepto simple y homogéneo (Dirven, citado por De Anquin, A. 2008). Las corrientes más tradicionales plantean un campo conceptual determinado por elementos como el predominio de la agricultura, la baja densidad, el escaso nivel de bienestar y desarrollo cultural y descuida las nuevas características del medio rural, tales como la pluriactividad, la heterogeneidad, los efectos de la globalización en la aparición de nuevas actividades, las fuertes interrelaciones entre el campo y la ciudad y el proceso de revalorización de lo rural. Ante ello surge una tendencia más moderada que no lo define por oposición a "lo urbano" sino por su relación con este ámbito. Creemos que es en esta interacción por donde debemos hacer transitar nuestros debates e investigaciones futuras. El debate sobre la nueva ruralidad debe llevar a que los diferentes interesados en el destino de las poblaciones rurales desarrollen miradas renovadas sobre esta realidad. Para el mundo académico, significa redefinir el objeto de estudio sobre lo que tradicionalmente se consideró como lo rural, muy vinculado

- 1) Accesibilidad geográfica: en las zonas rurales, sobre todo con población dispersa, se evidencian dificultades de acceso determinadas por factores topográficos y por la acción de agentes climáticos. Esto condiciona no sólo el funcionamiento de las escuelas sino el desarrollo de obras de infraestructura (ampliación y construcción).
- 2) Características poblacionales: la diversidad de ambientes del espacio geográfico y la distribución de la población en el territorio provincial muestran claramente la heterogeneidad espacial de la dinámica demográfica que caracteriza a Salta. Esta situación se complejiza si se analiza la variable cultural ya que en la Provincia de Salta coexisten diferentes grupos humanos con raíces etnolingüísticas bien diferenciadas que no deben ser ignoradas.
- 3) Infraestructura escolar: se advierte deficiencia en la cantidad de edificios de nivel secundario y una reducida superficie cubierta, expresada en la cantidad de aulas por escuela. En la mayoría de los casos, en las zonas rurales no superan el rango de 1 a 5 aulas. Ello condiciona también la cantidad y calidad del equipamiento pedagógico-didáctico.
- 4) Sistemas no convencionales de educación: La educación a distancia, los sistemas de itinerancia, alternancia, etc. están escasamente desarrollados en la jurisdicción y no fueron incorporados como parte de las rutinas pedagógicas de las escuelas.
- 5) Prescripciones curriculares: las propuestas formativas son homogéneas para todo el territorio provincial, sin que se incorporen las particularidades culturales y sociales de los grupos humanos

---

estrictamente al ámbito de la producción agropecuaria. Una nueva visión debe abarcar un espectro mayor de actividades y, desde el punto de vista de la sociología, privilegiar el tema de las relaciones sociales como una perspectiva profesional propia de la disciplina.

beneficiarios. Se advierte una fuerte tensión entre formación general (homogeneizadora) y adecuaciones curriculares locales (diferenciadoras).

- 6) Formación docente: la formación inicial tiene un sesgo generalista que, si bien favorece una base común de conocimientos para desempeñarse en todo el territorio nacional y provincial, dificulta la inserción de los profesionales en contextos particulares, tales como los de interculturalidad y bilingüismo.

La atención de estas problemáticas (y de otras vinculadas) demanda que los técnicos y políticos que gobiernan el sistema (incluyendo otros actores institucionales -directivos y docentes-), puedan pensar nuevos dispositivos de institucionalización del nivel secundario, que hagan viable la voluntad política expresada en la Ley 26.206. Se requiere, para ello, de estrategias estatales orientadas a transformar la organización escolar, incorporando nuevos formatos que posibiliten la cobertura de la educación secundaria en zonas que, por su disposición socio-demográfica y geográfica, no cuentan con la posibilidad de implementar formatos educativos tradicionales.

Las transformaciones en la enseñanza secundaria van desde la reestructuración académico-curricular del nivel hasta la construcción de una propuesta de reforma estructural que abarque, en gran medida, la revisión y reformulación de los contenidos en los programas y objetivos de cada materia (trabajo ya realizado en Salta por equipos de profesionales que han elaborado los nuevos diseños curriculares); la revisión de las prácticas pedagógicas y de gestión, que deben contemplarse en los planes de capacitación y de formación docente; el análisis profundo del vínculo comunidad escolar-comunidad local; y la revisión del financiamiento para invertir más y mejor en este nivel educativo.

Defender, reformar y fortalecer la escuela secundaria pública es importante para el desarrollo nacional y en particular para la provincia de Salta, no sólo por sus características de gratuidad y laicidad que redundan en accesibilidad para todos, sino porque representa el espacio de influencia más importante para la estructuración de un determinado perfil de la juventud. La sociedad actual, y más aún la futura, precisa y precisará jóvenes que puedan desenvolverse en un mundo cambiante, incierto y complejo.

## **Referencias bibliográficas**

- BONAL, X., (2005). A apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Ediciones Octaedro, Barcelona.
- BRASLAVSKY, C., (2000). La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda 2000. Dakar, Buenos Aires.
- CASTRO, H., REBORATTI, C., (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Serie Estudios e Investigaciones N° 15. Buenos Aires.
- De ANQUÍN, ANA, (2008). Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. EUNSa., Salta.
- DIRVEN, M., (2004). Problemas de definición, medición y uso de cifras sobre 'lo rural' y 'lo agrícola'. Entre reflexiones serias e irresponsabilidades de diletante. Unidad de Desarrollo Agrícola, CEPAL, Santiago de Chile. (Inédito).
- FAIGUENBAUM, S. y NAMDAR-IRANÍ, M., (2005). Definiciones oficiales de "rural y/o urbano" en el mundo, Documento de Trabajo Interno efectuado para la Unidad de Desarrollo Agrícola, CEPAL, Santiago de Chile. (Inédito).
- KRAUSKOPF, D., (2008) El reconocimiento de la adolescencia contemporánea y la calidad de la educación. En Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL / IPE-UNESCO / OEI.
- MARUCCO, Marta, (2006) "la incidencia de lo actitudinal del docente en la permanencia de los estudiantes universitarios". Jornadas de Articulación, Universidad Nacional de Salta.

- MONTESINOS, M. P.; SINISI, L. Y SCHOO, S., (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE N° 6, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- RIVAS, A. y otros, (2010) Radiografía de la educación argentina. CIPPEC, Bs. As.
- RIVAS, A. (comp.), (2007) El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina. CIPPEC (Centro para la Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E., (1993). La Escuela Vacía. Deberes del Estado y Responsabilidades de la Sociedad. UNICEF-Losada, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E., (2008). Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. Siglo XXI – IIPE – UNESCO, Buenos Aires.

**Documentos y publicaciones institucionales:**

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS DE SALTA, (2005) Composición y distribución de la población urbana y rural e indicadores seleccionados. Boletín demográfico N° 1. Programa de análisis demográfico provincial (PADP). Salta.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA (IICA). (2000). El Desarrollo Rural Sostenible en el marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad. Serie Documentos Conceptuales, Panamá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE SALTA – MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS PÚBLICAS DE LA NACIÓN – ROMERO, N. H. (Coordinador). (2011). Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta. Impresión Gráfico.com. ISBN 978-987-1196-73-9. Salta.
- SITEAL / IIPE – UNESCO / OEI, (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2008. Talleres Trama S.A., Buenos Aires.

# **La educación secundaria obligatoria rural (ESOR) en la provincia de Salta: Un recorrido desde coordenadas históricas**

VIVIANA MARCELA TARIFA FERNÁNDEZ

## **Introducción**

En el presente trabajo se realiza un análisis a partir de elementos históricos sobre la Educación Secundaria Obligatoria en Argentina (ESO en adelante) y particularmente sobre la Educación Secundaria Obligatoria Rural (ESOR en adelante) en Salta. Se pretende que dicho análisis sea situado y permita identificar algunos elementos que la definen. De esta manera se presentarán algunas características de la ESOR en la provincia, que se ponen en tensión en los desafíos y compromisos que asume el Estado Nacional y el Estado Provincial para garantizar el pleno derecho a la educación de las y los jóvenes que residen en ámbitos rurales.

## **Un recorrido histórico de la educación secundaria obligatoria (ESO) en Argentina: entre la selección y la expansión**

En nuestro país el concepto de obligatoriedad estuvo históricamente asociado a la escuela primaria, desde la etapa de conformación del sistema educativo y a partir de la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común en 1884. Desde fines del siglo XIX se originan los sistemas educativos, los cuales se caracterizan por concentrar

(...) una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente (Viñao, 2002, p. 43).

Conjuntamente a la consolidación de la escuela primaria se puede situar tempranamente el origen de la escuela secundaria en Argentina a mediados del siglo XIX. De esta manera, lo que inicialmente se conformaba con un grupo variado de escuelas “vagamente definido”, se construyó gradualmente en un sistema notoriamente estructurado de instituciones educativas interrelacionadas y delimitadas con precisión (Acosta, 2012).

Históricamente, la escuela secundaria surge como formadora de elites ilustradas que tendrán la posibilidad de acceder a estudios superiores. Sin embargo, esta expansión es acompañada por un gran índice de desgranamiento desde sus orígenes (Acosta, 2012). Un ejemplo de ello se evidencia a fines del siglo XIX, cuando Argentina recibe un gran número de inmigrantes, los cuales, con la sanción de la Ley 1420 y la obligatoriedad de la escuela primaria, se encontraron dentro de una estrategia política de integración de la población hacia el ideal nacional. No obstante, aunque los colegios secundarios constituían un espacio marginal de integración de la juventud, sólo accedieron aquellos provenientes de clases acomodadas (Tedesco, 1986). Dicho proceso no fue casual, ya que la “escuela secundaria argentina surge a partir de un modelo institucional selectivo que, como en el caso de otros países de Europa, actúa como institución de referencia (...)” (Acosta, 2012, p. 132); se observa de esta manera que el modelo institucional de la escuela secundaria tradicional es el tomado de los antiguos colegios humanistas:

Durante el siglo XIX se acentuaron algunos de los rasgos del modelo institucional del colegio Humanista o del colegio Jesuita –el concepto de colegio como institución total y el curriculum humanista- mientras que otros se fueron dejando de lado –en especial el contacto cercano con el joven-. Estas instituciones eran selectivas, a las cuales se accedía a través de un examen y mantenían el currículum humanista clásico ya que su finalidad era el ingreso a la universidad. Eran socialmente excluyentes,

por lo que en la primera parte del siglo XX se crean ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. (Acosta, 2012, p. 133).

Se comprende entonces que el modelo del sistema educativo en Argentina mantiene una tendencia generalista, en principio con escuelas primarias para las clases bajas en el extremo inferior y posteriormente con escuelas secundarias prestigiosas, que formaban para la universidad, en un extremo superior. Para Viñao (2002) este proceso de segmentación promovió la expansión de instituciones intermedias, que reforzaron una dimensión académica y generalista, en un intento por aproximarse a las escuelas secundarias de prestigio tradicional. En este proceso de selección y expansión de la escuela secundaria, se pueden identificar circuitos diferenciados en su oferta: los colegios nacionales, por un lado, y la escuela normal por el otro, ambos con rasgos y poblaciones diferenciadas; que producen una “matriz de incorporación y expulsión de forma simultánea” (Acosta, 2012).

Desde 1863 los colegios nacionales emergieron como la antesala de los estudios universitarios y gozaban de gran prestigio por su currículo enciclopedista y humanista. Fueron creados por Bartolomé Mitre, logrando un sistema unificado en todo el país. Sin embargo, estaban destinados esencialmente a varones, pertenecientes a clases dominantes, con el propósito de formar para el ingreso a la universidad o para algunas posiciones burocráticas públicas y privadas.

En ese mismo periodo, a mediados de 1870, Sarmiento crea las Escuelas Normales para maestras, la primera de ellas en Paraná, conformando “una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia” (Acosta, 2012). Para desarrollarlas, constituye un grupo de sesenta y cinco instructoras norteamericanas que formaron a las primeras maestras que luego ocuparon cargos docentes y directivos durante

la década del '80, con una fuerte ideología positivista y una concepción europeizante en la que las "razas" arias poseían primacía. Estas escuelas estaban orientadas hacia mujeres y fueron constituidas como un nivel terminal, pensadas para la alfabetización masiva y la homogeneidad, y otorgaban la titulación en magisterio.

Durante el siglo XX, la oferta de la educación privada secundaria tenía una fuerte presencia. Gentili (2009) comenta que la universalización de la escolaridad fue progresiva y sistemática durante la segunda mitad del siglo XX, y es por ello que muchos países fueron proclamando la necesidad de ampliar la obligatoriedad de la escuela, lo que en principio se concretó con la educación primaria, y se fue extendiendo progresivamente a los colegios secundarios. De esta manera, "este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos" (Gentili, 2009, p. 25).

Al respecto Braslavsky (1985) destaca que las funciones sociales del sistema educativo o de la educación formal, tiene al menos las siguientes tres características en relación con la población que asiste:

- a) La distribución de habilidades instrumentales, conocimientos científicos y la socialización.
- b) La clasificación de la población en estamentos.
- c) La legitimación ideológica de la clasificación de la población en estamentos.

De acuerdo a estas características, las funciones del sistema escolar contribuyen tanto a la transformación como a la reproducción social, prevaleciendo siempre una por sobre otra. (Braslavsky, 1995). Como consecuencia, se comienza a instalar el debate sobre la crisis del sistema educativo, poniendo en evidencia que no se garantizan las mismas oportunidades de acceso, permanencia ni egreso a las poblaciones históricamente excluidas a partir las tres categorías antes mencionadas.

Se comprende entonces que las funciones sociales del sistema educativo, propiciadas por la conformación de los Estados modernos, se evidencian con claridad en el nivel secundario en un doble movimiento, en primer lugar, debido a la necesidad de fortalecer la formación general, como antesala para el ingreso a estudios superiores o como medio de diferenciación social de elites y clases medias, denominada *político-propedéutica social*. Y, en segundo lugar, a causa de la necesidad de formación de perfiles profesionales para diferentes etapas del desarrollo, emergente de dimensiones políticas, culturales y económicas, denominada *profesionalizante*, dirigida a clases altas o de elites. De esta manera, se comenzaron a formar los funcionarios y dirigentes, y se profundizaron las acciones educativas de los colegios nacionales y los comerciales (Braslavsky, 1995).

Seguidamente, y de manera complementaria, Braslavsky (1995) expresa que debido a una disconformidad general causada por la segmentación del sistema, se produce en la década de los 90 un consenso que evidencia que ni la función profesionalizante ni la político-propedéutica social, se cumplen satisfactoriamente. Se visualizan de esta manera, las funciones políticas y económicas de la educación de manera clara y diferenciada.

A modo de síntesis y revisión, se puede comprender la educación secundaria en la siguiente periodización macropolítica, realizada por Acosta (2012):

**Etapa fundacional:** Incluye el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica, los colegios nacionales, las escuelas normales y, en menor medida, otras modalidades de educación media (escuelas técnicas, agropecuarias y comerciales) con el título de bachiller. Todas estas instituciones mantienen un carácter selectivo, así como contenidos humanistas. Se fortalece la homogeneidad tanto de los alumnos como de las instituciones educativas.

**Etapa Peronista:** Se destaca el gran desarrollo de los colegios nacionales, que duplican la matrícula y la cantidad de establecimientos; además de la “expansión de las escuelas técnicas junto con la Universidad Obrera Nacional supuso el desarrollo de nuevas estructuras curriculares e institucionales que desafiaron el modelo de educación secundaria hegemónico” (Acosta, 2012, p. 138). En este periodo se pueden identificar las primeras acciones populistas<sup>10</sup>, ya que Perón, en tanto su líder, incluía discursivamente “a los ciudadanos que no se sentían representados y/o que estaban decepcionados con el sistema político” (Freidenberg, 2007).

**Etapa Desarrollista:** Se caracteriza por el gran crecimiento de las escuelas normales, luego en menor medida de los bachilleres, las escuelas comerciales y los colegios nacionales. El bachillerato se caracteriza en esta etapa por la creación del ciclo básico de la escuela media, mientras que las escuelas normales se transforman en bachilleratos pedagógicos en el año 1969. Es importante también destacar el crecimiento de la oferta privada, sin embargo, las escuelas técnicas aumentan en menor proporción, lo cual es paradójico si se tiene en cuenta el desarrollo de las industrias, el campo y la producción en ese momento.

**Etapa Autoritaria:** Se destaca el crecimiento de los bachilleratos por sobre las modalidades técnica y comercial. Esto se debe a dos factores: al proceso de desindustrialización iniciado por el gobierno militar (el cual disminuye la inversión en este tipo de oferta educativa), y la restricción en el acceso a la Universidad. El modelo predominante se caracteriza por reproducir un

---

<sup>10</sup> Se puede definir al populismo clásico como un “movimiento político encabezado por un líder carismático, con seguidores de todas las clases sociales, y cuya actuación produjo una gran expansión electoral. Sus programas prometían reforma, y sus líderes apelaron a la cultura del pueblo como fuente de legitimidad. Todos son factores en la lucha para ganar elecciones y conseguir el poder” (Conniff, 2003, p.32)

patrón rígido y lógico formal, en un plan de bachillerato humanístico convencional.

**Etapa Democrática:** Se produce un aumento de la matrícula del nivel medio “mientras en 1960 el 24,5% de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asisten a la escuela secundaria, en 1996 dicha cifra asciende al 67,2%” (Acosta, 2012, p. 140). Este aumento se apoya sobre diversas acciones educativas tales como la supresión de los exámenes de admisión, la renovación de los planes de estudios, la creación de nuevos establecimientos educativos y en prácticas de evaluación no tradicionales. En esta etapa, la investigación educativa comienza a revelar fenómenos crecientes de segmentación educativa a partir de la existencia de circuitos educativos diferenciados.

**Etapa Reformista:** Durante la década del '90 se originaron cambios fundamentales en el sistema educativo argentino en general y, particularmente en la escuela secundaria. Por un lado, a partir de la ley de transferencia de los servicios educativos del año 1992, se transfieren los colegios secundarios y los institutos de enseñanza superior a las jurisdicciones. Por otro lado, la Ley Federal de Educación (LFE en adelante) N° 24.195, del año 1993, establece 10 años de educación obligatoria y crea una nueva estructura del sistema, compuesta por: Nivel Inicial, Educación General Básica (EGB 1, 2 y 3) y Polimodal (3 últimos años de la escuela media). La LFE realiza una articulación de la enseñanza técnica a través de la creación de trayectos técnico profesionales, cambia la estructura curricular a través de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país, renueva de los planes de estudio y diversifica la estructura curricular del bachillerato en diversas modalidades para el ciclo polimodal.

Si bien se destacan las políticas educativas estructurales de la LFE, se reconoce que, a su vez, generó una mayor segmentación educativa y social al transferir las

instituciones a cada jurisdicción y al apoyarse sobre una relativa estabilidad institucional y curricular humanista. Dicha segmentación se evidencia en una distribución horaria fragmentaria, un currículum mosaico que obstaculiza los cambios antes mencionados y debilita “aún más un modelo que ya resultaba insuficiente en las décadas anteriores y que había sido objeto de reformas parciales y que la reforma del año 93´ no supo acompañar (en términos financieros y en términos pedagógicos)” (Acosta, 2012, p. 141). De esta manera, en esta etapa, se pueden identificar las primeras acciones neo-populistas en Argentina, las cuales tenían la finalidad de “modernizar” las campañas políticas, con un uso estratégico y eficaz de los medios de comunicación, la propaganda política, la publicidad, las encuestas, el marketing, entre otros (Conniff, 2003).

Resulta necesario identificar y agregar una última etapa<sup>11</sup>, la cual se puede denominar **etapa Neo-populista**<sup>12</sup> conformada por las transformaciones que produjo la Ley de Educación Nacional (LEN en adelante) N° 26.206, sancionada en diciembre del 2006, En la misma se planteó la obligatoriedad de la escuela secundaria, estableciendo inicialmente un total de trece años y posteriormente, en el año 2014, se establece un total de catorce años<sup>13</sup>; con la opción de ubicar el séptimo año de estudios en el nivel primario o en el secundario (ello quedó a elección de cada jurisdicción). La estructura del sistema educativo se

---

<sup>11</sup> La cual se agrega a las etapas propuestas por Acosta, Felicitas (2012), teniendo en cuenta que pasaron ya 12 años de la sanción de la LEN en el año 2006.

<sup>12</sup> Para mayores referencias se pueden profundizar las definiciones de populismo y sus tres fases durante el siglo XX en: Conniff, M. (2003). Neo-Populismo en América Latina. La década de los 90 y después. Revista de Ciencia Política, XXIII (1), 31- 38.

<sup>13</sup> Los trece años iniciales se conforman por 1 año de Inicial, 7 años de primaria y 5 años de secundaria. Mientras que los catorce años se componen por 2 años de Inicial, 7 años de primaria y 5 años de secundaria, según la Ley Nacional N° 27.045: EDUCACIÓN INICIAL. LEY N° 26206. MODIFICACIÓN. Resulta interesante investigar y analizar la misma, para comprender su puesta en acto, frente a la necesidad de ampliar el nivel inicial.

reorganiza y se compone por: Nivel Inicial, Primario y Secundario hasta su finalización<sup>14</sup>.

Se comprende de esta manera que, con la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, mediante la LEN, se fija el objetivo de incluir a sectores sociales históricamente excluidos de este nivel de enseñanza (Miranda, 2013; Tiramonti, y Otros 2011; Baquero y otros 2012). Hasta el año 2015, fecha en la que culmina el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y que había dado continuidad a las políticas públicas iniciadas en el gobierno de Néstor Kirchner en 2003, se propuso un reposicionamiento del Estado en acciones tendientes a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. En este contexto Senen Gonzalez (2008) refiere a la repolitización de las políticas educativas signadas por la sanción de un conjunto de normativas entre las que se destacan:

- ✓ Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005),
- ✓ Ley de Formación Técnico-Profesional N° 26058 (2005),
- ✓ Plan Nacional Trienal 2009-2011 de Educación Obligatoria regulado por la Resolución CFE N° 79 (2009),
- ✓ Plan Quinquenal para la Educación Obligatoria y de Formación Docente 2012-2016 regulado por la Resolución CFE N°188 (2012),
- ✓ Lineamientos Políticos y Estratégicos de la ESO regulado por la Resolución CFE N° 84 (2009),
- ✓ Resolución CFE N° 88 de Institucionalidad y Fortalecimiento de la ESO,
- ✓ Planes Jurisdiccionales y Planes De Mejora Institucional (2009),

---

<sup>14</sup> Más adelante, se podrá observar en la “Tabla 1: Estructuras del Sistema Educativo en Argentina”, las propuestas de la LFE y la LEN de manera gráfica y comparativa, identificando los años de obligatoriedad.

- ✓ Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la ESO a partir de la Resolución CFE N° 93 (2009),
- ✓ Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria reguladas por la Resolución CFE N° 102 (2010),
- ✓ Programa Conectar Igualdad creado por Decreto Presidencial N° 459 (2010),
- ✓ Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria, creadas por Resolución CFE N° 103 (2010).

Las mencionadas normativas, constituyen las primeras señales del giro ideológico-político enfocado en la inclusión social y educativa a partir de acciones y estrategias materializadas en planes, programas y proyectos (Miranda, 2013). Particularmente, en ámbitos rurales, se requiere de alternativas que permitan contextualizar las normativas nacionales para la ESOR, a partir de propuestas que repiensen los formatos y gramáticas escolares<sup>15</sup> tradicionales, generando las adecuaciones necesarias para las poblaciones que habitan en estos ámbitos (Resolución CFE N° 109/10).

## **La educación secundaria obligatoria rural (ESOR) en coordenadas históricas: entre la incorporación y la expulsión**

A partir del recorrido histórico inicial, se puede afirmar que, en sus orígenes, los colegios secundarios

---

<sup>15</sup> El término gramática escolar es tomado de Inés Dussel, (2003), con la finalidad de referirse al conjunto de estructuras, de reglas y de prácticas que organizan cotidianamente las instituciones educativas y definen las formas en las que se divide el tiempo y el espacio, en tanto rasgos escolares duros que predominan y entran en conflicto con toda nueva práctica de enseñanza que intenta superar la rigidez del formato escolar tradicional. Desde éste formato se clasifica a las y los estudiantes, asignándolos a clases en las que se pre establece el saber a ser enseñado y se estructuran las maneras de acreditación y promoción. Todo esto construye un ideal de escuela, de “buen “docente y de “buen” estudiante.

constituyeron un espacio que promovía el ascenso social y el prestigio de unos pocos ciudadanos, que posteriormente eran absorbidos por el mercado laboral (Nobile, 2016). Durante la primera mitad del siglo XX se incorpora a las funciones de la educación, el propósito vinculado a la formación para el trabajo, y se puede identificar su antecedente en las escuelas primarias rurales de Argentina, que se caracterizaron por su relativa efectividad para alfabetizar masivamente a la población.

En 1898 se crea el Ministerio de Agricultura y Ganadería, y al año siguiente se crean las escuelas de agricultura y ganadería, con el lema: “estudiar y aprender a pie de obra”, lo cual podemos entender como equivalente a aprender trabajando. La inversión estatal permitió sostener una oferta de enseñanza pública y gratuita. Sin embargo, continuaba creciendo el analfabetismo y la deserción escolar en las zonas agrarias, evidenciando dificultades y tensiones entre las acciones de los gobiernos de la Nación y de las provincias para reducir los índices de analfabetismo (Ascolani, 2000).

En las últimas décadas, a causa de la globalización y siguiendo la tendencia internacional, fue más fuerte la necesidad de masificar el nivel medio para que todos/as los/as adolescentes y jóvenes puedan acceder al mismo. Ello sin atender las particularidades de cada provincia en general, y específicamente sin comprender los problemas enfrentados por la educación rural –hasta entonces del nivel primario- como la deserción (atribuida a la distancia que separaba a las escuelas del lugar de residencia de sus estudiantes y familias), la pobreza de las familias rurales, la falta de interés de los familias en la escolaridad de sus hijos/as, el trabajo infantil y -en algunos casos- a la clausura de los establecimientos, así como el funcionamiento de las escuelas en épocas de mayor actividad económica (Gutiérrez, 2007).

Tal como se mencionó en apartados anteriores, existieron grandes cambios en las políticas públicas durante los últimos 30 años para el nivel secundario,

siendo éste objeto de diferentes análisis y propuestas en el marco de un proceso de redefinición permanente. Entre ellos, de manera estructural, el cambio de “forma” hasta el tipo de formación, en tensión permanente entre la formación general propedéutica y la formación para el trabajo (Boletín Informativo de los CEPT, 2010). Particularmente, las reformas educativas de las últimas presidencias en Argentina, tanto de Saúl Menen como de Néstor Kirchner y Cristina Kirchner, y con las sanciones de las leyes de educación, se transformó el sistema escolar en general y particularmente el nivel medio, en concordancia a los cambios de los modelos educativos de las presidencias mencionadas y de las leyes de educación que cada una de ellas sancionó, la LFE y la LEN.

Antes de las mencionadas presidencias, en nuestro país, la educación Secundaria en el ámbito rural había asumido históricamente distintas modalidades y estrategias. Una de ellas es conformada por las escuelas agropecuarias, que constituían una oferta “tradicional” en el ámbito rural. En algunos casos, se trabajaba desde la alternancia (escuelas de las familias agrícolas y los centros educativos para la producción). En otros, a partir de diversos Programas implementados por el Ministerio de Educación de la Nación, con distintas estrategias de intervención en la educación rural, que tenían la finalidad de incluir a jóvenes y adolescentes. La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE en adelante) en su boletín N° 7 menciona algunas de estas estrategias, las cuales se implementaron como programas nacionales: EMER, EMETA, EGB 3 Itinerante y el proyecto HORIZONTES: “Ciclo Básico de la Educación Secundaria en escuelas rurales”, con la finalidad de “fortalecer la nuclearización o el agrupamiento de escuelas para establecer objetivos comunes y desarrollar acciones e interacciones entre sí, en torno de un proyecto –nacional- común”. Sin embargo, se mantiene la tendencia fundacional de la escuela secundaria, a partir de la cual, aunque se generan condiciones para incorporar

a sectores históricamente excluidos, también se forjan mecanismos de expulsión desde el fortalecimiento de la homogeneidad tanto de las y los estudiantes como de las instituciones.

## **La educación secundaria obligatoria rural (ESOR) en la provincia de Salta: ¿Es posible superar el mandato fundacional de la escuela secundaria “tradicional”?**

En el caso de la provincia de Salta, resulta preciso hacer referencia al Tercer Ciclo de las Escuelas Rurales, creada por la LFE ante la ampliación de los diez años de obligatoriedad escolar. A partir de las acciones del Plan Social Educativo los cargos docentes de las escuelas rurales se “cubrieron” con maestros de grado hasta el séptimo año, siendo el octavo y el noveno asumidos por docentes itinerantes a cargo de determinadas materias.

Si bien, desde un nivel discursivo, se tendió a la cobertura de la escolaridad desde el acceso, la permanencia, la inclusión y la calidad; la LFE solo permitió una mayor segmentación educativa y social, debido a que muchos alumnos no accedieron al nivel secundario, o porque algunos estudiantes no continuaron la formación en el Polimodal, o la extendieron con diferentes dificultades. Sumado a ello, se generaron conflictos en torno a la gestión, organización y administración institucional, ya que se mantuvo la misma organización del personal, cuando se amplió la estructura organizativa con el tercer ciclo y el nivel inicial; es decir se reprodujo la única forma conocida por las gestiones provinciales e institucionales. Como consecuencia de ello, se generó una gran sobrecarga de la función de los directivos de la Educación Primaria, que en algunos casos debieron hacerse cargo de los alumnos del Tercer ciclo, por no contar con la designación de los docentes necesarios ante el aumento de años de obligatoriedad (Tarifa, 2014).

En este marco de primeras acciones políticas neo populistas, la LFE fue certera sólo en la atención a las demandas de la educación rural, no obstante, no fueron suficientes las diferentes acciones de cobertura; debido a la insuficiencia de insumos y apoyos necesarios, tanto para las instituciones como para las y los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hubiera sido necesaria una inversión continua y acorde a todos los contextos rurales y sus necesidades.

En Salta, desde la sanción e implementación de la Ley de Educación provincial N° 6829/95, se distingue una estructura múltiple ya que en ella coexisten diferentes formas organizacionales, las cuales se desarrollarán en la tabla 1.

**Tabla 1: Estructuras del Sistema Educativo en Argentina**

Tradicional (Ley 1.420)			Ley federal de Educación 24.195 (1993)			Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)					
						Opción 1			Opción 2		
Niveles	Años	Estructura escolar	Niveles	Años	Estructura escolar	Niveles	Años	Estructura escolar	Niveles	Años	Estructura escolar
Inicial	3 años	Sala de 3 años	Inicial	3 años	Sala de 3 años	Inicial	3 años	Sala de 3 años	Inicial	3 años	Sala de 3 años
		Sala de 4 años			Sala de 4 años			Sala de 4 años*			Sala de 4 años*
		Sala de 5 años			Sala de 5 años*			Sala de 5 años*			Sala de 5 años*
Primario	7 años	1° Grado*	EGB	9 años	1° Grado*	Primario	7 años	1° Grado*	Primario	6 años	1° Grado*
		2° Grado*			2° Grado*			2° Grado*			2° Grado*
		3° Grado*			3° Grado*			3° Grado*			3° Grado*
		4° Grado*			4° Grado*			4° Grado*			4° Grado*
		5° Grado*			5° Grado*			5° Grado*			5° Grado*
		6° Grado*			6° Grado*			6° Grado*			6° Grado*
		7° Grado*			7° Grado*			7° Grado*			7° Grado*
Secundario	5 años	1° Año	Polimodal	3 años	8° Año*	Secundario	5 años	1° Año*	Secundario	6 años	1° Año*
		2° Año			9° Año*			2° Año*			2° Año*
		3° Año			1° Año			3° Año*			3° Año*
		4° Año			2° Año			4° Año*			4° Año*
		5° Año			3° Año			5° Año*			5° Año*

Nota: \* Educación obligatoria

Fuente: Elaboración propia en base a leyes nacionales y serie de informes de investigación N° 5, DINIECE.

En la Tabla precedente se detallan los formatos de organización del sistema educativo que se registraron en el país y en la provincia. En el caso de la LFE se observan los ciclos de la Educación General Básica (EGB en adelante). 1ro, 2do y 3ro año componían el ciclo EGB1, 4to, 5to y 6to componían el ciclo EGB2, mientras que 7mo, 8vo y 9no componían el ciclo EGB3. Para el tercer ciclo (EGB3) se definen dos procesos de implementación: en el primero 7mo grado tenía funcionamiento en los edificios del anterior nivel, el primario, esta disposición responde a una estrategia que fue denominada primarización de la EGB3. Mientras que el segundo presenta a una organización en donde la EGB3 fue secundarizada, es decir que en el establecimiento de la tradicional escuela media se incorpora al 7° grado de la anterior escuela primaria.

Si bien ambas opciones coexistieron algunos años, se implementó en mayor medida el modelo de primarización de 7mo grado de la EGB3, mientras que 8vo y 9no formaron parte de los edificios del nivel secundario. Se observa que en la provincia de Salta se establecieron, a escala gradual, el Tercer Ciclo de Educación General Básica (EGB3) en las Escuelas Rurales desde el año 1997; ante la ampliación a diez años de obligatoriedad escolar.

El Estado Nacional generó algunas condiciones para dotar a las escuelas de docentes a partir del Plan Social Educativo (PSEDUC en adelante) con maestros hasta el séptimo grado, siendo el octavo y el noveno año cubiertos por docentes itinerantes a cargo de determinadas materias (Tarifa, 2014). Posteriormente, a partir de la resolución provincial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología N° 4118/00 se establece la estructura curricular para el Nivel Polimodal, con tres tipos de espacios curriculares, el primero -común- para todas las modalidades; el segundo es propio de cada modalidad, diferenciándolos entre comunes y opcionales y; el tercero definido institucionalmente. De esta manera se organizó al sistema educativo en un Nivel Inicial de un año, un Nivel

primario de 9 años dividido en tres ciclos de EGB de tres años cada uno y un Nivel Polimodal de 3 años; siendo obligatorio hasta el tercer ciclo de EGB. En particular, se realizaron acciones compensatorias desde el PSEDUC en el año 1993, tales como la provisión de libros y útiles escolares, equipamiento institucional, subsidios para proyectos institucionales, otorgamiento de becas para alumnos de EGB 3 y Polimodal (Romero, 2015).

Con la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, promulgada por la LEN, se evidencia la necesidad de repensar propuestas que atiendan a las particularidades de cada región y a las necesidades de las y los sujetos destinatarios de las mismas. Los desafíos que generan su implementación en zonas rurales de la Provincia de Salta demandan ser explorados, atendiendo a la gran diversidad de contextos: las distancias económicas y la gran variedad geográfica; propia de las zonas semidesérticas, selváticas, montañosas y vallistas que componen la provincia; y de sujetos: juventudes rurales y juventudes indígenas, personas con discapacidad, entre otros. Quizás este sea el primer paso para lograr responder a lo establecido en varios incisos del Artículo 11 que establece “que se brindará una educación inclusiva, de calidad, universal sin que se profundicen las diferencias regionales ni sociales”.

En lo que respecta a la educación rural y en tanto modalidad del sistema, se establece que “está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Cap. X, Art. 49). Tal definición resulta insuficiente, al tiempo que habilita a cuestionar hasta qué punto la Ley da cuenta de la diversidad de contextos emergentes en los diferentes tipos de ruralidades de cada región, entendiendo el reconocimiento de la educación rural como una modalidad particular. Se identifican así, los principales retos que deberán sortearse a través de formas adecuadas a las necesidades y las particularidades

de las poblaciones rurales, para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de jóvenes y adolescentes, desde el reconocimiento del derecho a la educación Secundaria.

Se puede comprender entonces que la ESOR en la provincia de Salta requiere sostener una mirada compleja que comprenda las acciones del Estado nacional y provincial, en relación a la práctica y sus resultados -o efectos- en las instituciones educativas y en los actores sociales a los que alcanza. Para ello se considera necesario comprender las particularidades de los ámbitos rurales. En este sentido, el concepto tradicional de ruralidad, se basaba en la diferenciación rural-urbana, relacionado principalmente con la cantidad de habitantes por localidad. Resulta importante precisar que según lo establecido por el INDEC se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, mientras que la población rural aglomerada o agrupada es la que se encuentra en localidades de menos de 2.000 habitantes y la población rural dispersa es la que se encuentra en campo abierto.

Si bien existen grandes y profundas diferencias cuantitativas, a nivel poblacional, entre lo urbano y lo rural, esta no puede ser reducida a una única variable de tipo poblacional (Dirven, en De Anquin, 2008). Teniendo en cuenta ello, se destacan otras dimensiones como educación, ingresos económicos, ocupaciones, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de salud, sexo y constitución etaria de la población. Desde las mismas se deriva que “lo rural” no puede ser definido como un concepto simple y homogéneo. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), incluyen la dimensión territorial desde una perspectiva que reconoce las diferentes funciones y servicios que cumple el espacio rural más allá del aspecto productivo y su creciente integración al intercambio en los mercados.

En este marco de aportes al campo de la conceptualización de la ruralidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta toma el criterio demográfico y distingue dos tipos de ruralidades, la primera “contextos rurales propiamente dichos”, caracterizado por la lejanía de zonas urbanas, la escasa cantidad de estudiantes que asisten a las instituciones, la falta de servicios básicos, entre otros. Mientras que la segunda, “contextos semi-urbanos” se caracteriza por estar en cercanía de poblaciones de más de 2.000 habitantes (Tarifa, 2014). Además de ello:

(...) todos los departamentos tienen población rural dispersa y seis de ellos no poseen población urbana. El porcentaje urbano provincial es el resultado promedio del nivel de urbanización registrado en los distintos departamentos, pero es de destacar que el departamento Capital, en el que se ubica la Ciudad de Salta, tiene el 99,2% de población urbana. El núcleo urbano de mayor importancia es el aglomerado Gran Salta y otros centros urbanos relevantes de la jurisdicción provincial son las ciudades de San Ramón de la Nueva Orán, Tartagal, Metán, General Güemes y Rosario de la Frontera. (p.43).

Según datos del Censo 2010, la población de la provincia asciende a 1.214.441 habitantes, de los cuales el 87% reside en el ámbito urbano y el 13% en el rural. Además, las poblaciones rurales están compuestas por un gran porcentaje de comunidades étnicas, las que mayormente tienen sus necesidades básicas insatisfechas (UNICEF, 2015, p. 41).

De acuerdo con los datos del año 2015 extraídos del Departamento de Estadística dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, se reconoce la existencia de 685 instituciones educativas que se ubican en contextos rurales (de acuerdo con la delimitación clásica del criterio demográfico), lo que equivale al 47% del total de instituciones educativas de los

distintos niveles del sistema; estas instituciones están destinadas al 13% de la población total

A partir de los datos presentados en el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario (2011), en Salta se están llevando adelante diferentes estrategias para garantizar el real cumplimiento de la obligatoriedad, tales como: colegios pluricursos con y sin itinerancia, colegios mediados por TICs; entre otros formatos. Sin embargo, se continúa observando una fuerte prevalencia de un currículo enciclopedista y humanista. El profesor Daniel Grimaux lo detalla de la siguiente manera:

Desde 2009 tengo a cargo el análisis de la expansión de Educación Secundaria rural en el territorio provincial. Hasta 2011 la oferta secundaria se concentraba en áreas urbanas o conglomerados urbanos, solo había 3 colegios de ubicación espacial rural propiamente dicha (Rodeo Colorado en Iruya, Alto la Sierra y La Puntana en Rivadavia), de un total de 122 y los modelos impuestos reproducían al milímetro al secundario imperante, tomado desde que se creó este nivel educativo en el país a fines del siglo XIX y principios del XX. (Memoria Colegios Secundarios Rurales de la provincia de Salta 2011-2015, p. 2).

Las diferentes estrategias para garantizar el real cumplimiento de la obligatoriedad en la provincia ponen en evidencia la fragmentación disciplinar y horaria, la rigidez de la gramática escolar pensada para poblaciones urbanas y no rurales, mucho menos aún para las poblaciones rurales dispersas, entre otros. En la Tabla 1, se observan dos opciones para la implementación de la LEN para el nivel secundario, de las cuales la provincia de Salta adopta la opción 1.

De esta manera, el escenario complejo de la educación rural permite visualizar el primer desafío, que consiste en comprender que la universalización del nivel secundario no se sitúa en su obligatoriedad sino principalmente en que el mandato normativo pueda traducirse en la práctica y ser accesible a todos/as los/as sujetos a los que está dirigido. El segundo desafío radica

en cómo efectivizar un cambio de paradigma que permita comprender la importancia de la normativa, formar y capacitar profesionales, dotar de recursos a las instituciones, sensibilizar a la comunidad y, fundamentalmente, romper con los estereotipos y las barreras que impiden a adolescentes y jóvenes de contextos rurales formar parte de la comunidad educativa en igualdad y con equidad.

## **Algunas consideraciones**

En el actual contexto argentino, garantizar la escolaridad obligatoria aún constituye uno de los desafíos más importantes para el Sistema Educativo. Ello pone en tensión las diversas características y necesidades de los contextos y de las y los sujetos, que cuestionan tanto la gramática escolar con perspectiva enciclopedista, así como el dispositivo escolar tradicional.

Se puede afirmar que el estado de situación actual de la educación secundaria en nuestro país es el resultado de una acumulación histórica de dificultades y tensiones, a las que se agregaron otras nuevas desde la transferencia del nivel medio a las provincias (Tiramonti y Otros, 2011): entre ellas la implementación de una nueva estructura académica establecida por la LFE y las condiciones contextuales diversas de nuestro país en las últimas décadas (Brígido, 2004). Todas esas dificultades se vieron agravadas con las transformaciones socioculturales globales y sus repercusiones en el contexto nacional (Miranda, 2013).

A partir de este análisis y recorrido teórico e histórico realizado, podemos afirmar que los sistemas educativos, comprendidos como sistemas sociales, generan tendencias y fuerzas internas. Las cuales se asocian con las características principales del proceso de configuración de la escuela secundaria, tales como la inclusión y la segmentación (Viñao, 2002), así como expulsión, selección

y expansión. Sin que puedan ser superados en la actualidad.

Resulta necesario comprender que a pesar de haber transitado más de un siglo desde la creación de la escuela secundaria, continúan persistiendo determinadas formas de hacer y de saber en las instituciones que se manifiestan desde sus orígenes; desconociendo la existencia de las diferentes condiciones contextuales y las modificaciones del marco normativo. Lo cual pone en cuestión tanto la histórica como la actual gramática escolar, que posee poca articulación entre el contexto y las y los sujetos pedagógicos (ideales frente a los reales) y sus necesidades.

La diversidad en general y la educación rural en particular debiera ser percibida como un valor, no como una causa de exclusión y segmentación. Comprendiendo ello, es posible que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En tal sentido, se puede aseverar que no existe actualmente educación universal ni existe respeto al principio de no discriminación, puesto que los sistemas educativos continúan excluyendo y segregando a las y los adolescentes y jóvenes de contextos rurales. En efecto, en el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos, se establece que “La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes” (2013).

Particularmente en ámbitos rurales, se requiere de alternativas que permitan contextualizar las normativas nacionales para la ESOR, a partir de propuestas que repiensen los formatos y gramáticas escolares tradicionales, generando las adecuaciones necesarias para las poblaciones que habitan en éstos ámbitos (Resolución CFE N° 109/10). Dada la reciente obligatoriedad de la educación secundaria -doce años de la sanción de la misma- y su impacto en la educación rural, son escasos

los estudios sobre este nivel de enseñanza, hecho que revela que ésta es un área de vacancia. Sin embargo, se puede considerar que actualmente no se garantiza el pleno derecho a la educación desde el acceso, la permanencia y el egreso de las y los jóvenes que residen en ámbitos rurales.

## **Referencias bibliográficas**

- Acosta, F. (2012) La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).
- Ascolani, A. (2000) Sistema educativo y Trabajo agrícola, una débil relación (1916-1943). En *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, n° 1, Rosario.
- Braslavsky, C. (1985). Juventud y sociedad en la Argentina.
- Braslavsky, C. (1989). Discriminación educativa en Argentina. Miño y Dávila, Buenos Aires, AR.
- Braslavsky, C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 91-123.
- Boletín Informativo de los CEPT Región IV, Año 3 - N° 5 – Mayo, 2010.
- Conniff, M. L. (2003). Neo-Populismo en América Latina. La década de los 90 y después. *Revista de Ciencia Política*, 23(1).
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. *Temas de Educación. La educación secundaria rural en la actualidad / Boletín N° 7 / noviembre, diciembre de 2009.*
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. *Panorama de la Educación Rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / octubre de 2015.*
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 4, 11-36.

- Fauguenbaum, S. (2011). “Definiciones oficiales de “rural” y/o “urbano” en el mundo”. En DIRVEN (dir.) et al. Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile, CEPAL.
- Freidenberg, F. (2007). La tentación populista: una vía al poder en América Latina. Madrid: Síntesis.
- Freidenberg, F. (2011). Los nuevos liderazgos populistas y la democracia en América Latina. In *Lasa Forum* (Vol. 42, No. 3, pp. 9-11).
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 19-57.
- Gutierrez, T. V. Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955, Universidad Nacional de Quilmes Editora, 2007. Cap 4.
- Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013.
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) República Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2007) República Argentina.
- Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 6829/95
- Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta – Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2011). Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta. Impresión Gráfico.com. ISBN 978-987-1196-73-9. Salta.
- Montesinos, M. P.; Sinisi, I. y Schoo, S., (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. *Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE N° 6*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. Última década, 24(44), 109-131.
- Resolución CFE N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

- Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Romero, N. H. (2015) Políticas para la Descentralización Educativa en Argentina. El Caso del Proyecto 7 del plan Social Educativo. EUNSa. ISBN 978-987-633-102-9.
- Tarifa Fernández, V. M. (2014) Informe científico de Beca de Investigación *Los procesos de enseñanza en un Colegio Secundario Semi Urbano de Rosario de Lerma*. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades.
- Tedesco, J. C. (1986). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En "Educación Media para Todos". Edit. Altamira Bs. As.
- UNICEF y Asociación Civil "Educación para todos" "Informe provincia de salta - las oportunidades educativas (1998 - 2010)" Salta, Argentina.
- Viñao, A., y Frago, A. V. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10). Ediciones Morata.

# **Articulación de políticas nacionales y jurisdiccionales para el fortalecimiento de la educación secundaria rural: Los Planes de Mejora como estrategia institucional**

MARÍA ALEJANDRA RUEDA  
ANALÍA GUARDO  
ROSANA DEL HUERTO HERNÁNDEZ

## **La implementación de la educación secundaria rural: una aproximación normativa**

Acompañando las políticas educativas nacionales referidas a la expansión de la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, la provincia de Salta inició en el año 2008 un profundo proceso de transformación orientado por el objetivo de lograr la implementación de la educación secundaria en todo el territorio provincial.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley N° 7546 de la Provincia de Salta, constituyen el marco legal que asegura a todos los ciudadanos de esta jurisdicción el derecho inalienable a la ampliación de los años de escolarización obligatoria. De este modo, las autoridades nacionales y provinciales del área, se erigen en garantes del cumplimiento de la obligatoriedad escolar mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en los ámbitos urbanos y rurales.

Entre las acciones que se llevaron a cabo en esta línea de trabajo, se destaca la formulación del “Plan estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario de la Provincia de Salta”<sup>16</sup>, publicado en el año 2011.

---

<sup>16</sup> El documento del Plan Estratégico fue el producto de un estudio requerido por la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, cuyo equipo de trabajo constituido por consultores expertos y asistentes y referentes institucionales del Ministerio de Educación, fue coordinado por el Mg. Néstor Hugo Romero.

Este plan constituye un importante punto de partida y orienta decisiones de política educativa provincial que, articuladas con las políticas nacionales, buscan promover las transformaciones necesarias, en un contexto de profundos desafíos.

En la presentación de este Plan se enuncia:

Salta es una provincia que se caracteriza por una gran diversidad cultural, por diferencias económicas, por una gran variedad geográfica –en la que se encuentran zonas casi desérticas, selváticas, montañosas y valles-, por espacios sociales integrados a un mundo crecientemente globalizado y por otros estructurados en torno a lógicas ancestrales. En estos escenarios complejos se materializará la obligatoriedad del nivel secundario, con los logros y obstáculos propios de todo cambio. Se deberán integrar los sectores excluidos de las zonas urbanas, las comunidades aisladas y los ámbitos rurales, sectores caracterizados por la inequidad en el acceso educativo. (p. 11)

La propuesta de materializar la obligatoriedad del nivel secundario a la que se alude, implica considerar condiciones normativas en dos planos complementarios: el referido a la concepción de la Educación Rural como modalidad del Sistema Educativo y el referido a la obligatoriedad de la Educación Secundaria. En ambos casos es necesaria, la explicitación de las principales decisiones presentes en la Ley de Educación Nacional, en documentos del Consejo Federal de Educación y en el marco normativo provincial.

La educación rural se convierte a partir de la Ley de Educación Nacional, en una de las ocho modalidades existentes en los cuatro niveles que comprende el Sistema Educativo. Las modalidades:

“constituyen opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, ...que procuran atender a particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales,

con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación”<sup>17</sup>.

En particular se concibe a la modalidad de educación rural como aquella que se implementa en las escuelas que son definidas como rurales, de acuerdo a criterios consensuados en el seno del Consejo Federal de Educación. La Res CFE N° 128/10<sup>18</sup> propone poner en tensión el concepto de ruralidad, que no puede ser definido como único, homogéneo y en oposición al espacio urbano. Los destinatarios de las políticas educativas para la ruralidad habitan regiones muy diversas que incluyen grandes espacios de producciones extensivas, así como medianos y pequeños productores y también familias desocupadas. Se constituyen de este modo, en espacios plenos de una multiplicidad de actores. Algunas de las problemáticas propias de estos espacios aparecen asociadas a las dificultades para lograr una atención multisectorial sostenida, insuficiente cobertura de los niveles del sistema que históricamente fueron no obligatorios; así como carencia de respuestas educativas situadas, que atiendan las necesidades y posibilidades de cada territorio.

Al analizarse las expectativas relacionadas a la modalidad de educación rural, se advierte en la normativa una marcada preocupación por asegurar la igualdad de oportunidades para los alumnos. Así, el reconocimiento de éstos como sujetos de derecho supone no solo garantizar la posibilidad de acceso a la educación secundaria, sino además brindar el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario que les permita completar este nivel.

---

<sup>17</sup> Ley de Educación Nacional N° 26206 - Título II Cap. I, art.17.

<sup>18</sup> La Res CFE N° 128/10 aprueba el documento “Educación rural en el Sistema Educativo Nacional”, entre otras consideraciones destaca la necesidad de “profundizar la mirada sobre el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las particularidades provinciales y aún zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante proyectos especiales que diferencian las instituciones rurales de las del resto del sistema educativo”.

La preocupación por la calidad de las ofertas educativas destinadas a la ruralidad, se expresa también en la apertura de los marcos normativos para aceptar y promover propuestas pedagógicas flexibles e innovadoras; permitiendo modelos de organización escolar y curricular que sean adecuados a la complejidad y posibilidades de cada contexto.

El diseño de propuestas para las instituciones rurales implica la conjunción de diferentes ámbitos de decisión e intervención, alrededor de tres direcciones principales de política educativa<sup>19</sup>: políticas de igualdad, que logren la inclusión de poblaciones desatendidas y concreten los principios de justicia social y curricular; políticas de calidad: que consideren las particularidades de la organización multigrada y de los procesos de aprendizaje en el marco de la diversidad y políticas de fortalecimiento institucional: para establecer organizaciones institucionales adecuadas a cada zona e instalar modelos alternativos que, necesariamente, deberán considerar entre otras condiciones: el aislamiento relativo y la dispersión de las familias que habitan los espacios rurales así como la reducida matrícula de estas instituciones.

Estas políticas para la ruralidad se articulan con los acuerdos federales que promueven la obligatoriedad de la Educación Secundaria<sup>20</sup>, destinada a todos los

---

<sup>19</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación N° 128/10.

<sup>20</sup> El Ministerio de Educación de la Nación se propone respecto al Nivel Secundario una serie de objetivos estratégicos que quedaron plasmados en el Plan Trienal 2009 – 2011. Este Plan estuvo focalizado en mejorar la educación secundaria en todo el país para garantizar su obligatoriedad. Para ello se propusieron tres estrategias, estrategia I: Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos- estrategia II: Mejorar la calidad de la oferta educativa - estrategia III: Fortalecer la gestión institucional. El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, aprobado por Res CFE N° 188/12, propone una serie de objetivos estratégicos para los distintos niveles. Respecto al Nivel Secundario se establecen tres objetivos, que continúan las líneas trazadas en el Plan 2009 – 2011: Objetivo I: Ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso - Objetivo II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes y Objetivo III: Fortalecer la gestión institucional, ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados.

adolescentes y jóvenes con la finalidad de habilitarlos para ejercer plenamente su ciudadanía, continuar estudios de nivel superior y/o ingresar al mundo del trabajo.

Entre los objetivos estratégicos que las autoridades nacionales y provinciales se proponen frente a la necesidad de asegurar la implementación de la educación secundaria, se destaca el fortalecimiento institucional como una estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos y sus instituciones, mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos, que puedan acompañar a las escuelas para avanzar en las transformaciones necesarias.

En diferentes acuerdos del Consejo Federal de Educación se advierte la centralidad de esta estrategia, que aparece reiteradamente y se define de manera similar.

El “*Plan Nacional de Educación Obligatoria*”<sup>21</sup> agrupa los problemas y desafíos de la educación secundaria alrededor de tres categorías fundamentales, según estén relacionados a la igualdad, a la calidad o al fortalecimiento de la gestión institucional. Se entiende aquí que los desafíos para las escuelas son desarrollar políticas institucionales para el acompañamiento a las trayectorias escolares<sup>22</sup>, repensar los formatos institucionales y la organización de los equipos docentes. Como respuesta se proponen dos líneas de acción: mejorar la calidad de la oferta educativa<sup>23</sup> y fortalecer la gestión de las escuelas secundarias.

---

<sup>21</sup> Resolución CFE N° 79/09. Presenta una estructura de dos partes. La primera desarrolla los fundamentos del plan y la segunda constituye una matriz que organiza la programación para los próximos tres años en torno a dos ejes principales: las políticas educativas de igualdad, calidad y fortalecimiento de la gestión y los tres niveles educativos responsables de su ejecución: educación inicial, primaria y secundaria.

<sup>22</sup> Esto supone, entre otros aspectos, el desafío de revisar y actualizar las normas y procedimientos burocrático-administrativos, referidos al gobierno de las instituciones y a la vinculación con las gestiones centrales del nivel.

<sup>23</sup> Esta línea de acción incluye: Iniciar un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria, proveer de equipamiento y recursos pedagógicos para el nivel, acompañar la enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios y mejorar los resultados,

También se acordaron en el seno del Consejo Federal los “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”<sup>24</sup>, que originalmente establecieron un plazo de tres años para dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel y de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria.

En este contexto, es el acuerdo federal logrado a través de la Resolución CFE N° 88/09: “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria: Planes jurisdiccionales – Planes de mejora institucional”<sup>25</sup>; el que establece las pautas para dotar a todas las escuelas secundarias, incluidas las rurales, de herramientas que permitan abordar las transformaciones que se venían demandado. A partir de este acuerdo, los dos instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales y los Planes de mejora institucional.

En esta norma, se encomienda además a las provincias la definición de un plan bianual (2010-2011) teniendo en cuenta los Convenios bilaterales y Actas complementarias de la Ley de Financiamiento, la propuesta socioeducativa acordada a fines de 2008, los planes anuales de PROMEDU, PROMER y el Plan

---

promover una articulación entre el nivel primario y el ciclo básico y entre el ciclo superior y los estudios superiores, así como con el mundo social y del trabajo.

<sup>24</sup> Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación.

<sup>25</sup> Esta normativa (Resolución CFE N° 88/09) propone que el sistema educativo en su conjunto, incluyendo los gobiernos educativos y sus equipos, la supervisión, los institutos de formación docente, los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias, los alumnos y las comunidades educativas en los temas de su competencia, deberán abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora que combinen los siguientes elementos: - La evaluación diagnóstica y la implementación gradual de procesos de autoevaluación para identificar los puntos de partida, - La planificación de las metas y líneas de acción para encaminar los procesos de mejora, - La asignación y aplicación del financiamiento disponible para asegurar las líneas de acción y los resultados previstos, - La gestión educativa que efectúe la coordinación de equipos docentes y combine los distintos recursos para alcanzar las metas educativas propuestas, - El seguimiento y monitoreo de los procesos y resultados programados.

Provincial de Educación obligatoria. Este contempló las siguientes dimensiones claves:

- ✓ Oferta y cobertura: planificación de la oferta y ampliación de la cobertura, identificando necesidades de infraestructura, equipamiento y cargos docentes.
- ✓ Trayectorias escolares: sistemas de tutorías para disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y alumnos salidos sin pase; espacios formativos extraclase, articulaciones entre nivel primario y secundario, superior y mundo del trabajo.
- ✓ Propuesta escolar y organización institucional
- ✓ Formación inicial y continua de los docentes
- ✓ Acompañamiento a los planes de mejora institucionales
- ✓ Regulaciones: adecuación de la normativa que regula la relación entre la jurisdicción y las instituciones.

Es el “acompañamiento a los planes de mejora institucionales” como parte de este conjunto de dimensiones, que nos parece importante destacar. Los planes de mejora sostienen, desde el plano prescriptivo, la expectativa de transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando la posibilidad de recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.

Se advierte aquí la centralidad de esta estrategia para la educación rural. La ruralidad desafía los formatos organizacionales tradicionales y requiere adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersas. Los planes de mejora se constituyen en un instrumento para configurar un nuevo modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional, estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel. Un modelo que supone el desarrollo de propuestas curriculares que contribuyan al mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos, que integren las definiciones clave de una

propuesta educativa situada y que requiere de decisiones políticas que, traducidas en prácticas pedagógicas innovadoras, potencien sus oportunidades de concreción.

## **Educación secundaria rural en Salta: políticas, estrategias y prácticas**

Es importante dar cuenta de algunas de las decisiones que en la Provincia de Salta han configurado el ámbito de la educación secundaria rural, así como enunciar las características particulares que, desde el punto de vista organizativo y curricular, adoptaron las instituciones.

Las autoridades y equipos jurisdiccionales a partir de la reinterpretación de las propuestas formuladas a nivel nacional, han procurado resolver los desafíos que el proceso de implementación fue planteando a instituciones, docentes y estudiantes.

Entre las alternativas que las provincias podían adoptar, la normativa promovía propuestas pedagógicas flexibles, “modelos de organización escolar que sean adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, escuelas de alternancia, itinerantes u otras...”<sup>26</sup>

Los antecedentes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, muestran que hasta el año 2011 las instituciones de nivel secundario rurales existentes, reproducían las formas organizativas y curriculares de los colegios secundarios urbanos. El entonces referente provincial de educación secundaria rural, Prof. Daniel Grimaux, analizaba la situación del siguiente modo:

(...) el sistema educativo en el nivel secundario se ha pensado y desarrollado para un ámbito de concentración de población y no para una demanda dispersa, estábamos ante el desafío de encontrar formatos de oferta secundaria que puedan atender a

---

<sup>26</sup> Ley de Educación Nacional N° 26206 - Cap. X.

alumnos que residen en áreas rurales dispersas, previendo una baja o muy baja matrícula, dificultades de transitabilidad y acceso para docentes, ...requisitos que la escuela secundaria tradicional no consideraba, tanto desde lo organizativo-pedagógico como desde los procesos administrativos necesarios...por ello hubo que imaginar nuevos formatos escolares y desarrollar procedimientos administrativos y pedagógicos que representaron una innovación genuina y un desafío tanto para alumnos, docentes, padres y el propio Ministerio de Educación, ya que los marcos referenciales se construyeron en simultáneo con la apertura de las nuevas Unidades Educativas para todos los actores de este proceso.<sup>27</sup>

El Prof. Grimaux también describe que, en consonancia con las orientaciones federales y tomando en consideración la gran diversidad geográfica, social y étnica de la provincia, se analizaron diversos modelos posibles de implementación de la educación secundaria en la ruralidad: colegios con pluricurso sin itinerancia, colegios itinerantes con pluricurso, colegios mediados por TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y desarrollo de un sistema de transporte escolar que trasladara a los estudiantes desde diferentes localidades y parajes al colegio urbano más próximo.

Finalmente, la oferta en la ruralidad quedó conformada por un Colegio Secundario mediado por TIC y la creación de nuevos Colegios rurales con dos formatos de organización: itinerantes y no itinerantes.

Los colegios secundarios itinerantes implementan también el formato de pluricurso, representando así la puesta en práctica de las propuestas de agrupamiento planteadas por la normativa federal en un doble sentido, por una parte el agrupamiento de unidades educativas<sup>28</sup>,

---

<sup>27</sup> Registro de entrevista al Prof. Daniel Grimaux, referente provincial de educación secundaria rural en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, que fue realizada en el marco del Proyecto de Investigación del CIUNSA: La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010 – 2016) dirigido por el Mg. Néstor Hugo Romero.

<sup>28</sup> Unidad educativa: es la unidad organizacional conformada al interior de un establecimiento educativo que tiene por objetivo impartir educación en torno a un tipo de educación y a un

se nuclean escuelas situadas en distintos parajes rurales relativamente cercanos (que funcionan en contra-turno en instituciones de Nivel Primario); éstas se constituyen a los fines pedagógicos y administrativos, en un único colegio secundario. Y, por otra parte, nuevos modos de agrupamiento al interior de cada institución con la creación de salas pluricursos: agrupando 1° y 2° año del Ciclo Básico, 3° y 4° del Ciclo Orientado y 5° año como sección independiente.

Completa la propuesta organizativa y curricular, la itinerancia de docentes con un modelo de concentración horaria en salas pluricurso, que el Prof. Grimaux describe:

(...) deben organizar sus clases en bloques temáticos y secuencias para que en un corto plazo, 15 días por lo general, se den clases en forma intensiva con tres o cuatro materias por paraje,...por ejemplo si el colegio fuera con 3 parajes itinerantes y la planta docente estuviera compuesta por 12 profesores, en cada paraje habría un grupo de 4, los cuales trabajarían de manera intensiva y se trasladarían al siguiente paraje, (...) pasando solo 30 días con cada grupo de alumnos, pero dando el número de clases equivalentes al trimestre.

Es importante destacar que no existían en la provincia en el nivel secundario, antecedentes de trabajo con pluricurso y tampoco un modelo de itinerancia.<sup>29</sup> Con esta propuesta se buscó dar una respuesta a las dificultades que planteaba la dispersión de la población y las dificultades de transitabilidad, así como asegurar la formación de un equipo docente con titulaciones específicas a las diferentes áreas de contenido en cada una de las instituciones.

Si bien los colegios secundarios rurales trabajan con el mismo Diseño Curricular que las demás instituciones

---

determinado nivel de enseñanza o servicio educativo. Este concepto se distingue del concepto de establecimiento en el sentido de que un establecimiento tendrá tantas unidades educativas como niveles, servicios y tipos de educación ofrezca.

<sup>29</sup> Cabe aclarar que la itinerancia se implementó para el Tercer Ciclo de EGB de las escuelas rurales del Plan Social Educativo.

de nivel secundario de la provincia, estas particulares condiciones señalan la importancia del desarrollo de un proyecto en cada institución que pueda dar cuenta de todas las innovaciones, adaptaciones y requerimientos especiales que implica la enseñanza con itinerancia y en pluricurso.

## **Proyectos curriculares rurales y planes de mejora: expectativas de transformación**

Un proyecto curricular puede entenderse como un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social, y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas.

Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado. Pero también, por esto mismo, sugiere una forma de entender el papel y la organización de las instituciones escolares, de los agentes productores de ese soporte de la transmisión cultural, y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Martínez Bonafé 1995: 55).

El desarrollo de las prácticas de enseñanza en la ruralidad, supone notables esfuerzos de adecuación y creación de alternativas pedagógicas, en condiciones inéditas para la mayoría de los docentes.

El currículum oficial vigente en la provincia, tiene un enfoque disciplinar y académico y sugiere por su estructura un seguimiento secuencial jerarquizado y lineal del contenido. Este Diseño Curricular es resignificado de acuerdo a las necesidades de cada ámbito rural y a partir del desarrollo de la autonomía que la normativa concede a las instituciones. En particular la educación rural, con itinerancia y pluricurso requiere nuevos tratamientos del

tiempo, espacios menos rígidos, ruptura con una mentalidad parcelaria del conocimiento y fomento de experiencias que sostengan el interés y la motivación de los alumnos integrando el contenido académico con valores sociales, afectivos y educativos.

El conjunto de resoluciones del CFE que acompañan los procesos de implementación institucional enfatizan el carácter descentralizador de las políticas educativas, otorgando a los ámbitos jurisdiccional e institucional mayor autonomía en los procesos decisores de sus transformaciones. Estas decisiones producen al interior de las instituciones, la necesidad de avanzar hacia nuevos procesos de articulación entre sus actores, acompañados desde el Estado con nuevas herramientas de gestión, regulación y control del desarrollo de estas políticas. Entre ellas se destaca el Plan de Mejora Institucional (PMI).

En palabras de Campelo (2010: 9) los PMI son una:

(...) iniciativa que se está llevando a cabo en todo el país, que se propone planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, se plantea la generación de cambios en la cultura institucional que permitan renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, de modo que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos.

En este contexto, las instituciones escolares deben diseñar su Plan de Mejora Institucional (PMI) que -en base al Proyecto Educativo Institucional- se propone como la herramienta de planificación necesaria para avanzar en la transformación del modelo institucional y en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Desde los encuadres normativos, el nivel institucional a través de los PMI, se configura en la unidad de mejora del nivel secundario al favorecer una mirada reflexiva hacia sí mismo, en base a problemáticas identificadas y

priorizadas que se materializan en un proyecto contextualizado, de transformación integral.

Así, se plantea que los PMI representan la posibilidad de reconstrucción de la escuela secundaria desde sus propias instituciones hacia los decisores de la política educativa. En la definición de los objetivos de estos planes, resultan centrales los saberes y conocimientos de los actores institucionales para acordar los sentidos político-pedagógicos que les otorgarán a las prácticas. Antonio Bolívar (2009) plantea que una de las claves en la formulación de los PMI reside en estar atentos a la dirección que se precisa para alcanzar la mejora de la escuela en su conjunto- con foco en los aprendizajes; implicando necesariamente a la comunidad educativa en su desarrollo.

En marzo del año 2011, el Ministerio de Educación publicó el documento “Diseño e implementación del Plan de Mejora institucional”<sup>30</sup>, con el propósito de orientar las reflexiones y decisiones necesarias para el diseño del Plan de Mejora Institucional que todas las escuelas de educación secundaria debían desarrollar y presentar ante las autoridades de su jurisdicción. El documento estaba destinado a los equipos directivos y docentes, presentando los PMI como una ocasión y una herramienta para revisar los sentidos, mejorar el funcionamiento y ampliar el impacto de las propuestas pedagógicas en marcha, dando a la vez impulso a nuevas iniciativas.

Las estrategias propuestas en los documentos marco para el diseño de los PMI fueron las siguientes:

- Tutorías: permitieron reflexionar acerca de qué y cómo se aprende poniendo en el centro los procesos de enseñanza. El diseño de una propuesta de seguimiento de los avances en el aprendizaje de cada alumno y del grupo escolar, fue central en esta estrategia.

---

<sup>30</sup> Este Plan forma parte de la Serie Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria.

- Renovación de propuestas pedagógicas que posibilitaron la integración de actividades de diversas unidades curriculares a través del trabajo en capacidades vinculadas a la comprensión lectora, producción de textos y Formación y capacitación de docentes.
- Alternativas no convencionales en cuanto a trayectos escolares para los alumnos que lo requirieran, por ejemplo a través del acompañamiento de los pares (completamiento de carpetas, ayudas para el acceso a la información, etc.).
- Estrategias de articulación de acciones entre unidades curriculares de ciclos/años a fin de fortalecer el alcance de los objetivos.
- Flexibilización del espacio y de los agrupamientos: a) clases compartidas b) reagrupamientos para el trabajo en áreas instrumentales básicas, c) acciones de aprendizaje – servicio.
- Desarrollo de concursos, olimpiadas, maratones, campamentos científicos, campeonatos deportivos, actividades recreativas, expresivas y comunitarias.

Estas estrategias se propusieron de manera general para todas las instituciones de educación secundaria, sin establecer orientaciones particulares destinadas a las instituciones rurales. En nuestra provincia se incluyeron algunas de estas estrategias en el desarrollo de los PMI, dada la existencia de un compromiso entre el estado nacional y la jurisdicción que, de manera conjunta, acordaron lineamientos y estrategias necesarias para orientar un proceso gradual de implementación de estos planes en las instituciones, así como un financiamiento específico que pudiera sostenerlos, tanto en contextos urbanos como rurales.

Podemos compartir la idea que los planes de mejora constituyen un importante espacio de intervención, y representan un potencial de cambio que debe ser promovido y apoyado. Sin embargo, advertimos también

que existe un marcado sobredimensionamiento de las posibilidades de transformación que los PMI pueden generar. Sobre ellos se asienta con fuerza la expectativa de transformación del nivel secundario.

En nuestra provincia y a partir de la descripción realizada, podemos ver el grado de complejidad y la particular configuración que define al ámbito de educación secundaria rural. A la variedad de modelos pedagógicos existentes, se suman las particularidades propias de cada una de las instituciones. Existen sin embargo algunos puntos significativos en común, como las dificultades para la conformación y sustentabilidad en el tiempo de los equipos docentes, la falta de recursos, una población de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y educativa, el aislamiento y la falta de acompañamiento para la construcción de una propuesta educativa situada.

En este contexto nos preguntamos acerca de la tensión entre prescripción normativa y práctica. Se espera de los PMI no solo que transformen el modelo pedagógico de las instituciones, sino que fortalezcan las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares de los estudiantes.

No parece existir una relación entre la importancia que se le asigna a los PMI y las estrategias diseñadas a nivel nacional y provincial para promover su elaboración, evaluación e implementación. ¿Es suficiente fijar desde el plano del 'deber ser' los parámetros de calidad para generar las transformaciones esperadas?

La mirada sobre la experiencia de los docentes en parajes inhóspitos y alejados, con escasos recursos y problemas de comunicación, muestra los desafíos y las adversas condiciones en las que desarrollan su trabajo, así como la profunda necesidad de acompañamiento para evitar que se frustren las intencionalidades y aspiraciones que expresan al definir la importancia de la educación secundaria para las comunidades rurales.

## **Entre la norma y los espacios institucionales de realización: tensiones y desafíos**

Sin lugar a dudas el plano normativo que prescribe y direcciona el sentido de los cambios deseables es un requisito necesario para la implementación de la educación secundaria en la ruralidad. La pregunta que podemos plantearnos aquí es, si son suficientes las políticas nacionales y jurisdiccionales puestas en marcha para acompañar a las instituciones de educación rural, en el complejo proceso de elaboración e implementación de los Planes de Mejora Institucional.

Podemos advertir en el análisis expuesto a lo largo de este trabajo, la relevancia de los desafíos implicados en la definición de los Planes de Mejora como estrategia clave de política educativa. Esta estrategia, que se presenta como *situada*, exige considerar como punto de partida no solo las condiciones de funcionamiento reales de las instituciones de educación secundaria rural, sino también las características de los sujetos que las habitan.

Los rasgos de las escuelas y de los sujetos que las integran como contexto en el que se inscriben los procesos de diseño e implementación del PMI, da cuenta de los planos institucionales, administrativos, culturales y laborales implicados en la conformación de posibilidades para desarrollarse, que trascienden las prescripciones y orientaciones de tipo técnico – pedagógico expuestas en el presente trabajo. Al respecto nos parece interesante considerar como aporte, el planteo de Justa Espeleta (2004) cuando refiere a los procesos de innovaciones como estrategia privilegiada a través de la cual los procesos de reforma en Méjico se hacen presentes en las escuelas:

(...) las políticas de reforma han tendido a responder como lo han hecho tradicionalmente: interpellando a la dimensión pedagógica de la escuela. Es decir, dando por supuesto que ésta hegemoniza, agota o define la totalidad de su movimiento institucional. No pocos estudiosos del cambio escolar, desde

distintas vertientes teóricas, han señalado la excesiva confianza en la racionalidad pedagógica que vertebra a reformas e innovaciones (Goodson, 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997), la creencia implícita en su capacidad para subordinar a las diversas racionalidades –políticas, administrativas, laborales, sindicales– actuantes en la institución. En la misma línea se ha destacado la tendencia a ignorar la dimensión cultural de la escuela para entender los comportamientos docentes ante estas iniciativas (Hargreaves, 1996).

En esta perspectiva, adquiere una importancia fundamental el análisis de los aspectos contextuales y las estructuras escolares de las instituciones, como condiciones de posibilidad para dar curso a las propuestas de cambio inducidas como las del PMI.

De los PMI se espera la producción de cambios profundos y articulados sobre aspectos centrales del trabajo que las escuelas desarrollan, transformando las tradiciones pedagógicas de la educación secundaria, logrando la inclusión de poblaciones desatendidas, mejorando las trayectorias de los estudiantes, concretando los principios de justicia social y curricular. No obstante, para alcanzar los desafíos planteados, resulta necesario transitar hacia alternativas de trabajo más articuladas y en vinculación con una propuesta pedagógica institucional que procure alterar la “gramática” y la cultura del aislamiento de la escuela secundaria.

Si bien los planes tienen la función de dar impulso y apoyar, incluso con la provisión de recursos, las iniciativas propuestas por las instituciones; su desarrollo se encuentra pleno de regulaciones<sup>31</sup>. Se establecen en las orientaciones: pautas para su planificación y presentación, estrategias institucionales y líneas de acción aceptadas, dispositivos de seguimiento y previsiones, así como restricciones de financiamiento. También existen regulaciones sobre los tiempos, con una determinación de

---

<sup>31</sup> Además de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, el documento “Diseño e implementación del Plan de Mejora institucional”, establece una serie de regulaciones y pautas para el desarrollo de los PMI.

plazos y procedimientos que envuelven a los proyectos en una trama burocrática, que los aleja de las transformaciones culturales profundas que se pretenden y generan un abordaje superficial de los problemas.

Se otorga prioridad al tratamiento técnico de los PMI como herramienta de cambio, se prescribe el 'como', recomendando incluso pautas para la 'gestión' de los acuerdos, poniendo énfasis en la toma de decisiones y la previsión de los requisitos de información necesarios para la definición de las acciones. Se pone además a disposición de las escuelas una serie de formularios que facilitan la escritura y presentación. Este enfoque técnico administrativo de la cuestión, margina la reflexión sobre las prácticas y la deliberación curricular.

Desde hace varias décadas, las orientaciones de las reformas llegan a las instituciones acompañadas de documentos y prescripciones, asumiendo que esta es la estrategia para producir las transformaciones a las que se aspira. Sin embargo, no podemos olvidar que son los directivos y docentes quienes asumen la proyección práctica de las propuestas de reforma, poniendo en juego sus conocimientos, creencias y habilidades. Son ellos quienes construyen los cambios en su propia práctica, asumiendo la responsabilidad por el éxito de la política educativa en el contexto particular en el que trabajan. En este sentido, la definición y orientación técnica puede considerarse necesaria pero no parece ser suficiente, por otro lado no puede desconocerse que contiene implícitamente una mirada evaluadora de las instituciones.

Transformar las escuelas, en las direcciones ineludiblemente válidas que se proponen las políticas para la implementación de la educación secundaria en la ruralidad, requiere prever los modos de acompañar los procesos de transformación de las escuelas, intentando no confundir el cambio institucional que moviliza capacidades profesionales en la renovación de la enseñanza, con la gestión pedagógica de un proyecto.

Por ello consideramos que es necesaria una mayor y más profunda preocupación por las condiciones de posibilidad que presentan las instituciones para llevar a cabo el desarrollo de los PMI. De otro modo los planes se convierten en una propuesta de cambio que se visualiza como externa e inducida y más que una oportunidad de mejora, representa una mirada simplificada de las transformaciones necesarias.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero. *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 41-61) Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- Campelo, A. (2010). Interrogantes abiertos en torno a la implementación de los Planes de Mejora. En *Secundaria en el Bicentenario, Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria* (pp. 9-11). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://insedujosehernandez.com.ar/wp-content/uploads/2011/09/Secundaria-en-el-Bicentenario-3.pdf>
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mejicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 21, (pp. 403-424). Recuperado de [file:///C:/Users/user/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/reflexiones\\_innovaciones\\_educativas\\_ezpeleta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta%20(1).pdf)
- Martínez Bonafé, J. (1995). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, España: Editorial Díada.
- Romero, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

## Fuentes

- [http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg\\_index\\_fed.pdf](http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf)  
[http://www.mcy.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)  
<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/leyes-provinciales/59-ley-de-educacion-de-la-provincia-n-7546-08-2/file>  
<http://sipi.siteal.org/normativas/907/ley-no-27045-modificadora-de-la-ley-de-educacion-nacional-no-26206062014-declaracion>

<http://www.primerosanos.gov.ar/publicaciones/Ley.pdf> Ley 26.061

[http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html)

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/102-10.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/116-10.pdf>

<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf>

# **Escuela secundaria: una experiencia de redefinición del sentido de la obligatoriedad, las formas de escolaridad y las posiciones docentes en escenarios rurales**

IRIS MARÍA DE LOS ÁNGELES OLARTE

## **Introducción**

El mandato de obligatoriedad del nivel secundario se instala en la provincia de Salta, en un escenario heterogéneo que hace evidente la necesidad de construir estrategias específicas para cumplir con este propósito. El horizonte de cobertura universal y la incorporación a la escuela secundaria de “nuevos estudiantes” y/o “estudiantes de nuevo” presenta desafíos inéditos para las instituciones educativas, tal como están estructuradas tradicionalmente.

Este trabajo se propone una aproximación al proceso de extensión de la obligatoriedad escolar en escenarios rurales. El foco de interés está centrado en el análisis de las relaciones entre enunciados políticos, estrategias de implementación y las significaciones que los profesores les asignan, como espacio para la reconfiguración de sus experiencias profesionales.

Se presenta el estudio del dispositivo Colegios Secundarios rurales pluricurso con itinerancia, creado en la provincia en 2011, en el marco de las políticas educativas tendientes a garantizar la educación secundaria en todo el territorio.

El trabajo analiza las notas características de la experiencia de implementación en un caso, con la intención de aportar a la reflexión sobre las condiciones situacionales que redefinen en el hacer cotidiano de la escuela, el sentido de la obligatoriedad, las formas de la escolaridad y las posiciones de los docentes.

## **Secundaria obligatoria en el centro de la escena: desafíos inéditos**

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 puso en marcha, en nuestro país, un proceso de reestructuración académica del sistema educativo, con especial énfasis en la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario.

Esta transformación impacta en múltiples dimensiones de la política educativa: el diseño de las instituciones, los contenidos curriculares, los métodos de evaluación, los regímenes de convivencia y de disciplina en el interior de la escuela y los métodos de enseñanza (Tedesco y López, 2013). Así, la meta de escolarización universal y obligatoria del nivel medio, implicó a nivel nacional y jurisdiccional, una serie de decisiones y procesos de orden político, normativo, administrativo, presupuestario, institucional, pedagógico y cultural.

El reto principal que enfrentó la provincia de Salta en este contexto, fue la ampliación de la cobertura de la oferta de educación secundaria en zonas rurales aglomeradas y dispersas. Al respecto, dos fueron las estrategias centrales propuestas:

- ✓ la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11 y,
- ✓ la aprobación del proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) mediante el Decreto 969/13, que además autorizó la creación del colegio N° 5212 con sedes en 11 parajes rurales, a las que asisten estudiantes de 8 etnias diferentes de la provincia.

Complementariamente, se desarrollaron diversos planes, programas e iniciativas para el reingreso a la escuela, la terminalidad de estudios secundarios y la educación de jóvenes y adultos en este nivel.

El concepto de obligatoriedad en el ámbito escolar en nuestro país, estuvo asociado históricamente a la educación primaria. En momentos de construcción y consolidación del Estado-Nación, el Sistema Educativo se organizó a partir de la sanción en 1884 de la Ley de Educación Común N° 1420. La obligatoriedad escolar se fijó entre los 6 y los 14 años, al mismo tiempo que dispuso la creación de escuelas públicas y gratuitas al alcance de los niños en edad escolar, en cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales.

Se puede reconocer en esta norma cierta atención a la educación en ámbitos rurales, dado que contempló la posibilidad de instalar escuelas especiales de enseñanza primaria, como las escuelas ambulantes que podían crearse en las campañas con población dispersa. No obstante, el carácter que asumió en su expansión y desarrollo el Sistema Educativo Argentino fue urbano. Las ofertas educativas creadas en la ruralidad, en general constituyen réplicas del canon urbano.

La promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, implicó la transformación gradual y progresiva de la estructura de Sistema Educativo y la ampliación de 7 a 10 años de obligatoriedad respecto a la Ley anterior. Numerosas investigaciones evidencian, la fragmentación del Sistema Educativo producto de la diversidad formas de implementación que asumieron las provincias. La educación rural en este contexto, quedó incluida sin especificidades en el marco de los denominados “Regímenes Especiales”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006 dispuso, entre otros aspectos, la transformación del Sistema Educativo con una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y estableció que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la

edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, incrementando de 10 a 13 años la obligatoriedad escolar. Asimismo, se estableció que la “Educación Rural” es una de las 8 modalidades del Sistema Educativo Nacional (art. 17)<sup>32</sup> cuya finalidad es “...garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales...” (Art. 49).

Las políticas educativas se comprenden en el marco de procesos epocales y de los discursos que legitiman las prácticas en esos escenarios. En nuestro país, las políticas sociales y educativas de los últimos años se proponen, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención, basados en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales (Feldfeber y Gluz, 2011).

En este caso, el análisis de las políticas tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria tiene que realizarse en el marco de las condiciones concretas en las que se efectivizan. La cuestión radica entonces en la relación entre las leyes, las políticas, los discursos en torno a ellas y los sentidos para quienes las materializan en el territorio.

Algunos datos generales permiten ilustrar la complejidad del escenario en el que la provincia de Salta, lleva adelante las políticas para alcanzar la obligatoriedad del nivel. Su superficie es de 155.488 kilómetros cuadrados (el 4,1% del total nacional), se encuentra

---

<sup>32</sup> La Ley 26.206 define a las modalidades como “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”

dividida en 23 departamentos y 59 municipios y numerosos parajes. Abarca todo tipo de paisajes, desde la aridez del desierto puneño al oeste hasta la exuberancia de la selva al este, pasando por Valles y Quebradas pronunciadas en el centro. De acuerdo al Censo 2010, la población ascendía a 1.214.441 habitantes, de los cuales el 87% (1057.951) reside en ámbitos urbanos y el 13% (156.490) lo hace en la ruralidad. En cuanto a la densidad poblacional, el rango está comprendido entre 0,2 hab/km<sup>2</sup> en el departamento de Los Andes y 331,3 hab/km<sup>2</sup> en el departamento Capital.

Según datos oficiales, el 47% de las localizaciones educativas de la jurisdicción (incluye establecimientos, sedes, subsedes, anexos y sedes dinámicas) se encuentra en la ruralidad y brinda educación al 13% de la población que habita en esos ámbitos. Consecuentemente el 53% de las localizaciones cubre al 87% de la población urbana. En relación con las tasas netas de escolarización<sup>33</sup> de la educación obligatoria, el departamento de Estadística del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia informó que en el año 2007 (primer período lectivo de vigencia de la LEN), la tasa de escolarización de Nivel Inicial en sala de 5 años fue 97,5%, la del Nivel Primario 99% y del Nivel Secundario de 62,78%.

Para el año 2017, tanto la sala de 5 años de Nivel Inicial como el Nivel Primario superaron el 99% de escolarización, mientras que el Nivel Secundario alcanzó el 82,33%.

Se puede afirmar, que la plena escolarización en la Educación Primaria es producto de un muy largo proceso, en el que el Estado con el apoyo de particulares, pudo generar las condiciones para que niños y niñas en edad escolar asistan a la escuela, independientemente de su

---

<sup>33</sup> La *tasa neta de escolarización por nivel* hace referencia al porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad coincida con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad. Dicha definición se toma de los Documentos Metodológicos del Sistema Nacional de indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

lugar de residencia. Con respecto a la elevada tasa de escolaridad en sala de 5 años, se sostiene como hipótesis que lo que facilitó el proceso es que el Nivel se instaló, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales, en los edificios de las escuelas primarias.

La situación de la Educación Secundaria es distinta, no sólo por el reciente mandato de obligatoriedad en términos normativos sino también por las condiciones materiales que requiere la puesta en funcionamiento de ofertas en este nivel. Surge la necesidad de construir una nueva institucionalidad que posibilite la obligatoriedad, para lo cual hay que proponer progresivamente rasgos organizativos como: “diversas formas de estar y aprender en la escuela”, “garantizar una base común de saberes”, “promover el trabajo colectivo de los docentes”, “sostener las trayectorias de los estudiantes”, “resignificar el vínculo escuela-contexto” (Res. CFE N° 93/09).

Los colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia fueron creados en la provincia a través del Decreto N° 1385 del día 30/03/2011. Un decreto es un tipo de acto administrativo emanado habitualmente del poder ejecutivo. Dado que un decreto pone en acto la decisión de una autoridad sobre una materia en la que tiene competencia, se entiende a que esta creación constituye un acto político que materializa la decisión de avanzar en garantizar el derecho a la educación en la ruralidad, inicialmente ampliando la cobertura de la oferta. Esto puede apreciarse en el Visto de la disposición enuncia que:

...La obligatoriedad del Nivel Secundario conforme lo establecido en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, y la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546, y la necesidad de brindar dicho servicio en las zonas rurales de muy baja densidad poblacional de nuestra Provincia (Decreto N°1385, Boletín Oficial de Salta N° 18563, el día 06 de Abril de 2011)

Se crean inicialmente, a partir de este decreto, 16 colegios secundarios rurales con itinerancia (que cubren

con la oferta a 56 parajes y/o localidades) y 14 colegios secundarios rurales sin itinerancia en distintas zonas de la provincia. Se establece según la modalidad (con y sin itinerancias) la o las escuelas primarias que serán sedes de los colegios y sus aulas anexas. En todos los casos, en el decreto se ha previsto el funcionamiento de los colegios secundarios compartiendo el espacio con escuelas primarias, esto no es una cuestión menor al momento de analizar las condiciones que estructuran las prácticas escolares de nivel secundario. Cabe mencionar que, posteriormente, se registran modificaciones al decreto para incorporar la creación de otras unidades educativas de nivel secundario bajo la misma modalidad.

Las entrevistas realizadas en la institución que se tomó como caso en este estudio, permiten aproximarse al modo en que cristaliza esta política y la significación que tiene el acto fundacional de creación de las unidades educativas. El director del colegio compartió su experiencia de incorporación como docente a la institución:

Esto fue una convocatoria en el 2011, que fue más o menos un proyecto de la provincia, que es la implementación de la escuela rural en las municipalidades en la cual ya existía primaria pero que tenía que empezar a implementar la secundaria. (...) se hace por una convocatoria pública, nos anotamos en Junta (refiere a la Junta clasificadora de Méritos y Disciplina de la provincia) (...) cuando vinimos el primer día, días antes perdón, a ver cómo eran las escuelas a conocer la escuela y la zona (...) ahí nos juntamos (se refiere a una plaza) y bueno agarramos un remis entre todos y bueno nos vinimos (...) nadie sabía nada de la nueva secundaria (Comunicación personal, 24 de agosto de 2018)

El director accedió al cargo en el año 2017, luego de la jubilación de la primera directora que tuvo el colegio. Recuerda con mucha precisión esa primera reunión de docentes designados en el colegio, la plaza como lugar de encuentro, los propósitos que los movilizaban, el impacto que generó en la escuela primaria su llegada, las

dificultades para acceder a las aulas anexas y los desafíos que asumieron como profesores para la inscripción de los alumnos. Su relato permite reconocer las distancias, tensiones, desafíos y significaciones, en la artesanal concreción de una política pública en contexto.

## **Políticas de inclusión escolar en territorio: formas de la escolaridad**

El cambio en la orientación de las políticas públicas en Argentina a partir del 2003, se caracteriza en líneas generales por el desplazamiento de políticas focalizadas de carácter compensatorio, hacia propuestas universales de atención a la vulnerabilidad, desigualdad y exclusión; y con la intencionalidad de generar propuestas integrales que superen la lógica sectorial en las intervenciones del Estado. En materia educativa, las políticas de inclusión, se articularon alrededor de la preocupación por la desigualdad, el deterioro de la calidad educativa, la desarticulación del sistema educativo nacional y la pérdida de días de clase (Feldfeber y Gluz, 2011).

El imperativo de universalización y obligatoriedad de la educación secundaria, fue acompañado y fortalecido por distintas políticas sociales que promueven la inclusión escolar.

Las estadísticas oficiales sobre el incremento de la matrícula de la educación secundaria, constituyen evidencias de la ampliación de la cobertura y el acceso a este nivel. Sin embargo, es preciso destacar que la escolarización es una condición necesaria, pero no suficiente para la inclusión educativa. Así, la democratización en el acceso a las instituciones no asegura por sí sola ni la mejora en las trayectorias escolares, de manera que asegure la permanencia y el egreso, ni el acceso a los conocimientos monopolizados por algunos grupos privilegiados de la sociedad (Tenti Fanfani, 2007).

En el caso particular de los ámbitos rurales de la provincia de Salta, hacer obligatoria la escuela secundaria supone mucho más que incluir a sectores históricamente rezagados, reingresar a quienes fueron expulsados del Sistema o ampliar en años el carácter obligatorio de la escolaridad. Se trata de la construcción y apropiación particular del concepto y sentido de nivel medio y de escuela secundaria.

El dispositivo que se está analizando, colegios secundarios rurales<sup>34</sup> pluricurso con itinerancia, surgió como una iniciativa de inclusión, novedosa y adecuada para garantizar el servicio educativo en ámbitos rurales con baja densidad poblacional. Entre uno de los considerandos del decreto de creación se menciona:

Que los criterios centrales para llevar adelante los cambios son flexibilidad y contextualización, que contribuyen a repensar los proyectos, los actores, las necesidades de aprendizaje de los alumnos, los tiempos y espacios, a partir de un rediseño de la Educación Secundaria. (Decreto N° 1385. Boletín Oficial de Salta N° 18563, el día 06 de abril de 2011)

Como ya se mencionó, la expansión del Sistema Educativo en nuestro país asumió un carácter urbano, tanto en los espacios urbanos como en los rurales. Un

---

<sup>34</sup> Se identifica como unidad educativa de modalidad rural aquella que cumpla simultáneamente con los siguientes criterios espaciales y pedagógicos, a saber:

a) Espacialmente: Se ubique a más de 1 Km. del borde del mosaico principal de la localidad y cuya área de influencia de 1.000 mts., esté compuesta de parcelas rurales, zonas naturales (montaña, bañados, cauce de ríos, etc.) o manzanas construidas aisladas

b) Pedagógicamente: Cumpla con algunos de los dos criterios que se enuncian a continuación: exista un procedimiento legal (resolución, decreto o circular) que reglamente la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica con el fin de asegurar la trayectoria educativa de los alumnos en las comunidades alejadas o existan formas de organización escolar adecuados a los alumnos con relación a: la agrupación de los alumnos: sección múltiple/ plurigrado, pluriaños o multinivel (grupo de alumnos de distintos años o niveles que desarrollan sus actividades en forma simultánea), los modelos organizacionales de asistencia a las escuelas: escuelas de alternancia, escuelas itinerantes, escuelas agrupadas/nucleadas. Tomado de las definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2011.

elemento central e inmutable de la configuración de la escuela desde la Ley 1420 hasta la actualidad, es su carácter gradual. Ese espacio material con instalaciones y equipamiento al que refiere Fernández (1994), asume para su organización una lógica de escolarización graduada y ordenada en base a la edad teórica<sup>35</sup> de los estudiantes.

¿Qué sucede en casos en los que la densidad poblacional del ámbito donde se crea una escuela es baja y, la cantidad de alumnos no es suficiente para poner en funcionamiento el esquema de grados establecidos por la Ley? La respuesta de política educativa para estos casos en el nivel primario inicialmente, luego en el tercer ciclo de la EGB y actualmente en el secundario, es la implementación del modelo organizacional de plurigrado o pluricurso. “En una misma aula y bajo la gestión pedagógica de un mismo docente, se trabaja con un grupo de estudiantes de distintas edades y grados escolares” (Olarte y Velarde, 2018). Las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en estos colegios, responden más bien a la organización de una división múltiple<sup>36</sup>. En la práctica, cada docente trabaja en un mismo tiempo y espacio simultáneamente con dos o más agrupamientos de alumnos con edades diferentes, que cursan años distintos y en consecuencia tienen que apropiarse de un currículum diferenciado. No obstante, los considerandos del decreto de creación que menciona la flexibilidad como criterio para rediseñar las propuestas, la variable organizadora de la experiencia escolar continúa siendo la edad y el modelo de organización, el aula graduada.

---

<sup>35</sup> Fernández entiende por *Edad Teórica o Ideal* a “la correspondencia entre edad y año de estudio, asumiendo que al 1º año del Nivel Primario se ubica a los 6 años de la edad normativa y así sucesivamente”, se toma de los Documentos Metodológicos del Sistema Nacional de indicadores Educativos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

<sup>36</sup> La *división múltiple* es un grupo escolar donde actividades de enseñanza pueden corresponder a años distintos y están a cargo de un mismo docente o equipo de docentes, se toma de los Documentos Metodológicos del Sistema Nacional de indicadores Educativos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

El registro de algunos testimonios de docentes, permite una descripción general, sobre cómo planifican y desarrollan sus clases. Una docente de matemática refería de este modo su experiencia:

Al principio cuesta mucho ubicarse en lo que tenemos que hacer. Ser docente de una escuela rural, es totalmente diferente a trabajar en escuelas urbanas (...) Planificamos las clases para cada año y cuando venimos a trabajar en la sede o los anexos, organizamos el aula para que los chicos de cada curso tengan su propio espacio. Trabajamos en distintos momentos con cada grupo (...) como son pocos alumnos, se puede hacer un buen seguimiento de cada uno. Lo bueno es que los chicos que están en el año superior, participan en la clase y ayudan a sus compañeros. En algunos momentos parece que estuvieras trabajando con un solo curso, con alumnos que saben cosas distintas de los temas. El único año que no está como pluricurso es el quinto (Comunicación personal, 24 de agosto de 2018)

Al respecto el director expresó:

Primero fue una desorientación total, de cómo dar dos, claro primero y segundo año como hago para darle los contenidos. Entonces ahí ya entra lo que sería la estrategia de cada uno, hay profes que me pedían cartilla, algunas copias para trabajar en el día, algunos profes traían su computadora y ponían videos y mientras los de primero estaban viendo, los otros estaban trabajando con un cuestionario (Comunicación personal, 24 de agosto de 2018)

Profundizar sobre “la itinerancia como concepto, aspecto estructurante de la modalidad y como continente de sentido de la experiencia de los docentes” (Olarte y Velarde, 2018), aporta a la comprensión de los esfuerzos por modificar el formato escolar y adecuarlo a los escenarios rurales. Se entiende por formato escolar tanto lo que Tyack y Cuban (1994) denominan “gramática escolar”, que incluye las reglas que organizan el tiempo y el espacio, clasifican los saberes, asignan los estudiantes a grupos y definen criterios de acreditación y promoción; como el régimen académico que determina formas de

asistencia y clasificación de los estudiantes (Baquero y otros, 2009).

Siguiendo a Fernández (1994) podríamos decir que en la escuela, “el conjunto de personas” pone en marcha esa “serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea”. En este caso la tarea de los docentes es enseñar itinerando. El tiempo se organiza en bloques horarios, entre los que los docentes acuerdan el recreo, como estrategia para garantizar el recorrido entre anexo y anexo o sede. También para evitar que ante la ausencia de un docente los estudiantes queden sin clases la jornada completa. El director entrevistado, describe de este modo la itinerancia:

Nosotros estamos distribuidos en tres aulas, al principio hacíamos cuatro itinerancias en el mes, es decir una por semana. Cada docente estaba una semana completa en cada anexo o sede y había dos materias por semana en cada aula. Ahora, es distinto porque itineramos todos los días. ¿Qué significa? Que el profe, por ejemplo de lengua está media jornada o media tarde en (nombra un anexo) y después se desplaza a (nombra otro anexo) o tal vez tiene que ir a la sede, en el mismo día itenera. Entonces yo puedo asegurar que el chico, si falta un docente, por lo menos asegurarme de que la mitad de la jornada tenga clase, porque cuando a veces tenía un solo profe tenía que juntar de primero a cuarto (...) (Comunicación personal, 24 de agosto de 2018)

Las visitas realizadas a la sede y los anexos de la institución, permiten conjeturar que a nivel simbólico se replica la división física del establecimiento. En las conversaciones con los docentes, aparece frecuentemente la referencia a cada anexo como si fuera, en sí mismo, una institución y no una parte del colegio. Incluso los estudiantes del aula que funciona en la escuela primaria ubicada en una finca, se referían a los compañeros de las otras aulas como “*los chetos de... (mencionan la localidad)*”

y los comparaban con los estudiantes de un colegio secundario del centro urbano más cercano.

En términos del formato, cada aula anexa tiene a su interior algunas redefiniciones que establecen los propios docentes. Cabe mencionar que solo en la sede hay personal administrativo y que el director también itinera. Esto ofrece un amplio espacio de decisiones por parte de los docentes en el cotidiano de la escuela.

En la conversación con el director sobre los proyectos que se implementan en la escuela nos mencionó:

(...) hay muchos proyectos que se ejecutaron algunos financiados y no financiados dentro de la institución, que nos sirvieron como para qué la institución vuelva a resurgir de alguna forma porque la escuela al tener tres aulas es como que no se generó aún el sentido de pertenencia, una idea de decir nosotros pertenecemos al colegio (dice el N° del colegio). Entonces, es uno de los objetivos e este año justamente eso tratar de generar una identidad y fortalecernos (...) (Comunicación personal, 31 de julio de 2018).

Los docentes, en sus testimonios, enunciaron recurrentemente la idea de que no es lo mismo ser docente en colegios urbanos que “ser docente rural”, refiriendo en particular a la itinerancia, la autonomía que tienen para definir estrategias de enseñanza, actividades con los estudiantes, cierta flexibilización del régimen de asistencia, recreos y uso del local escolar, que se amplía al espacio donde está localizado el edificio. Ejemplo de esto último es el caso del anexo que funciona en la escuela construida dentro de una finca, al que los estudiantes asisten a clase cuando ven pasar al docente por el camino interno que se deja entre las plantaciones. La escuela es parte del paisaje de la finca y viceversa.

Una de las profesoras que se incorporó al equipo docente recientemente comentó, con cierta expresión de ternura, que los “chicos” que vienen desde muy lejos y/o de trabajar, antes de ingresar a clases se lavan la cara para refrescarse, se mojan el cabello para peinarse en la acequia

que está metros antes del acceso a la escuela y se arreglan la ropa. Con esta descripción la docente, destacó la importancia que tiene para los adolescentes y jóvenes del lugar, asistir a la escuela secundaria y encontrarse con docentes y compañeros. Remarcó además, el enfoque de reciprocidad que genera en el colectivo docente este tipo de actitudes de los alumnos. La escuela secundaria, en este caso, es una construcción de sentidos particular de los actores (docentes y alumnos), que viven la experiencia de obligatoriedad en un enclave topográfico específico.

Una categoría que resulta interesante en esta línea, es la de posición docente. Southwell y Vassiliades (2014) afirman que refiere específicamente a:

...los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. (p.166)

La autodefinición de los profesores como “docentes rurales”, caracteriza su posición docente ante una cartografía social e institucional desafiante, a la vez que condensa la significación que tiene para ellos hacer todos los días escuela secundaria y materializar con su hacer el derecho a la educación en la ruralidad.

Cuervo (2011) advierte que, caracterizar lo rural en oposición de lo urbano sería homogenizar y reducir a todos los individuos a un espacio geográfico, negando la diversidad de relaciones sociales, territoriales y materiales en las que participan. Por ello, en este y otros trabajos realizados sobre el tema se considera a lo rural como un continuum relacionado fuertemente con el ámbito urbano, ya sea a través de migraciones, situaciones laborales,

movimientos de capitales, de bienes y saberes. Un ejemplo claro de estas migraciones es el caso de los propios docentes que se desempeñan en ambos ámbitos y se definen como docentes rurales.

## **Tomando posición y poniéndose a disposición**

Este trabajo se propuso realizar una aproximación al proceso de extensión de la obligatoriedad en la ruralidad salteña. Se buscó avanzar en la comprensión de este proceso, desde una perspectiva que otorga centralidad en el análisis a las relaciones entre enunciados políticos, estrategias de implementación y las significaciones que los docentes atribuyen a sus experiencias profesionales.

La concreción de las políticas y la construcción de sentidos en torno a ellas, están mediadas por las condiciones particulares del escenario en que se despliegan. Steinberg (2015) afirma que los territorios pueden ser entendidos como escenarios, dado que constituyen un espacio geográfico, físico que a la vez representa el espacio social construido por la historia de las relaciones entre sujetos individuales y colectivos (actores) que lo habitan, y por el tipo de vínculos que allí establecen el Estado, la sociedad civil y el mercado.

En nuestro caso, el escenario rural sirvió de marco para poner en acto el mandato de obligatoriedad de la escuela secundaria. Como se intentó evidenciar hasta aquí, las condiciones locales incidieron en el guión de la propuesta. Esto, permitió reflexionar respecto al modo en que los docentes se apropian, tensionan, reformulan y reconstruyen los sentidos de las políticas educativas, en síntesis, el modo en que asumen posiciones.

La indagación realizada, permitió reconocer que el sentido que tiene para esos docentes la obligatoriedad está ligado directamente al compromiso que asumen para desafiar la exclusión y la desigualdad en las localizaciones donde se desempeñan. En otras palabras, se sienten co-protagonistas de la oportunidad educativa de sus

estudiantes y consideran que las historias se re-escriben cotidianamente con otros.

Para que la escuela sea obligatoria, debe serlo para todos. Eso requiere de la sanción de leyes, la reglamentación del funcionamiento de las instituciones y la designación de los docentes. También de la revisión sistemática de la implementación de las propuestas y de la generación de una base común de acuerdos que se nutra de las expectativas de los estudiantes y sus familias, de la presencia del Estado como garante de las condiciones, del compromiso y responsabilidad profesional de los docentes y, de la confianza de toda la sociedad en el valor de la escolarización para construir escenarios más democráticos y justos.

## **Referencias bibliográficas**

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sbulatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319.
- Cuervo, H. (2011) "Young people in rural communities: challenges and opportunities in constructing a future", en S. Beadle, R. Holdsworth, and J. Wyn (eds.) For we are young and...? Young people in a time of uncertainty. Melbourne University Press: Melbourne.
- Dussel, I. (2015) *Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo*. En Tedesco, J. C. (comp.) La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo (pp.279-318). 1º Ed. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo", *Educação & Sociedade* vol. 32 N° 115. Campinas, CEDES, Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, abril/junio, pp. 339-356.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1º Ed. Editorial PAIDÓS, Buenos Aires.
- González Cangas, Y. (2003) “Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios” *Revista Nueva Antropología*, Año XIX, N° 63, pp. 153-175.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1075-1092.
- Southwell, M. (2009). *Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo*. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 163-187
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, DF: Siglo XXI.
- (comp.) (2012) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE –Unesco.
- Terigi, F. (2015). *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Buenos Aires: SITEAL. Serie Diálogos del SITEAL. Última consulta: 01/03/2018) Disponible en: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_dialogo\\_favia\\_terigi\\_v2.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_favia_terigi_v2.pdf)

## **Normativas**

- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación de la Provincia N° 6829/95
- Ley de Educación de la Provincia N° 7546
- Decreto N° 1385/11 *Creación de Establecimientos Educativos de Nivel Secundario con la modalidad de pluricurso con y sin itinerancia dependientes de la Dirección Gral. de Educación Secundaria*.
- Decreto N° 969/13 *Aprueba el Proyecto de Educación Secundaria mediada por las Tecnologías de la Información y la*

Comunicación (TICs) y creación de la Unidad Educativa N° 5212 con la Modalidad de Educación Secundaria mediada por las TICs con sus sedes.

Resolución CFE N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016

Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria

Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

# **Juventud(es), ruralidad(es) y educación secundaria: La condición estudiantil y juvenil en contextos rurales de la provincia de Salta**

NATALIA NOEMÍ BARROZO  
VIVIANA MARCELA TARIFA FERNÁNDEZ

## **Introducción**

En el actual contexto argentino, garantizar la escolaridad obligatoria a lo largo y ancho del país constituye uno de los desafíos más importantes para el Sistema Educativo. Este compromiso asumido por el Estado a través de la Ley de Educación Nacional 26206 (en adelante LEN) entra en tensión con una serie de categorías que cuestionan la estructura de la Escuela Secundaria con perspectiva enciclopedista, y su consecuente dispositivo escolar tradicional.

En el presente artículo se presenta un análisis sobre la condición estudiantil en Salta. Como punto inicial, se realiza un recorrido histórico por el mandato social de la escuela secundaria, el cual, entra en tensión con la universalización y extensión de la obligatoriedad educativa proclamada por la política actual. A partir de este recorrido se evidencian las particulares características y demandas de las y los sujetos de la escuela secundaria rural.

Frente al actual escenario, surge el siguiente interrogante: ¿existe una juventud rural? Esta pregunta requiere una revisión de las categorías analíticas de juventud(es) y ruralidad(es), a la luz del nuevo sentido que adquiere la escuela secundaria.

Posteriormente se muestran algunas características de la(s) ruralidad(es) en Salta y se ponen en tensión con los desafíos y compromisos de garantizar el derecho a la educación, asumidos por el Estado Nacional y el Estado Provincial. En este contexto, los nuevos interrogantes se orientan a comprender cómo se configura en zonas rurales

de la provincia de Salta, el derecho a la educación obligatoria consagrado en la LEN y cuáles son los desafíos que suponen la universalidad y la no discriminación de la población juvenil diversa.

## **Características de la escuela secundaria desde una perspectiva histórica**

La educación en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje, ha existido desde tiempos remotos en diferentes formatos y modalidades, pero la escuela como institución del Estado encargada de brindar educación cobra forma a partir de la existencia de sistemas educativos, es decir,

(...) lo que inicialmente era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se fue transformando gradualmente en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión (...) [donde] se especificaron meticulosamente los planes de estudio y las cualificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre distintas partes del sistema. (Acosta, 2012, p. 132)

A partir de mediados del siglo XIX se puede situar la formación de los sistemas educativos, los cuales se caracterizan por concentrar:

una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente (Viñao, 2002, p. 43).

La universalización de la escolaridad fue progresiva y sistemática durante toda la segunda mitad del siglo XX, y es por eso que, en el siglo XXI, muchos países fueron proclamando la necesidad de ampliar la obligatoriedad de la escuela, y lo que en principio se concretó con la educación primaria, se fue extendiendo a la escuela

secundaria (Gentili, 2009). De este modo, en el proceso de consolidación de los sistemas educativos se ubica el origen de la escuela secundaria en Argentina a mediados del siglo XIX, como formadora de élites ilustradas que tendrán la posibilidad de acceder a estudios superiores.

Tedesco (1986) expresa que, en sus orígenes, la escuela secundaria remite a un espacio marginal de integración de la juventud, ya que a fines del siglo XIX la Argentina recibe un gran número de inmigrantes y, con la sanción de la Ley 1420, lleva adelante la estrategia política de integración de la población hacia el ideal nacional. No obstante, la escuela secundaria no cumplió la misma función, ya que a ella sólo accedían los descendientes de las clases acomodadas (p. 28). Esta situación dio lugar a circuitos diferenciados en la oferta de la escuela secundaria: los colegios nacionales, por un lado, y la escuela normal por el otro, ambos con rasgos y poblaciones diversas.

El Colegio Nacional fue creado en 1863 por Bartolomé Mitre, durante su presidencia, y se extendió por las jurisdicciones, logrando un sistema unificado en todo el país. Tenti Fanfani (2000) expresa que los colegios nacionales eran comprendidos como la antesala de los estudios universitarios y gozaban de gran prestigio por su currículo enciclopedista y humanista. Estaban destinados a varones, pertenecientes a las clases dominantes (hijos de los miembros de la Alta Sociedad) con el fin de formar para el ingreso a la universidad o para algunas posiciones burocráticas públicas y privadas.

La Escuela Normal fue creada en 1874, por Domingo F. Sarmiento, y estaba destinada a la formación de maestras, con una fuerte ideología positivista y orientada a la alfabetización masiva y la homogeneidad. De este modo, en sus inicios, la escuela secundaria constituyó un espacio de prestigio y de ascenso social, al que sólo algunos podían acceder.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en consonancia con los avances en el plano de los derechos

humanos, la universalización de la escolaridad fue avanzando progresiva y sistemáticamente. Muchos países, entre ellos Argentina, proclamaron la necesidad de ampliar la obligatoriedad de la escuela<sup>37</sup>. Gentili (2009) menciona que “este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos” (p. 25).

En el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26206 reemplaza a la Ley Federal, y entre los principales cambios, se encuentra la extensión de la obligatoriedad de la educación, es decir, lo que antes era de 10 años se amplió a 14 años<sup>38</sup>, incluyendo nivel inicial, primario y secundario. De este modo, la escuela secundaria en la actualidad corresponde a la última etapa de la escolaridad obligatoria; y su sentido cambió notablemente respecto al mandato del siglo XIX.

El desafío actual de la ampliación de la obligatoriedad, sumado a las diversas características y necesidades de los contextos y de los sujetos, pone en tensión la gramática escolar con perspectiva enciclopedista, y el dispositivo escolar tradicional.

## **Las y los sujetos en la escuela secundaria: ¿existe una juventud rural?**

Hoy la escuela secundaria se configura como un espacio diverso, que alberga diferentes experiencias, las cuales, en los orígenes de la escuela secundaria no resultaban significativas y que hoy interpelan las aulas. Algunas de las experiencias pueden ser identificadas como ruralidad, pertenencia indígena, discapacidad, situaciones

---

<sup>37</sup> En principio se concretó con la sanción de la Ley 1420 en el siglo XIX para la educación primaria y, luego, se extendió progresivamente al nivel secundario

<sup>38</sup> Según la Ley Nacional N° 27.045, modificatoria de la Ley N° 26206 en lo que respecta al Nivel Inicial, haciéndose obligatoria la sala de 4 años.

de vulnerabilidad y pobreza, diversidad de género, entre otras.

(...) La incorporación del nivel a la formación básica de todos los ciudadanos exige de la institucionalidad escolar cambios profundos que hagan del tránsito por la secundaria una experiencia escolar significativa, que brinde herramientas socioculturales adecuadas para participar plenamente y en pie de igualdad en el mundo contemporáneo. (Nobile, 2016, p. 127).

En el mismo sentido, Cárdenas (2002) sostiene que la educación escolarizada otorga existencia y contenido concreto a la condición juvenil en diversos contextos, por lo tanto, que la escuela esté disponible para albergar a cada joven estudiante que se acerque a ella es una condición necesaria para la democratización de oportunidades.

Respecto a la categoría *juventud*, las investigaciones del campo de las Ciencias Sociales (Margulis y Ariovich, 1996; Balardini, 1999; Urresti, 2000; Tenti Fanfani, 2000; Romero y Otros, 2010) sostienen que actualmente es necesario hablar de diferentes modos de ser joven en el mundo, de acuerdo a las características propias del contexto, las condiciones de vida, la cultura, entre otras variables. Asimismo, sostienen que el modelo teórico de la categoría “juventud” ha cambiado, ya no se la entiende sólo como una etapa evolutiva, sino como una categoría que se conforma a partir de diferentes dimensiones y connotaciones.

(...) la juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, pero también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los que toda producción social se desenvuelve (...) [por lo tanto] Si bien términos como adolescencia y juventud definen ‘grupos de edad’ (...) sus fronteras son sociales antes que meramente etarias, es decir que están socialmente construidos y, por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente (Urresti, 2000, p.18).

De este modo se evidencia que los criterios que delimitan los modos de ser joven se transforman en cada contexto particular, de acuerdo a categorías como clase, etnia y género, ya que tienen pesos mucho más definatorios en la conformación de las juventudes (Urteaga Castro Pozo, 2011). A partir de esto se puede sostener que la juventud es una construcción cultural:

La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esa transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad (...). También los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites. (Carles Feixa, 1999, en González Cangas, 2003, p. 162)

Por su parte, la categoría ‘ruralidad’ también ha experimentado críticas y reflexiones sobre lo que significa. En principio la ruralidad<sup>39</sup> se configura como una categoría que da cuenta de las condiciones de vida que se desarrollan en zonas geopolíticas vinculadas al agro.

Históricamente la categoría “ruralidad” surgió en el siglo XIX en Francia, a través de un criterio demográfico y de oposición, puesto que se definió en función de la cantidad de habitantes por espacio geográfico, y en contraposición a la categoría “urbanidad” (Castro y Reboratti, 2008). Pero actualmente se resalta la necesidad de ampliar esta definición, dado que el criterio demográfico no da cuenta de la realidad diversa y heterogénea presente en las regiones.

Al respecto Dirven (De Anquín, 2007) sostiene que “lo rural” debe ser definido por su relación con lo urbano, por

---

<sup>39</sup> Según lo establecido por el INDEC se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, mientras que la población rural aglomerada o agrupada es la que se encuentra en localidades de menos de 2.000 habitantes y la población rural dispersa es la que se encuentra en campo abierto.

ejemplo, a partir de la identificación de los servicios básicos (agua, luz, gas, comunicación), la relación con el medio natural, la escasa densidad de población, y la distancia entre los ámbitos dispersos y los centros poblados.

En vista de estos aportes al campo de la conceptualización de la ruralidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta distingue dos tipos de ruralidades: por un lado los *contextos rurales propiamente dichos*, que se caracterizan por la lejanía de zonas urbanas, la escasa cantidad de estudiantes que asisten a las instituciones y la falta de servicios básicos; y por otro lado, los *contextos semi-urbanos*, es decir, aquellos que se ubican cercanos a las poblaciones de más de 2.000 habitantes (Tarifa, 2014). Asimismo, sostiene que todas las jurisdicciones de la provincia de Salta poseen población rural:

En general todos los departamentos tienen población rural dispersa y seis de ellos no poseen población urbana. El porcentaje urbano provincial es el resultado promedio del nivel de urbanización registrado en los distintos departamentos, pero es de destacar que el departamento Capital, en el que se ubica la Ciudad de Salta, tiene el 99,2% de población urbana. El núcleo urbano de mayor importancia es el aglomerado Gran Salta y otros centros urbanos relevantes de la jurisdicción provincial son las ciudades de San Ramón de la Nueva Orán, Tartagal, Metán, General Güemes y Rosario de la Frontera. (Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta, 2012, p.43).

En vistas de la particularidad que otorgan los contextos rurales a las prácticas juveniles, los autores (Kessler, 2006; González Cangas, 2003; Roa, 2017; Unda Lara, y Muñoz, 2011; Urteaga Castro Pozo, 2011) se preguntan si es posible hablar de la categoría ‘juventud rural’ y bajo qué condiciones. González Cangas (2003) sostiene que los constructos teóricos de juventud y ruralidad aparecen como contradictorios ya que “la juventud histórica y occidentalmente descansa en el

meollo de la modernidad-urbana. Se engrosa a sí misma con la complejidad de la urbe (...), las transformaciones económicas y tecnológicas, la migración campo-ciudad, la necesidad de especialización, etc.” (p. 155). Por lo tanto, desandar el entramado de juventud ligado a las condiciones que impone la hegemonía del capitalismo, permitirá construir otros sentidos en torno a esta categoría.

Por su parte, Kessler (2006) sostiene que un punto crítico en cuanto a la categoría de juventud rural es el límite etario, ya que, pese a que existe cierta convención acerca del rango de edad de la juventud, no se puede desconocer que los sujetos que habitan en zonas rurales presentan modos de vida diferentes a la de aquellos de zonas urbanas. Asimismo, González Cangas (2003) argumenta que las investigaciones y políticas sociales juveniles han estado dominadas por el principio biologicista que suponía un rango etario específico y determinado que definía a la población joven. Por consiguiente, la gran pregunta a responder es si existe en la vida de los jóvenes de zonas rurales un momento de postergación de las tareas de la vida adulta y bajo qué pautas o modos se produce.

En cuanto a las formas de entender a la juventud rural, se sostiene que “mayoritariamente se considera juventud rural a quienes por diferentes razones familiares o laborales se encuentran directamente vinculados al mundo agrícola” (Kessler, 2006, p. 19). Ésta es una de las principales características que se podrían tener en cuenta para definir la juventud rural, sin dejar de lado la necesidad de avanzar hacia conceptualizaciones regionales que tengan en cuenta las particularidades que el contexto les otorga a las experiencias de las personas.

## **El sentido de la escuela secundaria y las características del formato escolar**

Asistir a la escuela constituye una condición particular y en ocasiones reconocida, “el ser estudiante coloca a los jóvenes en una posición específica en la estructura social; privilegiada en comparación con aquellos que no tienen la oportunidad o recursos para estudiar” (Kaplan y Silva, 2016, p. 28). En este sentido, Baudelot y Establet (Puiggrós, 1981) refieren la existencia de un estatus estudiantil que se construye desde la diferencia entre los estudiantes y los no estudiantes; es decir, la escuela se constituye en un componente selectivo y diferenciador:

(...) los estudiantes constituyen, mientras lo son, una élite escolar y social, fuertemente seleccionada; todos los individuos que constituyen esa élite escolar y social comparten, mientras duran sus estudios, un modo de vivir y unas condiciones de existencia que los oponen a los no estudiantes de la misma edad, por ello, existe, aunque parezca imposible, un status estudiantil. (p. 68).

A partir de esto resulta interesante reflexionar acerca de las experiencias de las y los jóvenes en zonas rurales, e indagar cómo se diferencian unas de otras de acuerdo a la condición estudiantil, sus expectativas sobre la escuela, e incluso qué hace la comunidad educativa ante la ausencia o la deserción de algún joven, etc.

Al respecto Terigi (2008) sostiene que existen ciertas estructuras en el formato de la escuela secundaria que parecieran ser inmutables, pero que son necesarias advertir y analizar si realmente existe interés en pensar una escuela diferente, que pueda albergar a todos. Para ello propone revisar, al menos, tres aspectos:

- a) La clasificación del saber. El currículum de la escuela secundaria está clasificado de acuerdo a disciplinas específicas, que no parecieran estar vinculadas unas con otras.

- b) La especialización de los docentes por disciplina. A partir del currículum clasificado, la formación profesional también se fue organizando por especialidad, lo cual otorga una división explícita del saber.
- c) La organización del trabajo docente por horas de clase, de acuerdo a la especificidad. Esto generó que los docentes de la escuela secundaria transiten su jornada laboral por diferentes instituciones, lo cual desdibuja, al menos en parte, el sentido de pertenencia alguna institución.

Teniendo en cuenta estos puntos, la promoción del conocimiento interdisciplinario, el trabajo en equipo entre docentes, así como la incorporación de saberes del lugar, la cultura y/o la particularidad de la región se convierten en una tarea compleja y desafiante.

Pese a que ha transcurrido más de un siglo de la creación de la escuela secundaria, y que las condiciones contextuales, así como del marco normativo han cambiado, en el formato escolar de la escuela secundaria persisten determinadas formas de hacer y de saber que datan de sus orígenes. Esta situación se torna problemática cuando el sujeto epistémico (es decir el sujeto de la educación esperado, de acuerdo a los marcos teóricos tradicionales) no se corresponde con los sujetos reales, sus necesidades y demandas en el cotidiano de las escuelas.

## **Juventud(es) y ruralidad(es) en Salta: el acceso a la educación secundaria**

La Educación Rural constituye una de las ocho modalidades dentro de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y está orientada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, teniendo en cuenta formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

Dentro de los objetivos de esta modalidad se mencionan: garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia (durante el proceso educativo), garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones; permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, como por ejemplo salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes, etc.; y promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

A partir de la extensión de la escolaridad obligatoria, las diferentes provincias han avanzado en definir marcos de acción para efectivizar los desafíos de la escuela secundaria obligatoria. El Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la provincia de Salta (2011) constituye uno de los documentos más relevantes orientados a diseñar la implementación de este desafío en materia educativa.

En este documento se analiza el espacio educativo de la provincia, se identifican las problemáticas situadas que adquiere el desafío de garantizar educación secundaria, y se elabora un diagnóstico socio-educativo, a partir de una serie de casos situados en zonas rurales. Luego se plantea la necesidad de pensar nuevas estrategias para abordar la problemática rural del nivel medio, donde se registran las mayores tasas de fracaso escolar, repitencia y abandono. Asimismo, se evidencia que, en el interior de la provincia, se vislumbran graves problemáticas como la “escasa población estudiantil, déficit de cobertura docente, falta de institutos de formación terciaria, falta de sistemas de

comunicación y de accesibilidad, deficiencia en la cantidad de edificios de nivel secundario y reducida superficie cubierta de los mismos, entre otros” (Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la provincia de Salta, 2011, p. 223).

Luego de la sanción de la LEN, el Consejo Federal de Educación (CFE), a través de la Res. 84/09 estableció las bases de Educación Secundaria Obligatoria, y por medio de las Resoluciones 128/10 y 109/10 explicita la organización de la Educación Rural, y proyecta acciones futuras. En ésta última resolución se expresa que la extensión de la escolaridad obligatoria supone un reto en los contextos rurales, y que “se garantizará la escolaridad a través de diversas estrategias y/o posibilidades, entre ellas que los estudiantes completen su escolaridad en las instituciones donde cursaron la educación primaria” (Res. 109/10-CFE, p. 16), ya que sólo se construirán instituciones en lugares que cuenten con el mínimo de alumnos requerido. Además, se plantea la posibilidad de arbitrar los recursos y las estrategias necesarias que puedan suponer un cambio en relación con la oferta de la escuela secundaria urbana.

Salta constituye una de las provincias argentinas con una situación socioeconómica crítica, de calidad desigual en términos de diferentes condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes de la provincia, tales como la asistencia a una institución de determinado sector de gestión o la pertenencia a un determinado nivel socioeconómico (Salazar Acosta y Tisnés, 2017). Esta desigualdad impacta en la educación y en las subjetividades, por lo tanto, se advierte que la modalidad de Educación Rural requiere recursos y decisión política para abordar los cambios institucionales, organizacionales, curriculares y didácticos desde una lógica urbana tradicional, hacia las particularidades y necesidades de la(s) ruralidad(es).

Las problemáticas a las que se enfrenta la(s) juventud(es) rural(es) en Salta son variadas, entre ellas, la escasa oferta de oportunidades reales que les permitan

continuar su desarrollo personal, educativo y laboral; y en el caso de que existan, suelen devenir de propuestas generales y centralizadas que no tienen en cuenta los diferentes contextos y culturas. Esto genera situaciones de emigración, e impacta en el ejercicio de la ciudadanía.

Conforme con los datos presentados en el Informe de UNICEF (2012) “Provincia de Salta - Las Oportunidades Educativas (1998 - 2010)”, las poblaciones rurales están compuestas por un gran porcentaje de comunidades étnicas, las cuales muchas veces tienen sus necesidades básicas insatisfechas. En algunos casos las y los jóvenes que comienzan la escuela se ven ante la situación de abandono, dada la complejidad de la vida y la situación socio-económica: (...) después de una o varias experiencias fallidas, los jóvenes parecen desistir. Entre los 13 y 14 años, los inscriptos decaen considerablemente, y hasta los 17 años la pendiente continúa descendiendo” (UNICEF, 2015, p. 41).

De acuerdo con los datos del Departamento de Estadística dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, en el año 2015<sup>40</sup>, en Salta existían 685 instituciones educativas que se ubicaban en contextos rurales (de acuerdo con la delimitación clásica del criterio demográfico), lo que equivale al 47% del total de instituciones educativas de los distintos niveles del sistema. A su vez, estas instituciones están destinadas al 13% de la población total<sup>41</sup>. Aun así, no existen datos completos en relación a la cantidad de alumnos que asisten a escuelas rurales en el territorio salteño según niveles educativos.

A partir de los datos presentados en el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel

---

<sup>40</sup> Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/dpto-estadistica/informes-estadisticos/663 -informe-estadistico-2017>.

<sup>41</sup> Según datos del Censo 2010, la población de la provincia asciende a 1.214.441 habitantes, de los cuales el 87% reside en el ámbito urbano y el 13% en el rural.

Secundario (2011), en Salta se están llevando adelante diferentes estrategias para garantizar el real cumplimiento de la obligatoriedad, tales como: colegios pluricursos con y sin itinerancia, colegios mediados por TICs; entre otros formatos. Sin embargo, a partir del análisis de la(s) experiencia(s) de la(s) juventud(es) de la provincia, se identifica que éstas no se vieron interpeladas por los contenidos ni por la organización institucional de la escuela secundaria, a causa de la fuerte prevalencia del currículo enciclopedista.

Pese a que se llevaron adelante diferentes estrategias para garantizar el real cumplimiento de la obligatoriedad, los debates acerca de la modalidad en la que se debiera estructurar la educación rural continúan presentes. El profesor Daniel Grimaux lo expresa de la siguiente manera:

Desde 2009 tengo a cargo el análisis de expansión de Educación Secundaria en el territorio provincial, hasta 2011 la oferta secundaria se concentraba en áreas urbanas o conglomerados urbanos, solo había 3 colegios de ubicación espacial rural propiamente dicha (Rodeo Colorado en Iruya, Alto la Sierra y La Puntana en Rivadavia), de un total de 122 y los modelos impuestos reproducían al milímetro al secundario imperante, tomado desde que se creó este nivel educativo en el país a fines del siglo XIX y principios del XX. (Memoria Colegios Secundarios Rurales de la prov. de Salta 2011-2015, p. 2)

En este relato, se hace referencia al diagnóstico inicial de las escuelas secundarias rurales a partir de la LEN, así como se identifican las concepciones que el equipo de trabajo de la modalidad evidenció y que fueron determinantes para la puesta en práctica de la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Estos aspectos cualitativos sobre la educación rural evidencian que la educación en estos contextos enfrenta problemas históricos que se vienen planteando en diferentes estudios, algunos de ellos tienen que ver con la distancia geográfica entre los centros urbanos y las zonas

rurales, lo que dificulta tanto las posibilidades de interrelación entre instituciones, así como el desconocimiento de los gestores del gobierno de la educación sobre las necesidades de las instituciones y su idiosincrasia. Sumado a ello, también se identifican como problemática la poca vinculación de los contenidos curriculares de las ofertas educativas con la producción económica de las diferentes zonas regionales. A nivel de la formación docente, en muchas ocasiones los profesionales de la escuela rural no han sido formados desde una perspectiva de la diversidad, y esto favorece prácticas de enseñanza con un enfoque puesto en las condiciones urbanas.

En este contexto surge la pregunta acerca de ¿cómo se configura el derecho a la educación obligatoria consagrado en la LEN? ¿Cuáles son los desafíos que suponen la universalidad y la no discriminación de la población juvenil diversa, de zonas rurales?

## **Reflexiones y nuevos interrogantes**

La actual oferta educativa se encuentra signada por las demandas internacionales expresadas en documentos como el de UNICEF (2012) y UNESCO (2015), que sostienen que la escuela debe formar para el trabajo, específicamente para el desarrollo de capacidades generales y específicas, que faciliten la inserción laboral y contribuyan a la producción de conocimientos, bienes y servicios desde los criterios de calidad y los ritmos que internacionalmente se consideran válidos (Duro, 2010). Con ello, la atención a las necesidades y particulares características de los diversos contextos y sujetos que transitan las instituciones educativas se encuentran difusas y en muchos casos, desatendidas, sin que se logre efectivizar en una política educativa y social que satisfagan de manera eficaz las necesidades del ser humano (Parsons, 2007).

Las particularidades de la provincia de Salta constituyen un desafío para la escuela, dado que la diversidad regional, y al interior de cada espacio y sus prácticas, se enfrenta con la lógica tradicional del hacer escuela. Frente a este panorama, se hace evidente la necesidad de políticas educativas orientadas a alcanzar la formación integral y de calidad de las nuevas generaciones, respetando el derecho a la educación y las particularidades de los contextos y situaciones de mayores vulneraciones.

A partir del recorrido teórico realizado, se puede evidenciar que *juventud(es)* y *ruralidad(es)* aparecen como dos conceptos sin posibles conexiones, constituyendo una dificultad teórica y conceptual dada por el origen de ambos constructos. Dicha dificultad se basa en las ordenaciones de la modernidad, la urbanidad y la mirada occidental. Por ello, hablar de juventudes rurales tiene una intención inclusiva e intercultural, que intenta ampliar el término para incluir múltiples experiencias del habitar estos espacios en el contexto latinoamericano en general y para dar cuenta de la particularidad de Salta. Estos aportes son útiles para problematizar la educación en contextos rurales, atravesados por la discapacidad, la cultura indígena, la pobreza estructural, las dificultades de acceso a los servicios básicos, la temprana incorporación al trabajo familiar y comunitario, la ausencia de las posibilidades de educación escolarizada, el matrimonio precoz y la necesidad de migración en busca de opciones laborales para el sostenimiento de la familia (Necoechea, 2004), entre otros.

## **Referencias bibliográficas**

Acosta, F. (2012) La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).

- Balardini, S. (1999) De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. En Revista Última década, 8(13), 11-24.
- Cárdenas, J. (2002), Juventud, sexualidad y cortejo en la comunidad indígena de Oaxaca, Tesis para optar por la licenciatura en antropología social, México, ENAH.
- Castro, H., & Reboratti, C. E. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Ministerio de Economía y Producción Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER. Serie: Estudios e Investigaciones N° 15.
- De Anquín, A. (2007) Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. EUNSA. Salta, Argentina.
- Duro, Elena (2010). Educación secundaria: derecho, inclusión y desarrollo. UNICEF.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de educación, 49, 19-57.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios. Revista Nueva Antropología, Año XIX, N° 63, pp. 153-175.
- Kaplan, C. V.; Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, Vol. 20, núm.1, pp. 28-36.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista colombiana de educación*, (51).
- Margulis, M., & Ariovich, L. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos.
- Memoria Colegios Secundarios Rurales de la prov. de Salta 2011-2015. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta.
- Montesinos, M. P.; Sinisi, I. y Schoo, S., (2009) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria. Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE N° 6, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Necochea, G. (2004). Gerardo, Los Jóvenes a la Vuelta del Siglo. *Pérez Islas, José Antonio y Maritza Arteaga Castro-Pozo (coordinadores)*

- Historias de los Jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX. Instituto Mexicano de la Juventud, Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación, 91-113.*
- Panorama de la Educación Rural en Argentina. (octubre, 2015) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Temas de Educación / Boletín N° 12.
- Parsons, W. (2007). Políticas públicas. *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de Políticas Públicas*. Flacso, México.
- Pérez Islas, J. A. (2004). Historizar a los jóvenes. Propuestas para buscar los inicios. *José Antonio Pérez Islas y Maritza Urteaga Castro-Pozo (coords.), Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX, Imjuve/Secretaría de Gobernación (SG)/Archivo General de la Nación (AGN), México, 17-32.*
- Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta. (2012) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta – Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.
- Romero, C., Abrile de Vollmer, M. I., Pogré, P., Dabenigno, V., Pradelli, Á., Grimbe, D., & Zacarías, N. (2010). La escuela secundaria, entre el grito y el silencio: las voces de los actores (No. 373.5). Ediciones Novedades Educativas.
- Puigrós, A. (1981). La Sociología de la Educación: Baudelot y Establet. *Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas*, 279-302.
- Resolución CFE N° 109/10 Aprobación para la discusión de “La educación rural en el Sistema Educativo Nacional”, 25 de agosto de 2010.
- Resolución CFE N° 128/10 La educación rural en el Sistema Educativo Nacional, 13 de diciembre de 2010.
- Resolución CFE N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria, 28 de mayo de 2009.
- Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, 15 de octubre de 2009.
- Roa, María Luz (2017) *Juventud Rural y Subjetividad. La vida entre el monte y la ciudad*. Grupo Editor Universitario. Buenos Aires.

- Salazar Acosta, L. M., & Tisnés, A. (2017). Nivel de desempeño académico y aspectos socioeconómicos en la Argentina, el NOA y Salta. Question.
- Tarifa Fernández, V. M. (2014) Informe científico de Beca de Investigación *Los procesos de enseñanza en un Colegio Secundario Semi Urbano de Rosario de Lerma*. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades.
- Tedesco, J. C. (1986). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En “Educación Media para Todos”. Edit. Altamira Bs. As.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Propuesta Educativa Número 29, Año 15, junio, Vol. 1, págs. 63-71.
- Unda Lara, R., & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. Última década, 19(34), 33-50.
- UNICEF y Asociación Civil “Educación para todos”. Informe provincia de salta - las oportunidades educativas (1998 – 2010). Salta, Argentina.
- Urresti, M. (2000). Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente. En Tenti Fanfani, E. “Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones”. Edit. Losada. Bs. As.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. Alteridades, 21(42), 13-32.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata (Caps. 2 y 3).

# **Juventudes indígenas rurales. Invisibilización, procesos de inferiorización y estigmatización**

ELISA MARTINA DE LOS ÁNGELES SULCA

## **Introducción**

Este capítulo presenta, en primer lugar, una discusión problematizadora acerca de la categoría juventud como construcción socio-histórica y, en segundo lugar, un abordaje de las juventudes indígenas rurales como actores específicos teóricamente invisibilizados y socialmente inferiorizados y estigmatizados.

El objetivo es analizar la dimensión etaria en relación a la etnicidad y el contexto rural. Considerar de manera interdependiente estos elementos permitirá una aproximación a las concepciones de juventud en pueblos indígenas, en contextos rurales. Asimismo, es necesario entender a los contextos sociales subsumidos en dinamismos y transformaciones persistentes, atravesados por el fenómeno de la globalización que afecta lo local y configura nuevas fronteras territoriales y simbólicas entre lo rural y lo urbano, el centro y la periferia.

La juventud como construcción sociocultural explica diversas maneras de ser joven según los contextos sociales. La intersección entre juventud, identidad indígena y contextos rurales es una discusión reciente que ha producido diversos enfoques para explicar la emergencia del período juvenil en los grupos étnicos, etapa apenas reconocida no sólo por la academia sino por los mismos pueblos indígenas (Salazar, 2012).

Las lagunas teóricas respecto a las juventudes indígenas rurales se relacionan con los enfoques que interpretaron a las comunidades indígenas rurales a partir de sus ocupaciones, a saber, la agricultura y la artesanía, actividades pilares de la economía campesina (Feixa, 2006). En el marco de estas tradiciones de la investigación,

Salazar (2012) señala que la antropología latinoamericana reprodujo en los estudios de juventud el adultismo, el estatismo, el sexismo, el racismo y el colonialismo, al no desnaturalizar la representación hegemónica de la juventud occidental masculina urbana de clase media no indígena.

La invisibilidad en los estudios sociales sobre juventudes indígenas rurales tiene como trasfondo una invisibilidad socio-histórica que afectó a los pueblos indígenas negándoles derechos colectivos de inclusión para una ciudadanía democrática y para la realización personal (Kaplan y Sulca, 2018). Estas formas de invisibilización se ensamblaron con procesos de inferiorización y estigmatización que operaron (y operan) como una matriz oculta en la reproducción de las desigualdades sociales y educativas.

De allí que el abordaje de las juventudes indígenas rurales debe realizarse superando las lógicas urbanas-centralistas-occidentales y desmantelando lecturas esencialistas que quiten el agenciamiento histórico y dinámico de los pueblos indígenas y de los contextos rurales.

## **Sobre la construcción social de las juventudes**

La categoría juventud atañe a una construcción social, cultural y relacional que en diferentes momentos históricos y sociales fue adquiriendo connotaciones y delimitaciones particulares.

Tenti Fanfani (2000) señala que la juventud es una clase de edad categórica según la cual lo que existe es un continuo de edad y en él cada sociedad establece cortes arbitrarios, culturales y conjeturales.

Por otra parte, Bourdieu manifiesta que:

...la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha (...), la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. La edad es solamente un dato biológico socialmente manipulado y

manipulable lo que muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social constituida, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (2002, pp. 164-167).

Margulis (1996) plantea que la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad (como crédito energético y moratoria vital), con la generación a la que se pertenece (en tanto memoria social incorporada, de la clase social de origen como moratoria social y período de retardo), con el género (según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer) y con la ubicación en la familia (como marco institucional en el que todas las otras variables se articulan). El autor sostiene que las diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, entre otras, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, causando diferentes connotaciones en la condición juvenil según sectores sociales.

Estos autores dan cuenta de los tensos debates en torno a la categoría juventud según contextos sociohistóricos, clases sociales y condiciones socioeconómicas. No obstante, la categoría juventud en intersección con la condición indígena y el contexto rural representa, según Durston (1997), una invisibilidad teórica y una llamativa falta de reflexión sobre el tema, no sólo en términos académicos sino en desarrollo de políticas públicas hacia estos grupos.

## **Juventudes indígenas rurales**

En el marco de estas aproximaciones a la categoría juventud caben las preguntas acerca de ¿qué es ser joven en las comunidades indígenas rurales?, ¿qué prácticas socioculturales despliegan estos grupos en los espacios en los que desarrollan sus experiencias vitales?

La revisión de los estudios sobre juventud en Latinoamérica en general y en Argentina en particular da cuenta de que la juventud se ha abordado desde horizontes occidentales -centroeuropeos y anglosajones (Feixa y Gonzáles Cangas, 2006). En este sentido la juventud como fenómeno social se ha encapsulado en el ámbito urbano subsumiendo las experiencias juveniles de los espacios rurales e indígenas (Necochea, 2004; Pérez, 2008). Dicha situación se ha extendido hasta mediados del siglo XX (Rivera y Hernández, 2016) y ha sido explicada por la supuesta inexistencia de juventudes indígenas rurales.

Al respecto, Pacheco (1997) y Pérez (2008) señalan que la ausencia de los estudios sobre juventudes indígenas rurales se justificó por el paso casi inmediato de la niñez a la etapa adulta de estos grupos, es decir, no siempre se consideró a la juventud como grupo diferenciado de la infancia y de la adultez. El desarrollo vital no tenía demarcaciones culturales ni etarias que permitieran identificar un periodo juvenil con características particulares.

La temprana incorporación al trabajo familiar y comunitario, la ausencia de las posibilidades de escolarización, la inserción temprana en el trabajo agrícola, el matrimonio, la necesidad de migración en busca de opciones laborales para el sostenimiento de la familia y la búsqueda de independencia personal como rito de iniciación a la vida adulta (Necochea, 2004) fueron prácticas que llevaron a un paso casi inmediato de la niñez a la etapa adulta en las comunidades indígenas rurales.

Tales dinámicas sirvieron de fundamentos para explicar la ausencia de investigaciones sobre la condición juvenil en comunidades indígenas rurales a su vez que se justificó su inexistencia.

Hacia finales del siglo XX, la categoría de campesinado homologó la diversidad de sujetos que conformaban los contextos rurales. Las juventudes indígenas fueron consideradas dentro la categoría joven

rural, “pareciera asumirse que los jóvenes indígenas enfrentan problemas similares a la juventud rural en general, agravados por una mayor exclusión vinculada a los muy altos índices de pobreza, así como por la discriminación todavía existente” (Kessler, 2006, p.19).

González Cangas (2003) señala que la invisibilidad de las juventudes indígenas rurales ha sido un problema teórico y conceptual antes que contextual. La invisibilidad de estos grupos operó como una piedra de tope para el desarrollo de un programa de investigación sistemático sobre el tema.

Durston plantea que:

“entre algunos investigadores de juventud la invisibilidad es prácticamente total, al punto de que se preguntaban ¿existe la juventud indígena rural en América Latina? Por supuesto, se entiende el porqué de la pregunta: si a los quince años un joven o una joven es jefe de hogar, casado, con hijos y no estudia, trabaja para sobrevivir, asume responsabilidades comunitarias, ante este panorama, parece que es legítimo suponer que su juventud terminó antes de empezar” (1997, p.5).

Feixa (1998) en esta misma línea de investigación plantea que la juventud como una construcción cultural es relativa en tiempo y en espacio. Es decir, cada sociedad organiza, material y simbólicamente, la transición de la infancia a la vida adulta. Al mismo tiempo, las formas y los contenidos de esta transición son diversos y variables. Si bien estos procesos tienen una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad.

Las percepciones sociales y los contenidos culturales que se le atribuyen a la juventud dependen de valores asociados a este grupo de edad y a los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no en todas las sociedades se reconozca un estadio nitidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Feixa y González Cangas (2006) señalan que para hablar de juventud debe existir, por una parte, una serie

de condiciones sociales (normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad.

En este marco los y las jóvenes indígenas rurales encuentran contradicciones en su constitución como tal, ya que el grupo al que pertenecen cuenta con débiles espacios culturales propiamente juveniles. González Cangas (2003) señala que los elementos socioculturales que permitirían identificar a los y las jóvenes indígenas rurales no fueron percibidos por los investigadores, quizás porque los parámetros centro-urbanos fueron asumidos sin matices, llevado con certeza al estereotipo y a la invisibilidad de estos actores.

Entonces, ¿qué elementos socioculturales delimitarían la categoría juventud en el contexto de las comunidades indígenas rurales?

Las indagaciones iniciadas sobre la especificidad de la juventud que se “está formando” en las comunidades indígenas rurales se centran en las condiciones sociales de su emergencia y de las percepciones sobre este grupo.

Pérez y Castro Pozo (2008) señalan que en las comunidades indígenas rurales el fenómeno de la globalización trajo aparejado un conjunto de transformaciones que dieron lugar a las condiciones de producción de la juventud como actor específico. “Medios masivos de comunicación, migración y educación secundaria construyeron la etapa juvenil en las culturas indígenas rurales” (p.9).

En cuanto a la extensión y el acceso a los medios de comunicación masiva éstos promueven una mayor interacción e intercambio entre jóvenes de muy diversos contextos, desdibujando fronteras de ruralidad/

urbanidad, centro/márgenes y diluyendo las marcadas diferencias entre jóvenes urbanos, jóvenes rurales y jóvenes indígenas respecto a los consumos, música, ocio, estilo y prácticas (Roa, 2016).

El entramado de estos elementos genera en los jóvenes “palimpsestos de identidad, es decir huellas que perviven borrosamente en un presente en el que (re) escribe perpetuamente, provocando una inédita hibridación cultural constante y acelerada que excede a los contextos geográficos y culturales” (González Cangas, 2006, p.26)

Por otro lado, las problemáticas de alcance global, entre ellas la precarización laboral, el aumento de la pobreza, la invasión de empresas extractivistas en los territorios indígenas, la expropiación de las tierras, la falta de acceso a la educación más allá de la obligatoriedad, entre otras, propiciaron (propician) un fuerte proceso de migración desde las comunidades de origen hacia otras zonas rurales o hacia las ciudades (Del Popolo y Ribotta, 2011). Estas nuevas problemáticas enfrentan a los y las jóvenes indígenas rurales a nuevos desafíos que interpela proyectos de futuro relacionados al arraigo, la producción agrícola y ganadera en las propias comunidades, en sí, a las posibilidades de continuidad en las comunidades de pertenencia. A su vez, devenir migrante no resulta sencillo, especialmente es lugares donde la discriminación y el trato hostil se hacen sentir.

Las referencias socioculturales de la migración como la lengua, religión, hábitos alimentarios, vestimenta, entre otros, son algunos de los factores socioculturales con los cuales los y las jóvenes indígenas rurales deben avenirse para poder adaptarse a una sociedad de recepción que no siempre elijen. Del Popolo, López y Acuña (2009) en una investigación articulada con la CEPAL sobre demografía y jóvenes indígenas expresan que en Argentina el % 87, 7 de los y las jóvenes indígenas vive en las ciudades como consecuencia de las migraciones.

Respecto a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria como factor que incide en la emergencia de éste nuevo conjunto, Cárdenas (2002) plantea que la educación escolarizada da contenido concreto a la condición juvenil en diversos contextos. En las comunidades indígenas el continuo de edad es interrumpido para realizar una actividad determina en un tiempo y espacio específico: asistir a la escuela. Es decir, la escuela constituye un espacio en dónde los sujetos adquieren un estilo y un estatus al pasar un tiempo de su vida generando vínculos, interactuando con pares más o menos semejantes que comparten intereses y proyectos en el marco de una acción concreta.

Bourdieu sostiene que, “el estar en una situación de estudiante induce a un montón de cosas que son constitutivas de la situación escolar; tienen un paquete de libros amarrados con un cordel (...), están solo entre jóvenes, chicos y chicas, fuera del trabajo...” (2002, p.169). No obstante, las trayectorias escolares de estos grupos están atravesada por dimensiones objetivas y subjetivas. Por un lado, la carencia de recursos materiales y, por otro, el capital cultural que poseen no es “compatible” con los que demanda la escuela.

En argentina la decisión política de establecer la obligatoriedad de la escuela secundaria para los grupos históricamente excluidos tiene lugar en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La mencionada Ley considera entre sus líneas la educación para los pueblos indígenas, estableciendo que:

...se debe garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo XI Educación Intercultural Bilingüe, artículos 52 a 54).

Bajo esta premisa, muchos de los y las jóvenes que hoy están en el sistema son primera generación en su historia familiar que transita la escuela secundaria, que a la vez constituye una experiencia dilemática; por un lado se consideran las posibilidades de movilidad social y perspectivas de futuro que la escuela les puede ofrecer y, por otro lado, las condiciones homogéneas (formato escolar tradicional; contenidos curriculares, normas escolares, calendario escolar, entre otras) en las que se desarrolla la escolarización termina por violentar y anular modos de vida, prácticas culturales y lenguas propias de las comunidades indígenas.

A esta última cuestión Bourdieu (1998) las denominaría como “formas negadas de eliminación”, según las cuales la exclusión del sistema escolar de los sectores más vulnerables no se realiza de manera explícita, tales como la negación del acceso a la escuela, sino más bien de manera implícita y paulatina, tales como la repitencia, el abandono escolar, entre otras. Tales cuestiones evidencian la singularidad que pueden tener las trayectorias educativas, en cuyo interior se fundan relaciones que resultan de una negociación de significados y sentidos y que se define por la manera en que los sujetos combinan diversas lógicas sociales, culturales, económicas y escolares.

Ciertamente, muchos de los y las jóvenes estudiantes indígenas rurales aún asumen roles y funciones socioculturalmente determinados. La temprana asunción de responsabilidades y roles se vincula, por un lado, con cuestiones personales tales como la conformación de una pareja, la maternidad y paternidad y, por otro lado, las responsabilidades acaecidas desde la familia y las comunidades respecto a las actividades de subsistencia mediante el trabajo de la tierra y en la comercialización de los productos.

Al interior de las comunidades indígenas persiste una jerarquización de las relaciones de poder, allí las generaciones adultas atribuyen roles y funciones

socioculturalmente determinados a la juventud, ente los cuales se encuentra la lucha por el territorio y la defensa de los derechos obtenidos.

Otro aspecto para resaltar es el vínculo que las comunidades establecen con la tierra respecto a la producción material y simbólica y en la que los jóvenes tienen una responsabilidad central. La primera refiere al uso productivo para la subsistencia, “la propiedad parcelaria sirve para atenuar las carencias relativas a la alimentación básica, y muy eventualmente para sacar ciertos productos al mercado” (Lara y Muñoz; 2011:47). Con respecto a la segunda, la tierra constituye una de las dimensiones identitarias más profundas de lo indígena, las prácticas de producción, el cuidado, y la valoración como espacio de hábitat que va más allá del uso del suelo.

Estos vínculos identitarios con el territorio y la comunidad muchas veces inciden en las decisiones de arraigo -que dejarían de lado la escolarización-, la migración y el acceso a espacios “juveniles”. Ante esto, cabe otra pregunta ¿estos sujetos pueden ser considerados jóvenes?

## **Procesos de invisibilización, inferiorización y estigmatización**

La invisibilidad teórica que presenta el tema de juventudes indígenas rurales puede tener diversas lecturas. En esta oportunidad dicha lectura se realiza desde una perspectiva socio-crítica, que pone de relieve los procesos de inferiorización y estigmatización que históricamente afectó a los pueblos indígenas en general y a las juventudes indígenas rurales en particular.

Se interpreta que la invisibilidad teórica -o la ausencia del abordaje de este tema en las investigaciones sociales- es producto de la invisibilización social y el intento de borramiento de las identidades indígenas por parte del Estado Argentino. Si bien en las últimas décadas

se evidencia una “aceptación y celebración” de la diversidad cultural no se puede negar que estas conviven con formas renovadas y por ello más refinadas de inferiorización y estigmatización.

Los pueblos indígenas constituyen un grupo marginal no sólo en la producción académica sino también en la estructura social y escolar, pues, la diversidad cultural que representan es concebida en términos de inferioridad/falta/carencia, ante las cuales se ejerce un tipo de dominación, diferenciación y racismo a través del discurso y de las prácticas sociales. De allí que las juventudes indígenas rurales están atravesadas por condiciones estructurales de desigualdad.

Las propiedades simbólicas asignadas a los y las jóvenes se vinculan a la violencia, el desenfreno, la desconfianza, la transgresión, la amenaza y se transmuta como un rasgo intrínseco negativo de estos grupos (Kaplan, 2012). En este sentido, los y las jóvenes son el blanco de una mirada social estigmatizante. Si a la condición juvenil se agrega la identidad indígena, cuya connotación negativa prevalece, estamos ante una doble estigmatización y una desigualdad existencial (Therborn, 2016) que acecha, excluye, reduce oportunidades y anula perspectivas de futuro.

La diferenciación entre grupos opera como un “separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado, existe una juventud dorada que transita dócilmente por la pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos estigmatizados, inferiorizados y negados” (Kaplan, 2012, p.22). Siguiendo a Bourdieu se puede hablar de dos instancias: un primer momento objetivo en donde la distancia deviene en diferencia, y un segundo momento simbólico en el que esa diferencia se convierte en distinción. En efecto, las distinciones sociales comprenden maniobras simbólicas que establecen comparaciones entre individuos y grupos, por distancia y proximidad, estableciendo parámetros implícitos de normalización, distancia y segregación.

La ausencia de las juventudes rurales indígenas en las investigaciones y en las políticas públicas fabrica una barrera social o muro simbólico producto del proceso de estigmatización que a su vez da cuenta del lugar que opera la diferencia en el orden social.

En las culturas indígenas el rostro y el color de la piel, es decir los aspectos fenotípicos, se manifiestan como signos de distinción de una dinámica relacional y configuracional atravesadas por el poder. La piel oscura, ciertas fisonomías y prácticas culturales negativizadas parecen ser esencias de lo indígena que no admite una agenciamiento histórico.

Acerca del color de la piel, Kaplan (2016) plantea que la piel en muchas ocasiones se utiliza como eufemismo de origen de clase, “a tales pieles, tales destinos. Hay una jerarquización de las pieles a partir de su color, una piel que se considera legitimada (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra)” (p.212).

En este sentido, las creencias sobre el cuerpo, el rostro, terminan por vincularse a sentimientos de inferioridad de los sujetos, que se cristalizan en prejuicios que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con ciertas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura (Kaplan, 2013). Asimismo, Kaplan señala que:

“cuando una persona es discriminada por su “color de piel” se pone en evidencia las formas de dominación corporal a través de este tipo de expresiones de racismo de clase. Las lógicas contradictorias del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización que otorga un lugar al grupo “racizado” en la sociedad” (p.212).

Por otra parte, Bourdieu señala que “el cuerpo, es la única manifestación sensible de la “persona”; se percibe como la expresión más natural de la naturaleza profunda:

...no hay en él signos propiamente “físicos”, y el color y el espesor de los labios o la configuración de una mímica, exactamente

igual que la forma del rostro o de la boca, se leen inmediatamente como indicios de una fisionomía “moral”, socialmente caracterizada, es decir, como estados anímicos “vulgares” o “distinguidos”, naturalmente “naturales” o naturalmente “cultivados” (1991, p.188).

La apariencia de ser pobre (el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la de ser violento, peligroso, lo que genera una suerte de discursos racistas sobre los y las jóvenes surcados por la condición de marginalidad y subalternidad. El ejercicio del control dado por la apariencia “de” puede ser más atroz cuando se ejerce el poder estatal sobre los individuos y grupos subordinados.

En la escuela “las apariencias” son inferiorizadas de manera consciente o no. Elías (2003) señala que los síntomas de inferioridad que un grupo poderoso perciba en un grupo de escaso poder se generan en los mismos grupos, cuyo poder es menor, por las propias condiciones de su posición, así como por la humillación y opresión concomitantes.

Los procesos de estigmatización e inferiorización a la que están sujetos los jóvenes indígenas rurales en la sociedad y en la escuela producen marcas subjetivas, afectan la autopercepción y muchas veces deriva en la autoexclusión de los espacios en los que se insertan.

La escuela como espacio social participa tanto de manera deliberada como involuntaria de las concepciones que consideran las diferencias como deficiencias, de allí que promueve situaciones de selección, clasificación y nominación que no logran advertir de que manera dejan huellas en los procesos de construcción de la subjetividad e identidad de los y las jóvenes estudiantes indígenas.

Los mecanismos de la inferioridad establecen jerarquías donde se juegan lugares de superioridad /inferioridad, normalidad/anormalidad, éxito/fracaso acerca las personas, que generalmente se asocian a dimensiones individuales o culturales.

De allí que las diferencias adquieren visibilidad en términos negativos, pues “los procesos de visibilización se entrelaza con fenómenos de estigmatización que, por lo general, suelen funcionar como pseudos argumentos en respuesta a determinadas deficiencias sociales o estatales” (Lorenzetti, 2014, p.14-15). La desvalorización de las diferencias desacredita a los sujetos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de relacionarse. “Se crea, en torno a ellos, un estigma con un atributo profundamente desacreditador, que cobra significado en un lenguaje de relaciones” (Goffman, 2006, p.7). El proceso de estigmatización transforma las diferencias individuales en desigualdades sociales. Este proceso coloca al otro en un plano de inferioridad y de carencia, se lo destituye de la categoría de semejante, se lo deshumaniza.

Kaplan manifiesta que:

...los actos de nominación/clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por tanto, autoadmite el espectro de sus expectativas y estructura sus trayectorias (...) la desigualdad social y educativa se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dando a unos y negando a otros, por naturaleza (2008, p.63).

Bajo estas consideraciones, la matriz cultural de los y las jóvenes indígenas que asisten a la escuela: el silencio como dimensión cultural, la lengua materna, las creencias, etc., constituyen una especie de déficit de tipo individual (biológico y psicológico), que se completa con una suerte de déficit de tipo cultural en el cual se señala al estudiante y su entorno como responsables de los avances o retrocesos en la escolarización.

En este marco, los discursos escolares conjugan lo social y biológico como factores que explican los desempeños académicos. Expresiones como “no vale la pena enseñar mucho, porque no van a llegar lejos”, “para que darles más si no van a poder seguir”, “no le da la cabeza para los números”, son concurrentes y concuerdan

con lógicas biologicistas deterministas que ponen énfasis en las características individuales para el logro del éxito o el fracaso social, sea para la movilidad social o para la concreción de los estudios (Kaplan, 2008).

Estos discursos que luego se traducen en prácticas van perfilando identidades que se cimientan en la desconfianza de sí mismos y que se traducen en afirmaciones como “la escuela no es para mí”, “no puedo aprender”, entre otras expresiones que autoculpan al sujeto por su origen o sus cualidades intrínsecas. En este aspecto, “la escuela construye subjetividades a través de formas discursivas, sistemas de clasificación y nominación específicos” (Kaplan, 2008, p.44).

Vale insistir en que “nombrar no es jamás una operación inocente, sobre todo si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente como lo son los docentes” (Kaplan, 2013, p.83).

Las palabras nombran, definen y develan los lugares reservados a los sujetos dentro de la estructura social y escolar, ocultan lealtades ideológicas hegemónicas que excluyen y profundizan las desigualdades sociales desde la escuela. Kaplan explica que el poder estructurador del lenguaje es destacable en los campos sociales más diversos, “las palabras y las nominaciones contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de enunciar bajo el disfraz de denunciar” (2004, p.72).

Al respecto Bourdieu (1999) plantea que las representaciones tienen “efectos de destino” en la subjetividad de los estudiantes, que terminan interiorizando estos límites simbólicos que promueven los veredictos y/o categorizaciones que las nominaciones formulan.

Este efecto de destino opera como un proceso de auto-atribución de esa adjetivación negativa. Es decir, la etiquetación subjetiva adquiere dimensiones de objetividad, la cual deriva en la llamada “profecía

autocumplida”, una expectativa que define una situación que llega a influir sobre el comportamiento real en dicha situación, hasta el punto de producir lo que inicialmente se suponía que allí había (Merton, 1968).

Es necesario señalar con insistencia que las juventudes rurales indígenas comprenden un grupo marginal en la estructura social, las condiciones materiales objetivas se conjugan con las condiciones subjetivas que, en la mayoría de los casos, juegan un papel determinante, un destino insalvable en la vida de los y las jóvenes.

## **A modo de cierre**

Los rastreos bibliográficos acerca de las investigaciones sobre juventudes indígenas rurales permiten apreciar su incipiente abordaje como objeto de estudio de las ciencias sociales. La obligatoriedad de la escuela secundaria, los medios masivos de comunicación y los procesos migratorios, al parecer, permiten identificar a los y las jóvenes indígenas rurales. Esto puede leerse como una forma de “encasillamiento” a los parámetros de la “juventud urbana”, pues aquellos que no asisten a la escuela secundaria, no migran para acceder a otras opciones laborales o continuar estudiando ¿quedan fuera de la condición juvenil?

Claro está que existen varios factores que han permitido que muchos jóvenes de comunidades rurales indígenas configuren y reconfiguren sus identidades juveniles de manera radical, al tiempo que transforman la dinámica de su comunidad: el mayor nivel escolar que tienen respecto a sus padres, el continuo flujo de información y productos que mantienen debido a su interacción con los medios de comunicación y las salidas de la comunidad a centros urbanos que les permiten socializar con otros grupos.

También es destacable que hoy los jóvenes, frente al mundo no indígena, demandan mayor inclusión en espacios sociales, escolares, políticos y laborales.

Es en este complejo escenario en el que se tejen las experiencias sociales y escolares, mediadas por prácticas y discursos de diferenciación, reconocimiento, negación, resistencia y sumisión, que a su vez atraviesan y condicionan constantemente las subjetividades e identidades de los y las jóvenes indígenas rurales.

Es importante entender que, si bien las instituciones educativas en particular inciden en la formación de las subjetividades e identidades, éstas no la determinan. Por ello, interesa insistir en que las constituciones identitarias de los y las jóvenes se hacen no solo desde lugares asumidos (es decir, aquellos lugares donde los sujetos deciden estar, transitar y desarrollar experiencias), sino también otorgados (esos espacios están mediados por relaciones de poder en el que un grupo de sujetos, de mayor poder, otorga lugares a otros, de menor poder). De esta manera, las identidades se constituyen en la interacción permanente con los otros, y a pesar de la existencia de rasgos perdurables que hacen al sujeto, resulta clave el lugar simbólico que se le atribuye y del cual éste se apropia. En este intersticio, es posible pensar a la escuela como un lugar de resistencia para salvaguardar las identidades indígenas que han estado por mucho tiempo difuminadas, ocultadas y descalificadas.

Practicar discursos y acciones que movilicen a los sujetos de ciertos lugares asignados en la estructura social es factible si se desnaturalizan representaciones discriminatorias y estigmatizantes, que en la mayoría de los casos predicen destinos en la vida de los y las jóvenes de sectores subalternos.

En este sentido, es pertinente traer a colación el planteo de Kaplan (2013) acerca de la escuela como un lugar para torcer ciertos “destinos” sociales y ampliar los horizontes de futuro de estos grupos.

Sin dudas, esta institución puede constituir un espacio democrático que fortalezca la autoestima de los y las jóvenes, para que, valorando su propia cultura como punto de partida de su formación como sujetos, puedan afirmarse como ciudadanos.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2001). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (2002). “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo-Concaulta.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998). “Las categorías del juicio profesoral”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (3), pp. 4-18.
- Cárdenas, J. (2002). *Juventud, sexualidad y cortejo en la comunidad indígena de Oaxaca*, Tesis para optar por la licenciatura en antropología social, México-ENAH.
- Castro Pozo, U. M. (2008). “Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana”. *Punto-e-vírgula*, (4), pp.261 – 275.
- Del Popolo, F.; López, M. y Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades socio-demográficas y desafíos de políticas*. Santiago de Chile: CEPAL y Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ).
- Del Popolo, F.; Ribotta, B. (2011). “Migración de jóvenes indígenas en América Latina”, en Fabiana Del Popolo (coord.), *Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Dinámicas Poblacionales Diversas y Desafíos Comunes*. Río de Janeiro: ALAP – UNFPA, pp. 101-125.
- Durston, J. (1997). *Juventud rural en Brasil y México: reduciendo la invisibilidad*. Ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Sao Paulo, Brasil.
- Eliás, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista N° 104*, 219-225.
- Feixa, C. (1998). *El Reloj de Arena. Culturas juveniles en México*. México: Causa Joven, Secretaría de Educación Pública.

- Feixa, C; Gonzales Canga, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers Revista Sociológica*, (79), 171-193.
- Goffman, E. (2006). *“Estigma: la identidad deteriorada”*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarias. *Revista Nueva Antropología*, 19, (63), 153-175.
- Hernández, J. (2016). “Construir una identidad vida juvenil y estudio en el CCH sur”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (29), 459-481.
- Kaplan C.V., Krotsch, L., y Orce V. (2012). Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes.
- Kaplan, C. V. (2008), *“Talentos, dones e inteligencia: el fracaso escolar no es un destino”*. Argentina: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2013). *“Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela”*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2016). *“El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios”*, en Kaplan, Carina Viviana (Edit.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. (2018). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces de la Educación* 9 (27), 296-316.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16-39.
- Lara, R. y Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. *Última década*, (34), 33-50.
- Ley de Educación Nacional N ° 26.206. (2006). Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Lorenzetti, Ricardo (2014), *Discriminación dentro del ámbito escolar*, Tesina de Profesora Universitaria para la Educación Secundaria y Superior, Rosario, Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pacheco, L. (1997). La doble cotidianeidad de los huicholes jóvenes. Aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía. *Revista de Estudios sobre Juventud*, (4), 100-112.
- Pérez, P. y Castro Pozo, U. M. (2004). *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-IMJuventud.
- Rivera, D., Hernández, D. (2016). Juventud indígena en México. Una reflexión epistemológica desde la Sociología de las ausencias. *Revista de Criterio Social*, (18), 35-55.
- Roa, L. M. (2017). *Juventud rural y subjetividad. La vida entre el monte y la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Salazar, T. (2012). El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 10 (2), 145-162.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

# **“Hago todo lo que puedo” jóvenes, educación y pobreza rural: desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar**

JUDITH DEL VALLE RODRÍGUEZ

## **Introducción**

La aplicación efectiva de la Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en noviembre de 2006, constituye aún hoy un desafío para los ámbitos ejecutivos del Sistema Educativo. Si se consideran las características socio-económicas y culturales diversas de la provincia de Salta, pueden priorizarse temáticas que -en conjunto- dibujan un panorama complejo e incierto. Entre ellas los ejes en los que gira este trabajo: juventud, educación secundaria obligatoria y pobreza rural.

En el país, la educación secundaria se masificó rápidamente aunque de modo heterogéneo e incluso fragmentario. Entre los principales indicadores del proceso, se tiene que en los años comprendidos entre 1970 y 2006, la educación secundaria en el país prácticamente se triplicó pues pasó del 34% de la población en edad teórica o legal, al 86% al final de la serie. Asimismo para el año 2008, el número de estudiantes matriculados en el nivel rondaba los 3,5 millones (DINIECE, 2010). Si bien la masificación de la educación secundaria es un proceso empíricamente comprobable, aún no se ha consolidado y su alcance es más limitado para algunos sectores de la región, especialmente para aquellos que habitan en territorios rurales.

Por su parte, entre los años 2013 y 2014 la autora ha coordinado el estudio, en la provincia de Salta, del impacto educativo de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Este estudio contó con una fase extensiva, de relevamiento por encuestas a 98 establecimientos educativos del nivel

secundario, construyendo una muestra de 4097 estudiantes y 98 directivos. La segunda fase tuvo un carácter eminentemente cualitativo, por estudios de casos conformados por un/una joven receptora de la AUH, uno de los padres y un responsable de la institución educativa. Esta etapa, complementaria a la anterior, ha permitido reconstruir trayectorias de un modo más significativo, a través de casos micro-sociales.

A partir de los resultados de dicha investigación, en el presente trabajo se caracterizan algunas estrategias de vida en relación al trabajo y a la educación de jóvenes que se encontraban cursando el nivel secundario en la Provincia de Salta en el año 2014. Para este fin, se reconstruyen sintéticamente las trayectorias de tres jóvenes y sus familias, a través de las que pueden analizarse las dinámicas de descampesinado, la multiactividad como una respuesta a la pobreza rural y la casi imperceptible línea que diferencia el trabajo infanto-juvenil del *quehacer cotidiano* en los ámbitos rurales. Finalmente se pretende generar una reflexión en torno al peso de las políticas estatales en la configuración de *improntas diferenciales* en las trayectorias de los agentes sociales, en este caso de jóvenes que habitan en zonas rurales de la provincia.

## **Jóvenes en contexto de pobreza rural**

Los estudios sobre juventud se han extendido en las últimas décadas, centrándose en las *juventudes urbanas*, que conforman mayoritariamente grupos de privilegio en los consumos, en las redes sociales y en la construcción de vínculos y lenguajes diferenciales. No obstante existe una significativa vacancia en producciones que analicen específicamente la problemática de las *juventudes en ámbitos rurales*.

Por otra parte, en la provincia de Salta y de acuerdo al censo 2010, el 13% de la población habitaba en zonas rurales (156.490 personas), lo que informa de una minoría

extendida de forma desigual por el territorio provincial. Esto cobra relevancia al momento de analizar la cobertura del sistema educativo, débil aún en la oferta de escuelas de nivel secundario para las zonas rurales<sup>42</sup>.

En este panorama es relevante analizar algunos aspectos relativos a las y los jóvenes que transitan la educación secundaria en la provincia. El interés está centrado en la relación con el mundo del trabajo; vínculo que fue captado a partir de una encuesta intensiva que fue aplicada en un centenar de establecimientos educativos de la provincia, en el tercero y quinto año del Nivel Secundario. Ante la pregunta directa relativa a la práctica sistemática de algún tipo de trabajo, el 27% de las y los estudiantes afirman que trabajan<sup>43</sup>. Por su parte, en las zonas rurales de la provincia, dicho porcentaje se acerca a la mitad de la población, disminuyendo en comparación a los establecimientos educativos del centro de las zonas urbanas, en los que decrece significativamente.

Los datos relevados permiten diferenciar territorial y socialmente los vínculos entre educación y trabajo en las y los jóvenes de la provincia, habiéndose construido algunos resultados de interés. El primero no resulta novedoso, en tanto implica reconocer que las condiciones de pobreza en las zonas urbanas y en las zonas periféricas de las ciudades inciden en la existencia del trabajo juvenil, no obstante existan diferencias en el tipo de actividades que las y los jóvenes despliegan.

Una dificultad significativa al momento de relevar las zonas rurales se vincula a la cotidianeidad y

---

<sup>42</sup> La educación primaria se ha universalizado tempranamente en el país, de allí que en Salta el 47% de los establecimientos educativos corresponda a los ámbitos rurales. No obstante la problemática se centra en los niveles medio y superior, así como en la oferta de opciones formativas para el mundo del trabajo.

<sup>43</sup> En la encuesta realizada en conjunto con diferentes Universidades Nacionales y aplicada en las provincias de Salta, Misiones, Córdoba, Mendoza, Buenos Aires y Santa Cruz, se elaboró una pregunta que en el relevamiento de testeo no arrojó dificultades, pero sí en el trabajo de campo: *¿Tenés un trabajo remunerado?*. El problema se presentó con la comprensión del término *remunerado*, ya que en general fue interpretado como un trabajo formal.

naturalización social del trabajo de niñas, niños y jóvenes. Así, el trabajo rural se asume como “*estar haciendo algo*” en las fincas, con relaciones no contractuales o jurídicas sino más bien de hecho y en función de los periodos de siembra, cosecha, pastoreo, etc. Y este se diferencia de las “*changas*” en las ciudades, cortando pasto, siendo ayudante de albañilería, vendiendo, limpiando, etcétera.

Los casos que a continuación se narran se han reconstruido, a modo de complemento del estudio por encuestas, y contribuyen a pensar la temprana inserción laboral de las y los jóvenes en contextos de pobreza rural, mediante estrategias de pluriactividad, así como otras dinámicas asociadas.

### **Gimena y María, mujeres solas en el Departamento de Chicoana**

Gimena tiene 17 años, cohabita con María su madre en una precaria vivienda de un agrupamiento rural distante a cinco kilómetros del pueblo de Chicoana, sobre terrenos fiscales en los que cuenta sólo con servicio eléctrico. Ella narra vivencias de tres generaciones empobrecidas: la de su abuela que “*se pasó la vida*” trabajando en las plantaciones de tabaco y en las casas de sus patrones, según la época; la de su madre que trabaja doce horas diarias en la Ciudad de Salta como servicio doméstico en negro y por un salario muy bajo o en la misma Chicoana en *la época del tabaco*. Y finalmente ella misma que, sin reconocerse como trabajadora, describe un *hacer cotidiano* atravesado por múltiples ocupaciones. Estas mujeres viven solas, ya que los hermanos mayores han migrado a la Ciudad Capital tratando de evitar el trabajo *sacrificado* de la vida rural.

El Departamento de Chicoana se destaca por ser una región de intensa producción tabacalera. Ella como las y los demás niños y jóvenes de la zona trabajan en las plantaciones de tabaco según las épocas del año; ese es un camino casi inexorable que trata de evitar -aunque a veces

no lo logre- porque *algo del tabaco* le provoca alergias, la enferma. El modo de evitar el trabajo en el campo es definido por Gimena así: “*Una tía me enseñó cosas de peluquería, sé cortar el cabello, hacer permanente, teñir... (...) **hago todo lo que puedo**. También quisiera estudiar pastelería, también limpio, me llaman la atención varias cosas. Mi problema es la plata*”. Así, sin definir su vida como vinculada al trabajo, pues cuando se le pregunta directamente Gimena afirma que no trabaja, sus actividades cotidianas están estrechamente vinculadas al sostenimiento del grupo familiar: desde las tareas en el hogar, hasta las extra-familiares resultan actividades básicas para la reproducción vital en este contexto.

El trabajo de las unidades familiares completas (madres, padres, hijas e hijos desde la niñez), en la producción de tabaco, se haya institucionalizado y naturalizado de tal forma que los actores de las escuelas públicas lo reconocen<sup>44</sup> y legitiman en sus prácticas. Así, la escuela constituye una vía paralela al trabajo en el campo, a tal punto que durante los meses de agosto y septiembre se dejan de computar las inasistencias a clases de las y los estudiantes. En época de cosecha dice la preceptora de Gimena, “*acá trabajan todos, mamá, papá y todos los hijos, el resto del año sólo les queda hacer alguna changuita*”. Al parecer, la distinción entre el trabajo y el “hacer” no corresponde solo a las y los jóvenes.

Gimena mixtura las expectativas educativas futuras con la realidad que le toca. Afirma que podría ser docente, artista, peluquera o personal de servicio doméstico. Todo eso es posible. Sabe que el futuro es una amalgama incierta de deseos y de posibilidades y por eso reconoce:

“Soy una persona realista y pienso que nadie sabe el futuro, pero uno siempre intenta soñar, me imagino no con lujos pero sí con los necesario, teniendo algo, siendo alguien y si sigo como estoy sin que se cruce nada en el camino, quisiera ser profesora de

---

<sup>44</sup> Estos datos corresponden a las entrevistas realizadas a preceptores de la institución, encargados del registro de asistencia y rendimiento académico de las y los estudiantes.

algunas materias... (...) Mi deseo es ser feliz pero sé que no toda la vida se puede ser feliz. Si no existe tristeza no es vida. Pienso que quiero estar bien de salud, que mi familia siga bien y poder ayudarla”.

Para ello, proyecta en algún momento migrar a la Ciudad de Salta y conseguir un trabajo que le permita sostenerse en la educación superior no universitaria. María, la madre, espera que su hija *no sea* como ella, que viva “*algo mejor*” o al menos algo distinto de lo actual.

### **Berta y sus hijos en la periferia de General Güemes**

Berta tiene 43 años, es madre de 5 hijos y está casada con un hombre veinte años mayor que ella. Se asentó en tierras estatales lindantes a las vías del tren, donde habita en una precaria vivienda sin los servicios básicos como luz y agua. Cuenta que abandonó el campo, la vida en las fincas, entre cosechas de frutas y verduras. Desde la provincia de Jujuy llegó con su familia a la localidad de Aguas Calientes a trabajar *en la finca* y se trasladó a la ciudad de General Güemes cuando su esposo enfermó y ella se convirtió en el único sostén de la familia, vendiendo su trabajo en casas particulares y gracias al *auxilio* de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

Berta confía en que la educación de sus hijas e hijos, bajo la forma de progresión en el Sistema Educativo, es la única vía de salida de la pobreza:

“Yo les digo que para que se acabe la pobreza ellos tiene que estudiar porque si no sería decir mi abuelo trabajó en la finca, mi papá trabajó en la finca, se me hace que voy a seguir trabajando en la finca y seguir con la pobreza. Porque los que cobran en la finca no cobran bien, tenés que aguantar frío, trabajar bajo el sol, yo lo he pasado con mi papá, **porque él no quiso seguir estudiando** hizo hasta segundo grado y dejó y siguió trabajando en la finca. Y les digo si no estudian van a decir que pueden trabajar limpiando pisos”.

Clara, la hija mayor de Berta tiene 16 años. Para Clara y su madre la educación encierra la posibilidad de pasar los límites actuales de vida, de modificar sus condiciones de existencia. Esta expectativa está vinculada a suponer que con mayores niveles educativos, es posible acceder a *mejores* trabajos. Clara piensa que con la certificación del Nivel Secundario podría ser empleada de en algún comercio o supermercado y su madre sabe que si no estudia, tendrá pocas chances a futuro de evitar trabajos sacrificados como los que ella ha realizado en su vida. Confía que el título secundario podrá abrir a sus hijos las chances de un mejor trabajo o, al menos, en una fuerza de seguridad.

### **La vida de Juana y su familia en Iruya**

Juana tiene 16 años y si bien al momento de ser entrevistada se encontraba en el Departamento de Iruya, cuenta que ha nacido *por los cerros*, en el paraje Salesculla y cuando debía comenzar la escuela su familia se trasladó hasta el pueblo de Iruya para asegurarle el acceso a una escuela. Vive con sus padres y su hermana de 7 años, el padre es el sostén del hogar, un campesino que alterna el trabajo en el pueblo con los periodos de migración según las temporadas de siembra y cosecha de tabaco en la provincia de Jujuy, junto a su familia. La madre de Juana es *ama de casa* y trabaja en el tabaco durante el verano, el resto del año teje como un oficio complementario que le asegura un pequeño ingreso. A ello se suma el dinero proveniente de la AUH, que lo destina a la alimentación de la familia, a la ropa y el calzado de sus dos hijas y, *si alcanza*, a los útiles escolares. Los padres no finalizaron la educación primaria y esperan que sus dos hijas obtengan el título del Nivel Secundario y puedan vivir mejor que ellos mismos.

Juana asiste a una escuela albergue, donde tiene asegurado el alimento cotidiano. Sin embargo ése no es su principal problema, tal como lo describe la preceptora de

la Escuela: *“La familia vive de lo que siembra y sus cosechas... y algunas ovejas y cabras. Algunas veces entre algunas familias hacen carnear una vaca y hacen el charqui... más lo que siembran, ya con eso se come...”* Las expectativas de Juana, sin embargo, están puestas en poder vivir en la Ciudad de Salta algún día.

Sobre los casos expuestos caben algunas precisiones:

- ✓ En primer término, en las zonas rurales fue mucho más accesible el trabajo con entrevistas en profundidad con mujeres antes que con varones, de allí que el total de relatos del mundo rural pertenezcan a ellas. Otras serían, quizás, las percepciones de los agentes si se tuviese aquí la voz de algunos jóvenes o de sus padres.
- ✓ La segunda es que los tres relatos muestran vidas de gran precariedad, conformándose en mano de obra transitoria, durante pocos meses del año y en relaciones duraderamente inestables; donde las jóvenes contribuyen mediante trabajos temporarios a la economía familiar. Esto es más significativo para el caso de las explotaciones como el tabaco donde las familias trabajan a destajo y todos sus integrantes contribuyen a una misma unidad económica.
- ✓ Finalmente, puede afirmarse que las características de estos jóvenes en relación con la asunción de responsabilidades tradicionalmente atribuidas al mundo adulto en los contextos urbanos, adquiere otra configuración en la ruralidad.

El trabajo en las mujeres entrevistadas es una constante, aunque bien lo expresa Gimena, lo que hacen no siempre es considerado un trabajo. No caben dudas que la diversificación de las actividades familiares resulta una estrategia de complementación económica, donde el quehacer doméstico se combina con actividades como el tejido, el servicio doméstico, la peluquería, entre otras. Así,

las familias sostienen dinámicas de *pluriactividad*<sup>45</sup> que se despliegan principalmente en razón del trabajo estacional. En los tres casos analizados los ingresos estables se limitan a la Asignación Universal por Hijo, cuestión mucho más sensible en los dos primeros casos puesto que la AUH constituye el anclaje más estable en la precariedad.

Cuando se analiza el caso de Juana y su familia en Iruya, entra en disputa la cuestión de la *pobreza* rural. El mundo que se configura con los bienes familiares de Juana (tierra en la que se cultiva papa y maíz, sumada a la producción pecuaria) a lo que se agrega el asociacionismo comunitario (la faena de un animal para la reserva de carne) y los ingresos regulares de la AUH, informa sobre un tipo de ruralidad donde la pobreza adquiere un matiz particular, tal como describe Paz “*La pobreza entonces no está en la falta de recursos productivos, sino más bien en un problema de gestión y reorientación de tales recursos*” (Paz, 2008). Allí, el autoconsumo y las redes de solidaridad constituyen la trama básica de las estrategias de reproducción del campesinado en ambientes restrictivos (Camardelli, 2003 citado por Paz, 2008).

La diferencia del caso de Iruya con los casos de Chicoana y General Güemes, puede vincularse a lo que tradicionalmente se ha comprendido como proceso de descampesinado en razón del avance de la agricultura capitalista. Sin conocer más que las características generales de estos dos últimos valles fértiles (el de Lerma y el de Siancas respectivamente), donde las producciones agrícolas a mayor escala concentran las mejores tierras, se puede considerar que la supervivencia de los campesinos

---

<sup>45</sup> Tal como problematiza Kay (2009) la pluriactividad, la multiplicidad ocupacional o la polivalencia de empleo refleja una realidad del mundo rural que ha sido descrita ya desde la década de 1960, aunque su re-inserción académica se haya eclipsado en las discusiones sobre nueva ruralidad iniciadas a partir de finales del Siglo XX. No obstante estos recaudos, los conceptos de pluriactividad y multifuncionalidad permiten reconocer que “*los campesinos desarrollan múltiples actividades agrícolas y no agrícolas, dentro y fuera de la granja, y que también son productores y jornaleros asalariados. Por tanto, los campesinos se insertan en una variedad de mercados y cuentan con muchos nexos con las zonas urbanas*” (Kay, 2009: 613).

que se han adaptado y han aprendido a vivir en el rigor de la puna, conforma lazos de identidad territorial más profundos que los demás casos. No obstante, para sostener tal afirmación sean necesarios estudios más profundos del campesinado de tales territorios.

De todos modos, es imposible soslayar el fenómeno expulsivo de la dinámica productiva capitalista en los ámbitos rurales dominados por las explotaciones de mayor escala. Y a partir de ello se comprenden las *expectativas migratorias* de Gimena y María o el efectivo abandono de la vida en la finca de Berta y su familia. A ello habrá que agregar el papel de la escuela como espacio privilegiadamente urbano, independientemente de su enclave territorial.

Con ello se pretende dar cuenta del universo de significados que se construye desde la definición de los contenidos curriculares de las escuelas -comunes a todo el país pero con una fuerte base urbana- y los materiales escolares (libros de texto principalmente), a lo que se suma la procedencia urbana de los docentes en las zonas rurales de la provincia. Puede pensarse entonces que el discurso y las prácticas escolares contribuyan a cristalizar expectativas de futuro alejadas del mundo rural, a modo de *puerta de salida* de la pobreza y de *progreso social*.

Finalmente cabe destacar que las expectativas educativas de las jóvenes y sus familias están asociadas a la consecución del título secundario como herramienta de acceso a un mejor trabajo y así poder *salir* del mundo agrícola. En todos los casos, la educación toma un lugar de privilegio en el relato, tal como exponen Bober y Neiman (2011).

## **Lo rural frente al proyecto homogeneizador de la educación moderna: el papel de la escuela**

Como se sabe, la oferta educativa existente en ámbitos rurales no posee una diferenciación en contenidos

sino escasamente en formatos educativos (escuelas con itinerancia, con personal único, mediadas por NTICs, etc.), constituyéndose en un sistema educativo con pretensión urbana y con tendencias hacia la transformación rural en tanto espacio *atrasado*. Esto responde a la misma construcción histórica del Sistema Educativo Argentino como herramienta homogeneizadora del todo social, basada en una propuesta de civilidad urbana macro-social.

Así, la escuela se constituyó en una de las instituciones estatales con mayor cobertura territorial en la Argentina, al punto que resulta indiscutible su función socio-educativa. No obstante, el proceso de modernización estatal que se inaugura hacia finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX estuvo asociado a un modo particular de concebir el progreso social. En él, el mundo rural se equiparó con la *barbarie* según el pensamiento de uno de los más claros liberales de la época: D. F. Sarmiento, o con el *desierto* si se considera el genocidio de las poblaciones indígenas en manos de J.A. Roca. En estos dos extremos, entre la barbarie y el desierto, se cristalizó una particular forma de comprender y/o tipificar al mundo rural y especialmente al campesinado argentino. Lo rural se enunció como un espacio en transición, que debía ser transformado, homogeneizado para poder articularse al desarrollo capitalista. En esta encrucijada, las diversas políticas estatales estuvieron encaminadas a la superación de lo rural, a la construcción de una ciudadanía moderna y al impulso e implantación de las lógicas capitalistas más descarnadas.

No obstante su negación, las poblaciones rurales conforman hoy un desafío porque forman parte de aquellos sectores con los que el Estado reconoce una *deuda histórica* (Ley de Educación Nacional N° 26.206). Sin embargo con el reconocimiento no basta, se precisan nuevas formas de concebir el desarrollo rural, desde la comprensión de sus lógicas subyacentes. El desafío consiste en construir políticas educativas que, en lugar de

homogeneizar e invisibilizar al campesinado, lo incorporen como actor autorizado en su propia historia. La persistencia de las comunidades campesinas, su búsqueda de una mejor calidad de vida y las expectativas educativas que están relacionadas a una confianza institucional sobre el papel de la escuela, tornan insostenible el discurso de desaparición inexorable del campesinado, en aras del progreso social.

A pesar de los embates del proceso globalizador y de las políticas neoliberales, asociados a la deforestación, la apropiación privada de tierras fiscales y de territorios de comunidades originarias -especialmente para el caso de Salta-, el desequilibrio en la calidad de los servicios públicos: educación, salud, vivienda, trabajo, etc., de la ausencia de políticas públicas y de la exaltación de la vida urbana, las comunidades campesinas han aprendido a adaptarse a las condiciones más difíciles de existencia.

## **Conclusiones**

En los casos analizados existe plena coincidencia frente al papel privilegiado que la educación tiene para la movilidad social ascendente. Se puede afirmar que estos agentes sociales cifran en la consecución de titulaciones escolares (del nivel secundario en la actualidad y del nivel superior en el futuro), sus esperanzas de un futuro mejor. La visión positiva de la educación como un bien en sí mismo, se contrapone a la obligatoriedad de la educación secundaria o a la precepción de la AUH. De este modo, las jóvenes y sus familias reconocen que la búsqueda de mayores niveles educativos es previa y paralela a estas dos políticas estatales. Asumen, de modo elíptico, una posición meritocrática del progreso en el Sistema Educativo y, en función de su proyección, en el social y económico.

Todo lo expuesto abre interrogantes frente a la necesidad de regionalizar las propuestas estatales de desarrollo, considerando la potencialidad y diversidad rural y revisando las tradicionales concepciones que

refieren estos espacios al atraso y la pobreza exclusivamente. Y no será posible revisar las intervenciones estatales a partir de políticas públicas para el sector rural, mientras no se revisen los marcos epistemológicos que subyacen a la concepción de desarrollo y ruralidad.

El énfasis puesto en la racionalidad productiva como signo del proceso de modernización nacional, va en detrimento de un vínculo más armónico entre naturaleza y sociedad, al tiempo que desconoce las potencialidades de una concepción de desarrollo sustentable que privilegie la calidad de vida de las comunidades e incorpore a los sectores rurales como *agentes sociales con participación efectiva* en la definición de políticas públicas, entre las que se destacan las educativas.

Se trata, entonces, de adoptar una mirada comunitaria y territorial para pensar lo rural, incorporando los principios de autonomía, autosuficiencia y diversificación productiva (Barkin 2001 citado por Kay, 2009) a fin de que las comunidades campesinas decidan por sí mismas su grado y modo de integración al mercado, reforzando su organización comunitaria y su identidad territorial. La función del Estado en tal sentido no es ya la transformación de lo rural, sino la creación de espacios protegidos que aseguren recursos que viabilicen la autonomía y la autosuficiencia campesina. Y para ello, la educación obligatoria conforma una clave que no se descifrado aún.

## **Referencias Bibliográficas**

BOBER, Gabriel y NEIMAN, Melina (2011) *Inserciones laborales tempranas. Los jóvenes trabajadores agrícolas en el Valle de Uco*, Mendoza, Argentina Trabajo y Sociedad N° 16, vol. XV, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 (Caicyt-Conicet) - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad).

- KAY, Cristóbal (2009) Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? En Revista Mexicana de Sociología 71 N° 4. Universidad Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Sociales. México. ISSN 0188-2503/09/07104-01
- KESSLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE, UNESCO, Buenos Aires.
- PAZ, Raúl (2008) *Mitos y realidades sobre la agricultura familiar en Argentina: reflexiones para su discusión*. En Revista Problemas del Desarrollo. Ed. Instituto de Investigaciones Económica, UNAM. México.
- VAN DER PLOEG, Jan Douwe (2001) *Produciendo económicamente para revitalizar la agricultura*. En Revista Leisa.

# **Educación y territorios rurales: Experiencias en un colegio secundario rural con itinerancia**

GLORIA CAROLINA VELARDE

## **Introducción**

Siempre es una tarea interesante reflexionar sobre lo rural, la ruralidad y la educación en espacios rurales. En esta oportunidad nos preocuparemos sobre la relación que establecen los sujetos que habitan en territorios rurales con la escuela secundaria, resultado de la experiencia de escolarización reciente en el marco de la obligatoriedad que establece la Ley de Educación Nacional N°26.206.

Así, el objetivo que nos proponemos en este artículo consiste en poner en discusión la construcción, presencia y permanencia de una escuela de educación secundaria en territorios rurales, analizada a partir de un caso concreto: el colegio secundario pluricurso con itinerancia, ubicado en el departamento de General Güemes de la provincia de Salta (Argentina).

El trabajo se encuentra dividido en cuatro apartados. En el primero exponemos el horizonte teórico, que tiene como base el desarrollo que transita desde la definición de lo rural al concepto de territorio rural. En el segundo apartado presentamos el caso analizado. En el tercero, se recuperan algunas de las voces de los sujetos que habitan el espacio rural y que participan de la experiencia de escolarización. Finalmente se brinda una serie de reflexiones que abren nuevos interrogantes.

## **Referentes para el debate: una perspectiva territorial**

Definir lo rural implica remitirse a la distinción clásica lo rural y lo urbano, entre campo y ciudad.

Históricamente el concepto ha estado vinculado al de espacio urbano en función de sus diferencias y oposiciones.

La definición estadística de lo rural tiene su origen en Francia en el siglo XIX, en ella el criterio que distingue lo rural de lo urbano es la cantidad de habitantes (Castro & Reboratti, 2008). Sin embargo, esta manera de definir resulta bastante limitada para caracterizar actualmente a los espacios rurales. En este sentido, podríamos considerar al espacio rural como aquel conjunto de lugares que asume características complejas resultantes de la combinación de diversas variables (sociales, culturales, económicas, políticas, ambientales, territoriales).

El hecho de reconocer que el análisis de lo rural debe superar la lectura de los límites entre lo urbano y lo rural nos permite avanzar hacia una perspectiva territorial, modificando el foco de análisis y visibilizando a las diversas dinámicas que se presentan en el territorio. Por tanto, compartimos con Delgado (2003), cuando citando a Santos (1997), nos recuerda que:

... la esencia del espacio es social, histórica y política (...) éste debe considerarse como una instancia constitutiva de la sociedad, en los mismos términos que las instancias económica y cultural-ideológica y no como una simple superestructura o producto reflejo del modo de producción. (p. 99)

Entendemos así a los espacios rurales como construcciones sociales. Estos pueden analizarse atendiendo a la dialéctica de la espacialidad de Soja (1997): el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido. Este último está vinculado con la historia, que, para este autor, es equivalente al tiempo vivido.

Podemos decir entonces que la ruralidad se presenta como el espacio de la cotidianidad y el reflejo de la misma. En otras palabras, entendemos a la cotidianidad como esa condición de lugar donde se dan las prácticas y las experiencias de jóvenes estudiantes y docentes, donde se generan y entran en relación sus sentimientos,

significados, entre otras construcciones, tanto personales como colectivas. De manera que cobra importancia las formas en que los habitantes nombran sus lugares y sus escuelas, trazan y recorren los caminos, describen sus paisajes, institucionalizan sus espacios.

Ahora bien, este proceso de apropiación e institucionalización de los espacios se complejiza aún más cuando incorporamos la lectura territorial. Para una mejor comprensión de esta perspectiva desarrollaremos algunos de los conceptos centrales para analizar los territorios rurales.

Concebimos al *territorio*<sup>46</sup> como un espacio de poder en el marco de relaciones sociales, que con el paso del tiempo genera transformaciones en la identidad de quienes lo habitan. Esta identidad se configura a partir de las tensiones territoriales generando procesos de intervención en el territorio, enraizando-se a este y transformándose así en *territorialidad*.

El territorio está compuesto por múltiples lugares que, unidos a través de ejercicios de poder, generan tensiones que derivan en significados colectivos frente al espacio, apoyados en procesos identitarios y de diferenciación social que fortalecen los procesos de *territorialización*<sup>47</sup>.

Complementando lo anterior, retomamos a Montañez et al (2001), quien reconoce el territorio como un *concepto relacional* que implica un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre un espacio geográfico y un determinado sujeto (individual o colectivo). Los aspectos mencionados no se refieren solamente a vínculos de propiedad sino también a aquellos lazos subjetivos de identidad y afecto existentes entre el sujeto

---

<sup>46</sup> Gustavo Montañez y Ovidio Delgado sostienen que, desde una perspectiva geográfica, el territorio al ser el escenario de las relaciones sociales no se limita al marco espacial definido por Estado. Por lo tanto, el territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado.

<sup>47</sup> Consideramos adecuado realizar la diferenciación entre los conceptos de *territorialidad* y *territorialización*. La primera es la acción inmaterial mediada por la identidad y la segunda es la acción material de ejercicio de soberanía.

y su territorio. El territorio es “el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas”. (Montañez et al. 2001, p.20)

En este sentido, siguiendo a Mançano (2009), el territorio rural se concibe desde las intencionalidades en relación al control, el dominio y la soberanía que tienen los sujetos (individual o colectivo) sobre los territorios dentro del marco de las relaciones rurales, permeadas por las diversas formas de producción agraria.

El reconocimiento de los territorios rurales como espacios en los que se disputan relaciones de poder por el uso y el acceso a la tierra, van fuertemente ligados a la adopción de identidades. El sentido de pertenencia e identidad, al igual que el ejercicio de la ciudadanía, solo adquieren existencia real a partir de su expresión y experiencia de territorialidad.

## **El caso de un colegio secundario en la frontera interjurisdiccional**

En este apartado presentamos uno de los casos que indagamos en el marco del proyecto de investigación “*La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010 – 2016)*” realizado en marco del Proyecto CIUNSa. N° 2188/0 aprobado mediante Resolución CCI N° 053/14 de la Universidad Nacional de Salta.

Con el propósito de comprender la relación que establecen los distintos miembros de una escuela secundaria con sus territorios rurales, cómo lo viven y lo significan, cómo lo reconocen, cómo despliegan sus intereses, sus proyectos y sus deseos, seleccionamos un colegio secundario rural pluricurso con itinerancia<sup>48</sup>. Este es una de las 97 instituciones de educación secundaria de

---

<sup>48</sup> Dispositivo definido por la provincia de Salta para la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en ámbitos rurales.

la modalidad de Educación Común pertenecientes al ámbito rural<sup>49</sup>. Fue creado en el año 2011, bajo el decreto el 1385/11, con orientación en ciencias sociales y humanidades.

Durante sus primeros años de funcionamiento la matrícula fue en alza (ver Gráfico 1) dado que, a partir de su creación, muchos de los jóvenes del territorio pudieron iniciar el secundario o bien realizar el tramo del ciclo orientado complementado al 3° ciclo del EGB<sup>50</sup> que ya tenían finalizado. Esto se pudo observar a través del análisis de los Relevamientos Anuales (RA) de los años 2012–2017<sup>51</sup>. Según estos registros durante los tres primeros años, los estudiantes con sobreedad<sup>52</sup> de dos o más años representaban más del 40% de la matrícula. En el año 2016 la matrícula estaba constituida por 99

---

<sup>49</sup> La clasificación de las unidades educativas según la oferta (urbano – Rural) es tomada de los relevamientos que realiza el Departamento de Estadísticas educativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. Según este documento se identifica como unidad educativa de modalidad rural aquella que cumpla simultáneamente con dos criterios espaciales y pedagógicos, a saber: a) espacialmente: se ubique a más de 1 Km. del borde del mosaico principal de la localidad. Está compuesta de parcelas rurales, zonas naturales (montaña, bañados, cauce de ríos, etc.) o manzanas construidas aisladas y b) pedagógicamente: exista un procedimiento legal (resolución, decreto o circular) que reglamente la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica con el fin de asegurar la trayectoria educativa de los alumnos en las comunidades alejadas y existan formas de organización escolar adecuados a los alumnos con relación a: la agrupación de los alumnos: sección múltiple / plurigrado, pluriaños o multinivel y los modelos organizacionales de asistencia a las escuelas: escuelas de alternancia, escuelas itinerantes, escuelas agrupadas/nucleadas.

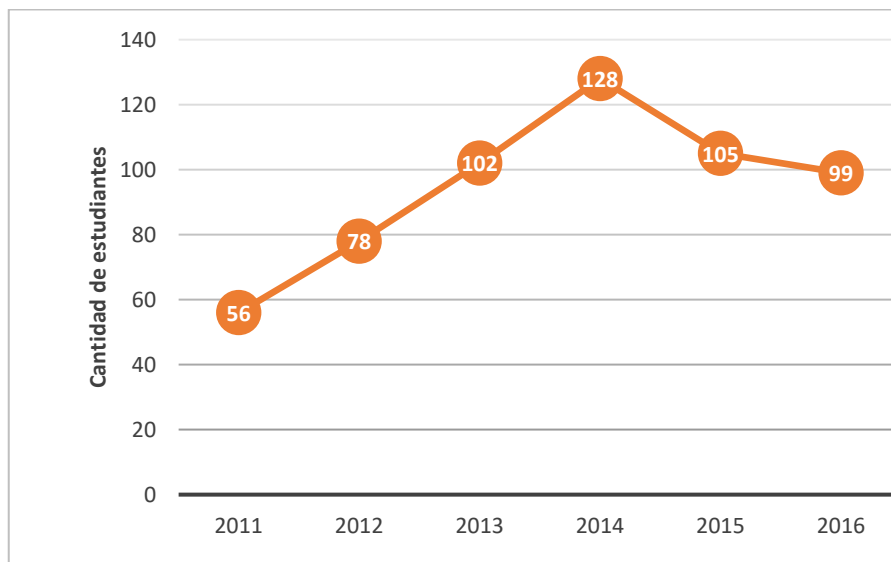
<sup>50</sup> La Ley N° 24.195 define que la Educación General Básica (EGB) duraría 9 años incluyendo en el tercer ciclo del EGB a séptimo, octavo y noveno año. En el caso de la provincia de Salta, en la mayoría de las escuelas de nivel primario se contempló la incorporación de este ciclo para garantizar los años de obligatoriedad escolar. Otro aspecto distintivo que reconocemos es la resolución 30/93, Anexo I del CFCyE que definía que el Tercer Ciclo de la EGB constituiría "...una unidad respecto del desarrollo psico-evolutivo (pre-adolescencia y primeros años de la adolescencia)"

<sup>51</sup> Dato extraído del cuadernillo Relevamiento Anual (RA) 2012-2017. Recuperado en <http://www.edusalta.gov.ar>

<sup>52</sup> Sin entrar a las especificidades de cálculo de este indicador de eficiencia interna del Sistema Educativo, basta mencionar que alude a la distribución relativa porcentual de los alumnos de educación común de una determinada edad (teórica), según cantidad de grados/años de estudio atrasados a los correspondientes a esa edad.

estudiantes (50 varones y 49 mujeres) y solo se registró un 3% de estudiantes con una sobriedad de uno o dos años.

**Gráfico 1. Evolución de Matrícula (2011 - 2016)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los RA (2012-2017)

Tomamos a este colegio como un caso<sup>53</sup> particular por las características de su formato<sup>54</sup> y el anclaje espacial en el que se instala, poniendo en tensión los límites fronterizos interjurisdiccionales. Por un lado, esta institución asume como modelo organizacional<sup>55</sup> el plurigrado, modelo histórico de las escuelas de educación

---

<sup>53</sup> Según Stake (1999) “*El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*”.

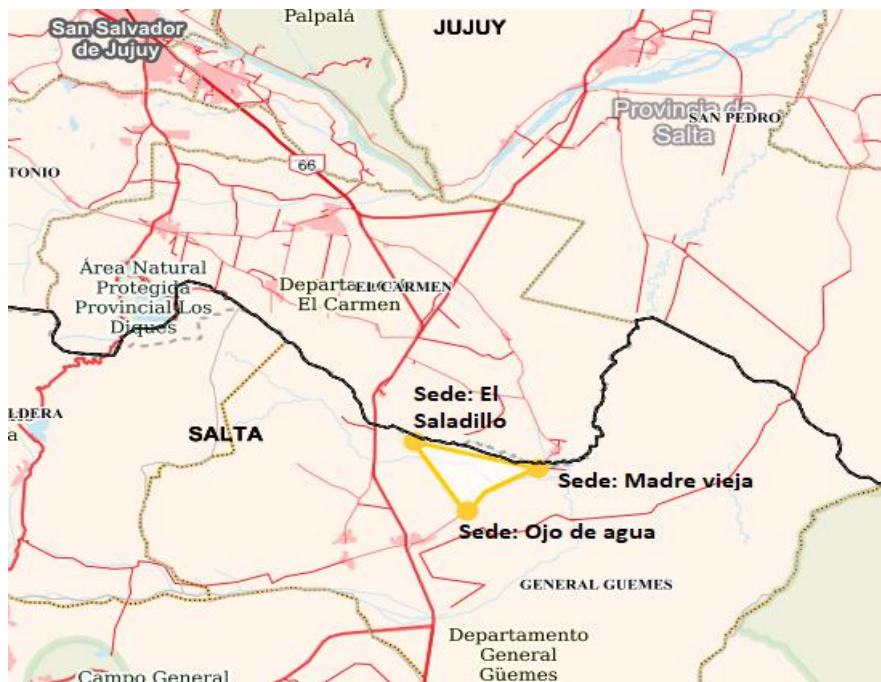
<sup>54</sup> El término “formato” se utiliza de para designar tanto lo relativo a la organización visible de la escuela, la disposición de las aulas, las maneras de organizar a los estudiantes como a las características de los proyectos escolares. Según Terigi (2008) resulta tan “formato” el plurigrado como la flexibilización de los regímenes de asistencia escolar.

<sup>55</sup> Con la expresión modelo organizacional, Terigi (2008) se refiere a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar, es decir a las realidades organizacionales (que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, que cursen “en bloque”, en plurigrado, etc.).

primaria en la ruralidad. “Este modelo consiste en ubicar en una misma aula y bajo la gestión pedagógica de un mismo docente, a un grupo de estudiantes de distintas edades y grados escolares” (Olarde & Velarde, 2018). Por otro lado, en la itinerancia son los profesores de distintas áreas los que se movilizan a las diferentes sedes del colegio. Esta se instala como concepto, como aspecto organizativo y estructurante de la modalidad y como continente de sentido de la experiencia de los jóvenes estudiantes y de los docentes.

El espacio material del colegio está constituido por tres aulas (1 aula sede y 2 aulas anexas) que funcionan en los edificios de tres escuelas primarias. El aula sede se encuentra en la localidad *Madre vieja*, el aula más cercana (distante a 7 km) está localizada en el paraje *Ojo de agua* y el aula más lejana está ubicada en el interior de una finca particular, en el paraje *El saladillo* (distante a 20 km). En el Mapa 1 presentamos la ubicación de cada una de las aulas. Destacamos la zona de frontera en la que se emplazan dos de las sedes.

### Mapa 1. Ubicación de las aulas del colegio secundario



Fuente: Elaboración propia sobre la base del registro de datos abiertos del INDEC

En relación con la procedencia de los estudiantes, según el director el 50% de ellos proviene de la provincia de Jujuy. Este porcentaje se incrementa en las sedes más cercanas a las localidades de Pampa Blanca y Aguas Calientes.

Entre la sede y la última aula (El Saladillo) hay aproximadamente 35 minutos de viaje. No hay transporte público para hacer ninguno de estos circuitos, tampoco desde los centros urbanos más cercanos (General Güemes -Salta-, Aguas Calientes y Pampa Blanca -Jujuy-). El recorrido posible es a través de la ruta provincial N°10 y su posterior empalme con la rural nacional N°34 – ver mapa 2.

## Mapa 2. Recorrido para acceder a las sedes



Fuente: Elaboración propia sobre la base del registro de datos abiertos del INDEC

Atendiendo a la complejidad de las relaciones que se definen entre el territorio rural y la experiencia de escolarización, decidimos realizar un estudio que combine abordajes que permitan indagar todos los matices posibles.

Las unidades de análisis fueron las enunciaciones de directivos, docentes y jóvenes y sus experiencias y las unidades de observación: directivos, docentes y jóvenes estudiantes del nivel secundario en el caso específico del colegio secundario rural con itinerancia del departamento de Gral. Güemes. Las mismas fueron sometidas a una descripción amplia e intensa del caso en sí mismo.

Para este trabajo consideramos adecuada la metodología cualitativa que, de acuerdo a Vasilachis de Gialdino (1993), reconoce la necesidad de comprender el

sentido de la acción social en el contexto del mundo, de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Por ello, realizamos registros cualitativos de las visitas para dar cuenta de las observaciones sobre la dinámica de las escuelas y sobre aspectos físicos considerados relevantes para el propósito del trabajo (espacios de circulación de los alumnos, lugares destinados para el estudio y para la recreación, aulas, etc.). También acudimos a entrevistas en profundidad como una forma de explorar y acercarnos a la experiencia del lugar y comprender algunas de las dinámicas rurales asociadas con el habitar, así como la construcción de espacios escolares y lugares comunes.

Con respecto a las entrevistas, reconocemos que estas demandan, a partir de una situación frente-a-frente, una reflexividad de los sujetos en torno a sus prácticas y los sentidos de sus experiencias en la institución escolar, indagando en una trama de interpretaciones y sentidos socialmente producidos (Guber, 2001; Marradi et al., 2007).

Estas herramientas metodológicas nos permitieron, por un lado, contar con una cierta flexibilidad en función de los objetivos propuestos en el proyecto general y, por otro lado, estudiar los fenómenos en sus contextos naturales aspirando a desentrañar los significados que tienen para los sujetos implicados.

## **Interpretaciones sobre las experiencias de escolarización en territorios rurales**

Los referentes teóricos de nuestro estudio se organizaron en relación a las categorías: espacio rural, territorio rural, territorialidad y procesos de escolarización. En este apartado veremos cómo esta puesta en diálogo con las experiencias, a partir de la construcción, presencia y permanencia en un colegio secundario rural, se tornan fructíferas para enmarcar y

problematizar algunos de los testimonios construidos en nuestra indagación.

## **Construyendo territorialidades desde el colegio**

Tal como se dijo, esta institución se creó en el año 2011 a partir del decreto 1385/11, el cual autorizaba la creación de establecimientos educativos del nivel secundario específicamente para los espacios rurales de la provincia con la modalidad de pluricurso. Estas nuevas ofertas se emplazarían en las instituciones que incluyeran al 3° ciclo del EGB y mientras se extendía la oferta de educación secundaria en los años posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206.

En esta sección buscamos explicitar las situaciones de tensión, negociación y la re-significación de la educación que implicó la llegada e instalación del colegio secundario pluricurso con itinerancia a estos territorios. A partir de las palabras de los docentes y del actual director del establecimiento podemos reconstruir el momento inaugural del colegio. En sus relatos reconocemos situaciones de malestar generadas desde el primer encuentro con los miembros de los establecimientos de educación primaria. Este proceso implicó un impacto en los docentes que venían enseñando en el tercer ciclo, tanto en relación con aspectos administrativos como en la designación de horas y cargos, así como en relación a compartir el espacio escolar propio con un nuevo equipo de docentes y estudiantes.

A la sede vinimos a la mañana y estaba por llegar la primaria, (...) nos presentamos, nos atiende una maestra. Me acuerdo que la primera sensación de la maestra fue ¿y que hacen? (...) pero fue peor todavía porque cuando dijimos, ... somos los profesores que vamos a empezar a trabajar acá cuando se implemente en nivel secundario, la maestra daba en ese momento lo que era el octavo y noveno, entonces ella me dice: “pero si yo doy”, la maestra se puso mal y me dice: “yo voy a hablar con el director ahora, y después se puso a llorar” (entrevista al director).

Esta llegada y reconocimiento del espacio *ganado* por concurso para unos y *perdido* para otros, requirió la intervención las autoridades escolares (el director y la supervisora) para hacer legítima la constitución del colegio secundario. Incluso implicó realizar un trabajo de *promoción del colegio* con las familias y los jóvenes de estos territorios. Reconocemos en su punto de partida tensiones, negociaciones, acuerdos, consensos entre los sujetos que hacen a la comunidad educativa. Sujetos que disponen de capacidades reales y potenciales de crear, recrear y apropiarse de la escuela como un nuevo elemento del territorio.

En abril del 2011 el colegio contaba con los espacios físicos en los que funcionaría cada una de las sedes, los docentes que dictarían las distintas materias, pero, le faltan los estudiantes. Para esas fechas todas las instituciones ya habían iniciado el ciclo lectivo. Aquellos jóvenes de los parajes y fincas cercanas que continuaban sus estudios, habían migrado a los centros urbanos más próximos (Gral. Güemes, Pampa Blanca o Aguas calientes, los dos últimos correspondientes a la provincia de Jujuy) y aquellos que no estaban asistiendo a la escuela tenían que ser *convencidos* para ingresar a ella. En relación con esto, un docente nos cuenta:

“Ese fue un trabajo muy minucioso, (...) desde la entrada empezamos a rastrillar finca por finca, casa por casa, por decisión propia digamos, porque nosotros sabíamos que teníamos que buscar los alumnos y eso significaba tomarnos nuestro tiempo para ir a buscar los chicos” (entrevista a docente).

Los docentes y directivos buscaron constituirse en una institución importante en la vida de los jóvenes y de la comunidad. Desde el primer día intentaron instalar una valoración social positiva en el imaginario local fundamentalmente por su valor como acceso o pasaje a mejores condiciones de vida. En este sentido recuperamos

los siguientes comentarios en relación al rol de los padres en este proceso:

... Cuando nosotros empezamos a hablar de que la secundaria era una opción que ellos tenían para mejorar su estilo de vida y oportunidades, los papás poco a poco empezaron a confiar en nosotros, fue un trabajo muy necesario (entrevista a docente).

... Nosotros buscamos siempre el apoyo y acompañamiento de los padres, el problema es que los padres hay veces que se resisten a participar porque muchos de ellos piensan que la trayectoria escolar de sus hijos tiene que ser la misma de ellos, o sea, hacer solamente la primaria (entrevista al director).

... Hoy en día si tenemos padres que nos apoyan y nos acompañan y se hacen presentes, (...) están dando importancia de la secundaria para sus chicos sobre todo porque eso es para mejorar la calidad de vida de sus hijos (entrevista a docente).

Como podemos observar, en la valoración del colegio se presenta el clásico discurso de la movilidad social y la escuela como vehículo de acceso a mejores oportunidades laborales. Sin embargo, los estudiantes en una primera instancia no destacan estas funciones sino más bien el paso por el colegio como la posibilidad de continuar sus estudios superiores. Incluso resaltan la posibilidad de continuar sus estudios sin alejarse demasiado de sus hogares, muchas veces apoyando sus intenciones en las trayectorias de dos ex alumnos del colegio que están estudiando en universidades nacionales, uno en La Rioja haciendo ingeniería y otro en Jujuy estudiando agronomía.

Además de estos hitos fundacionales del colegio, tales como la búsqueda uno a uno de los estudiantes, las historias y trayectorias que apoyan la imagen de la institución como generadora de posibilidades, etc., interpretamos que fueron fundamentales las instancias generadas para la apropiación del espacio escolar y la creación de sentidos de pertenencia.

...Este año trabajamos mucho, para que los chicos tengan un mejor pasar en el secundario, no solo en lo académico sino en

otras experiencias. Nosotros queremos que experimenten y vivan otros lugares, otras sensaciones. El secundario no solamente es ojo de agua, ni madre vieja, ni saladillo, sino que es el espacio para interactuar con otros chicos de otras escuelas y otras realidades (entrevista al director).

Además de estos deseos manifestados por el director, pudimos reconocer en la cotidianeidad del espacio escolar momentos en los que se tejieron relaciones y experiencias distintivas. A estos momentos los identificamos como instancias festivas, tal como el festejo del día de la primavera, en los que no solo participaron docentes y estudiantes, sino también niños pequeños, madres y algunos representantes del municipio.

Otra celebración fue la ofrenda a la Pachamama, que si bien es un ritual que cada vez cobra mayor presencia en las instituciones, fue la primera vez que se organizaba en el horario y el espacio escolar por iniciativa de los estudiantes. Esta tradición, tan íntima y a la vez colectiva, nos permitió apreciar la apropiación del espacio escolar por parte de los jóvenes. Consideramos que esta celebración no podría hacerse en la institución si los estudiantes no hubiesen construido simbólicamente al colegio como un espacio propio. Dicho de otra manera, no sería posible si el colegio no se hubiese transformado en un espacio para compartir lo que es importante para ellos, para sus familias y su comunidad.

En relación con otras experiencias escolares sus miembros destacan aquellas vinculadas con la búsqueda de recursos para mejorar las condiciones en las sedes y la participación de las familias:

El año de inicio del colegio, los chicos no tenían una copa de leche, hace poco pudimos conseguir una reunión con la intendencia de Güemes que nos brindó su aporte, donó la merienda, (...) pelotas de vóley, nos ayuda con el mantenimiento. Siempre está viniendo a la escuela. (...) Así que bueno, después de esto los papás me dicen, hagamos rifa, hagamos lota, juntemos fondos para la merienda (entrevista al director).

Queríamos hacerles un mate a los chicos que vienen de trabajar. Y bueno, buscamos proyectos, los presentamos y encontramos algunos que tenían financiamiento (se refiere a una ONG) y de ahí empezamos a comprar anafes. (...) entonces es como que nos estamos surtiendo un poquito de todo para cubrir algunas de las necesidades de los chicos (entrevista docente).

Por otro lado, el acceso fue uno de los temas de negociación central para el correcto funcionamiento del colegio. En la sede El Saladillo, al encontrarse dentro de una finca particular de una familia muy conocida en la zona, fue necesario realizar acuerdos con los administradores para que uno de los portones de entrada permanezca abierto en el horario de clase. Como esto no se pudo sostener en el tiempo por el temor al ingreso de personas no autorizadas, los administradores acordaron con algunos miembros de las familias que allí habitan para que manejaran una llave de dicho portón. A pesar de haber llegado a un acuerdo, los docentes comentan que aún sucede que llegan a la sede y se encuentran con la entrada cerrada.

Paralelamente a esto, reconocemos una mirada positiva en relación con la presencia del colegio en el territorio. Los docentes, aun sin manifestarlo de manera directa, dejan entrever las distintas formas de identificación y articulación que construyeron entre ellos, la escuela y la comunidad. Sea generando espacios de intercambio con la policía, la municipalidad (trabajo social), el hospital a través de talleres o charlas informativas o bien generando vínculos de colaboración mutua. Un ejemplo claro de colaboración está relacionado con la manera de recorrer las sedes cuando itineran. Según sus relatos cuando se trasladan en vehículo, pasan buscando a algunos de los estudiantes que viven en lugares alejados de la escuela y, cuando andan caminando, acuden a los trabajadores del campo o a vendedores de fruta para que los acercan en el tractor hasta la ruta para de allí trasladarse a la ciudad.

En esta experiencia de escolarización reconocemos se han generado instancias para la participación juvenil, traducida en el involucramiento de los estudiantes y la apropiación de las problemáticas de los territorios en los que habitan. Por ejemplo, una de las situaciones de mayor urgencia tiene que ver con la falta de agua potable (realidad compartida entre las sedes de Ojo de agua y El saladillo). En algunos de estos lugares sólo cuentan con agua de pozo, por ello los docentes gestionaron la participación en el parlamento juvenil (realizado en el Concejo Deliberante). Los estudiantes de cuarto año hablaron sobre la necesidad de agua potable para el colegio y acerca de otras necesidades. El discurso de una de las estudiantes fue dirigido a los todos los presentes:

... yo los veo a ustedes chicos de la misma edad de otros colegios de Güemes que se quejan porque no tienen esto o aquello, allá nosotros no tenemos agua potable, no teníamos la merienda, no tenemos salón deportivo, ni un salón para hacer actos, no tenemos televisores para ver un video (...) ustedes están pensando en un viaje de egresados, que se les pague las chombas, las camperas para la promoción, nosotros no tenemos agua (estudiante mujer).

Esto pone en evidencia que con la presencia del colegio en los parajes y la finca se están posibilitando intercambios sociales y culturales que fortalecen a los grupos y promueven propuestas de participación y encuentro. Otro ejemplo de ello son los actos con la presencia de la orquesta infanto-juvenil de Güemes, la participación en el parlamento juvenil, expo-futuro, jornadas de convivencia con estudiantes de colegios urbanos cercanos, talleres de capacitación con la policía y miembros del hospital y de ONGs. Según las palabras de una docente

“uno de los objetivos centrales del colegio, es generar una unidad social, que los proyectos que se ejecuten sean proyectos sociales o socio-comunitarios en lo que no solamente trabaje el colegio, sino que se vincule con la familia, con los pueblos más cercanos,

con nuestros vecinos, con sus instituciones...” (Profesora de Biología).

## **Tensiones en las trayectorias: entre el colegio y el trabajo**

La obligatoriedad del nivel de educación secundaria puso en evidencia ciertos límites que presenta el formato escolar tradicional (Terigi, 2008; Briscioli, 2013), dado que en la mayoría de los casos se parte de un modelo estándar y se replica en todo el territorio revelando, a su vez, ciertas dificultades para garantizar la permanencia y el egreso de las/los estudiantes, sobre todo en los territorios rurales.

Históricamente se consideró a los itinerarios escolares de las/los estudiantes de una manera lineal y homogénea, de acuerdo a los tiempos y gradualidades escolares, como si se tratara de una experiencia idéntica para todos. Sin embargo, diversas autoras (Briscioli, 2013; Miranda, 2006; Terigi, 2008; Kaplan, 2017) han aportado investigaciones que nos permiten sostener que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y heterogénea y que además adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de estudiantes.

Atender a las trayectorias educativas, permite considerar y reconocer todos aquellos espacios formativos por los cuales se van construyendo los recorridos y sentidos de los estudiantes (la familia, el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades de participación social y política, entre otros).

En los territorios rurales en cuestión, reconocemos que las actividades vinculadas al secundario se combinan con otras actividades como el trabajo de la tierra, con gran impacto en el trabajo y subsistencia de las familias, siendo los jóvenes los que más se ven apelados a trasladarse a las fincas cercanas como jornaleros, en la construcción, empleadas domésticas en el caso de las mujeres y/o migrar a otras ciudades con la consecuente precarización, desvalorización, etc. Así lo expresa una de las docentes:

... aquí la cantidad de alumnos es muy difícil de incrementar porque (...) todo es finca y no hay población, salvo Madre Vieja en la que hay al frente un asentamiento que año tras año va creciendo, pero en Ojo de Agua, aquí si la gente tiene trabajo se va a instalar, los que no tienen trabajo se van a ir a otro lugar. Entonces dependemos mucho de que la gente que está aquí, los chicos vengan a la escuela (entrevista a docente).

Todos estos chicos ya están en edad para poder trabajar, todos. Si trabajan media jornada, que es medio día, \$80, otros trabajan hasta las 4 o 5 de la tarde (entrevista al director).

En general los jóvenes expresan posicionamientos por momentos ambivalentes en sus proyectos y en cuanto a la valoración del territorio, por momentos añoran los proyectos que se perciben como posibles en las ciudades, en relación a las oportunidades educativas, laborales y de diversión, pero por otro lado manifiestan su fuerte vinculación al territorio y el deseo de permanecer o, en el caso de migrar, poder volver al lugar.

...Mi mamá me dice que termine la escuela y decida me voy a estudiar o comienzo a trabajar (entrevista a estudiante varón).

...Yo quiero estudiar Agronomía, acá en Jujuy, así no estoy lejos y puedo trabajar (entrevista a estudiante varón).

...Yo quiero entrar en la policía para estar cerca (entrevista a estudiante mujer).

Dicha ambivalencia está dada por la convicción de que no hay muchas oportunidades en el propio territorio (Dirven, 2016). Esta ambivalencia también la perciben los docentes quienes sostienen que:

... Terminar la escuela primaria era como finalizaba una etapa en la cual el chico ya estaba en condiciones para ser un ingreso más para la familia y de esa forma directamente no era importante continuar estudiando (entrevista a docente).

... Muchas veces tratamos de concientizar a los padres de que no abandone el chico el colegio y muchas veces nos dicen: bueno, pero tiene que trabajar porque necesitamos un ingreso más para la familia (entrevista al director).

En relación con estas tensiones entre la valía de la educación secundaria que se pretende construir desde el colegio, las condiciones de existencia reales de las familias y las aspiraciones de encontrar oportunidades para mejorar las posibilidades de existencia de sus jóvenes, el director, los docentes y los padres encontraron formas de flexibilizar las condiciones de cursado y promoción, siempre y cuando los padres mantengan una comunicación con el colegio y formalicen el compromiso de que su hijo o hija se ausenta por temas laborales o temas familiares y realizará las tareas que cada docente organice para la recuperación de las clases. Es decir, desde la institución se crea y acuerda un dispositivo alternativo<sup>56</sup> que pretende atender a las particulares trayectorias educativas, laborales y sociales de estos jóvenes.

## **Anotaciones para seguir construyendo**

Este trabajo es la puerta de entrada al análisis sobre la educación en territorios rurales desde un caso singular, como lo es el colegio secundario con itinerancia de Gral. Güemes. Nos permitió reconocer diversas dimensiones para el análisis del proceso de expansión de la educación en los últimos cinco años, reflejando la capacidad de actuación que tienen los grupos docentes y juveniles en su territorio y la posibilidad de interacción entre ellos, las

---

<sup>56</sup> Los docentes mencionan que el dispositivo consiste en que los estudiantes vayan al colegio al menos una vez a la semana al salir del trabajo y retiren una tarea extra. Vuelvan a la semana siguiente, presenten lo trabajado y se lleven otras actividades, de esa forma se garantiza la continuidad de los estudiantes. Este sistema (con sus particularidades locales) es conocido tanto en Argentina como en otros países como “sistema de alternancia” (entre escuela, familia y trabajo). Uno de los ejemplos más significativos en Argentina es el de “Escuelas de la Familia Agrícola”, durante la década de 1970.

familias y las instituciones, lo que le brinda a la unidad educativa un reconocimiento por parte de sus miembros.

Este colegio, y su breve historia, muestra las posibilidades existentes para responder a algunas de las características de sus estudiantes y sus trayectorias: sobreedad en el punto de partida, ausentismo en el cursado y, en algunos casos, abandono por razones laborales y familiares. Nos demuestra el necesario despliegue de instrumentos que permitan desarrollar estrategias que generen propuestas educativas diversas con otros modelos pedagógicos, organizacionales y humanos como ser la itinerancia, el pluricurso y el reconocimiento de trayectorias diversas. En pocas palabras, una institución con estrategias particulares para garantizar el derecho a la educación.

Los docentes y jóvenes comparten, como característica fundamental, el hecho de reconocerse miembros de la institución educativa que les posibilita el encuentro. Por tanto, el reconocimiento de la territorialidad, retomando la perspectiva de sus habitantes, permite encontrar y dar a conocer realidades subyacentes, evidencia relaciones, vínculos y lazos que no siempre se tienen en cuenta y en muchos casos se desconocen.

Por lo expuesto, consideramos importante seguir indagando sobre estos procesos de escolarización, sobre todo respecto a los tipos de trayectorias que experimentan los jóvenes en territorios rurales, que nos permitan identificar aquellos itinerarios que construyen los jóvenes mientras cursan la escuela secundaria obligatoria.

Se abre, de esta manera, un campo para futuras indagaciones que permita problematizar la escuela como aquel territorio privilegiado para la construcción de lazos de pertenencia e identidad, a la vez que como el lugar de construcción de otros territorios posibles que sean habitables para todos y que, simultáneamente, promuevan una reflexión sobre los formatos escolares que podrían

atender a las particularidades de las experiencias de escolarización, repensándolas en clave territorial.

## Referencias bibliográficas

- Castro, H. y Reboratti, C. (2008) Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Serie de Estudios e Investigaciones 15:1-102. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Recuperado de <http://www.ucar.gob.ar/index.php/biblioteca-multimedia/buscar-publicaciones/24documentos/150-revision-del-concepto-de-ruralidad-en-la-argentina-y-alternativas-posibles-para-su-redefinicion>
- Briscioli, B. (2013) Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperada en [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804\\_03.pdf](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf)
- Delgado, O. (2001) Geografía, espacio y teoría social. En G. Montañez (2001) Espacio y territorios. Razón, pasión e imaginarios. (p.p. 39 – 66). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en la versión digital en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1280/>
- Dirven, Martine (2016). Juventud rural y empleo decente en América Latina. Santiago de Chile: Organización de las Naciones unidas para la alimentación y la agricultura. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i5570s.pdf>
- Dubet, F. (2010) *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense SA.
- Filmus, D. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani, *Educación media para todos*. Buenos Aires: Altamira. pp. 35-61.
- Foucault, M. (2002a). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma

- Kessler, G. y Pertzovsky, R (2002) *La Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO
- Leclerc-Olive, M. (2009) Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año IV, N°8, 1-39. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822001>
- Mançano, B. Compiladores (Lozano, F. y Ferro, J.) (2009). Territorio, teoría y Política. Pags 35- 62 En Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé.
- Miranda, A (2006) Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. (Tesis Doctoral) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina. Recuperado en Repositorio FLACSO <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1038/1/TFLACSO-2007AM.pdf>
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía. Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia (7), 1-2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez et al. (2001). Espacios y territorios: razón, pasión e imaginarios. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Olarte, I. y Velarde, G. (2018) Escuela secundaria obligatoria: nuevas coordenadas para la configuración de la experiencia profesional de los docentes en ámbitos rurales. Ponencia presentada en la IX Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales Res. CAFH N° 792/18. Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Plencovich, M. C, Costantini, A. (2011). *Educación, Ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Kaplan, C. (2017) La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. (1° ed.) Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Soja, E. (1997). El tercer espacio en geografía. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. 6° Encuentro de geógrafos de América Latina. Marzo 17-21 de 1991. Buenos Aires. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/12591925/Soja-Edward-El-Tercer-Espacio>
- Santos, M. (2000). La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Ariel.
- Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. (2° edición). España: Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, en Propuesta Educativa, Año 17, N° 29.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993) Métodos cualitativos I: Los problemas teórico- epistemológicos. Buenos Aires: CEAL.

# **Políticas de evaluación educativa a jóvenes de escuelas primarias y secundarias rurales en la provincia de Salta**

MARCELO GASTÓN JORGE NAVARRO

## **Primeras consideraciones**

Las políticas educativas tanto nacionales como provinciales han sostenido históricamente dentro del sistema una fuerte y decisiva presencia de formas de evaluación, que han tenido entre otras características la descontextualización de los sujetos.

En una supuesta idea de neutralidad, la evaluación en las escuelas ha cumplido una función legitimadora de las trayectorias escolares de los alumnos. La evaluación se ha convertido en un mecanismo por el cual se hacen juicios sobre los trayectos que configuran el paso por las instituciones, al mismo tiempo que cumplen una función de asignación y distinción de valoraciones a nivel personal e individual de cada sujeto.

La evaluación lejos de constituirse como una herramienta de aprendizaje, se naturaliza como una herramienta de poder y control, poniendo su impronta en los recorridos escolares, y en muchos casos se configura en causante del fracaso escolar especialmente en el ámbito rural.

En este sentido, la experiencia nos muestra cómo las instituciones educativas tienden a homogeneizar la diversidad socio cultural de los alumnos para la solución de los problemas, y la evaluación se constituye en un elemento legitimador de estas prácticas.

El siguiente artículo busca dar cuenta de las políticas educativas de evaluación ejecutadas en escuelas rurales en la provincia de Salta. Este trabajo es fruto de una investigación de tipo cualitativa, basada en análisis

documental, complementado con entrevistas abiertas en profundidad, y tiene por objetivo aportar a la comprensión sobre las formas de evaluación educativa a jóvenes en contextos rurales y la posible atención (o no) a la diversidad socio cultural de los mismos, sin dejar de considerar aspectos comunes a la educación rural en diversos contextos, como el plurigrado, el aislamiento, o las frecuentes problemáticas de infraestructura, entre otras.

### **Antecedentes en el nivel primario: El Programa de Expansión y Mejoramiento de Escuela Rurales (EMER)**

Adentrándonos en el desarrollo de nuestro trabajo, nuestro primer antecedente nos remonta al Programa de Expansión y Mejoramiento de Escuela Rurales (EMER) aprobado por Decreto N°1163 del 24 de marzo de 1979, que se implementó a finales de la última dictadura y continuó hasta entrada la década de los '90.

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

El EMER estaba destinado a escuelas primarias rurales, que en el caso de la provincia abarcó los Departamentos de Anta, General San Martín, Rosario de la Frontera y Orán. Departamentos donde se concentraba la mayor cantidad de población rural en la provincia, cuestión que se mantuvo en similares condiciones hasta la fecha. Este programa buscaba mejorar el rendimiento

cuantitativo de los estudiantes, además debía proveer de infraestructura edilicia y equipamiento a las escuelas insertas en el mismo.

Con base en los diseños curriculares vigentes en la provincia de Salta desde el año 1978, y con la necesidad de conocer el nivel de instrucción y construir un perfil “biopsicosocial” de los alumnos destinatarios del programa EMER, se realizaron evaluaciones en todos los grados de escuelas primarias de una muestra seleccionada para tal fin. El propósito principal era conocer el nivel de rendimiento de los alumnos de escuelas rurales, haciendo hincapié en la identificación de dificultades en distintas áreas, y en las capacidades adquiridas en cuanto a nivel de información, comprensión y aplicación que tenían los alumnos.

Esta fue la primera vez que se realizó un trabajo con intenciones diagnósticas de gran envergadura y con índices preestablecidos que constituían la medida de comparación con el estado de aprendizaje y conocimientos de estudiantes de escuelas rurales en la provincia. No obstante, es importante resaltar que a pesar de la organización administrativa y pedagógica del mismo, éste involucró a un número no representativo de escuelas rurales en relación a la totalidad existentes en la provincia en esa época.

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

Las dificultades más grandes, según el informe de los evaluadores, era el desconocimiento del sistema de numeración y operaciones matemáticas fundamentales. En Rosario de Lerma, se destacó un buen conocimiento del sistema decimal de numeración y de las resoluciones de operaciones sencillas, aunque con deficiencia en el reconocimiento de cuerpos y dimensiones de figuras geométricas. En el departamento de Orán, los resultados marcaban buen dominio del sistema numérico y

operaciones fundamentales. En los dos departamentos mencionados se evidenciaron dificultades para el reconocimiento de cuerpos y dimensiones de figuras geométricas. En San Martín, los resultados reflejaban graves deficiencias del sistema numérico, en la resolución de operaciones fundamentales y el reconocimiento de cuerpos y dimensiones de figuras geométricas.

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

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

En el área de Ciencias Naturales, las evaluaciones señalaban que los grados inferiores tenían mejores rendimientos en el área a partir de la resolución de ítems vinculados a conocimientos empíricos, aunque con caligrafía deficiente. En el segundo ciclo los conocimientos fueron escasos, y “prácticamente nulos” en el tercer ciclo. Además se remarca a partir de los resultados obtenidos, la falta de experimentación en clases, y las dificultades para graficar. Estos resultados eran comunes en los cuatro departamentos con excepción de la escuela Campo Durán del Departamento General San Martín. Aunque los informes no señalan específicamente los resultados de esta última escuela.

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

En las propuestas de evaluación que derivaban del propio EMER, a través de su área técnica, se procuraba que las pruebas de rendimientos muestren los grados de desarrollo alcanzado por los alumnos en relación con los objetivos de aprendizajes que desde la política provincial se acotaban como importantes. Las pruebas acentuaban su mirada en la reproducción de contenidos a través de ítems a completar, cuadros, gráficos y/o producción de textos, pero por áreas separadas, sin buscar la integración de contenidos, ni la reflexión vinculante entre temas. Estas formas de concebir a la evaluación se encuadrarían en lo que la bibliografía especializada en didáctica denomina perspectiva academicista (Fenstermacher, 1998) principalmente por el acento que se pone en los contenidos y el dominio disciplinar.

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

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

Estas funciones solo podían llevarse a cabo si la evaluación diagnosticaba correctamente la situación de aprendizaje de cada alumno, establecía logros a alcanzar precisos, y se regulaba los ritmos de aprendizaje a través de pruebas objetivas o pruebas de actuación.

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

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

Esta perspectiva educativa impregnó todas las acciones de capacitación y perfeccionamiento para docentes de escuelas rurales durante la década de 1980, replicándose en todo el territorio provincial, acorde a las tendencias pedagógicas de la época. Aunque no hay suficiente evidencia que permita afirmar que las formas de trabajo del programa EMER, y sus aplicaciones en evaluación, hayan trascendido en las décadas posteriores, si constituyen un elemento importante de análisis en torno a políticas de educación rural durante todo este período.

Desde la didáctica la “conducción” del aprendizaje<sup>57</sup> permitiría mejorar los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades, y en este sentido la evaluación era la encargada de medir la concreción o no de los objetivos que el docente planificaba para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, cabe decir que las formas de concebir las evaluaciones durante la década del `80 bajo el

---

<sup>57</sup> Término de raíz conductista de fuerte predominancia en el ámbito educativo desde finales de los años 50, y con gran auge a partir de la década de los 90 en Argentina con la denominada “transformación educativa”.

programa EMER no planteaban como eje central la atención a la diversidad socio-cultural de los alumnos de escuelas rurales, sino que remitían el proceso a aspectos técnicos de control del conocimiento adquirido, sin que ello implique el conocimiento de las particularidades que presentaban los alumnos, ni las escuelas.

La idea de atención a la diversidad, por estos años, es una idea que recién comenzaba a tener fuerzas, especialmente por los movimientos interculturales que desde la década del 70 pugnaban por la adecuación de los contenidos a los factores culturales de los sujetos, ya no como idea de imposición sino como diálogo entre culturas. Estas ideas no lograron plasmarse en propuestas de evaluación para escuelas rurales en la provincia y el matiz de la década continuó siendo el control de objetivos propuestos, tal cual como se realizaba en escuelas urbanas.

## **Educación Rural, evaluación y transformación educativa en la década neoliberal**

En materia educativa la década de los `90 estuvo marcada por el proceso de transformación iniciado con la Ley Federal de Educación en el año 1993, que generó una nueva estructura escolar que incluía más años de obligatoriedad, actualización de los diseños y cajas curriculares nacionales y provinciales, y un nuevo sistema de capacitación docente y evaluación. Asimismo, se produjo una nueva transferencia de servicios educativos de la Nación a las provincias, en este caso principalmente de las escuelas de nivel medio, las escuelas primarias ya habían sido transferidas en varias etapas desde fines de los sesenta.

En este contexto, la educación rural quedó marginada de las principales líneas de acción de las políticas educativas nacionales y provinciales, siendo objeto de programas compensatorios que dieron continuidad a las políticas que, desde décadas anteriores, buscaban suplir

la búsqueda de alternativas profundas con la provisión de recursos materiales. Esto aun cuando en lo discursivo se planteaba la idea de diversidad y la atención a la educación rural en el borrador de los diseños curriculares.

La atención a la diversidad cultural estaba pensada tanto en la Ley Federal de Educación (24.194) como en la Ley Provincial de Educación (6.829) desde la propia descentralización curricular y la adecuación de las modalidades enunciadas en ambas leyes.

En relación con la descentralización curricular, la posibilidad de adaptación a través de los Diseños Curriculares jurisdiccionales permitía la selección de contenidos que garantizaran su regionalización. De esta manera los “Borradores jurisdiccionales” (nombre con que se conoció en la provincia a los diseños curriculares) representaba esa selección de contenidos que permitiría una mejor adaptabilidad en relación a las características geográficas y culturales de Salta.

A nivel normativo, entre los principios que garantizaban el tratamiento de la diversidad, al menos en lo discursivo, el diseño curricular de la provincia marcaba la importancia de la igualdad de oportunidades, la integración de personas con necesidades especiales, la equidad teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población, la cobertura asistencial para acceso, permanencia y egreso de los alumnos y el “derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua” (Borrador para el 1° y 2° Ciclo de EGB , 1999: 22).

De acuerdo a los diseños jurisdiccionales el abordaje de la diversidad en las escuelas debía responder a una serie de principios que definían la idea de diversidad como una condición a valorar para una verdadera integración al sistema, y no como una carencia o déficit cultural.

En cuanto a la evaluación, en este período, fueron diferentes los procesos que se desarrollaron en Argentina desde la década de los `90. El sistema nacional de evaluación ha cobrado mayor importancia por estos años

como parte de los procesos de acreditación que emanaron de organismos internacionales, así como por la necesidad de tener parámetros internacionales de medición que permitan conocer el funcionamiento de la educación en cada país.

En este marco de transformaciones a nivel general del sistema educativo, y como parte de las tendencias globales de evaluación de sus sistemas educativos para la acreditación y conocimiento de la eficacia de los mismos, Argentina comenzó su trabajo con pruebas nacionales para la indagación de la situación de la educación en las distintas regiones del país.

Fue así, por ejemplo, que en el año 2006 se aplicó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre Matemática, Lenguaje, Ciencias y Factores Asociados en alumnos de 3ro y 6to año de EGB en varios países de la región, y el estudio PISA (Programme for International Student Assessment) que es un programa estandarizado para la evaluación Internacional de Estudiantes, aplicado por primera vez en el año 2000 y coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destinado a estudiantes de 15 años de edad.

De ahí en adelante los operativos de evaluación se establecieron como instancias necesarias para conocer la calidad del sistema educativo. Con el tiempo si bien se sostuvo las evaluaciones en el nivel primario, el mayor énfasis se puso en el nivel medio. Esta etapa coincide con la aplicación de programas de evaluación desarrollado por organismos internacionales como la UNESCO, la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A partir del año 2000, y de allí en adelante, se incorporaron los denominados Test internacionales, con pruebas pensadas por organismos internacionales. Uno de los test más usados fue el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), para alumnos de 4to y 8vo año, que compara y analiza el aprendizaje en matemática

y ciencia en más de 40 países, incorporando a la Argentina en el año 2000. Da comienzo entonces la participación de nuestro país en la aplicación de test internacionales con la finalidad de comparar la educación nacional con la de los otros países. Luego se incorporaron otros test internacionales como los de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Entre los que se destacan:

- PIRLS (Estudio sobre los avances internacionales en lectura y alfabetización). Brinda información sobre capacidades de lectura y comprensión de textos en alumnos de cuarto grado.
- CIVI CS (Estudio internacional de educación cívica). Destinado a jóvenes de 14 y 15 años de edad, para obtener información sobre las capacidades para incorporar valores cívicos y cultura democrática.
- PISA (Programa para la evaluación internacional de los estudiantes). Quizás la más conocida y aplicada, que trata de una encuesta sobre habilidades y conocimientos en áreas de lengua, matemáticas y ciencias. Destinado a chicos de 15 años de edad.

De estos programas solo el PIRLS estuvo destinado a la educación primaria pero no abarcó la educación rural, los demás programas se focalizan en la educación secundaria. El punto en común de estos programas es que todos derivaban de la misma lógica impuesta por organismos internacionales, donde se pretendía medir a partir de ítems estandarizados las diferencias en los rendimientos de los alumnos de diferentes regiones de la Argentina.

En cuanto a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), las pruebas de evaluación de la calidad se empiezan a implementar desde el año 1993 hasta el año 2000 de forma ininterrumpida. A partir del año 2001, debido a la crisis estructural del país, se suspende la aplicación y recién se retoma a partir del año 2003. Desde 2007 se aplica cada tres años.

En cuanto a alumnos en zonas rurales, un dato significativo es que la provincia de Salta, en base a los resultados de los ONE, hizo un seguimiento de una cohorte a través de 10 años, que se utilizaron para marcar algunas tendencias en este ámbito educativo. El seguimiento se hizo con alumnos que en el año 1999 tenían 6 años de edad, y se siguió su trayectoria hasta el año 2010, es decir cuando estos alumnos llegaban a la edad de 17 años promedio. De este muestreo, los resultados señalaban que de cada 100 alumnos, en período de 11 años, solo 9 continuaban su trayecto por la educación común sin haber repetido de año o ciclo, que 21 aún estaban estudiando pero habiendo repetido de año por lo menos una vez, y que 70 de ellos abandonaban la escuela sin continuar en otro nivel de educación (secundario).

De estos datos puede sostenerse que a medida que un alumno de escuela rural realiza su tránsito por la escuela común (primaria y secundaria) las tasas de abandono crecen notablemente y se hacen muy marcados al final la escuela elemental. Otro dato importante que señalan los ONE es que la repitencia se evidencia ya desde la edad de 7 años, se incrementa cerca del “37% en los 9 años, y al 60% para los 12 años” (ONE 2010).

Estos operativos, pensados para evaluar masivamente, parten de la necesidad de obtener datos que puedan ser codificados y comparados con el mayor grado de precisión. Siendo esta forma de estructurar, planificar y ejecutar metodológicamente la evaluación propia de los sistemas censales de recolección de la información.

Este tipo de lógica no plantea entre sus objetivos la adecuación o regionalización de ítems pensados para la recolección de información con el fin de permitir una mejor comparación de datos. Por una parte, esta forma de trabajo permite poner de manifiesto las desigualdades en los aprendizajes por regiones o ámbitos, pero por otra, cabe preguntarse si estas pruebas presentan alguna dificultad a la hora de su realización para los alumnos destinatarios. Si bien se puede pensar que estas

problemáticas no se deben al tipo de prueba sino a algún error de confección de la misma, la realidad es que estas situaciones inciden en el resultado final.

En cuanto a las concepciones que subyacen a los operativos de evaluación, podemos sostener que mantienen rasgos de la perspectiva academicista-técnica. Si bien se pone interés en los contenidos que los alumnos deben tener y cómo lo reproducen, lo más característico de este tipo de evaluación es la comparación de los contenidos apreñados por los alumnos y los parámetros que se consideran satisfactorios.

Al ser pruebas que reúnen características generales aplicables a todo contexto con el fundamento de garantizar la objetividad del instrumento y permitir una correcta comparación de información, se facilita la comparación de datos, a la vez que pone en evidencia las desigualdades entre ámbitos urbanos y rurales.

Con todo lo expuesto puede hacerse una doble lectura con respecto a los operativos de evaluación. Por un lado sus indicadores pueden ser referencia para analizar las desigualdades en acceso al conocimiento en áreas rurales, que presentan resultados inferiores a los correspondientes a los sectores urbanos. Es decir que estos resultados pueden permitirnos repensar las estructuras desiguales que acrecientan las brechas entre escuelas urbanas y rurales, y dan cuenta de las condiciones desiguales que deben enfrentar determinados sectores escolares en materia de equidad educativa.

Por otro lado, es importante analizar que este tipo de evaluaciones macro sistémicas están pensadas para obtener datos de forma estructurada que permitan información generalizable, perdiendo de foco la posibilidad de indagar sobre las características, potencialidades y dificultades que tienen los alumnos en determinadas regiones y ámbitos.

Los programas nacionales de evaluación sin duda son elementos importantes a la hora de brindar información sobre el rendimiento de los alumnos en distintas áreas y

facilita el acceso a datos para la toma de decisiones del ámbito de las políticas educativas. Sin embargo, no se pueden establecer con claridad si los sistemas nacionales de evaluación permiten atender a la diversidad socio-cultural de las escuelas rurales salteñas, si bien entendemos que no es objetivo de las mismas hacerlo.

## **La Educación Rural desde la sanción de la Ley N° 26.206**

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que transformó nuevamente el sistema educativo argentino, modificando su estructura, su administración, y su conformación curricular. La provincia de Salta sancionó en octubre del año 2008 la reforma de su marco normativo en educación a través de la ley provincial N° 7546.

Fue recién a partir de la Ley 26.206 que la educación rural adquiere estatus de modalidad explícitamente reconocida por una normativa nacional, marcando así desde la política un reconocimiento sin precedentes. Estas modificaciones retomaron y acrecentaron el apoyo para el desarrollo y mejoramiento de la educación rural mediante programas y asistencias compartidas entre diferentes organismos nacionales, provinciales e internacionales.

Por estos años se ejecutó el El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) a nivel nacional que consistía en mejorar la cobertura y calidad del sistema educativo en ámbitos rurales. Este programa incluía a todas las escuelas rurales del país a través de la colaboración del gobierno nacional con los respectivos ministerios de educación de cada jurisdicción a través de convenios bilaterales (Nación- Provincias) para el uso, recopilación, y divulgación de estadísticas sobre la educación rural.

El PROMER fue pensado para fortalecer la eficiencia en la gestión (planeamiento, monitoreo y evaluación) de

escuelas rurales, y esto se materializaba garantizando la cobertura de los niveles preescolares y de EGB 3 a lo largo del país y reduciendo los índices de deserción en los niveles de EGB 1 y 2. De esta forma, el objetivo central del programa era acrecentar los porcentajes de promoción y terminación del ciclo obligatorio de escolarización. En la provincia de Salta, el PROMER abarcó 622 escuelas rurales reunidas en 81 agrupamientos.

Como dato relevante, es importante señalar que en la provincia de Salta, según datos del departamento de Estadísticas en 2017, de los 1328 establecimientos educativos (incluyendo todos los niveles) de carácter estatal, el 48% corresponde al ámbito rural (383 rural disperso; 260 rural aglomerado). (Informe Estadístico 2017). Particularmente en el nivel primario, de los 842 establecimientos educativos el 70% pertenece al ámbito rural; mientras que en el nivel secundario de los 278 establecimientos existentes, casi el 45 % pertenece al ámbito rural.

A modo general podemos decir que el ámbito rural se caracteriza por su heterogeneidad en términos de condiciones de vida y la accesibilidad a ofertas y recursos educativos. De esta forma, se marcan notorias desigualdades entre el ámbito rural y el urbano, así como también al interior mismo del contexto rural.

Un buen referente para describir la situación de las escuelas rurales en nuestro país nos la brinda la Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural<sup>58</sup>, implementada en el año 2011 por la Red Comunidades Rurales<sup>59</sup>, que buscó indagar sobre algunos aspectos vinculados al nivel socioeconómico de los alumnos de escuelas rurales y a los recursos educativos con que cuentan las escuelas. Esta

---

<sup>58</sup> La Encuesta fue diseñada en conjunto por CIPPEC y la Red Comunidades Rurales e implementada por esta última organización.

<sup>59</sup> La Red Comunidades Rurales es una organización no gubernamental destinada a articular y movilizar recursos para acompañar el desarrollo de los pobladores rurales. Al respecto se puede consultar la siguiente página web: [www.comunidadesrurales.com](http://www.comunidadesrurales.com)

encuesta tuvo como antecedentes los informes del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) realizados en los años 2004 y 2011 en base a la información de los Operativos Nacionales de Evaluación.

Una importante dimensión de las desigualdades entre áreas rurales y urbanas se manifiesta en el campo educativo. La literatura sobre la materia identifica varios motivos, entre los que vale la pena mencionar: la falta de tradición escolar en contextos rurales, con una población adulta con menor nivel educativo; la mayor incidencia de la pobreza, que obliga a los niños a ingresar a una temprana edad al mundo laboral y demanda a las familias un gasto adicional que con frecuencia no están en condiciones de afrontar; la insuficiencia de escuelas cercanas para gran parte de la población rural; la falta de infraestructura vial, de recursos humanos, y los altos costos inherentes a la provisión de servicios educativos en zonas aisladas. (Bezem 2012: 11-12)

Por otra parte, el estudio “Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina” realizado por IIPE-UNESCO señala que las zonas rurales presentan como principales dificultades en el norte argentino, la falta de recursos humanos, materiales y de infraestructura (Bruniard, 2007). Entre estas dificultades se destacan la escases e insuficiencia de docentes disciplinares y titulados en varias zonas. Situación agravada por el aislamiento en el que se encuentran muchas escuelas debido, entre otros aspectos, a las dificultades de acceso a las mismas.

Este mismo trabajo resalta que existen marcadas desigualdades en la eficiencia interna del sistema educativo urbano y rural. Los indicadores de eficiencia interna del sistema indicados por el CIPPEC (2012), muestran las claras desventajas de la educación rural con respecto al ámbito urbano. Por ejemplo, en el nivel primario, la tasa de repitencia es de 8% frente a un 4% en contextos urbanos. Este índice mayor también se visualiza

en la sobreedad del nivel, con un 35% en el ámbito rural, contra un 20% en el ámbito urbano.

En materia de aplicación de programas de evaluación se continuó con los operativos nacionales para el conocimiento de la calidad educativa.

La concepción imperante sobre evaluación refería a la acreditación de conocimientos, propia de la lógica neoliberal que marcó a la educación en la última década del siglo pasado. La evaluación se redujo a su faz más técnica, de medición de aprendizajes que debían ser comparados con criterios prefijados desde las políticas nacionales, y enmarcados en las tendencias internacionales de medición de la calidad de los sistemas educativos.

Los operativos nacionales de evaluación se convirtieron en el programa más visible de estas políticas evaluativas, y se transformaron en referencia obligada para conocer los datos censales de la educación en Argentina. Estos operativos brindaron información acerca de las desigualdades en el acceso al conocimiento en las distintas regiones y ámbitos del país. Sin embargo, estos operativos nos ponen ante el debate acerca de la necesidad de contextualización (o no) de los instrumentos utilizados para la aplicación en distintos ámbitos, a fin de conocer las particularidades socio-culturales del espacio donde se aplicaban (incluso cuando esta no sea la finalidad explícita de los programas de evaluación nacionales).

En este sentido, las formas de evaluación en escuelas rurales continuó la lógica de comprobación de resultados obtenidos, subyugando la potencialidad de la evaluación como instrumento de integración

## **A modo de cierre**

En este breve recorrido histórico por las últimas décadas, podemos ver la inexistencia de políticas de evaluación centradas en escuelas rurales primarias y secundarias en la provincia. En todos los casos se trata de

la extensión de formas de evaluación pensadas para ámbitos urbanos que se traspolan a la educación rural, como en general se hace con todos los programas de desarrollo de competencias. La evaluación quedó vinculada, y aún lo hace, a la estructura de políticas compensatorias.

El Programa EMER, como primer programa sistematizado y de proyección a lo largo de una década, fue precursor de políticas pensadas para la inclusión en ámbitos rurales en la provincia de Salta. Fue además pionero en cuanto a política nacional ejecutada en el ámbito jurisdiccional, y tuvo como elemento distintivo su cobertura y financiamiento (como ningún otro en la historia de la educación de la provincia). Su lógica compensatoria de las desigualdades a través de la provisión de elementos materiales como forma de paliar las diferencias sociales y económicas, imbuyó todos los aspectos del programa, inclusive el de la evaluación de los aprendizajes.

A pesar que el EMER generó la ampliación de la oferta de escuelas rurales primarias en la jurisdicción y se centró en la capacitación de maestros (especialmente aquellos que trabajaban en plurigrados) en lo que respecta a la evaluación como posible herramienta de atención a la diversidad cultural, esta no paso de ser un elemento final de visualización de logro de objetivos. No se esbozaron estrategias que permitiesen comprender las diferencias de trayectorias de cada alumno, ni convertir a la evaluación en instrumento de integración. Sumida en las perspectivas imperantes en la década, la evaluación era concebida como una herramienta que proporcionaba información valida acerca del cumplimiento de los objetivos propuestos por los docentes, por encima de la preocupación real sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos y el enriquecimiento de las trayectorias de los niños.

Ya en la década de los noventa, con la transformación educativa, la lógica se trasladó de las aulas a las evaluaciones de todo el sistema a partir de pruebas

generales fruto de las perspectivas internacionales imperantes de medición de la calidad. En estas políticas nacionales que abarcaban también la educación rural primaria, la lógica era comprobar el rendimiento académico en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y poder efectuar comparación de resultados sin que en ellos se tuviera en cuenta adecuaciones particulares para cada región o escuela.

La concepción imperante sobre evaluación refería a la acreditación de conocimientos, propia de la lógica neoliberal que marcó a la educación en la última década del siglo pasado. La evaluación se redujo a su faz más técnica, de medición de aprendizajes que debían ser comparados con criterios prefijados desde las políticas nacionales, y enmarcados en las tendencias internacionales de medición de la calidad de los sistemas educativos.

Los operativos nacionales de evaluación se convirtieron en el programa más visible de estas políticas evaluativas, y se transformaron en referencia obligada para conocer los datos censales de la educación en Argentina. Estos operativos brindaron información acerca de las desigualdades en el acceso al conocimiento en las distintas regiones y ámbitos del país. Sin embargo, estos operativos nos ponen en el debate la necesidad de contextualización o no de los instrumentos utilizados para la aplicación en distintos ámbitos, a fin de conocer las particularidades socio-culturales del espacio donde se aplicaban (incluso cuando esta no sea la finalidad explícita de los programas de evaluación nacionales).

Ya en la actualidad, y aún con la vigencia de las pruebas de calidad del sistema educativo, las formas de evaluación en escuelas rurales continúan la lógica de comprobación de resultados obtenidos, subyugando la potencialidad de la evaluación como instrumento de integración.

En definitiva, creemos que el trabajo realizado y expuesto sintéticamente en este artículo es un primer paso en el desarrollo de investigaciones en la provincia de Salta que vinculen temáticas como la evaluación educativa y la educación rural. Queda pendiente aún profundizar estos procesos de indagación, a la vez que se hace necesario seguir reflexionando sobre la función de la evaluación en nuestro sistema educativo, ya sea desde las políticas educativas como de las prácticas áulicas.

## **Referencias bibliográficas**

- Bezem, P. (2012). Distribución social de la oferta educativa en contextos rurales en la Argentina. Documento de Trabajo N°92. Buenos Aires: CIPPEC.
- Brigido, Ana María (2006). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Edición 1ª ed. Córdoba: Editorial Brujas.
- Brumat, María Rosa (2011) “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidiana” En: Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. N.º 55/4
- Bruniard, Rogelio (coordinador) (2007). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Ceballos, Marta Susana (2007). Entre representaciones, discursos y prácticas acerca de la evaluación, la metaevaluación escolar y la autoevaluación institucional. Tomos I y II. Yammal Contenidos.
- Dillon, Eduardo (2006) “La Educación rural en la Argentina de hoy”. En: Anales de la educación común. Tercer siglo, año 2, número 5, Educación y trabajo, Diciembre. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 185 a 192 de la edición en papel.
- Duro, Elena y Olga Nirenberg (2011). Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa para Escuelas Primarias. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias. Separata para escuelas rurales e interculturales bilingües. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación.

- Duschatzky, Silvia (1996). "De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad". En: Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, Diciembre. Argentina: FLACSO. pp. 45-49.
- Dussel, Inés (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires: FLACSO.
- Fainholc, Beatriz. (1990). La educación rural argentina, Buenos Aires: Sudamericana. (1a. Edición, 1980).
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grimson, Alejandro (2008). "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad" En: Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 45-67, enero-junio
- Hisse, María Cristina y Olga Zátterra (2005). Hacia una mejor calidad de la educación rural: lengua. Dirección de Educación Primaria Básica. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Informe Estadístico 2017. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. Gobierno de la Provincia de Salta
- Sagastizabal, María de los Ángeles (2004). Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Noveduc.

# **Configuraciones del tiempo y espacio en escuelas secundarias rurales.**

LORENA ELIZABET SÁNCHEZ  
MARCELO GASTÓN JORGE NAVARRO

## **Introducción**

En la actualidad se abordan diferentes problemáticas en torno a la educación rural en escuelas secundarias, entre las que se destacan las referidas a las condiciones contextuales de la formación de los sujetos, su historicidad, los desafíos pedagógicos, la incorporación de nuevas tecnologías o los sistemas de evaluación. Sin embargo, una dimensión menos abordada es el tiempo y el espacio como constructor de concepciones sobre el “estar” y el “ser” dentro de la ciudadanía.

De las múltiples y complejas dimensiones que conforman los espacios áulicos, en este trabajo se ponen de relieve las dimensiones vinculadas al tiempo y al espacio como continentes y contenidos que revelen características de la gramática que se gesta en las relaciones interpersonales de estudiantes y docentes.

El siguiente artículo busca comprender cómo las rutinas en las escuelas rurales secundarias pergeñan dinámicas particulares que pueden ser relacionadas a las prácticas y concepciones educativas que van construyendo los estudiantes. En este sentido se pretende reconocer cómo se naturalizan y conforman dinámicas singulares que dejan su impronta en los alumnos, y comprender cómo estos procesos se materializan a través de la rutinización del tiempo, el espacio y las vinculaciones entre los sujetos.

Proponemos ampliar la mirada sobre mediadores didácticos y las condiciones socioeconómicas de los sujetos, considerando los mecanismos de subjetivación que se generan en torno al uso, organización, y trasgresión

de tiempos y espacios en escuelas medias rurales de la provincia de Salta.

## **La construcción de concepciones sobre el tiempo y el espacio**

Las concepciones son productos socioculturales que funcionan como estructuras significantes de lo que nos rodea. En términos de Da Ponte (1999) las concepciones actúan como marcos organizativos implícitos que condicionan la forma en que afrontamos las tareas, en ocasiones pueden no estar de acuerdo con lo socialmente esperado. Las concepciones son un substrato conceptual, ellas juegan un papel esencial en el pensamiento y la acción, refieren a una forma de ver el mundo y organizar el pensamiento. Por ello podemos afirmar que una concepción es un sustento, en este caso de profesionales de la educación y estudiantes ejercen sus prácticas.

En este sentido sostenemos que los encuentros donde se desarrolla la educación secundaria tienen efectos formativos que se constituyen desde estas concepciones y condiciones de posibilidad vinculadas al contexto.

“El concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación” (Gorodokin, 2005, p. 2)

Las concepciones sobre tiempo y espacio tienen sentidos compartidos por profesores y estudiantes por cuanto han atravesado experiencias institucionales similares y les resulta familiar la asignación y distribución de roles y disposición del escenario donde se desarrolla la

misma. La regularidad de los rituales y consensos sobre jerarquías y poder de lo escolar, asegura experiencias semejantes en distintas latitudes del país. Sin embargo, la significación subjetiva del tiempo pasado y las expectativas del tiempo futuro, como el sentido del tiempo presente, están delineadas por la experiencia personal y su posición objetiva en el campo social y de la educación. Nos referimos al concepto de campo de Bourdieu (2002) como sistema de posiciones y relaciones sociales en competencia que se definen mediante el uso de signos diferenciales que establecen jerarquías y modos de intercambios.

La significación de los sucesos como proceso individual nos empuja al espacio de la reflexión psicológica, cuestión de la no nos ocupamos. Centraremos la reflexión en los mecanismos de subjetivación a partir de la propuesta de Foucault, reseñando procesos que se disparan como resultado de las tensiones de las relaciones de poder y subjetivación de prácticas en un campo específico.

## **La subjetividad y mecanismos de subjetivación**

Consideramos que, para acceder a la comprensión del sujeto, es necesario desandar su historia con sentido genealógico, reconocer sentidos dinámicos y complejos que componen las múltiples subjetividades que habitan en un mismo ser y sobre un mismo suceso.

El concepto subjetividad, según Gómez (2003) hace referencia al modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico, de aquí la importancia de reflexionar y problematizar las prácticas educativas concretas, cotidianas. En palabras de Foucault:

“Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una

subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1994d: 706, en Gómez 2003, p. 55)

Es decir que la conformación de concepciones sobre tiempo y espacio en las escuelas secundarias rurales, ocurre desde acciones intencionales ejercidas por un sujeto hacia otro que se pretende transformar, se desarrollará siempre en espacios de encuentros y entrecruzamientos de subjetividades. Como expresa González Rey (1997) la subjetividad, es considerada como un sistema que permanentemente se externaliza, objetivando lo subjetivo, que, una vez constituido como forma de lo real, actúa sobre la propia subjetividad que lo produjo desde una nueva dimensión y, simultáneamente, al reconocer que lo externo sólo actúa sobre el sistema en la medida en que se subjetiviza. Estamos pensando en la constitución del sujeto en proceso de formación, en un sujeto que se transforma en el tiempo y el espacio escolar.

## **Tiempo y Espacio como sistema de estructuración de las prácticas escolares**

Delimitados los aspectos a considerar, nos situaremos en las coordenadas de tiempo y espacio. No solo en el sentido subjetivo de los términos, tiempo vital y espacio de desarrollo personal- profesional, sino en tanto mecanismos que revelan las disposiciones en la distribución del poder y de las jerarquías que distinguen la posición de los sujetos en el campo. El tiempo como un valor que se establece en sentido unidireccional, vertical y el espacio como territorio a ser conquistado.

Para aproximarnos conceptualmente al desarrollo cotidiano de las prácticas en las que se construyen subjetividades, recuperamos el sentido del concepto de gramática escolar propuestos por Tyack y Cuban (2001). Estos investigadores se ocupan de estudiar las transformaciones y continuidades que presentan lo

escolar luego de una serie de reformas educativas de los últimos cien años en Estados Unidos. Se reconoce una serie de componentes, rutinas, rituales y elementos que configuran lo que denominan “gramática de la escuela”, en tanto no pueden ser alterados por las reformas al mismo tiempo que otorgan identidad y sentido propio a lo escolar.

La formación de sujetos en la escuela secundaria rural también tiene una gramática particular que contiene elementos de la tradición normalista, que aporta rasgos de la escuela primaria, tales como la bibliografía presentada en “manual” y de editorial única, fragmentación del tiempo en hora cátedra, curriculum fragmentado por áreas o asignaturas. Las escuelas secundarias se han constituido sobre tradiciones, rituales, usos y costumbre a lo largo de la historia ingresando en el presente a las aulas de forma a-histórica y acrítica, que define no sólo los roles y las funciones sino también las formas de ejercicio del poder legítimas en la administración del tiempo y del espacio por parte de los diferentes actores.

El tiempo representa un organizador y regulador de las relaciones y de los intercambios. El tiempo marca el inicio y el fin de los encuentros, establece el ritmo de resolución para las tareas, de las evaluaciones, el tiempo transcurre subjetivamente marcando nuestro grado de adecuación o de distancia a los resultados esperados. El tiempo objetivamente además es un marcador para los circuitos burocráticos, expresión de su decisiva presencia y ordenamiento.

Veiga-Neto (2000) nos explica cómo los espacios producen sentidos y producen existencias. Los mecanismos de subjetivación que los estudiantes desarrollan, para transcurrir por el tiempo y el espacio, aportan a la construcción de sus concepciones acerca del proceso de “ser y estar” en la escuela y aporta a las concepciones que acompañarán el desarrollo de su práctica como usuarios del tiempo y el espacio escolar. Nos referimos a la observación del uso de los espacios atendiendo a las características de las interacciones que

en estos espacios suceden, constituyéndose éstos mismos en lugares de sentidos y subjetividades.

La educación secundaria nace con finalidades específicas que demarcaban estratificación, clasificación y diferenciación social, por cuanto su obligatoriedad en las últimas décadas hace que su presencia en zonas rurales se desarrolle con singularidades específicas que requieren ser comprendidas en su propio contexto social, histórico y político.

El tiempo y el espacio impactan en la vida de los sujetos, este impacto es individual y social, los sujetos estamos organizados y enmarcados por y en el tiempo, en el transcurrir del tiempo y en sus usos, los espacios configuran lugares en el sentido que analiza Mac Auge (1992:41) los lugares como ... “una instancia de identidad, de relación y de historia ... un lugar simbólico y por ende un lugar antropológico”, así pensado el espacio se constituye en lugar social, la escuela como espacio social, es espacio para la producción de subjetividades. Subjetividades que emergen de los contactos y ausencias cotidianas en un espacio común, la escuela secundaria, que es además un lugar histórico, en el caso de nuestro país, lugar que materializa un primer paso de la promesa de ascenso social por adquisición de capital cultural.

## **Sobre nuestra investigación: tiempo y espacio en escuelas secundarias rurales**

Partimos de una metodología cualitativa, siguiendo un diseño de investigación flexible sin que la recogida de datos implicase evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En este sentido creemos importante rescatar la narrativa como elemento clave de análisis.

"La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra

participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias" (Larrosa, 1996, p. 471-472)

Al tener en cuenta las prácticas discursivas de narración entendemos que estas se producen enmarcadas en espacios sociales e institucionales y por lo tanto nos dan características de las mismas.

Desarrollamos un diseño cualitativo que privilegió la observación de la convivencia del espacio áulico, los recreos, los horarios de entradas y salida, y se efectuaron entrevistas en profundidad de forma grupal e individual, puntualizando la significación de los lugares y el lugar que ocupan los docentes y alumnos en estos espacios.

La observación sistemática de los diferentes ambientes de las escuelas permitió identificar rutinas y formas de uso del tiempo. Consideramos el contenido de las charlas espontáneas entre docentes, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, para luego recuperar su contenido en entrevistas grupales e individuales. Se realizaron entrevistas personales con los docentes, mientras que con los estudiantes se trabajó con entrevistas grupales e individuales en profundidad.

Participaron de esta investigación cuatro escuelas secundarias rurales del norte de la provincia de Salta, particularmente de los departamentos de Gral. San Martín y Orán. Por las características de las opciones asumidas, el trabajo en terreno y con los sujetos se sostuvo durante ocho meses, con visitas periódicas, organizadas en torno a los sentidos emergentes, las recurrencias y la saturación de datos.

En cuanto a los resultados obtenidos se puede señalar como primer dato relevante sobre el espacio, las múltiples referencias de "...hacer la secundaria en edificio prestado..."<sup>60</sup>, es decir la inexistencia de un edificio propio.

---

<sup>60</sup> Entrevista grupal con estudiantes. Extracto de una respecto sobre "Qué características tiene el espacio de tu escuela o colegio secundario": "...y es raro y no tanto, porque todos conocemos la escuela pero sabemos que no es el secundario, es hacer la secundaria en un edificio prestado y tener clases cuando los profesores tienen tiempo o pueden venir..."

Las escuelas desarrollan sus actividades en edificios compartidos con escuelas primarias, por lo tanto aulas, espacios de descanso y encuentro están ambientados y adaptados para el nivel primario, por lo que la presencia de profesores y estudiantes en estos espacios debe ser cuidadosa, sin invadir ni modificar los escenarios, y la posibilidad de apropiación del espacio desde la intervención en el mismo resulta compleja. No obstante, son las prácticas en el campo o la huerta las que más libertad conllevan en el uso del espacio y el tiempo.

De la observación de las interacciones verbales entre docentes y estudiantes (en el aula, el patio, dirección y secretaría -en los casos que existían- y espacios comunes: pasillo, galería, cocina<sup>61</sup>) el aula es el espacio donde el docente inicia la interacción verbal, regula el tiempo y requerimientos formales de las tareas y habilita la participación de los estudiantes. Los estudiantes inician la interacción para solicitar explicaciones o exponer situaciones personales. El diálogo entre docentes también se da en el aula y suele ser a modo de intercambios personales y en pocas ocasiones como diálogo que acompaña la clase en los casos que se cuentan con equipos docentes -suele ser el caso de los espacios de educación física, música o huerta-. La vinculación entre alumnos dentro del aula no modifica la dinámica formal de la misma y en situaciones excepcionales es preparatoria de un pedido al docente.

Refiriendo a los lugares en el sentido de Augé (1992), el “patio de la escuela” puede observarse como un territorio conquistado por los estudiantes, un espacio donde los docentes suelen estar presentes físicamente, pero solo participan de la escena social si es solicitado por los estudiantes. Durante los recreos los estudiantes interactúan entre sí, y de forma individual o grupal

---

<sup>61</sup> Fue preciso recorrer y observar en todos los espacios, ya que las interacciones que en ellos se suceden son diferentes siguiendo la premisa de que los espacios hablan, entre otras, cosas de la expresión entre los sujetos de las jerarquías, del orden y el poder.

“abordan” a algún docente si pasa por allí para expresar inquietudes o realizar propuestas.

La contracara de este espacio es la dirección y la secretaría donde se reúnen los docentes para distenderse fuera de los ojos de los estudiantes, encuentros más que necesarios en particular para el caso de las secundarias con albergue. Cuando se observan a docentes y estudiantes, la interacción repite el esquema del aula, no se trata de una charla horizontal sino de un pedido a quién puede otorgarlo.

Los espacios considerados comunes (pasillos, galería y cocina) repiten el esquema del patio, pero con mayor presencia de interacciones entre docentes, a modo de charlas íntimas o privadas y de breve duración.

Las interacciones, cuando eran iniciadas por los estudiantes, en su gran mayoría estaban referidas a plazos de presentación de trabajos, tiempos de exposición y distribución de los temas, fechas de entregas de tareas, duración del tiempo de evaluación, problemas para cumplir con los horarios de inicio y finalización de las clases, asistencias, entre otros.

Este tipo de interacciones se diferencian con claridad de los momentos de enseñanza en el aula, momentos donde el uso de la palabra del profesor es predominante, en general exposiciones dialogadas referidas al contenido. Fuera del aula son muy acotadas las interacciones que refieren a cuestiones de contenido curricular.

Estas observaciones fueron enriquecidas en los procesos de entrevistas. Los docentes plantean la falta de autonomía en el uso de los espacios de las instituciones y las limitaciones que esto implica en términos de la planificación de la clase. Respecto a la administración del tiempo como organizador pedagógico y administrativo, expresan comprender las dificultades de los estudiantes para adecuarse al cumplimiento de estos, “...aún creen

que están en la primaria...<sup>62</sup>”, no obstante, nada pueden hacer al respecto ya que los tiempos son acotados y deben cumplimentarse. Así mismo, los profesores creen en la importancia de la adecuación a los nuevos tiempos y requerimientos, “... es parte del proceso de formación adecuarse a los tiempos de la institución”

Por su parte los estudiantes, reconocen sus dificultades para adecuarse, pero también exponen que estas dificultades muchas veces están condicionadas por los incumplimientos de sus docentes “...todo es medio nuevo, pero además los profesores faltan mucho y hasta que los ves te olvidas de lo que necesitabas, o capaz justo viene cuando tienes que faltar por trabajo”<sup>63</sup>. Aquí pueden apreciarse dos dimensiones del problema que exponen, la necesidad de la orientación pedagógica y la presencia propiamente dicha, tejidas sobre el eje temporo-espacial fuertemente subjetivado en término de las demandas al adulto referente.

Respecto al uso de los diferentes espacios, refieren a ellos con mayor pertenencia que los docentes, en tanto viven las horas de cursado y permanencia en la institución como un tiempo personal, expresan la ubicación de sus cursos y bancos como “mi curso” o “mi lugar en el curso es...”. Sobre el patio y los espacios de uso común, son reconocidos como lugares de encuentro entre pares.

Existen múltiples estudios que se ocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio, como espacio educativo que tendría que ser de articulación y anticipación al nivel siguiente, no obstante en nuestro estudio, cobran particular relevancia los aprendizajes informales que ingresan a la subjetividad de los

---

<sup>62</sup> Directora y profesora de un colegio secundario rural de Orán. Extracto sobre la caracterización de las dificultades de los estudiantes, diferenciando el ciclo básico y el orientado.

<sup>63</sup> Entrevista individual a estudiante de tercer año, escuela secundaria rural del interior del departamento San Martín

estudiantes y de los docentes, naturalizando lo escolar y su orden jerárquico como incuestionables e inalterables.

Los mecanismos de subjetivación que se activan al naturalizar las exigencias desiguales, sobre todo en el uso del tiempo, dan cuenta de concepciones sobre las prácticas docentes que se abrigan desde las gramáticas escolares, tales como derechos adquiridos o modos de impunidad y libertad otorgados por la posición de poder desde la que actúa el docente en el ejercicio de su práctica profesional.

Las diferencias en los modos de significar el espacio también están en relación a las posiciones disímiles del docente y de los estudiantes, en tanto cada uno significa subjetivamente al espacio desde un lugar diferente, en el caso del docente como espacio de trabajo en precarias condiciones y para el estudiante como espacio de encuentro y proyección hacia el futuro.

Creemos que estas conjeturas requieren de un estudio cualitativo longitudinal en profundidad que incluya un mayor número de escuelas para identificar las tramas de sentidos dominantes en la tensión del decir y el hacer de estas contradicciones. Así como para comprender en mayor profundidad los distintos sentidos y significancias que le otorgan docentes y alumnos a los tiempos, espacios y vinculaciones entre los actores institucionales como elementos claves en la formación docente.

## **Conclusiones**

Los sentidos expresados en la indagación permitieron reconocer que lugares, rutinas y tiempo, conjugados constituyen esquemas prácticos y subjetivos que van configurando en los estudiantes concepciones sobre lo que implica el uso del tiempo y del espacio, sus obligaciones y privilegios.

Podemos arriesgar que el sentido de enseñanza que se encuentra presente entre los estudiantes participantes de esta experiencia se vincula a la búsqueda de coherencia

entre lo que se les solicita y se les ofrece, en tanto todo aquello que le está permitido al docente se percibe como discordante entre el decir y el hacer, y se proyecta hacia el futuro como los términos de posiciones privilegiada y posiciones subordinadas. En este sentido fueron recurrentes las imágenes y recuerdos de los estudiantes y de los docentes, sobre lo permitido y lo prohibido dentro y fuera del aula, la legitimidad de los espacios más cómodos para los directivos o autoridades, y que las llegadas tardes no tienen el mismo rigor para estudiantes que para docentes.

Los usos y “abusos” que se realizan por parte de los docentes configuran esquemas rutinarios que construyen marcas de aquello que se puede o no hacer, cómo y qué hacer, la utilidad o no de ciertas prácticas, etc.

Los espacios (usos y desusos) y los tiempos (de clases, recreos, actos, recreación, reuniones, etc.) se transforman en contenidos de formación para los alumnos. Estos indican pautas de aquello que implica “el debe ser” y “el se puede hacer”. Dan permisos y/o castigos, alientan o resquebrajan, respetan o trasgreden las normas, las pautas y límites entre lo esperable y aquello que realmente es.

La formación de los jóvenes en ámbitos rurales entreteje dimensiones sociales y estructurales que enmarcan procesos complejos de consolidación y/o rupturas de prácticas escolares que dan sentidos grupales e individuales disímiles entre sí, que terminan conformando fuertes mecanismos de subjetivación en los diversos actores.

Estos mecanismos no son directos y por tanto su eficacia dispara un sinfín de variantes que constituyen prácticas singulares en cada institución educativa y en cada sujeto en particular. Aunque pueden pensarse esquemas reiterados y comunes en toda práctica, la especificidad en la construcción de concepciones sobre el quehacer de los sujetos abre nuevas puertas para profundizar estos estudios.

Creemos necesario continuar indagando sobre el uso del tiempo y del espacio en las escuelas rurales de distintos niveles, ya que ellos nos dan pautas de significación, estructuración de concepciones y prácticas de interacción que terminan conformando núcleos enquistados que justifican las tareas y accionar de los futuros ciudadanos.

Aquí nos encontramos con sentidos que trascienden los mecanismos de subjetivación para situarnos en el plano de las políticas educativas y el lugar que ocupan las escuelas rurales a lo largo de la historia, y la función social profunda de la escuela rural en relación a la educación pública general.

## **Referencias bibliográficas**

- Augé, M. (1992) *Los "no lugares." Espacios del anonimato*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Capital Federal, Argentina: Editorial Montessor.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: KRAINER y Goffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Traducción (resumida) de Casimira López.
- Davini, M. (1995). *La Formación Docente en Cuestión: Política y pedagogía*. Ed. Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, N° 37, (Setiembre-diciembre) pp. 55-68.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo, Brasil: EDUC.

- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Tyak, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En: GVIRTZ, S. *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

# **Maternidades en contextos urbanos y rurales.**

## **Tener hijos antes de los 20 años.**

### **Provincia de Salta. Año 2010**

LUISA MARÍA SALAZAR ACOSTA

PAULA EVANGELINA ALARCÓN

MARÍA LUISA CANCHI

## **Introducción**

Se considera a niños, niñas y adolescentes y especialmente a las adolescentes embarazadas y madres entre los “grupos en condición de vulnerabilidad”, ya que por su edad y otros aspectos se ven privadas del pleno ejercicio de sus derechos, como ser la educación y la salud o la atención de sus necesidades específicas. Por lo general ser madre a edades tempranas implica para las adolescentes encontrarse en situación de riesgo sanitario y social debido a la edad, desarrollo biológico, impedimento de continuar estudiando, dificultades de acceder a trabajos remunerados y, quizás, las posibilidades acerca de otros proyectos de vida que se ven obstaculizadas.

El proyecto de vida se ve condicionado por el contexto socio-cultural y en este sentido resulta pertinente la comparación entre lo rural y lo urbano cuando se analiza el nivel educativo de las jóvenes. En el ámbito rural, por lo general, las proyecciones se ven influenciadas por las posibilidades educativas de acceso. En estos ámbitos, muchas veces quedan limitados los sueños y los anhelos como así también quedan apagados los estímulos posibles que alimentan las ganas de crecer y transformar, dado que hay jóvenes que reproducen los mandatos sociales que existen al interior de sus familias. En el ámbito urbano, lo que incide, además, son las condiciones de pobreza que reproducen desigualdades y de esta manera influyen en la forma en cómo se insertan las mujeres en el mundo

laboral, muchas veces precarizado y mal remunerado. En ambos casos la educación es un derecho a alcanzar, considerada como la protagonista del cambio en el proyecto de vida y como un factor relevante con respecto a la maternidad.

Para el abordaje de esta temática, en esta ocasión, se lleva a cabo el análisis utilizando como fuente de datos el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010. A partir de dicha fuente se observa, para la provincia de Salta, la maternidad experimentada entre los 14 y 19 años, además se analizan los diferenciales en relación con el área de residencia urbana o rural de las jóvenes y el nivel educativo alcanzado por las mismas. De igual modo se analiza, a los fines de profundizar sobre la problemática, aspectos del contexto de los jóvenes tanto rurales como urbanos, describiendo el acceso a la educación formal por parte de varones y mujeres, como así también dimensiones relacionados con el trabajo, a saber: su condición de actividad.

## **Concepción de juventud/es y de nueva ruralidad**

Siguiendo a Cabrera (2014) referirse a subjetividad implica abocarse a un campo existencial de la experiencia humana que comprende, por un lado, modos de pensar, sentir y hacer, los sentimientos, las emociones, significados y sentidos que el sujeto tiene internalizados constitutivamente. Por otro lado, la subjetividad se configura por las maneras de estar, ser y hacer el mundo, la cual también está social, cultural e históricamente constituida y a la vez es constituyente, es decir, permite que el sujeto se transforme.

En este sentido, Camey (2002) afirma que la juventud es una etapa en que la identidad está en definición. Se trata de un proceso complejo condicionado por un proceso histórico caracterizado por múltiples carencias, a la vez

que produce un fuerte deseo de libertad. La identidad de la juventud aparece fundamentalmente vinculada al futuro, lo que es una potencialidad y a la vez fuente de incertidumbre, más aún en el caso de los jóvenes rurales, ya que las peculiaridades de la vida en el campo están fuertemente relacionadas con aspectos desventajosos, donde el futuro es aún más incierto que en las ciudades y, por ende, con una identidad más débil, en particular porque los y las jóvenes se conciben menos como actor social específico que sus pares de la ciudad.

En el campo de los estudios sobre juventud, el concepto de corte biológico, médico y psicológico que hegemonizó las miradas y los abordajes a los jóvenes durante el siglo XX, llegó a su límite explicativo en las sociedades occidentales entre las décadas de 1960 y 1970, con las profundas transformaciones sociales y culturales protagonizadas por los propios jóvenes. En su lugar se fue abriendo paso un concepto sociocultural de juventud que propone considerarla como una fase particular en el ciclo de vida, que cambia de forma y de contenido a través del tiempo y del espacio.

La biología de los cuerpos juveniles madurando no es la determinante principal e invariable de su identidad categorial, sino que está sujeta a diferentes marcos de interpretación entre y dentro de las culturas y en cada época histórica. Para que exista juventud deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales como ser normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad y, por otra, una serie de imágenes culturales, esto es: valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes. Todas estas dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (Feixa, 1999).

Esta definición revela que la categoría juventud no es esencialmente urbana, pero sobre todo que el sujeto joven rural enfrenta contracciones en su constitución como tal,

puesto que su grupo de edad cuenta con débiles espacios culturales propiamente juveniles y un periodo de moratoria o postergación de la asunción de roles adultos diferenciales. Esto, que sería la esencia de la "juventud", en los grupos de edad rural no ha sido percibido por parte de los investigadores, quizás por la falta de estudios al respecto y porque estas condicionantes se han asumido sin matices, lo que ha llevado con certeza al estereotipo y a la invisibilidad de estos actores.

Los espacios y tiempos para la cristalización de las identidades y culturas juveniles, según la mayoría de las investigaciones y teorizaciones actuales situadas en el mundo urbano, confieren a la vida cotidiana y el ocio (tiempo libre y relaciones intergeneracionales, por ejemplo) los lugares privilegiados para vivirla (Contreras, 1996). Estos intersticios espacio-temporales se asientan precariamente en los espacios rurales subalternos, ya sea por la escasa población juvenil actual (migración temporal inter-rural o urbana en busca de trabajo), bien por la ocupación prioritaria como mano de obra familiar en las actividades productivas, o por la poca oferta de bienes y espacios culturales propiamente juveniles en el campo.

Así, muchos de los lugares y tiempos donde estas condiciones se encuentran dadas se sitúan fuera de la localidad, ya sea en los colegios -o al menos en la periferia del aula-, el propio trabajo asalariado en otras localidades rurales, los bares y "discotecas" del pueblo, el servicio militar, etc. Sin embargo, situándonos en su historicidad, estas condiciones podrían haber sido otras si se hubieran habilitado espacios para vivir la identidad en comunidades más integradas, producto del menor contacto con la urbe y la capacidad de autosostenimiento económico al margen del mercado.

En la investigación de Castro Poso (2011) se menciona que ante la categoría "ser joven" emergió el significado de *juventud como identidad cultural* que los jóvenes indígenas y no indígenas comparten a partir de "su experiencia de vida" y como principio organizador de la

diferencia con los adultos, la cual hace ingresar a los jóvenes como agentes en la definición de su propia juventud. La *timidez* de esta tendencia podría estar expresando la novedad de la condición juvenil entre los participantes y la tensión creada al definirse como jóvenes, desmarcándose (por ejemplo) de lo que "los abuelitos o la gente grande" considera como "falta de respeto" cuando algunos jóvenes exigen se les respete "el decidir *mi* libertad". Es decir, se está en una zona fronteriza en donde las y los jóvenes indios contemporáneos están *improvisando formas distintivas de vivir su juventud* con elementos culturales con los que interactúan cotidianamente en los distintos ámbitos en los que están inmersos bajo condiciones de poder y dominaciones muy diversas.

Tal vez tendríamos que pensar en los jóvenes indios más allá de las antítesis occidental/moderno, indígena/tradicional, urbano/rural, desarrollo/atraso, adulto/joven, etcétera, con las que se fueron conformando mundos referenciales que hasta hace poco parecían fijos e inmutables, aunque ahora en quiebre, y los cuales aún sirven de referentes importantes –si bien ya no los únicos– en la construcción de sus modos de ser joven en el mundo y la ciudad actuales. Los estudios etnográficos revelan el carácter heterogéneo en el interior de la categoría jóvenes migrantes indígenas y la configuración de *paisajes juveniles* hechos por el caminar de unos actores que en sus desplazamientos entre mundos rurales y urbanos, locales y transnacionales, diseñan imaginativamente formas de vida juveniles novedosas y diferenciadas del modelo occidental urbano de joven.

Kessler (2005) considera que la literatura está atravesada por la cuestión de la "nueva ruralidad". Como se sabe, lo rural se definía clásicamente en torno a las formas y estilos de vida en el campo, en los planos institucionales, productivos, culturales, etc, siempre centrado en la escala local, la comunidad y sus relaciones (Caputo, 2002). Hoy, la redefinición de estos límites se

derivan de los fuertes cambios que ha sufrido la economía rural, hoy multisectorial y diversificada, produciéndose un continuo rural-urbano (Espindola, 2002).

En tal caso, las tajantes fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujan y exigen una definición más dinámica del concepto de juventud rural, por lo que ciertos autores enfatizan su heterogeneidad, de acuerdo con diversas características de cada geografía en donde se articulan de diferente manera la cultura propiamente local y la fuerte influencia de la cultura global (Romero, 2003).

En la Argentina en particular, este proceso ha tomado fuerza a partir de la concentración y extranjerización de la industria alimenticia, así como la monopolización en manos de empresas trasnacionales de la provisión de semillas, todo esto en detrimento de las condiciones de vida de la familia rural clásica (Teubal y Rodríguez, 2001). La nueva ruralidad aparece, entonces, vinculada eminentemente a las desventajas que las familias y las formas clásicas de vida rural enfrentan en la actualidad, ya que deben estar más capacitadas y tener más claros los mecanismos de comercialización urbana para afrontar la competencia de grandes monopolios.

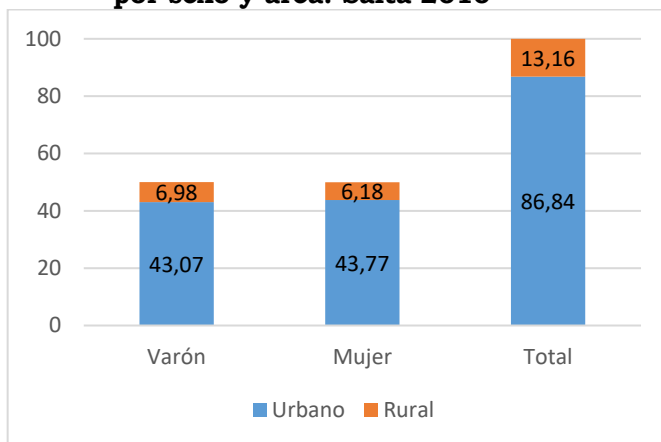
De aquí que la nueva ruralidad influya en la definición de la juventud rural por una serie de razones: en primer lugar, la influencia de la cultural global desdibuja los límites de las identidades locales y las diferencias tajantes entre juventud rural y urbana. En segundo lugar, hay razones de tipo económico-ocupacional. Por un lado, por la interconexión entre las actividades rurales y los mercados distantes y por el otro, en tanto el desarrollo rural no puede hoy vincularse exclusivamente a las actividades agrícolas si se pretende que los hogares del campo alcancen niveles de vida aceptables, como lo muestra la creciente “multiactividad” de los mismos (Cruz, 2000). Si aquella sociedad autárquica, local y autorregulada ha pasado a ser parte de la vieja visión de lo rural (Caggiani, 2002), hoy debe pensarse en términos amplios y dinámicos que permitan

visualizar la combinación de actividades agrícolas y no agrícolas que caracterizan al tejido rural.

## **Distribución de la población de 14 a 19 años por sexo y área. Salta 2010**

Hacia el año 2010, la provincia de Salta se caracteriza por tener una población joven determinada, entre otros aspectos, por una proporción relativamente elevada de niños/as, adolescentes y jóvenes adultos. Específicamente en lo que respecta a la población de 14 a 19 años, el gráfico 1 muestra que la gran mayoría de las personas, tanto varones como mujeres de estas edades, residen en las áreas urbanas. No obstante, se observa que más del 13% de estos jóvenes viven en zonas rurales.

**Gráfico 1. Distribución de la población de 14 a 19 años por sexo y área. Salta 2010**



**Fuente: INDEC C/10**

Más allá de los criterios de distinción entre lo urbano y lo rural, que se enmarcan en el debate acerca de la identidad de los territorios difusos que caracterizan al proceso actual de ocupación del territorio, el espacio urbano como ámbito cotidiano de la vida en sociedad de gran parte de la población argentina es incontrastable. Es

decir, la diferenciación entre lo urbano y lo rural puede involucrar criterios distintos del cuantitativo y el morfológico para, por ejemplo, incorporar aspectos referidos a las actividades económicas y los mercados de trabajo.

En las últimas décadas, hay una fuerte inclinación de las grandes ciudades a concentrar distintas formas de servicios, que cobran una importancia cada vez mayor en la economía urbana, en relación con las tradicionales actividades comerciales e industriales. En conjunto, las actividades productivas se benefician de los efectos de la aglomeración, que incluyen una amplia gama de factores tales como la disponibilidad de infraestructura básica en materia de transporte, energía y telecomunicaciones; el acceso directo a los mercados de consumidores; la existencia de mercados de trabajo amplios, diversificados y con trabajadores que ofrecen una gran variedad de competencias laborales; la presencia de proveedores especializados y de diversas empresas que brindan servicios a la producción; las facilidades para acceder al crédito junto a la presencia de redes institucionales densas que constituyen un apoyo a la producción y a la innovación, fomentando diversos vínculos con el espacio rural de manera progresiva.

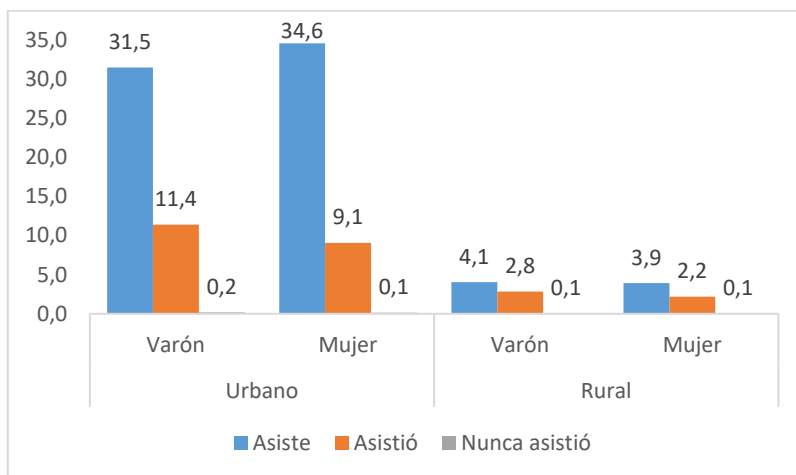
Es necesario atender a ciertos aspectos del contexto de los jóvenes tanto rurales como urbanos que sirven para comprender mejor sus realidades. En este sentido, se aborda el acceso a la educación formal por parte de varones y mujeres de 14 a 19 años en Salta, como así también una dimensión relacionada con el trabajo, esto es, su condición de actividad.

En cuanto al *acceso a educación*, en el gráfico 2 se observa a la población de 14 a 19 años por sexo y según su condición de asistencia escolar y área de residencia, en Salta en 2010. Respecto de ello, tanto en el área rural como urbana, la población de estas edades que nunca asistió a un establecimiento educativo es muy escasa. No obstante, existen algunos casos. Asimismo, se visualiza que la

mayoría de los jóvenes en estudio declara que asiste a un establecimiento educativo, pero también se observa que tanto en lo rural como en lo urbano existe cerca de un 25% (entre varones y mujeres) que asistieron, pero ya no asisten a un establecimiento educativo.

Sobre la condición de asistencia escolar sería necesario profundizar en cada una de las edades y en casos particulares, a los fines de observar si es que los jóvenes que ya no asisten han finalizado la educación secundaria obligatoria y no continuaron con estudios superiores, o existe abandono con estudios secundarios inconclusos. Asimismo podría ahondarse, especialmente en las zonas rurales, si el presunto abandono se debe a falta de ofertas educativas o a otras causas.

**Gráfico 2. Condición de Asistencia escolar por sexo, rural y urbana. Población de 14 a 19 Salta 2010**



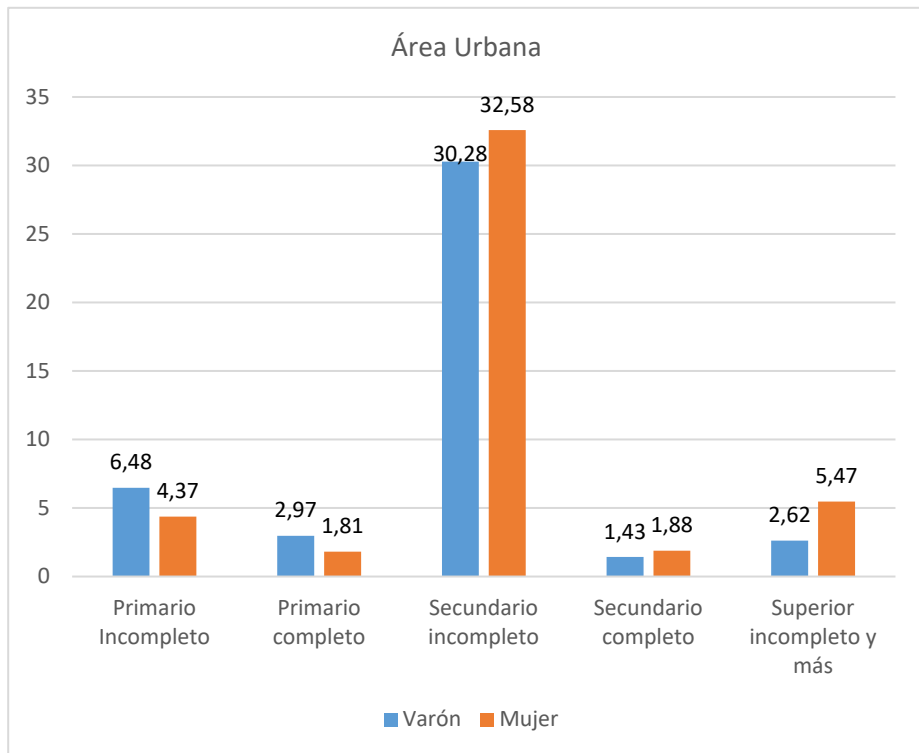
**Fuente: INDEC C/10**

En los siguientes gráficos (3 y 4) se puede observar que en cuanto al máximo nivel de instrucción alcanzado por la población de 14 a 19 según sexo en las áreas rurales y urbanas en Salta en 2010, en ambas zonas los jóvenes poseen, en su mayoría, secundario incompleto. Sobre este aspecto también habría que profundizar al interior de las

edades a los fines de conocer si estos jóvenes en edad escolar se encuentran cursando la escuela secundaria, o ya no asisten y no la han finalizado.

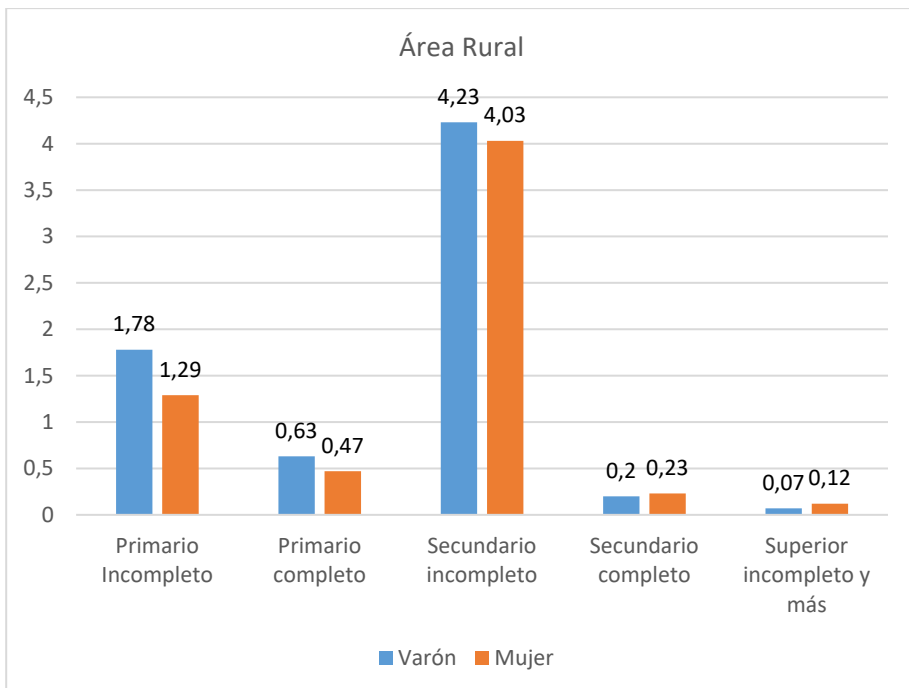
Cabe señalar que cerca de un 15% de la población en estudio presenta como máximo nivel de instrucción primario incompleto. Acá también resulta imprescindible ahondar si se trata de jóvenes con rezago que continúan estudiando o se trata de sujetos que abandonaron.

**Gráfico 3. Máximo nivel de instrucción por sexo.  
Población urbana de 14 a 19. Salta 2010.**



**Fuente: INDEC C/10**

**Gráfico 4. Máximo nivel de instrucción por sexo.  
Población Rural de 14 a 19. Salta 2010**

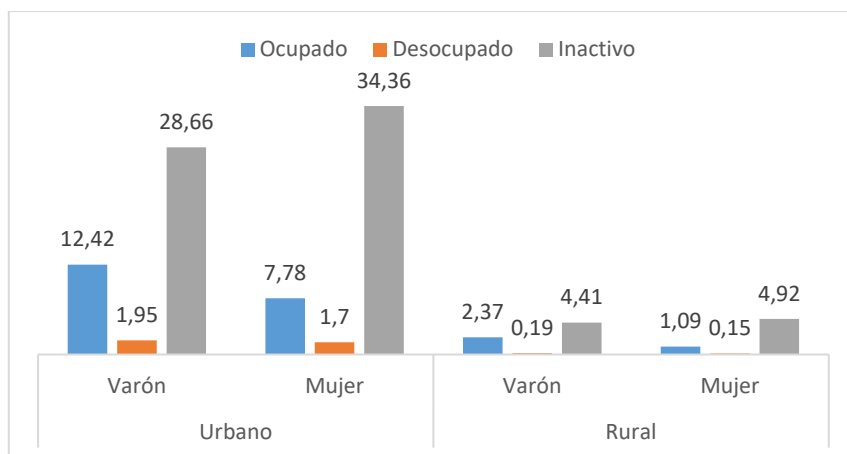


**Fuente: INDEC C/10**

Al analizar la dimensión Trabajo, respecto de la *Condición de actividad* de la Población de 14 a 19 según sexo en Salta en 2010 (gráfico 5), se observa que tanto en las áreas rurales como urbanas los jóvenes son inactivos, esto es que no trabajan ni están buscando trabajo. Ello podría explicarse, en algunos casos, dada su condición de estudiantes. Sin embargo, se observan situaciones de desocupación (cerca del 4% entre jóvenes rurales y urbanos), es decir, jóvenes que no trabajan, pero se encuentran buscando trabajo.

Cabe señalar que cerca del 30%, entre varones y mujeres de áreas urbanas y rurales, declara tener alguna ocupación laboral en 2010.

**Gráfico 5. Condición de actividad de la Población de 14 a 19 según sexo y áreas rurales y urbanas. Salta en 2010.**



**Fuente: INDEC C/10**

## **Implicancias de la educación formal en la maternidad**

La Educación de Calidad es definida por la UNESCO desde el punto de vista de sus objetivos, razón por la cual debe ser relevante y pertinente, equitativa, eficaz y eficiente. En este sentido, la relevancia se refiere a posibilitar a los sujetos a ejercer la libertad y su condición ciudadana. Por su parte, la pertinencia, se refiere a las condiciones específicas en las que las personas deberán actuar. De igual modo, la educación debe ser equitativa, es decir, accesible para todos. En lo que respecta a una educación eficaz, la misma debe alcanzar las metas del accionar público. Una educación eficiente tiene que ver con el cuidado de los recursos que los ciudadanos consignan a dicha tarea (UNESCO, 2007).

En igual sentido, la UNESCO sostiene que la educación en el siglo XXI tiene que brindar competencias vinculadas a los cuatro pilares del aprendizaje identificados en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996).

Dichos pilares son, en primer lugar, *aprender a conocer*, esto es, adquirir un conjunto de cuestiones culturales amplias, a la vez que, los conocimientos específicos que desarrollen el interés para continuar aprendiendo y desenvolverse plenamente en la sociedad del conocimiento. En segundo lugar, *aprender a hacer*, es decir, capacitar a los sujetos para sortear dificultades, promover el trabajo en equipo y desempeñarse en distintos contextos. En tercer lugar, se presenta el *aprender a vivir juntos*, motivando la comprensión y valoración de los otros por medio del respeto por los valores de la diversidad, la convivencia mutua y la paz. Finalmente, *aprender a ser*, tiene que ver con conocerse y valorarse, construir una identidad y accionar con autonomía y responsabilidad.

No obstante estos enunciados, tanto en el informe de la UNESCO como en estudios de la CEPAL referidos a los logros educativos, la situación es muy alarmante. Aunque existen avances en cuanto al acceso al sistema educativo, éstos no se han correspondido con la garantía de un aprendizaje mínimo y de calidad para todos.

La Educación formal se destaca como uno de los principales factores influyentes en la fecundidad, es decir, en el número promedio de hijos por mujer. En este sentido, existe una asociación negativa y fuerte entre el nivel de instrucción formal alcanzado por una mujer y la cantidad de hijos que tiene durante su vida reproductiva, como así también en la edad al momento de tener su primer hijo. Esto puede visualizarse especialmente cuando se alcanzan niveles más altos de educación, lo que presentaría un cierto límite en lo que respecta a la intervención de esta variable sobre la fecundidad (CEPAL, 2005).

Asimismo, la educación formal presenta relaciones con los comportamientos de las personas en el sentido que brinda mayor conocimiento acerca de los métodos anticonceptivos y uso de los más efectivos. Del mismo modo, demora la edad a la primera unión conyugal y, en el caso de estudios superiores, hasta lleva a una postergación en el nacimiento del primer hijo. Asimismo la

educación formal incide en los modos de cuidado de los hijos, la higiene y las conveniencias sobre el acceso a la salud (Mazzeo, 2007).

Puede señalarse además que la educación tiene relación con los diferenciales por lugar de residencia y por nivel socioeconómico y resulta un indicador fuerte de los niveles de ingreso (Ordóñez y Jaramillo, 1998).

De acuerdo con Cochrane (1979) y Naciones Unidas (1987), el nivel de educación presenta incidencia en la fecundidad en el sentido que una mayor presencia en años en el sistema educativo genera una demora en la demanda de hijos, aunque esto posee efectos diversos en cuanto a la oferta<sup>64</sup> de hijos, y tiene incidencia en los costos de la anticoncepción cuando es especialmente femenina.

En la misma línea, Flórez y Méndez (2000) expresan que la educación de las mujeres constituye la variable individual más importante respecto de la fecundidad, no solamente por el hecho que genera mejores oportunidades laborales, sino además porque las mujeres con mayor nivel de instrucción, en general, acarrean ideas más amplias sobre la familia, su planificación y la maternidad.

Por su parte, la utilización de métodos anticonceptivos, a la vez que las posibilidades de acceso a los mismos, los obstáculos socioculturales, o económicos, también presentan fuerte incidencia en la fecundidad. Cabe señalar además que, existen factores de tipo psicológico, emocionales y de comportamiento respecto de la familia, como así también el interés y las motivaciones sobre el uso de métodos anticonceptivos.

---

<sup>64</sup> Los modelos planteados por la teoría neoclásica, impulsados en su gran mayoría por Becker (1960; 1981), analizan la demanda y la oferta de hijos considerando la familia como una empresa, en donde se “cuantifica la utilidad marginal de tener un hijo por el equilibrio entre la oferta y la demanda de hijos” (Medina & Do Carmo, 2005:92); dicha demanda se genera a partir de la maximización de la utilidad de los padres donde la condición de optimalidad se obtiene cuando el costo marginal de tener un hijo es igual al ingreso marginal. Así, la cantidad total de hijos depende del ingreso y del costo de oportunidad de tener un hijo más (Becker, 1981). Asimismo, una reducción en el número total de hijos influye en la calidad de la siguiente generación, que se mide como el bienestar futuro de los hijos incluyendo el ingreso cuando son adultos de acuerdo con lo que se invierta en educación y en otros bienes; entonces a mayor cantidad de hijos menor “calidad” de los hijos y viceversa (Becker, 1960).

Cabe destacar que el nivel de instrucción alcanzado tiene una importante vinculación con las decisiones que se toman acerca de la regulación de la fecundidad. Es decir, cuanto mayor resulta el nivel educativo, en general, la planificación familiar resulta más efectiva y las mujeres tienden a tener un menor número de hijos. En este sentido, puede añadirse que un mayor nivel de instrucción brinda la posibilidad de que se eviten embarazos no deseados y permite la ampliación del intervalo intergenésico, y con ello una reducción de la fecundidad.

El informe “Panorama social de América Latina 2011” (NU/CEPAL, 2011) sostiene que la reducción de la fecundidad se traduce en mejoras en la salud materno infantil, a la vez que un incremento en las oportunidades de educación y trabajo de las mujeres. Esto conlleva a menores grados de vulnerabilidad de las familias y empodera a las mujeres en la toma de decisiones relacionadas con la reproducción, lo que resulta positivo para la dinámica demográfica y el mejoramiento socioeconómico.

Existe en la región una gran implicancia de la desigualdad y la pobreza en los bajos niveles de educación que, a su vez, hace que gran parte de la población tenga dificultades de accesibilidad a información y a servicios de salud sexual y reproductiva, lo que lleva a altas tasas de fecundidad no deseada. En este sentido, la educación constituye un aspecto fundamental de política para favorecer el acceso a salud sexual y reproductiva y, así, terminar con el círculo vicioso de fecundidad, pobreza y exclusión.

Cabe mencionar que la educación es fundamental para el cambio del comportamiento reproductivo y constituye un factor protector frente a la maternidad a edades tempranas. En este sentido es imprescindible que se realicen importantes esfuerzos para aumentar la cobertura y conseguir que la educación tenga impacto eficaz en la toma de decisiones reproductivas autónomas, por parte de las mujeres, basadas en el conocimiento.

De acuerdo con lo antedicho resulta importante la revisión de la tendencia de la fecundidad en América Latina y su relación con el contexto socioeconómico y demográfico, a los fines de identificar logros y retos que deberán afrontar los países a corto y mediano plazo en ese aspecto. Es un hecho que la fecundidad resulta más elevada mientras el nivel de educación alcanzado por la mujer es más bajo.

Aunque la fecundidad descendió en todos los niveles educativos, muchos países muestran un ritmo de descenso diferente en los distintos grupos sociales, que resulta generalmente menor para las mujeres con menor nivel de instrucción. Esto trae como consecuencia que las diferencias relativas se profundicen. Dado que las mujeres con bajo nivel de instrucción usan menos anticonceptivos, la demanda de servicios de planificación familiar resulta insatisfecha. A pesar del estancamiento en materia de pobreza, la región incrementó sus niveles educativos y se vio reforzada la íntima relación entre fecundidad y educación.

Cabe señalar que en las últimas décadas las desigualdades de género se han minimizado sobre el acceso y logros educativos, lo que favorece al empoderamiento de la mujer y mejora el acceso a diversos recursos, a la vez que permite una toma de decisiones autónomas o negociadas respecto de su vida sexual y reproductiva. Es cierto que no es suficiente con el aumento de educación, sino que resulta necesario analizar también cómo ésta eleva los niveles de decisión e información.

Dado que la educación presenta un rol importante para promover cambios en el comportamiento reproductivo, resulta interesante analizar los logros de las últimas décadas, respecto del modo en que la escolarización contribuyó a la reducción del número de hijos, y la manera en que influye sobre otros factores directos de la fecundidad, concretamente sobre el calendario.

Otro aspecto relevante en América Latina está relacionado con la existencia de patrones variados respecto de las uniones y el comienzo de la maternidad, ambos influenciados, en gran medida, por la educación. En este sentido, generalmente las mujeres con menor nivel de instrucción dan comienzo a su actividad sexual a edades más tempranas que las mujeres con mayor educación, y estas últimas además retrasan la conformación de uniones y la maternidad. Es un hecho que mujeres de sectores sociales más acomodados y educados retrasen la edad al matrimonio y al tener hijos. Esto se corresponde con la idea de que dichos grupos ejercen mayor autonomía respecto a sus decisiones sexuales y reproductivas.

Es cierto que, en muchos países de América Latina, la distribución educativa evolucionó rápidamente durante las últimas décadas. Asimismo, la diferencia en la fecundidad por nivel educativo no solamente se mantuvo, sino que inclusive aumentó en algunos países. El resultado de esto sería el descenso más rápido de la fecundidad en cuanto a que una proporción creciente de mujeres obtengan mayores niveles educativos. Se espera que los bajos niveles de fecundidad dominen, cada vez más, el futuro demográfico y económico de la región, lo que tendrá gran incidencia en materia de economía del cuidado, participación femenina en el mercado de trabajo y relaciones de dependencia familiares.

Así como los niveles educativos femeninos se fueron incrementando en la región, la fecundidad se fue reduciendo rápidamente. De la misma manera, dado que los niveles educativos se correlacionan inversamente con la fecundidad, las mujeres con mayores niveles educativos poseen fecundidad más baja.

El documento antes mencionado: “Panorama Social de América Latina 2011” (UN/CEPAL, 2011), también manifiesta que una teoría que explica las causas de la diferencia en la fecundidad por nivel educativo es la de la *modernización*. En este sentido, se piensa que la diferencia

observada es temporal y refleja los distintos tipos de acceso y participación en la vida moderna. Cabe señalar que el impacto más fuerte de la modernización ocurre, al comienzo, en las zonas urbanas, en los grupos con niveles educativos más elevados, y más tarde se extiende al resto de la sociedad. Es por ello que, los niveles más bajos de fecundidad se presentan antes en los estratos más educados de la sociedad, pero con el tiempo se extienden a todos los demás grupos. En este sentido, el comportamiento reproductivo actual de las mujeres universitarias puede ayudar a explicar el curso futuro que seguirá la fecundidad para todas las mujeres. Según esta teoría, las diferencias de hoy eventualmente van a desaparecer en la medida que la modernización se amplíe hacia todos los sectores de la sociedad.

En cuanto a la educación formal como mecanismo de estratificación, es considerada como una institución que, tarde o temprano, encasilla a la población en diferentes tipos de ocupaciones laborales. En este sentido, las oportunidades de trabajo para las mujeres con nivel de instrucción bajo suelen estar relacionadas con ocupaciones que no compiten directamente con la maternidad, mientras tanto los trabajos en que se encauzan las mujeres con nivel de educación elevado sí lo hacen. Para esta teoría, es esperable que las diferencias en los niveles de fecundidad permanezcan en el tiempo, en relación con los distintos niveles educativos.

Lo que sucede en realidad es que ambos factores actúan simultáneamente. De hecho, en muchos países de América Latina, la diferencia de fecundidad por nivel educativo se mantiene, e incluso aumenta. No obstante, puede pensarse que dichas diferencias van a reducirse a largo plazo, dado que la disminución de la fecundidad entre las mujeres más instruidas podría detenerse, y la fecundidad de las menos educadas podría seguir disminuyendo.

La fecundidad experimenta una reducción generalizada, sin embargo, existen todavía diferencias

importantes entre los distintos grupos sociales y al interior de los países, como resultado de la desigualdad socioeconómica que constituye una característica de América Latina, lo que hace de ella una de las subregiones con mayor inequidad en el mundo. Es notable que mientras más alto es el nivel de instrucción alcanzado por la mujer, la fecundidad sigue siendo más baja.

El nivel educativo se encuentra asociado, en gran medida, a los ingresos de las familias. Esto explica la tendencia a la mayor fecundidad en las mujeres de familias de bajos ingresos, lo que marca desigualdades importantes en la accesibilidad al empleo y a la protección social. Las mujeres que tienen mayor número hijos dependientes, especialmente de 0 a 5 años de edad, y sobre todo pertenecientes a los sectores sociales más bajos, presentan más dificultades para encontrar oportunidades e insertarse en el mercado de trabajo, obtener empleos y accesibilidad a protección social. Esto trae como consecuencia un círculo vicioso de exclusión y desigualdad, donde los patrones diferenciados de fecundidad van asociados a circuitos de exclusión social a lo largo de toda la vida, haciendo que las brechas se refuercen y aumentan las desigualdades.

Cabe señalar que, dada la creciente incorporación de las mujeres a la educación secundaria y superior, es probable que en un futuro cercano se reduzcan de manera notable los niveles de fecundidad, fortaleciendo la percepción de que los bajos niveles de fecundidad dominarán crecientemente el futuro demográfico y económico de la región. Las transformaciones en el comportamiento reproductivo, impulsadas por el descenso rápido y sostenido de la fecundidad total, no se dieron con igual intensidad a lo largo de la vida de las mujeres latinoamericanas. Cabe señalar que la reducción de la fecundidad en las edades adolescentes fue especialmente modesta.

La CEPAL (2011) ha expresado, en reiteradas oportunidades, que allí donde se combina un bajo nivel de

instrucción, ausencia de apoyo en el cuidado de los hijos, trayectorias familiares de mayor vulnerabilidad, mayores dificultades para desarrollar actividades que generen ingresos, y un acceso precario a mecanismos de protección social, es donde se establece un “núcleo duro” de reproducción intergeneracional de la exclusión, la desigualdad, y la pobreza. En este sentido, la mejora en la cobertura y calidad educativa tendría que constituir una prioridad indiscutible. La educación posibilita cambios en el comportamiento reproductivo de las poblaciones, y es un factor protector frente a la maternidad adolescente. No obstante, no resulta suficiente aumentarla, sino que es fundamental analizar de qué manera se elevan también los niveles de información y toma de decisiones.

En cuanto a los aportes de Rodríguez (2009) respecto de la relación entre el nivel de instrucción de las mujeres y la fecundidad, se tiene que, los altos niveles de esta última se desvanecen cuando se controlan factores como la educación y la situación socioeconómica. El autor también expresa que la prevalencia de la alta fecundidad presenta diferencias entre grupos sociales, económicos y étnicos. Una primera aproximación a estos diferenciales muestra que, de manera sistemática, la mayor probabilidad de experimentar alta fecundidad la registran los estratos bajos y los grupos con escasa o nula educación. De igual manera, la no asistencia al sistema educativo está relacionada con una alta probabilidad de tener fecundidad elevada, cualquiera sea la edad de la mujer.

Un aspecto a destacar es que, en las edades de 17 a 22 años, la educación básica posee un efecto reductor de la alta fecundidad. En este sentido, en algunos países la mayor prevalencia de alta fecundidad en estas edades se observa entre las mujeres con educación básica, y no en aquellas con instrucción nula. Aunque lo antedicho no se corresponda con la idea generalizada y tradicional del efecto “reductor”, más o menos lineal, que poseería la educación respecto de la fecundidad. Existen posibles

explicaciones para este comportamiento. Por un lado, se presenta el hecho de que tener solamente educación básica constituye, para las cohortes jóvenes de la actualidad, una situación socioeconómica y educativa desfavorecida, que implica rezago escolar, aunque claramente es una posición privilegiada frente a la de las mujeres sin instrucción. Esto conlleva a una alta probabilidad de permanecer sujetas a restricciones culturales, informativas y prácticas en la accesibilidad a anticonceptivos, que afectan a las mujeres pobres de la región. Por otro lado, se presenta el hecho de que las jóvenes sin instrucción son, actualmente, un grupo con altas probabilidades de marginalidad y enormes carencias. En estos contextos aún pueden incidir algunos inconvenientes biológicos a la fecundidad, como la esterilidad adquirida por desnutrición, patologías varias, o mala práctica ginecobstetricia (Tabah, 1989).

Finalmente, existe la posibilidad de que la escolarización básica dé lugar a ciertos patrones nupciales y reproductivos tradicionales, y extienda la práctica sexual en edades adolescentes sin contrapartida de un mayor acceso a medios anticonceptivos. Para el caso de las mujeres de edades mayores, que muestran más sobre la intensidad de la reproducción que sobre su inicio, la educación sí opera como un factor que reduce sostenidamente la fecundidad.

En los casos en que las mujeres logran niveles educativos altos, especialmente el nivel universitario, el efecto de la condición de ruralidad disminuye. Aquello afianza la hipótesis de que la incidencia de la educación sobre la fecundidad sería verdaderamente relevante cuando se supera el nivel básico.

El informe (CEPAL, 2011) plantea que en las edades más tempranas la escolaridad presenta un notorio efecto no lineal sobre la alta fecundidad, dado que para las mujeres de 17 años su prevalencia empieza a bajar sostenidamente, únicamente entre las que poseen 7 años o más de educación alcanzados. Para el caso de las que

tienen 22 años de edad, el punto de inflexión es a los 12 años de educación alcanzados. Por el contrario, para otras edades (27, 32 y 40), los años de educación alcanzados poseen un efecto moderador de la alta fecundidad, a partir de los primeros años de escolaridad y, por otro lado, siguen siendo un claro punto de inflexión donde se produce una importante reducción de la probabilidad de tener una fecundidad alta, entre los 10 y los 12 años de educación.

En síntesis, actualmente para atenuar de manera significativa la probabilidad de alta fecundidad en las edades tempranas (que se relaciona más con el inicio de la reproducción que con su intensidad), es menester alcanzar un umbral educativo relativamente alto. En cambio, sobre las cohortes mayores, pareciera que es bajo el umbral educativo que debe alcanzarse a los fines de tener un efecto reductor incesante (aunque no significa que sea carente de puntos de inflexión) respecto de la descendencia final.

Las desigualdades observadas en los niveles de fecundidad en los distintos grupos educativos son, en general, marcadas para el caso de la maternidad adolescente. Esta estrecha relación entre maternidad adolescente y educación alentó expectativas de una reducción sostenida de la fecundidad adolescente, en correspondencia con la futura expansión de la cobertura de la educación secundaria y superior en la región (Rodríguez, 2009).

## **Maternidad adolescente en Salta. Año 2010**

A lo largo de la historia la maternidad estuvo ligada a aspectos meramente fisiológicos como ser la procreación, gestación, parto y amamantamiento, considerando a la madre como proveedora exclusiva de la función nutritiva, puesto que la naturaleza le otorgó visiblemente el poder de amamantar (Molina, 2006). Con el trascurso de los siglos, ésta visión no cambió de manera drástica, sino que agudizó su sentido, es decir, la mujer debía ser “una buena

madre” en relación con el cuidado espiritual y moral de los/as hijos/as, y también ser contenedora emocional y sexual del esposo (Molina, 2006).

En la historia contemporánea del mundo occidental, el papel de la mujer en la sociedad se encuentra en proceso de transformación. Si bien la mujer ha logrado relativamente tener control en la reproducción y en la autonomía económica, en el discurso social esta situación cambia al momento de ser madre, ya que persiste la incorporación de responsabilidades y pautas socialmente implícitas, como ser el compromiso sobre la educación moral y religiosa de los hijos e hijas, los cuidados sobre la salud, enseñanza de buenos hábitos y el hacer de su hijo o hija un sujeto funcional para la sociedad (Cánovas, 2010).

Sin embargo, y afortunadamente, en la actualidad las mujeres están cambiando sus significados de maternidad y le dan preeminencia a otros aspectos de su vida. No sólo se identifican en función de sus hijos e hijas, sino que están construyendo un significado de maternidad no centrado en el esquema de sacrificio-entrega incondicional con respecto a los hijos, y están intentando rescatar a la mujer como ser humano (Castro y Correa, 2011).

Otra visión sobre el desarrollo de la maternidad es la de Palomar (2005), la cual contradice la creencia de que la maternidad y el amor que la acompaña están inscritos desde siempre en la naturaleza femenina, así como que las mujeres estén hechas para ser madres e, incluso, “buenas” madres. La autora sostiene que no es el amor lo que determina que una mujer “cumpla” con sus “deberes maternos”, sino la moral, los valores sociales o religiosos, confundidos con el deseo ser madre. Además, afirma que el amor maternal no es innato, sino que se va adquiriendo en el transcurso de los días pasados junto al hijo y a partir de los cuidados que se le brindan.

Por lo expuesto es que la maternidad es considerada como una experiencia personal que tiende a colocar a las jóvenes como sujetos de decisión (Díaz, 2012). No

obstante, es relevante que las/los jóvenes conozcan acerca de sus derechos sexuales y reproductivos para que adquieran conocimientos rigurosos y genuinos no sólo en cuanto al uso de métodos anticonceptivos, sino a ampliar la percepción sobre sexualidad, planificación familiar, cuidado del cuerpo y cuestiones políticas como ser el hecho de pensar y vivir la maternidad/paternidad y embarazo como una decisión planeada y consciente a experimentar y no como una imposición social o una situación no intencional.

No obstante, el fenómeno de la maternidad adolescente preocupa por sus elevadas cifras en muchos países de América Latina, especialmente en los territorios menos desarrollados. En la Argentina, la Región del Noroeste (NOA) contiene, junto con el Noreste (NEA), las provincias más empobrecidas del país. La provincia de Salta, entre ellas, no escapa a la problemática de las altas tasas de fecundidad adolescente. “Si bien no es apropiado atribuir a la residencia en una u otra jurisdicción, por sí misma, una influencia sobre el nivel de fecundidad, se trata de un indicio indirecto de la importancia del nivel socioeconómico sobre ella.” (Pantelides y Binstock, 2007 pág. 6).

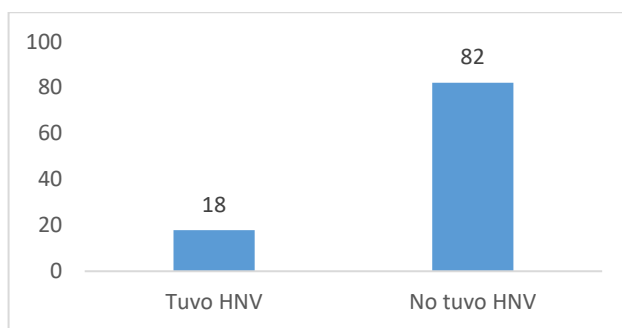
La forma tradicional de abordar el estudio de la fecundidad, en términos de tasas que nos permiten observar el número promedio de hijos por mujer, utiliza los registros de nacimientos por edad de las mujeres para un periodo determinado y su relación con la cantidad de mujeres en los grupos etarios. No obstante, los registros de estadísticas vitales (número de nacimientos por año) en la Argentina, si bien presentan buena calidad, no posibilitan observar el fenómeno en el nivel de desagregación rural y urbano.

Es por ello que en esta ocasión se recurre a los datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda del año 2010 para observar los casos de mujeres que fueron madres antes de los 20 años y su relación con otras variables. En

este sentido se trabajó con la pregunta ¿Tuvo hijos/as nacidos vivos? (en adelante Tuvo HNV).

El gráfico 6 presenta información sobre mujeres menores de 20 años que tuvieron y no tuvieron hijos nacidos vivos, en la provincia de Salta en 2010. Como puede observarse, el 18 % de las jóvenes salteñas, menores de 20 años, declaran haber tenido al menos un hijo y el 82% declara lo contrario.

**Gráfico 6. Población de mujeres menores de 20 años según Tuvo o no Hijos Nacidos Vivos (HNV). Salta 2010**



**Fuente: INDEC C/10**

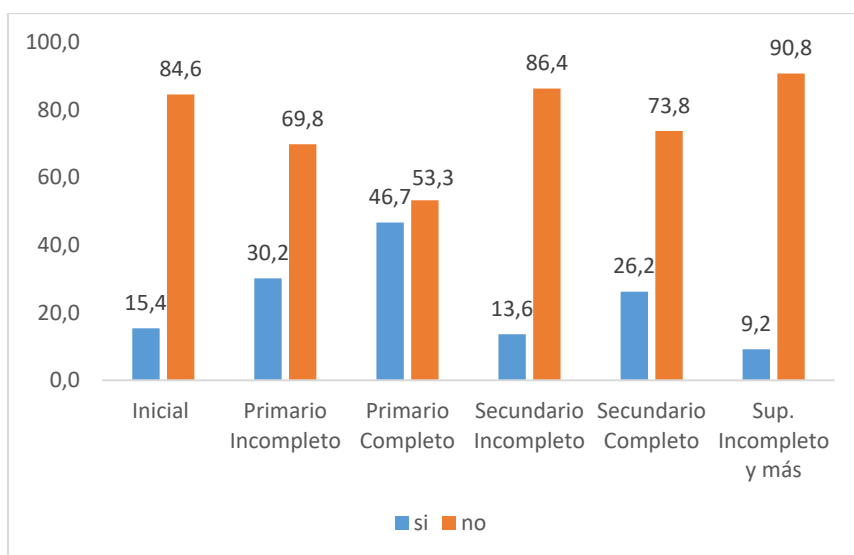
El gráfico 7 presenta a las mujeres menores 20 años según máximo nivel de instrucción y de acuerdo a si han tenido hijos nacidos vivos en Salta en 2010. Allí se observa que la situación más comprometida en cuanto a la maternidad adolescente se encuentra en las mujeres con máximo nivel: primario completo. En este grupo, el 46,7% tuvo al menos un hijo.

Por otra parte, se visualiza que las mujeres con máximo nivel educativo: Primario incompleto, muestran que el 30,2% tuvo HNV. En lo que respecta al grupo de mujeres con Secundario incompleto y Secundario completo, se observa que el 13,6% y el 26,2% respectivamente, tuvo HNV en Salta en 2010.

Se puede observar que, aunque hay variaciones según los grupos educativos, las mujeres con mayor nivel de instrucción, en este caso, Superior incompleto y más,

son las que presentan el menor porcentaje de HNV entre las mujeres menores de 20 años.

**Gráfico 7. Población de mujeres menores de 20 años según Tuvo o no Hijos Nacidos Vivos (HNV) y máximo nivel de instrucción. Salta 2010**



**Fuente: INDEC C/10**

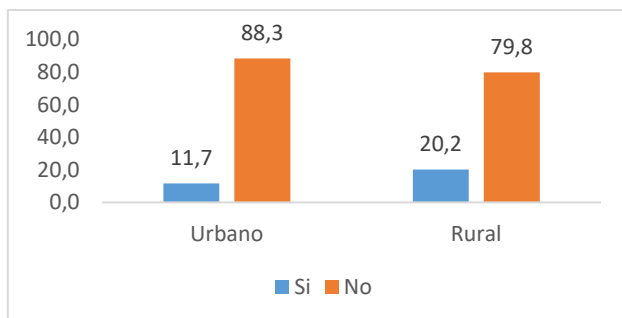
De este modo, se continua insistiendo que el nivel de instrucción formal alcanzado por las mujeres es uno de los principales factores que incide en la maternidad (Bhattachrya y Sing 1995), dado que el mismo está en íntima relación con el acceso a métodos y prácticas anticonceptivas y a una menor fecundidad, lo cual ha sido verificado en casi todas partes del mundo (Jejeebhoy, 1995). En este sentido, la educación formal femenina se ha considerado como una herramienta fundamental del desarrollo, dado que en términos generales interviene en la calidad de vida, la capacidad para lograr condiciones económicas más favorables y las percepciones relacionadas con las metas personales e individuales (Muhuri, 1995).

No obstante, existen críticas a esta perspectiva dado que, aunque existe una importante cobertura educativa, su calidad no presenta las características deseadas para favorecer a todos los sectores sociales. De igual manera hay quienes sostienen que el paso del analfabetismo a la educación básica no presenta grandes ventajas, en términos de competencias entre las mujeres, y que la educación en sí misma no constituye una panacea transformadora de las relaciones de poder que subordinan a las mujeres (Beneria y Sen, 1986).

De cualquier manera, es importante reflexionar acerca de la relación existente entre fecundidad y educación de las mujeres, pero siempre considerando la importancia del contexto social, cultural, económico, político e histórico en el cual se plantea esta vinculación entre comportamiento reproductivo y educación.

Siguiendo con el análisis acerca de la problemática de la maternidad adolescente según zona de residencia Urbana y Rural, se observa que, entre las menores de 20 años en la provincia de Salta, el 11,7% de las mujeres urbanas tuvo hijos nacidos vivos, frente al 20,2% de las mujeres rurales de la misma edad (Gráfico 8)

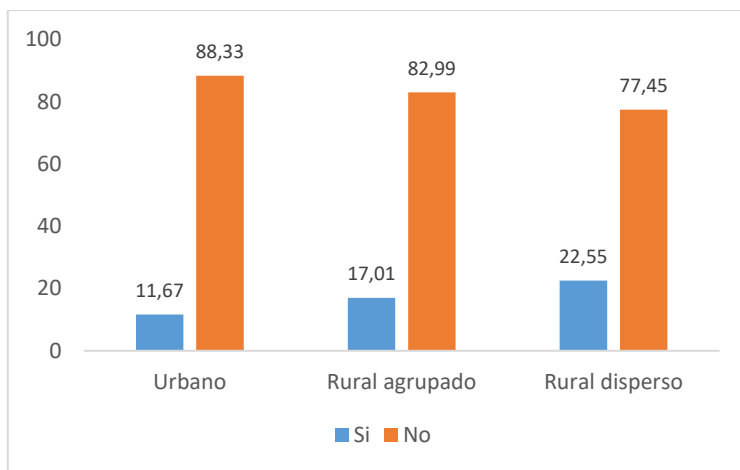
**Gráfico 8. Población de mujeres menores de 20 años según Tuvo o no Hijos Nacidos Vivos (HNV) por zona de residencia. Salta 2010**



**Fuente: INDEC C/10**

En el Gráfico 9 se puede visualizar el fenómeno de la maternidad adolescente en Salta en 2010, según zona de residencia Urbana, Rural agrupada y Rural dispersa<sup>65</sup>. La situación en la ruralidad dispersa (22,5%) es más desfavorable que en la ruralidad agrupada (17%) y aún más que en las zonas urbanas (11,7%).

**Gráfico 9. Población de mujeres según Tuvo o no Hijos Nacidos vivos (HNV) por zona de residencia. Salta 2010**



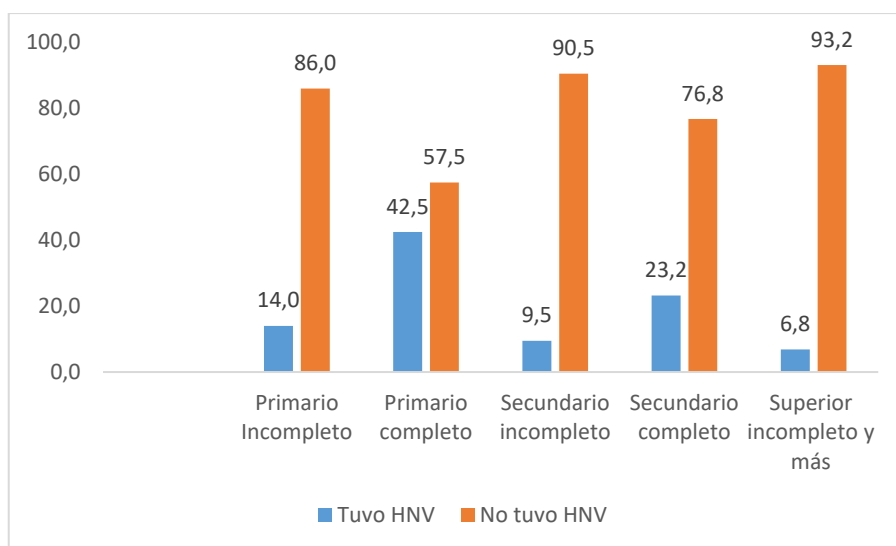
**Fuente: INDEC C/10**

El gráfico 10 muestra los porcentajes de mujeres menores de 20 años según tuvo HNV y máximo nivel de instrucción en la Provincia de Salta en 2010 en la Zona Urbana. Se observa que las jóvenes menores de 20 años según máximo nivel de instrucción secundario completo y que tuvo HNV constituye el 23,2%, mientras que entre las jóvenes menores de 20 años, cuyo máximo nivel de instrucción alcanzado es superior incompleto o más, existe un 6,8% que ha declarado tener al menos un hijos. Es importante mencionar que de las mujeres de estas edades,

<sup>65</sup> Cabe mencionar que la población rural agrupada es aquella que habita en localidades con menos de 2.000 habitantes, mientras que la población rural dispersa está conformada por las personas que residen en campo abierto, sin constituir centros poblados.

cuyo máximo nivel educativo es primario completo, más del 40% fue madre antes de los 20 años.

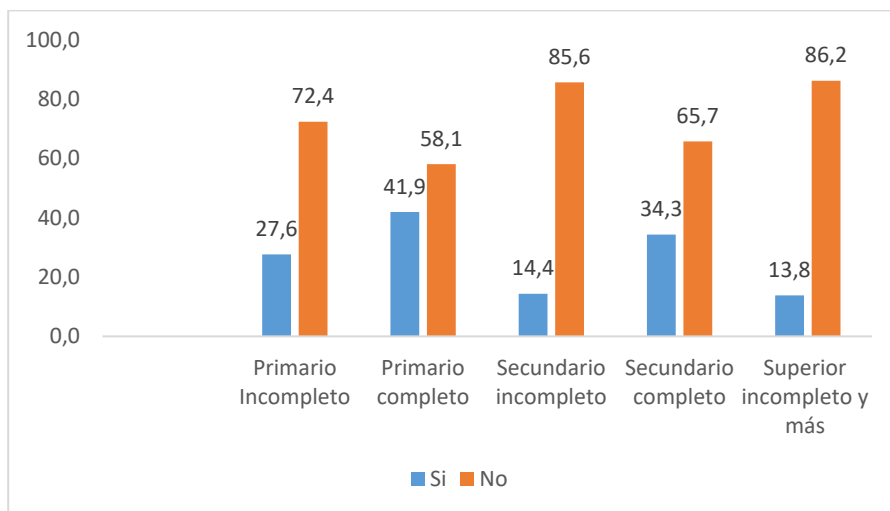
**Gráfico 10. Población de mujeres menores de 20 años según Tuvo o no Hijos Nacidos vivos (HNV) por máximo nivel de instrucción en Zona Urbana. Salta 2010.**



**Fuente: INDEC C/10**

El gráfico 11 muestra los porcentajes de mujeres menores de 20 años que fueron y no fueron madres (Tuvo HNV y No tuvo HNV) según máximo nivel de instrucción en la Provincia de Salta en 2010 en las Zonas Rurales. Se observa que de las jóvenes que poseen máximo nivel de instrucción secundario completo, el 34,3 % tuvo al menos un hijo, mientras que en las de máximo nivel de educativo superior incompleto o más, un 13,8% manifiesta tener al menos un hijo. La situación de las mujeres con primario completo se destaca por ser similar a lo que ocurre con las mujeres urbanas; más del 40% ha experimentado la maternidad antes de los 20 años de edad.

**Gráfico 11. Población de mujeres menores de 20 años según Tuvo o no Hijos Nacidos vivos (HNV) por máximo nivel de instrucción en Zona Rural. Salta 2010.**



**Fuente: INDEC C/10**

A partir de lo anterior se puede observar que, en casi todos los grupos educativos (salvo las de primario completo), las mujeres rurales poseen cifras porcentuales más elevadas que las urbanas en cuanto a la maternidad adolescente, pero la tendencia (es decir el hecho de haber tenido al menos un hijo antes de los 20 años) es similar en las áreas rurales y urbanas. Se visualiza que son menos las madres con primario incompleto que las que poseen primario completo. A su vez, es mayor el porcentaje de madres con secundario completo que tienen como máxima instrucción formal el secundario incompleto. Este análisis parece contradecir los numerosos estudios que demuestran que una mayor educación formal se condice con un menor número de hijos. No obstante, por medio de estas estimaciones elementales, no puede afirmarse que esto sea así dado que los porcentajes presentados se ven sesgados por la estructura de la población al interior los grupos educativos.

En este sentido será necesario avanzar en el análisis observando cómo se componen según edades dichos grupos para poder visualizar si las jóvenes que ya tuvieron hijos presentan determinado nivel de instrucción y continúan estudiando, o han abandonado la escuela y en qué momento lo hicieron.

A nivel general la situación de la joven rural en América Latina se caracteriza por la sobrecarga de trabajo doméstico, no valorado, pocas oportunidades laborales extra-hogareñas, vida social controlada, no acceso a educación sexual y reproductiva, violencia familiar y por la menor herencia de la tierra, entre otros aspectos. En este sentido, la educación es fundamental como contexto socializador en los ámbitos rurales, puesto que la obligatoriedad de la escuela secundaria ha posibilitado una mayor presencia de las jóvenes rurales e indígenas y también su emergencia como sujeto con mayor individualidad, poder de elección y decisión, que empieza a ser reconocido por la sociedad como tal.

Sin embargo, el fenómeno de la maternidad adolescente, desde la bibliografía consultada, está íntimamente relacionada con el problema de género puesto que se subrayan las dificultades que enfrentan las mujeres rurales, tanto en general como en la educación, la participación o el trabajo. Hay un consenso sobre la particular situación desventajosa de las mujeres en el mundo rural.

Zapata Donoso (2003) sostiene que las jóvenes gozan de una escasa o nula moratoria social, puesto que desde la niñez comienzan a enfrentar fuertes labores domésticas y en la temprana adolescencia muchas devienen madres. Esto da cuenta de un serio problema: el embarazo juvenil y el hecho de ser abuela cerca de los treinta años. La escasa educación sexual convive con una fuerte exigencia de moralidad puritana, lo que complejiza más la situación, porque las jóvenes no cuentan con información ni dispositivos de prevención del embarazo y enfermedades sexualmente transmisibles y terminan por vivir su

juventud en un ambiente donde son vistas como “transgresoras” y, en consecuencia, reprimidas socialmente.

Por su parte, el autor Caputo (2002) afirma que las jóvenes rurales tienen cada vez mayores márgenes de libertad. Sin embargo, aclara que persisten jerarquías evidenciadas en el plano doméstico y de recreación donde las mujeres “sirven” a los hombres en la casa y deben ser autorizadas a salir. De manera contraria, en el ámbito educativo, las mujeres tienden a estudiar más, ya que los hombres suelen trabajar la tierra junto con su padre a más temprana edad, a la vez que ellas muestran interés por ocupaciones no agrícolas que la educación les puede abrir (Durston, 2000). Caputo (2002), estudiando la juventud rural argentina, coincide en la mayor asistencia femenina a los establecimientos educativos, por el rol más tradicional vinculado a los hombres en el mundo del trabajo, es decir su inserción más temprana. Asimismo, Zapata Donoso (2003) enfatiza también en la importancia que la educación asume para las jóvenes rurales, ya que es una poderosa herramienta para insertarse socialmente y superar las barreras que las relegan.

En resumen, no caben dudas de la particular posición relegada de las mujeres en el ámbito rural. Aunque se señalen "aires de cambio" la discriminación en contra de las mujeres se expresa de formas diversas: en el acceso a la propiedad, en la sobrecarga de trabajo doméstico, en los obstáculos a su autonomía, en el escaso acceso a información sobre sexualidad y salud reproductiva y, por ello, quizás se visualicen mayores niveles de maternidad adolescente en zonas rurales.

## **Resultados y conclusiones**

Luego del análisis realizado se destaca que, a excepción del grupo de mujeres con primario completo (a su vez presenta un comportamiento particular), en casi todos los grupos educativos las mujeres rurales poseen

cifras porcentuales más elevadas que las urbanas en cuanto a la maternidad adolescente. No obstante, la tendencia, es decir el hecho de haber tenido al menos un hijo antes de los 20 años, en los distintos grupos educativos, es similar en las áreas rurales y urbanas. Se visualiza que son menos las mujeres con primario incompleto que tienen hijos que las que poseen primario completo. A su vez, es mayor el porcentaje de madres con secundario completo que las tienen como máxima instrucción formal el secundario incompleto. Estos resultados parecen contradecir los numerosos estudios que demuestran que una mayor educación formal se condice con un menor número de hijos. No obstante, por medio de estas estimaciones elementales no puede afirmarse que esto sea así dado que los porcentajes presentados se ven sesgados por la estructura de edad de la población al interior los grupos educativos.

Otro aspecto para señalar es que, en principio, la educación presenta mayor incidencia en la condición de maternidad temprana en la provincia de Salta, que la condición de ruralidad. Se observa que las mujeres con bajo nivel de instrucción, especialmente las que poseen como máximo nivel educativo *primario completo* poseen mayores probabilidades de haber sido madre antes de los 20 años que las de mayor nivel educativo. Llama la atención que la brecha entre las que son madres y las que no lo son, con *primario incompleto*, es más amplia que en las de primario completo, aunque puede ocurrir -y esto es un supuesto- que algunas todavía estén cursando dicho nivel, y ello incida en que no hayan sido madres.

Por su parte la *condición de ruralidad* muestra incidencia también en la maternidad antes de los 20 años. La situación resulta más desfavorable en los casos de las mujeres que residen en zonas de ruralidad dispersa, más que en las de ruralidad agrupada y más aún que en las urbanas. Probablemente esto se asocia con la dificultad en el acceso servicios de salud y educación y se vuelve más desfavorable aun cuando, además, la falta de servicios

básicos y necesarios como el agua, luz, servicios higiénicos y medios de comunicación, coloca a estas mujeres frente a un cúmulo de labores y responsabilidades que dificultan su tarea de crianza. (Anderson, 2011)

Sin embargo, la crianza en un sector rural también es percibida como una experiencia segurizante y con mayores ventajas asociadas a la mayor amplitud geográfica en la cual se realiza la crianza, alcanzando en este espacio tranquilidad y libertad y un menor riesgo de incurrir en conductas delictivas y de exposición al consumo de drogas. En la línea de lo señalado por Castro (2012) residir en un sector rural comprende un tipo particular de relaciones con un componente personal predominante, con una fuerte base en las relaciones vecinales, con una prolongada presencia en el territorio y de parentesco entre una parte significativa de los habitantes.

Además, la maternidad como representación social continúa siendo vinculada a una serie de características netamente de tinte biológicas, deterministas y algunas mal consideradas “innatas” a saber: fecundación, fertilidad, protección, afecto, conservación, cuidado, incondicionalidad, sacrificio, intuición (Arvelo, 2004). Por ello, las mujeres se ven obligadas a descuidar sus necesidades personales para ser buenas cuidadoras de otro ser. Es decir, utilizan la mayor parte de su tiempo y energías (afectivas, eróticas, intelectuales o espirituales) y recursos, para asegurar el bienestar de otros, en este caso, de los hijos e hijas (Molina, 2014). Esta situación tiende a obstaculizar las posibilidades de elegir otros proyectos vida, como ser el de continuar estudiando o acceder a un trabajo remunerado. En este sentido, queda evidenciado que las mujeres tanto de residencia urbana como rural, que tienen hijos, tienden a alcanzar menores niveles educativos. Además, en particular las mujeres rurales, luego de ser madres comienzan a sentir que tienen más trabajo, ya que las tareas en el ámbito doméstico no disminuyen. En este sentido, siguen siendo ellas las que realizan casi en exclusividad el trabajo de cuidado y

socialización de los hijos y del hogar en general. Es por ello que muchas veces experimentan desvinculación laboral dado que deben dejar sus trabajos remunerados para dedicarse exclusivamente a las labores de crianza y a las tareas del hogar.

Quintanilla (2002) menciona que a la mujer se le presentan ciertas dificultades para acceder al mercado de trabajo, puesto que es ella quien debe hacer compatible su jornada de laboral con el horario de los hijos. Esto se dificulta debido a que el despoblamiento de las áreas rurales provoca la disminución de servicios públicos como jardines infantiles, colegios, centros de adultos mayores, transporte, etc.

Para finalizar, resulta relevante meditar acerca de los postulados expuestos en el reciente informe de la OIT, donde se analiza la situación del empleo femenino:

...es imperativo que todos los países y todos los grupos mandantes interesados (en especial gobiernos, empleadores y sindicatos) trabajen por la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando medidas que fomenten el empleo femenino de calidad para la mujer, reduzcan los estereotipos de género y la discriminación, tanto en la enseñanza como en el lugar de trabajo, y que reconozcan, reduzcan y redistribuyan la carga desproporcionada de responsabilidades familiares y asistenciales que asumen las mujeres en la actualidad (Organización Internacional del Trabajo, 2018).

Para que ello suceda es preciso que, ante la brecha de desigualdad urbana y rural (la cual tiene muchas caras, muchas aristas y múltiples dimensiones), la solución sea la búsqueda de la igualdad también de manera multifacética que tienda a desplegarse por diversas rutas. Es indispensable que el Estado genere condiciones mínimas para el desarrollo de los individuos como ser: educación de calidad, una adecuada nutrición infantil y acceso universal a la salud de calidad.

En el caso de la maternidad en edades tempranas, es necesario: a) desnaturalizar las visiones estigmatizadoras,

b) promover la satisfacción de necesidades básicas para tener una calidad de vida digna y c) favorecer el acceso a información actualizada, útil y necesaria acerca de los derechos sexuales y reproductivos; acceso al ingreso, permanencia y egreso de la educación secundaria; acceso a la salud, y demás aspectos que den cuenta de la dimensión espacial y territorial, que visibiliza la complejidad de las diversas temporalidades de los procesos de desigualdad, en donde las jóvenes construyan y reconstruyan sus trayectorias educativas de la mejor manera posible.

Finalmente, para profundizar en los temas abordados sobre la maternidad a edades tempranas, será necesario avanzar en el análisis observando cómo se componen, según edades, los grupos educativos seleccionados. Ello permitirá poder visualizar si las jóvenes con determinado nivel de instrucción que ya tuvieron hijos continúan estudiando, o han abandonado la escuela y en qué momento lo hicieron, cuántos hijos tienen antes de cumplir 20 años, y así poder observar con mayor claridad la incidencia de la educación formal y de la condición de ruralidad en la maternidad temprana.

## **Referencias bibliográficas**

- Anderson, J. (2011). Políticas públicas y mujeres rurales en el Perú. *Mujer Rural: cambios y persistencias en América Latina*. Lima.
- Arvelo, L. (2004) Maternidad, Paternidad y Género. *Otras Miradas*, 04, (2) 92-98.
- Becker, G. (1960) "An Economic Analysis of Fertility". En: Colombia University and National Bureau of Economic Research, pp.209-240.
- Becker, G. (1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Beneria y Sen (1986). Trabajo de las mujeres: desarrollo y división del trabajo por género. Cap. La acumulación, la reproducción y el papel de la mujer en el desarrollo económico: Boserup revisitado. Editor Hadley del sur: Bergin y Garvey, pág. 141-157.

- Binstock, G. (2016). Maternidad adolescente en Argentina: Factores asociados en contextos sociales vulnerables. Ponencia a ser presentada en VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Foz de Iguazú, 17 a 22 de octubre 2016.
- Castro, A. (2012) Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. Universidad Católica del Maule. Chile. Psicoperspectivas, vol. 11, núm. 1.
- Cabrera, Paula. (2014). "Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica". En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas.
- Caggiani, M. E. (2002): "Heterogeneidad en la condición juvenil rural", ponencia presentada al Vi Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Noviembre, Porto Alegre.
- Camey, L. (2002): "Juventud indígena y rural de Guatemala. Sus perspectivas y desafíos", ponencia presentada al Seminario internacional: La revalorización de los grupos prioritarios en el medio rural, México.
- Cánovas, G. (2010). El oficio de ser Madre, la construcción de la maternidad. Madrid, Paidós.
- Castro Pozo, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. Alteridades (on-line) Volumen 21, N° 42, pág. 13-32. México.
- Caputo, L. (2002): "Informe de Situación. Juventud Rural Argentina 2000". Dirección Nacional de la Juventud.
- Castro, B. y Correa, F (2011). La comprensión de los significados de la maternidad: El caso de un programa de cuidado prenatal en un centro de salud en Popayán. Salud colectiva. Colombia.
- Contreras, Daniel (1996), "Sujeto juvenil y espacios rituales de identidad: comentarios sobre el caso del Carrete", Propositiones, núm. 27, Santiago, pp. 43-58.
- Cruz, M. E. (2000): "Comentario al documento El carácter multifuncional de la tierra y la agricultura, de Morrée, D", en: [www.grupochorlavi.org/docconferencias/ponencia3](http://www.grupochorlavi.org/docconferencias/ponencia3).
- Durston, J. (2000): "Juventud rural y desarrollo en América Latina: estereotipos y realidades", en Solum Donas (comp.) Adolescencia y juventud en América Latina, San José de Costa Rica.

- Espíndola, D. (2002): “Nuevo enfoque en políticas públicas de juventud rural”, ponencia presentada al XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, Sao Paulo.
- Feixa, Carles 1998 El reloj de arena. Culturas juveniles en México, Causa Joven-Secretaría de Educación Pública, México.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. Departamento de Antropología Social y Cultura, Universidad Autónoma de Barcelona. Nueva Antropología Volumen 19, N° 63 págs. 153-175. México.
- Jejeebhoy, S. (1995) Educación de las mujeres, autonomía y comportamiento reproductivo: Experiencias de países en desarrollo. Catálogo OUP.
- Kessler, G. (2005) Estado del arte de la Investigación sobre Juventud Rural en América Latina (EHES-UNGS)
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Medina, M. & Do Carmo, M. (2005). “Trayectoria de paradigmas que explican la fecundidad”. En: Desarrollo y Sociedad, p. 57-100.
- Molina, S. (2014). El mito del instinto maternal y su relación con el control social de las mujeres. Universidad de la República, Uruguay.
- Molina, M. (2006) Transformaciones histórico culturales del concepto de maternidad y sus repercusiones en la identidad de la mujer. Santiago de Chile, Psikhe, vol. 12, núm.2.
- Muhuri, P. (1995) Programas de salud, educación materna y mortalidad diferencial infantil en Matlab, Bangladesh. Revisión de población y desarrollo.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018*. Oficina Internacional del Trabajo – Ginebra: OIT.
- Pantelides E.A. y Fernández M.M. (2017). Las madres menores de 15 años. El caso argentino. *Coyuntura Demográfica*, 11: 27-33
- Palomar, C. (2005) Maternidad: Historia y cultura. La ventana. Núm. 22. Futuro. Libro blanco de la agricultura y el desarrollo rural. Madrid.
- Rodríguez Vignoli, J. R. (2003) La fecundidad alta en América Latina y El Caribe: un riesgo en transición. Serie Población y Desarrollo

- Nº 46 CEPAL. Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Romero, J. (2003): "Metodología de investigación para el abordaje del sector juvenil rural", RELAJUR, [www.iica.org.uy](http://www.iica.org.uy).
- Tabah, L. (1989) en Rodríguez Vignoli, J. R. (2003) La fecundidad alta en América Latina y El Caribe: un riesgo en transición. Serie Población y Desarrollo Nº 46 CEPAL. Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Teubal, M. y Rodríguez, J. (2001): "Ajuste, reestructuración y crisis del agro", En *Le Monde Diplomatique*, diciembre. Buenos Aires.
- UNESCO, (2003) *Education for All: Global Monitoring Report 2003/2004*. UNESCO. Paris.
- Zapata Donoso, S. (2003): "Aproximaciones a las mujeres jóvenes campesinas. Chile". Seminario Internacional Virtual: Juventud Rural en el Cono Sur.

# **Educación secundaria obligatoria en la ruralidad. La “Línea de Base” como instrumento para su diagnóstico y evaluación**

NÉSTOR HUGO ROMERO

COLABORACIÓN:  
IRIS MARÍA DE LOS ÁNGELES OLARTE  
MIGUEL GUTIÉRREZ<sup>66</sup>

## **Introducción**

Universalizar el nivel secundario, implica generar desde el Estado condiciones para el acceso, permanencia y egreso con calidad para todos. La meta de universalización plantea un desafío en el que coexisten problemáticas que devienen de un esquema de pobreza, marginalidad y exclusión social que caracterizó a la región (principalmente NOA y NEA) durante las últimas décadas. No obstante dicha situación, desde el Estado provincial se instrumentaron (y continúan instrumentándose) políticas educativas con el fin de concretar la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, particularmente en la ruralidad, impulsada por la ley de educación nacional.

En este capítulo pretendemos arrojar luz sobre los resultados alcanzados hasta el momento, mediante el análisis y comparación de un conjunto de indicadores que intentan dar cuenta de los niveles de logro de la política educativa para el sector. Para ello se exploran algunas relaciones entre oferta educativa, cobertura y resultados en un periodo de 7 años. Se trabajó con fuentes oficiales y los datos corresponden a dos periodos: el año 2010, momento en que comienzan a ejecutarse acciones específicas para la extensión de la obligatoriedad del nivel

---

<sup>66</sup> Director del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – provincia de Salta. Integrante del Proyecto CIUNSa. 2188.

secundario en las zonas rurales, y el 2017, año en que se cierra (o concluye) el proyecto de investigación que da origen a este artículo.

## **Breve caracterización de la educación en la ruralidad salteña**

Salta es una provincia que se caracteriza por marcadas diferencias en la mayoría de los aspectos que hacen al desarrollo de la vida individual y colectiva de sus habitantes. Se observa una diversidad de ambientes del espacio geográfico con regiones naturales bien definidas; desigual distribución de la población en el territorio provincial, con regiones de población dispersa y baja densidad poblacional; prácticas que fluctúan entre la producción a escala y economías de subsistencia y una gran diversidad social y cultural. En torno al último aspecto mencionado, se observan espacios sociales integrados a un mundo crecientemente globalizado y otros estructurados en torno a lógicas ancestrales, coexistiendo diferentes grupos humanos con raíces etnolingüísticas bien diferenciadas, entre otros aspectos (Romero, 2018).

En estos escenarios complejos la obligatoriedad de la educación secundaria constituye un desafío técnico y político de gran importancia desde la sanción de las Leyes Nacional de Educación 26.206 y 7546 de la provincia de Salta. Este desafío se torna más complejo y dificultoso en las zonas rurales, en las que (además de las características antes señaladas) se advierten<sup>67</sup>:

- ✓ condiciones climáticas extremas en determinadas regiones de la provincia, que dificultan el normal desarrollo de las actividades escolares: caminos y vías de acceso a determinados parajes precarios o inexistentes, con la consecuente dificultad para el

---

<sup>67</sup> Las problemáticas que se enuncian a continuación representan una apretada síntesis de cuestiones trabajadas en el “Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta” citado en las referencias bibliográficas.

- desplazamiento de estudiantes y docentes. Ello, a su vez, genera aislamiento de las instituciones escolares respecto a centros urbanos, servicios de salud y asistencia hospitalaria;
- ✓ docentes con escasa formación específica para atender poblaciones en contextos de diversidad cultural y lingüística;
  - ✓ sistemas de apoyo a las escuelas poco eficientes (en el sentido que no llegan en tiempo y forma), tales como: supervisión, asistencia técnico-pedagógica y capacitación;
  - ✓ oferta educativa en la que predomina el modelo clásico de escolarización. Son escasos los formatos que articulen mejor las relaciones entre educación - familias rurales - trabajo - diversidad geográfica - diversidad cultural, tales como los sistemas de itinerancia, alternancia, escuelas mediadas por TIC, entre otros;
  - ✓ diseños curriculares inadecuados o escasamente adaptados a las características locales y sus destinatarios; sólo para mencionar algunos aspectos.

Es necesario aclarar que estas condiciones no son atribuibles a un solo gobierno ni a un único signo político<sup>68</sup>, sino que se trata de cuestiones de larga data (de raigambre histórica) que progresivamente se han constituido en estructurales. Dadas estas condiciones, el mandato de la obligatoriedad de la educación secundaria se torna de difícil concreción, más en unas regiones que en otras, en el corto y mediano plazo. No obstante, la omisión o diferimiento de las políticas en torno a la cuestión pueden agravar el estado de situación y resultar lesivas para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Es decir, atentaría contra el efectivo ejercicio del derecho a la educación, al

---

<sup>68</sup> Dicho esto, consideramos que sí es responsabilidad de todos los gobiernos, pasados y presentes, la construcción y direccionamiento de políticas públicas para ir mejorando las condiciones de vida de los habitantes de la ruralidad.

empoderamiento de los sujetos sociales y mejoramiento de su calidad de vida.

Con la finalidad de ir analizando el impacto de las políticas públicas, en nuestro caso de las políticas sociales educativas, se deben desarrollar instrumentos y/o sistemas de seguimiento y evaluación que favorezcan la construcción de información objetiva y confiable para la toma de decisiones de equipos técnicos y políticos. En este trabajo proponemos algunos principios y criterios sobre una de esas herramientas posibles, tal el caso de la línea de base.

### **LINEA DE BASE: Concepto y metodología**

La “línea de base” es un instrumento de diagnóstico y evaluación que se constituye mediante un conjunto de indicadores, en nuestro caso sociales, que permiten a los sectores de decisión (política, organizativo-administrativa y de gestión) contar con información oportuna y relevante para instrumentar planes, programas y proyectos, realizar un seguimiento de los mismos y conocer los resultados, efectos e impactos de su desarrollo. La línea de base estaría indicando el punto de partida (diagnosticado al momento de iniciar una determinada intervención) que al ser contrastado con el punto de llegada (midiendo los mismos indicadores transcurrido un período de tiempo) permitiría conocer cuánto se ha logrado modificar esa situación de partida (o base).

La Línea de Base (LdB), como concepto y como herramienta, es trabajada por numerosos autores tanto en propuestas de evaluación para diferentes campos: educación, arte y cultura, agricultura, medioambiente, fortalecimiento territorial (DANE, 2007; Castagno, F., Ciria, M., Salgueiro, M. A., Tucci, S. y Firmani, J., 2010; Rascón Ramos, 2012; entre otros), como en el desarrollo de formas de investigación dirigidas a obtener referentes básicos de evaluabilidad de proyectos y, al mismo tiempo, como instrumento para mejorar los procesos de gestión del

conocimiento y toma de decisiones en el ámbito de una institución de promoción del desarrollo y del país en su conjunto (Medianero Burga, 2011).

Una línea de base, esencialmente, está constituida por los valores de un conjunto de indicadores directamente relacionados a las variables clave de un proyecto. Por lo tanto, representan la primera evaluación de la situación de la población beneficiaria o, extensivamente, de los beneficios directos, privados y sociales, que conforman la razón de ser del proyecto. (Medianero Burga, 2011, p. 61)

En esta presentación, así como en la investigación de referencia<sup>69</sup>, se destacan tres cuestiones sustantivas para la construcción de la línea de base y posterior lectura de los resultados: dimensiones y variables en estudio, tipo de indicadores y procedencia de la información. Precisar estos aspectos favorecerá el despliegue de cuestiones metodológicas sustantivas para comprender el sentido de esta herramienta en un contexto determinado y bajo parámetros específicos.

## **Dimensiones y variables**<sup>70</sup>

Durante el proceso de relevamiento de fuentes, se fue obteniendo información en torno a algunas de las dimensiones definidas en el diseño de investigación (en unos casos más que en otros), lo que permitió sostener categorías y variables preconcebidas y eliminar (temporariamente) otras, resultando el siguiente detalle:

### Dimensión socio-demográfica y económica:

---

<sup>69</sup> Proyecto N° 2188 “La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010-2016)”. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

<sup>70</sup> Las dimensiones trabajadas en este artículo no excluyen otras que pudieran surgir durante el proceso de análisis profundo de la información, y que puedan contribuir al conocimiento y comprensión de la Educación Secundaria rural en la Provincia de Salta. No obstante, formarán parte de futuros estudios y publicaciones.

En esta dimensión se trabajó con algunas variables a las que denominaremos de contexto. Se entiende por tales a aquellas que favorecen la lectura situada de los datos educativos específicos, es decir permiten contextualizar la información mediante lecturas multicausales. Ello supone la interpretación de algunos indicadores educativos a la luz de datos de población (volumen, distribución y composición) así como otros indicadores de calidad de vida:

- ✓ volumen de población,
- ✓ distribución de la población: general, por regiones y ámbitos.
- ✓ composición de la población: por edades, género, grupos étnicos.
- ✓ Esperanza de vida: total y por género
- ✓ Incidencia de la pobreza e indigencia en hogares.

Los datos de población trabajados en la Línea de Base para el año 2017, representan proyecciones estadísticas derivadas del Censo 2010 que deberán ser constatados y corregidos con los datos del próximo censo nacional de poblaciones y viviendas a realizarse entre los años 2020 y 2021.

#### Dimensión socio-educativa:

Se incorporaron variables específicas, de procesos y resultados, que dan cuenta de aspectos puntuales de la realidad educativa. Estas pueden leerse comparativamente dentro del sistema y con otros sistemas o regiones.

- ✓ Escolarización: cobertura, matrícula, retención, sobre-edad, promoción, egreso, repitencia, etc. (total, por género y ámbitos).
- ✓ Analfabetismo (general, por regiones, ámbitos y género).
- ✓ Resultados de aprendizaje o nivel de desempeño (general, por ámbitos y áreas curriculares).

## Dimensión institucional:

Esta dimensión incluye algunos aspectos sustantivos para el desarrollo de la tarea educativa. Se podría decir que se trata de soportes humanos y materiales de la enseñanza y el aprendizaje.

- ✓ Dotaciones de personal docente: relación docente – alumno; equipos directivos y de supervisión.
- ✓ Infraestructura edilicia (cantidad, distribución en el territorio provincial y características/condiciones).
- ✓ Financiamiento del Sistema Educativo Provincial: origen y distribución de los fondos, en particular del nivel medio; costo por alumno.

## **Tipo de indicadores**

En el campo de las ciencias sociales el uso de indicadores es fundamental en tanto nos permiten dimensionar una situación o proceso, analizarlo comparativamente y decidir sobre políticas y propuestas para modificar (o fortalecer) dicha situación. Según Cecchini (2005):

Los indicadores sociales nos facultan para medir niveles, distribución y cambios en el bienestar social, así como identificar, describir y explicar relaciones relevantes entre distintas variables referidas al bienestar de las personas. Asimismo, los indicadores son instrumentos fundamentales para las políticas sociales, dado que permiten el seguimiento y la evaluación de los programas y proyectos de desarrollo y reducción de la pobreza (p. 9).

Desde el punto de vista técnico-operativo, un indicador se puede definir como una magnitud que expresa el comportamiento o desempeño de una actividad o proceso que, al compararse con algún nivel de referencia, permite detectar desviaciones (positivas o negativas) respecto de esos niveles. También es usual entenderlo

como la resultante de dos medidas relacionadas entre sí que muestran la proporción de una respecto a la otra.

Existen diferentes tipos de indicadores. Según la clasificación realizada por Cecchini (2005) los hay de hechos y percepciones, cuantitativos y cualitativos, absolutos y relativos, simples y compuestos, intermedios y finales, de eficiencia y eficacia, entre otros. No es nuestra intención desarrollar aquí cada uno de estos tipos, sino recurrir a un conjunto de ellos con la finalidad de dimensionar aspectos de la realidad socio-educativa de la provincia de Salta, particularmente en lo referido a educación secundaria en la ruralidad, y explicarla. Para ello trabajaremos con indicadores de eficiencia, eficacia y efectividad:

Eficacia: refiere al grado de cumplimiento de un objetivo o componente, sin considerar necesariamente los recursos asignados para ello.

Eficiencia: establece una relación entre los productos obtenidos con el proyecto y los insumos o recursos que se utilizaron para lograrlos

Efectividad: expresa una relación entre las mismas variables observadas ex-antes (antes) y ex-post (después) de la intervención, y su finalidad es valorar los niveles de logros luego de la instrumentación de una acción o política.

## **Procedencia y uso de la información**

La metodología de trabajo requirió del análisis de estadísticas oficiales poblacionales y educativas. En el caso de las referidas a la población, se consideraron los datos de los Censos 2001 y 2010 y los publicados en los anuarios de la Dirección General de Estadísticas de la provincia para el período 2011 - 2017. La fuente de información educativa trabajada corresponde al Departamento de Estadística dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia y los

anuarios estadísticos de la DINIECE. El instrumento a partir del que se produce (en ambos casos) la información educativa son los Relevamientos Anuales.

En nuestro caso tomamos para el análisis los datos correspondientes a dos períodos: el año 2010, momento en que comienzan a ejecutarse acciones específicas para la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario en las zonas rurales, y el 2017, año en se cierra el proyecto de investigación que da origen a este artículo<sup>71</sup>. Se consultaron además, para contrastar la información, publicaciones de organismos internacionales sobre el tema.

Realizadas estas aclaraciones, se definieron variables y se identificaron indicadores que conforman nuestra línea de base. Una línea de base posible en función de la información existente, de la confiabilidad de los datos y su accesibilidad. Seguramente, esta línea puede ser reconstruida y enriquecida en la medida que los sistemas de producción y circulación de información se optimicen.

## **LINEA DE BASE: estructura de indicadores específicos**

En el siguiente cuadro se exponen los indicadores que conforman la línea de base para el seguimiento y evaluación de la educación secundaria en la provincia de Salta, particularmente de la educación en contextos rurales.

---

<sup>71</sup> El año de cierre puede ajustarse o modificarse según interés del evaluador (investigadores, políticos o técnicos de los ámbitos de decisión).

## Cuadro 1: Estructura de la Línea de Base (LdB)

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>				
	Enunciado			Valor del Indicador	
				De partida (2010)	De llegada (2017)
Socio – demográfica y económica	Población total de Salta			1.214.441	1.295.964
	Población según ámbito	Urbana	Capital	533.029	581.002
			Resto	524.922	572.165
		Rural		156.490	142.797
	Tasa de Crecimiento de la población según ámbito <sup>73</sup>	Urbana		13,3%	10%
		Rural		-12,5%	-8,75 <sup>74</sup>
	Población aborigen	Total		79.204	86.333
		Varones		40.419	44.057
		Mujeres		38.785	42,276
	Participación de población aborigen en el total de población	Porcentaje		6,5%	6,7%

<sup>72</sup> Esta sección referida a los indicadores, desde lo metodológico se completa con: definición, fórmula de cálculo y medios de verificación, pero a los fines prácticos del cuadro y una lectura más amigable no se expondrán en este artículo.

<sup>73</sup> Según el INDEC, la tasa de crecimiento para el periodo intercensal 2010-2020 está estimada en un 12,8%, por lo que nuestras estimaciones para el periodo 2010-2017 es de 9%. Dicha tasa disminuyó significativamente entre los períodos intercensales: 1991-2001 fue del 21,1% y 2001-2010 del 13,3%.

<sup>74</sup> Para el ámbito rural se considera impropio utilizar la tasa de crecimiento del 12,83% aplicada a la población total, puesto que esta última está fuertemente influenciada por el crecimiento de la población urbana (tanto por fenómenos del ciclo vital como por las migraciones). No obstante, se utiliza una proyección del -8,75, sosteniendo la tendencia negativa que la misma había experimentado para el periodo intercensal 2001-2010 (-12,5%).

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>			
	Enunciado	Valor del Indicador		
		De partida (2010)	De llegada (2017)	
	Esperanza de vida al nacer <sup>75</sup>	Total	74,9 años	77,3 años
		Varones	71,7 años	74,1 años
		Mujeres	78,2 años	80,5 años
	Incidencia de la pobreza y la indigencia en hogares <sup>76</sup>	Línea de Indigencia (LI)	2,0%	4,5%
		Línea de Pobreza (LP)	8,6%	20,4%
Socio - educativa	Analfabetismo <sup>77</sup>	Total	3,14%	1,35%
		Rural	8,4% <sup>78</sup>	3,61%
	Tasa de escolarización en el nivel secundario	Total	69,98%	82,33%
	Matrícula nivel secundario	Total	111.833 <sup>79</sup>	125.822 <sup>80</sup>

<sup>75</sup> Este índice dependerá del sexo, nivel de educación, de las condiciones sanitarias, de las medidas de prevención, del nivel económico, de la atención de la salud como política de estado, etcétera.

<sup>76</sup> Las nociones de pobreza e indigencia empleadas por el INDEC para el cálculo de incidencia, se corresponden con el método de medición indirecta denominado también “línea”.

<sup>77</sup> En la concepción más clásica, se entiende por analfabetismo la incapacidad que posee un ser humano para realizar las operaciones básicas de lectura y escritura. Dentro de corrientes más actuales, se incorporan nociones relacionadas al manejo de la información, de las nuevas tecnologías y de ciertas competencias comunicativas. No obstante, en las mediciones para Argentina, y su comparabilidad con otros países y ámbitos, el INDEC trabaja en el marco de los cánones clásicos.

<sup>78</sup> Con extremos de 14,5% en Sta. Victoria, 10,8 en Rivadavia y 9,4 en Iruya.

<sup>79</sup> El 80,2% (89.720 estudiantes) corresponde al sector Estatal y 19,8% (22.113 estudiantes) al sector privado.

<sup>80</sup> La proporción de matriculados en sector estatal y privado se mantiene, con un leve incremento del 0,5% en el sector estatal.

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>			
	Enunciado	Valor del Indicador		
		De partida (2010)	De llegada (2017)	
		Urbana	99.854	113.582
		Rural	11.979	12.241
	Crecimiento de la matrícula del nivel secundario <sup>81</sup>	Total	3,3%	12,5%
		Urbana	4,9%	13,7%
		Rural	0,82%	2,3%
	Matrícula nivel secundario rural según género	Varones	5.951 (49,7%)	6.081 (49,7%)
		Mujeres	6.028 (50,3%)	6.160 (50,3%)
	Población aborígen en el nivel secundario	Urbano	2.218	2.630
		Rural	3.326	3.911
	Proporción de población aborígen en el nivel secundario	Urbana	2,2%	2,3%
		Rural	27,8	32%
	Sobre-edad nivel secundario según ámbito	Urbana	44%	41%
		Rural	53%	53%
	Tasa de egreso nivel secundario total y según ámbito	General	37%	43%
		Urbano	41%	47%
		Rural	33%	38%
	Tasa de egreso nivel secundario según género	Varones	31%	35%
		Mujeres	42%	47%

<sup>81</sup> Para la estimación de la tasa de partida se toma el periodo 2007-2010 (año posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional -26.206-

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>			
	Enunciado	Valor del Indicador		
		De partida (2010)	De llegada (2017)	
	Tasa de repitencia nivel secundario según ámbito	Urbana	12,07%	13%
		Rural	10%	10%
	Tasa de repitencia nivel secundario rural según ciclo	Ciclo Básico	10%	15%
		Ciclo Superior	8%	6%
	Tasa de repitencia nivel secundario rural según género	Varones	11%	12%
		Mujeres	7%	8%
<b>Institucional</b>	Cantidad de edificios para funcionamiento específico del nivel secundario	Urbanas	s/d	s/d
		Rurales	s/d	s/d
	Cantidad de Unidades de Servicio <sup>82</sup> estatales de nivel secundario <sup>83</sup> , modalidad común	Total	176	252 (+43%)
		Urbanas	129	158 (+22,5%)
		Rurales	47	94 (+50%)
	Cantidad de escuelas secundarias rurales c/pluricurso (con y sin itinerancia)		0	120
Cantidad de Unidades Educativas rurales mediadas por TIC <sup>84</sup>		0	1 con 13 sedes	

<sup>82</sup> La unidad de servicio es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento. Es decir, refiere a la cantidad de cue-anexos por nivel o modalidad educativa. En este cuadro se incluyen solamente instituciones que tenían tanto ciclo básico como orientado (nivel secundario completo) por considerar que es más pertinente para la comparación. Los otros formatos eran: sólo ciclo básico (generalmente en una escuela primaria -EGB3-) o sólo ciclo orientado

<sup>83</sup> Fuente: Anuarios Estadísticos 2010 y 2016 –DINIECE-

<sup>84</sup> Tecnologías de la Información y Comunicación.

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>			
	Enunciado	Valor del Indicador		
		De partida (2010)	De llegada (2017)	
	Cantidad de cargos docentes en el nivel secundario estatal <sup>85</sup>	Total	3.003	2986
		Urbano	2.649	2679
		Rural	354	307
	Relación docente-alumno nivel secundario estatal según ámbito	Total	37,2 al x doc	42,1 al x doc
		Urbano	37,7 al x doc	42,4 al x doc
		Rural	33,8 al x doc	39,9 al x doc
	Cantidad de instituciones por supervisor según ámbito	Total	13	17
		Urbano	10	10
		Rural	4	7
	Gasto público en educación como % del PBI		5,4%	5,57%
	Gasto educativo total provincia de Salta en \$ <sup>86</sup>		1.425.264.020	14.426.181.574 <sup>87</sup>
	Gasto educativo nivel secundario provincia de Salta en \$		451.053.035	4.565.355.284 <sup>86</sup>
	Incremento del gasto en educación (total y secundaria) entre 2010 y 2017		---	65%

<sup>85</sup> Fuente: Anuarios Estadísticos 2010 y 2016 -DINIECE-.

<sup>86</sup> Fuente: Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE).

<sup>87</sup> La tasa de inflación promedio de Argentina entre los años 2010 y 2017 fue del 29.6% anual. En total, la moneda presentó un aumento del 514.07% entre estos años. Esto quiere decir que 1.425.264.020 pesos argentinos (ARS) de 2010 equivalen a 8.752.180.911,65 pesos argentinos de 2017. Asimismo, 451.053.035 pesos argentinos (ARS) de 2010 equivalen a 2.769.801.038,74 pesos argentinos de 2017. El cálculo se realizó mediante fórmula de interés compuesto:  $VF = VP (1 + i)^n$  - (VF: Valor futuro, VP: Valor presente, i: Tasa de interés, n: Número de periodos entre el valor presente y valor futuro).

DIMENSIÓN	INDICADORES <sup>72</sup>		
	Enunciado	Valor del Indicador	
		De partida (2010)	De llegada (2017)
	Costo total por alumno del sector estatal provincia de Salta en \$ <sup>88</sup>	3.812	37.604
	Costo por alumno nivel secundario sector estatal provincia de Salta en \$	4.033	36.284
	Incremento del costo por alumno sector estatal	Total	---
		Secundario	---
			62,3%
			68,3%

<sup>88</sup> Comprende las erogaciones ejecutadas por los Ministerios y/o Consejos de Educación (u organismos equivalentes), los gastos realizados, en la función educación, por las áreas de infraestructura y/o obra pública. Se excluyen las transferencias a la educación privada efectuadas por las conducciones educativas jurisdiccionales. La matrícula utilizada para el cálculo corresponde al sector de Gestión Estatal publicada por la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIE)/Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas/Secretaría de Innovación y Calidad Educativa/Ministerio de Educación Nacional.

## Valoración provisoria de resultados

Según información consignada en la línea de base y datos adicionales que obran como anexos, la provincia de Salta posee un decrecimiento progresivo del analfabetismo entre los años 1947 y 2010. Si bien dicho decrecimiento también se registra a nivel nacional, en este ámbito es más desacelerado. En el gráfico N° 1 (anexo), puede observarse el retrainimiento de dicho índice en la provincia y su comparación con el resto del país. Si se toma en cuenta la población analfabeta de diez años y más, a partir de año 1970 la provincia redujo su índice de analfabetismo del 14,9 al 3,14% en el año 2010, con una proyección de 1,35% para el año 2017.

La provincia mantuvo su índice siempre a razón del doble respecto al total país, lo que sitúa a Salta entre las provincias con mayor desventaja comparativa, dado que la educación de la población se constituye en un importante indicador de calidad de vida. El número de mujeres analfabetas es significativamente mayor que el de varones en casi toda la provincia, salvo en los departamentos de Metán, Anta, Guachipas y La Candelaria en los que la proporción se invierte. Respecto a otras provincias, Salta tiene una tasa similar a Jujuy superando la media nacional, pero por debajo de provincias como Chaco, Formosa, Corrientes, Misiones y Santiago del Estero.

En lo que respecta específicamente a este indicador en la ruralidad, en el año 2010 ascendía a 8,4% (dicho porcentaje representa un total de 13.145 personas analfabetas), con extremos de 14,5% en Sta. Victoria, 10,8 en Rivadavia y 9,4 en Iruya (los tres departamentos con población netamente rural). Se proyecta para el 2017 una reducción del 57%<sup>89</sup> de analfabetos, por lo que se espera un 3,61%, representando aproximadamente 6500 personas analfabetas en este ámbito.

---

<sup>89</sup> Porcentaje también aplicado a las proyecciones respecto a la tasa de analfabetismo total en Salta.

Para el año 2010, el 9,21 de la población total<sup>90</sup> de la provincia de Salta estaba matriculada en el nivel secundario, manteniéndose dicha proporción para el año 2017 (9,18%). Asimismo, se observa que el crecimiento de la matrícula entre los años 2010 y 2017 es del 12,5%, porcentaje similar a la tasa de crecimiento población para esos años (12,8%), cuando era esperable que se incrementara significativamente ya que a partir del año 2006 dicho nivel se hace obligatorio. Es claro que el crecimiento proporcional de la matrícula se corresponde con el incremento natural de la población y no como consecuencia de la aplicación del marco normativo (Ley 26.206) que hace extensiva la obligatoriedad escolar al nivel secundario.

Si se discrimina por ámbito (urbano – rural) se advierte un leve incremento de la matrícula en colegios urbanos respecto al crecimiento de la población en ese ámbito. En el caso de la matrícula de colegios rurales, si bien la tasa de crecimiento es baja (2,3%) este valor es significativo si la lectura se realiza teniendo en cuenta que el crecimiento de la población rural en el período intercensal 2001 - 2010 fue negativo (-12,5%). Decimos que ese valor es significativo ya que, no obstante haber perdido población en los ámbitos rurales, la población en condiciones de cursar el nivel se volcó al mismo mayormente que en las zonas urbanas. Esto podría explicarse por el efecto sinérgico de algunas políticas de acompañamiento a las trayectorias, tales como Asignación Universal por Hijo (AUH) -ya tratada en un artículo precedente- o programa de becas PROGRESAR.

El fenómeno de bajo crecimiento de la matrícula en zonas rurales se puede atribuir a dos hechos generalmente concurrentes: 1) los procesos migratorios del campo a la ciudad, u otras zonas urbanas cercanas, con la finalidad de cursar el nivel secundario y/o trabajar, 2) la temprana

---

<sup>90</sup> Este porcentaje no alude a la tasa neta de escolarización, en tanto la misma corresponde al porcentaje de la población entre 13 y 17 años escolarizada en el nivel.

inserción al mundo del trabajo en las propias comunidades rurales en que habitan, como primera opción para contribuir al sostenimiento de sus grupos familiares primarios o de las nuevas familias que tempranamente se constituyen en estas zonas, quedando la escolarización secundaria como última opción.

La pérdida de población rural puede observarse con mayor claridad si se analizan las pirámides de población por departamentos<sup>91</sup>. En las mismas se advierte un notable (y en algunos casos dramático) estrechamiento en los grupos etarios a partir de los 15 años, edad en que la opción por los estudios y/o el trabajo se torna importante. Un ejemplo de ello son los departamentos con mayor población rural, tales como Iruya, Santa Victoria, Molinos y La Poma, como los más preocupantes, a los que siguen Cachi y San Carlos (ver información anexa).

En la jurisdicción no se identificaron, para el periodo analizado, políticas ni acciones de arraigo orientadas a retener a la población en las zonas rurales. Las acciones de creación de ofertas educativas en estos ámbitos son escasas y no llegan a todos los extremos del territorio provincial, muchas veces debido a características topográficas y/o climáticas y por los altos costos para su instrumentación. Ello va generando en estos contextos un importante aislamiento y exclusión.

Respecto a la población aborígen, la misma representa un 6,5% de la población total y de ésta un 34,3% (6541 persona) se matriculó en el nivel secundario en el año 2017, lo que representa casi un 5% más que en el año 2010. Si bien se encuentra estudiantes aborígenes en escuelas urbanas (2,3% del total de estudiantes), estos tienen mayor presencia en escuelas del ámbito rural (32% del total).

Si analizamos la tasa de escolarización del nivel, según las proyecciones del Ministerio de Educación de la

---

<sup>91</sup> Se presentan pirámides de población elaboradas para el periodo 2007. No fue posible acceder a estos datos construidos con información actual.

provincia de Salta, se observa un incremento significativo de casi 13 puntos porcentuales entre el 2010 y 2017 (de 69,98% a 82,23%). No obstante, dicha cobertura (a 11 años de la sanción de la Ley 26.206) está lejos de aproximarse a la del nivel primario (99%). Cabe como reflexión que esta última tasa, de cobertura casi universal (o plena), fue la resultante de un proceso de más de 130 años de expansión y consolidación del nivel primario en todo el país y fue acompañada de un conjunto de políticas orientadas a fortalecer la escuela primaria. Es esperable que en torno al nivel secundario se vayan generando condiciones y prácticas para alcanzar la cobertura universal.

Particularizando el análisis sobre algunas tasas que hacen a la eficiencia interna del nivel, tales como sobreedad, repitencia y egreso, se observa que los valores favorecen a los sectores rurales en cuanto a repitencia (10% en la ruralidad contra 13% en ámbitos urbanos), siendo mayor en el ciclo básico que en el superior, para los dos años analizados. En relación con la sobreedad y el egreso los indicadores favorecen al ámbito urbano en el que se registra mayor tasa de egreso (42% contra 38%) y menor sobreedad (41% contra 53%). Si nos detenemos en la tasa de egreso, se advierte un incremento de 6 puntos porcentuales (lo que significa un 16% en valores relativos) tanto en ámbitos rurales como urbanos y las mujeres egresan más que los hombres, siendo esta dato consistente con el leve incremento de la matrícula que también favorece a las mujeres.

Focalizando en la tasa de repitencia, se observa que los valores se modifican levemente entre los años 2010 y 2017, con un incremento de dicha tasa tanto cuando el indicador se discrimina por ámbito como por ciclo y género. En el único caso en que se registra una mejora de esa condición es en el ciclo superior del ámbito rural (baja del 8% al 6%), situación posiblemente favorecida por las políticas a las que antes se hizo alusión (AUH/PROGRESAR). Como dato complementario para

comprender la complejidad de este indicador, se rescata de informes anteriores (que sirvieron de base para esta publicación) que las tasas de abandono crecían en el ciclo superior de un 14,5% en el 3° año a un 27,3% en el 5° año, poniendo en evidencia una situación paradójica: la mayor tasa de abandono se produce cuando se está más próximo a finalizar el nivel y egresar. Si bien la repitencia no es asimilable al fenómeno del abandono, se torna en uno de sus factores condicionantes, en algunos casos, y causales, en otros.

Respecto de las unidades de servicio, mediante las cuales se concreta la escolarización de los estudiantes del nivel secundario en una institución y un lugar determinado, se observa un crecimiento mayor en zonas rurales (del 50%) que en las urbanas (del 22,5%). Ello da cuenta del esfuerzo realizado por el estado provincial para atender a estos sectores mediante la creación de colegios secundarios, tanto con formato escolar tradicional como de aquellos con formato de itinerancia y mediados por TIC. A este dato habría que cotejarlo con información respecto a la expansión de la infraestructura edilicia específica para el nivel (dato al que no fue posible acceder en esta instancia). Sabido es que la mayor parte de la oferta educativa del nivel secundario se desarrolla en edificios pertenecientes al nivel primario, sobre todo en los ámbitos rurales (y a contraturno), aunque con la intervención de programas nacionales como PROMER se amplió significativamente la infraestructura escolar en los últimos 12 años.

Del párrafo anterior cabe como reflexión que las autoridades jurisdiccionales lograron instalar en la ruralidad formatos educativos (secundario virtual, secundaria rural mediadas por TIC, sistemas de itinerancia) que rompen con el modelo clásico de escolarización, para llegar a espacios geográficos en los que, por diferentes razones, no es posible construir un edificio y designar su propio cuerpo docente. Estas estrategias de escolarización, a las que podemos

denominar “no convencionales”, aún no han sido exploradas en su totalidad. Experiencias de otros países, e incluso de otras provincias argentinas, dan cuenta de formatos como las escuelas de alternancia o el uso de la radio y la televisión como medio educativo (por mencionar algunos) que pueden resultar apropiados para llegar a un mayor número de destinatarios, en tiempo y forma, favoreciendo el arraigo de las comunidades.

Un dato que parece ser inconsistente con el crecimiento de las unidades educativas es el de la planta docente para el nivel, que se mantuvo estable entre un año y otro (2010 y 2017). Una explicación posible tiene que ver con que, en el caso de los pluricursos y sobre todo con itinerancia, la planta docente se desplaza entre diferentes unidades de servicio (nucleadas en torno a un escuela) sin arraigo formal y exclusivo en cada uno de ellos. Por lo cual habría que rastrear otras explicaciones tentativas en un reordenamiento de la planta de personal, posiblemente sobredimensionada antes del 2017. No obstante esta explicación, y teniendo como referencia los datos de la línea de base, el crecimiento de la oferta no se debe solamente a los sistemas de itinerancia, sobre todo en el ámbito urbano que no dispone de esta modalidad, sino a la concreción de algunas ofertas mediante la creación de unidades en formato común.

En el caso de las unidades educativas mediadas por TIC, si bien hay una sola institución con un único equipo docente con asiento en la capital salteña, la misma tiene 13 sedes, cada una de las cuales representa una unidad de servicio, con un coordinador, en diferentes puntos geográficos de la provincia.

El dato respecto al escaso crecimiento de la planta docente tiene como consecuencia (al crecer la matrícula) el incremento significativo de la cantidad de alumnos por docente<sup>92</sup> para los dos ámbitos de análisis, con 5 alumnos más por docente en zonas urbanas y 6 en zonas rurales.

---

<sup>92</sup> No debe equipararse cantidad de alumnos por docente con cantidad de alumnos por aula.

Otro dato significativo lo constituye el gasto en educación<sup>93</sup>. En este aspecto se observa un leve incremento del gasto, como porcentaje del PBI, (del 5,4 al 5,57) en el lapso de 7 años, sin alcanzar el 6% previsto por la Ley de Financiamiento Educativo (26.075). No obstante, el crecimiento del gasto total en educación y del nivel secundario en la provincia, a valores actuales, representa un 65%. Dicho gasto tuvo mayor impacto en el nivel secundario con un incremento del costo por alumno del 68,3%. Si bien este dato no da cuenta cabal de la inversión en el nivel y su distribución, es un indicador del mayor direccionamiento de los recursos a la educación secundaria.

Tal como antes se dijo, como el número de personal docente en el nivel no tuvo un incremento significativo, se puede suponer que el incremento de las partidas presupuestarias se destinó mayormente a mejoras salariales de la planta existente, así como de mejoras en infraestructura, equipamiento y programas específicos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

Del conjunto de indicadores analizados podemos concluir (provisoriamente) que en la jurisdicción se están definiendo políticas y concretando acciones para la extensión de la obligatoriedad de la educación, sobre todo en el ámbito rural. No obstante, parecen no haber alcanzado un óptimo nivel de desarrollo ni la cobertura necesaria como para que los indicadores den cuenta de mayores logros en cuanto a eficiencia, eficacia y efectividad de esta política. También debemos dejar en claro, y relativizar, que una mayor cobertura y acceso no significa necesaria ni automáticamente la mejora en todos los demás indicadores y, como consecuencia, garantizar la calidad de las intervenciones públicas.

---

<sup>93</sup> En las bases de datos consultadas y en los presupuestos provinciales, se adopta la noción de gasto, aunque algunos autores y representantes de partidos políticos recurran a la expresión “inversión” en educación.

Este estado de situación de la educación secundaria en Salta debe ser interpretado en un contexto de crecimiento de las poblaciones urbanas (aunque menos acelerado que en décadas anteriores), fuertemente influenciado por los movimientos migratorios, con predominio de países latinoamericanos; incremento de la esperanza de vida de entre 2 y 3 años, tanto en hombres como en mujeres y; un significativo aumento de la pobreza en los hogares a más del doble en los valores de origen (del 2% al 4,5% en la línea de indigencia y del 8,6% al 20,4% en la línea de pobreza). Crecimiento poblacional desordenado, mayor esperanza de vida sin acciones complementarias para la infancia y la tercera edad y exacerbación de la pobreza, complejizan el escenario educativo en particular y el social en general, tornando incierto el destino de las generaciones presentes y futuras.

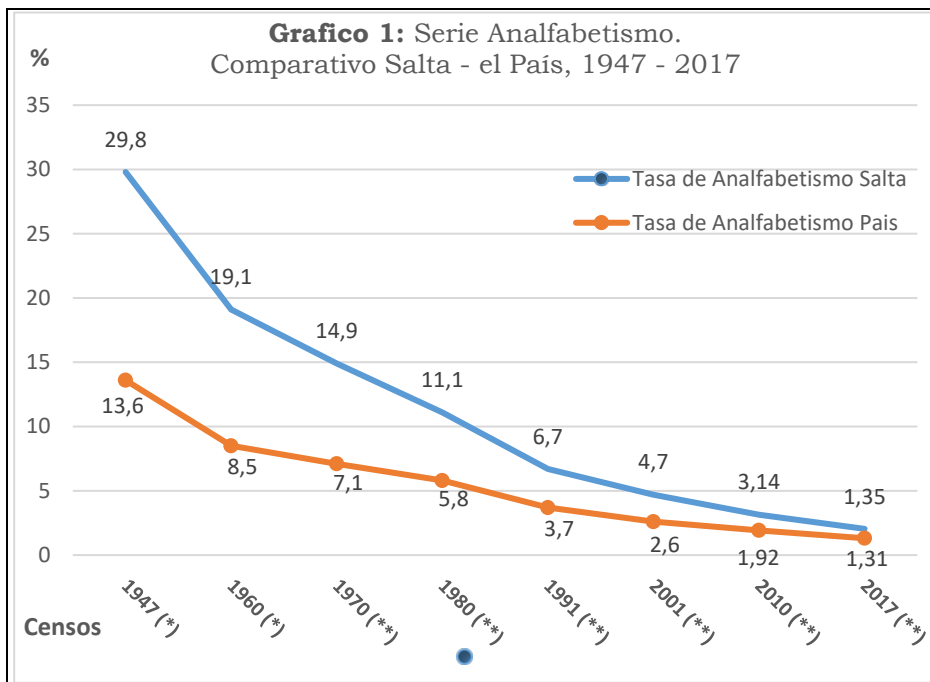
Estos datos ponen en alerta acerca de un conjunto de medidas necesarias (políticas de estado) que, además de atender la especificidad del problema de supervivencia de las familias, morigeren algunos efectos del contexto en el funcionamiento de las instituciones educativas, en las trayectorias de los estudiantes y en el logro de los objetivos educativos.

## **Referencias bibliográficas:**

- Castagno, F., Ciria, M., Salgueiro, M. A., Tucci, S. y Firmani, J. (2010). La línea de base como herramienta para la producción y uso de información en las prácticas de autoevaluación. Lectura, análisis e intervención en las instituciones educativas. En *Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires, Argentina, 13, 14 y 15 de setiembre.
- Cecchini, S. (2005) Indicadores sociales en América Latina y el Caribe. Serie estudios prospectivos y estadísticos N° 34, CEPAL, Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. “Estudio de desarrollo de línea base de FONDART”. Web [www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural](http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural). Sección

- Observatorio Cultural. Publicado: Febrero 2012. Consultado: 04/10/2018.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (2007). Línea Base de Indicadores. Bogotá. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/planificacion/fortalecimiento/cuadernillo/4.Linea%20Base%20de%20indicadores%20\\_web.pdf](https://www.dane.gov.co/files/planificacion/fortalecimiento/cuadernillo/4.Linea%20Base%20de%20indicadores%20_web.pdf)
- Medianero Burga, D. (2011). Metodología de estudio de línea de base, en *Pensamiento Crítico, Revista de Investigación UNMSM* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Lima, Peru. Vol 15, pp 61 – 82.
- Ministerio de Agricultura de Perú (2013). Línea Base Social para el Proyecto REDD y evaluación de impactos. Pucallpa, Perú. Recuperado de: [http://www.itto.int/files/itto\\_project\\_db\\_input/2995/Technical/Linea%20Base%20Social%20PDD-REDD%20RED-PD%2003311%20Rev.pdf](http://www.itto.int/files/itto_project_db_input/2995/Technical/Linea%20Base%20Social%20PDD-REDD%20RED-PD%2003311%20Rev.pdf)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta – Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación – Romero, N. H. (Coordinador). (2011). Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta. Impresión Gráfico.com. ISBN 978-987-1196-73-9. Salta.
- Rascón Ramos, A. A. (2012). Metodología para la elaboración de la línea base y para la implementación del monitoreo biofísico y socioambiental de la cogestión de cuencas en América Central (Tesis de Maestría). CATIE (Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza), Turrialba, Costa Rica.
- Romero, N. H., (2018). “Lo rural”. Un aporte a la comprensión del concepto mediante el estudio de casos. Trabajo en proceso de evaluación de la Revista ANDES, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

## ANEXOS

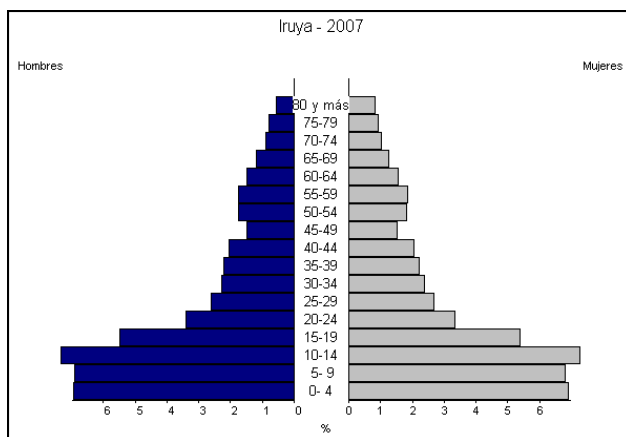


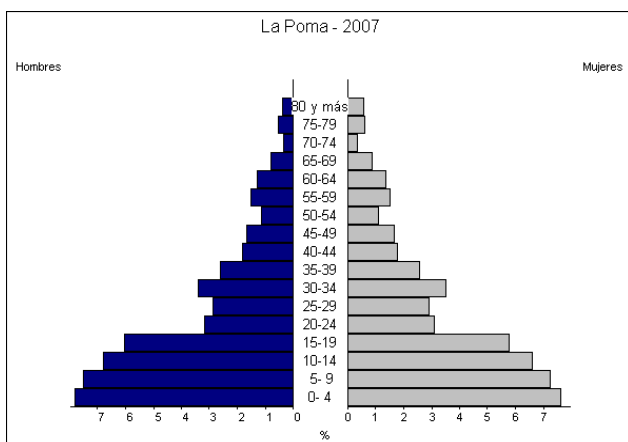
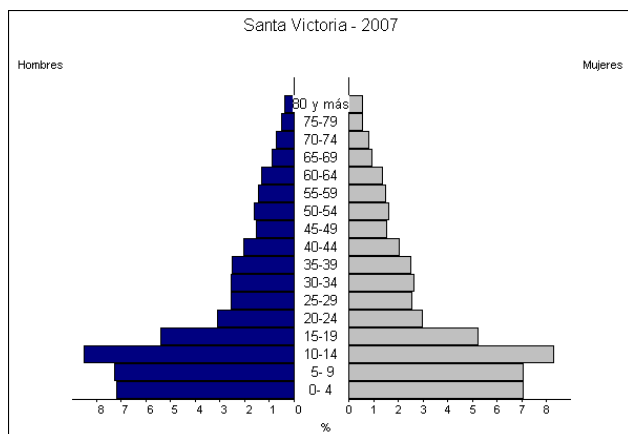
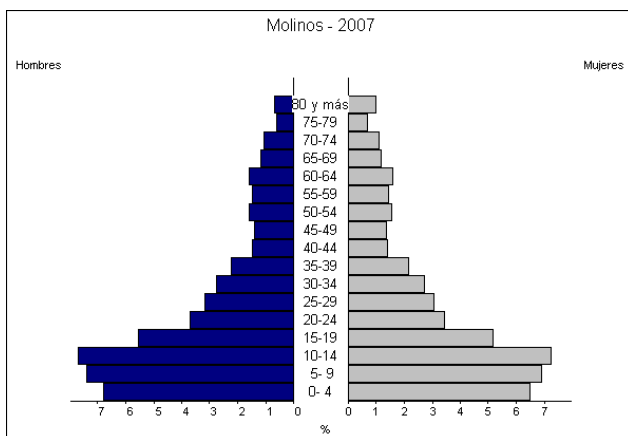
(\*) Población de 14 años y más

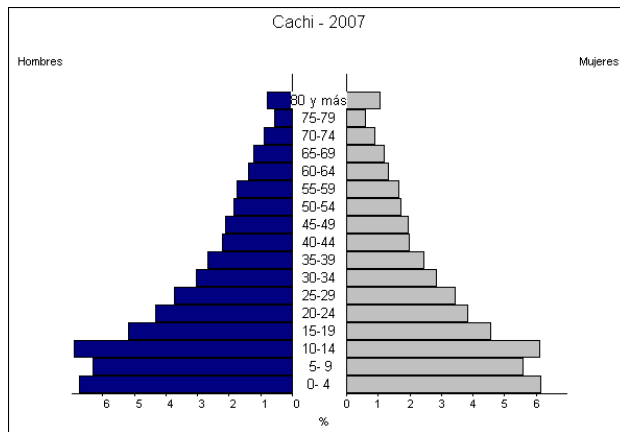
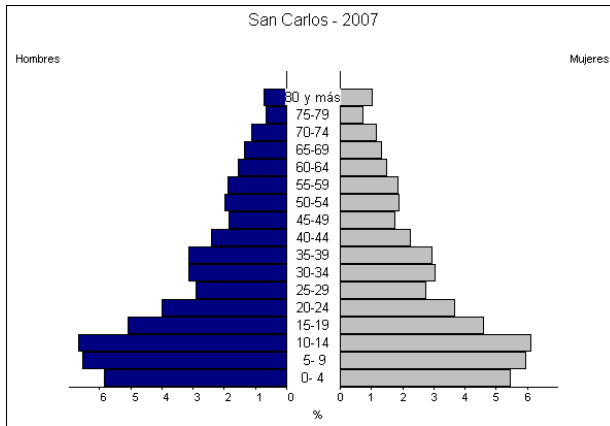
(\*\*) Población de 10 años y más

Fuente: Elaboración propia con información proveniente del INDEC y Anuarios Estadísticos - Provincia de Salta (Dirección General de Estadísticas).

## PIRÁMIDES DE POBLACIÓN POR DEPARTAMENTOS







La meta de universalización de la educación secundaria, establecida en la Ley 26.206, debe alcanzarse en un contexto en el que coexisten problemáticas que devienen de un esquema de pobreza, marginalidad y exclusión social que caracterizó a la región (principalmente NOA y NEA) durante las últimas décadas. En el caso de la provincia de Salta se observa, además, una diversidad de ambientes del espacio geográfico, con regiones naturales bien definidas; desigual distribución de la población en el territorio provincial, con regiones de población dispersa y baja densidad poblacional; prácticas que fluctúan entre la producción a escala y economías de subsistencia y una gran diversidad social y cultural. En estos escenarios complejos, las acciones del Estado para garantizar el derecho a la educación secundaria constituyen un desafío técnico y político de gran importancia.

Este texto pretende aportar conocimientos que favorezcan la toma de decisiones en los ámbitos que corresponda y movilice al lector a profundizar en los temas abordados así como realizar nuevos interrogantes y, porque no, nuevas propuestas que pongan en el centro de la escena a los sujetos, las instituciones y las prácticas educativas en los contextos rurales.

ISBN 978-987-633-557-7

