



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Tapia, María Gabriela; Melendez, Cecilia Evangelina; Yuni, José Alberto
Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 12-30
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina

María Gabriela Tapia^a, Cecilia Evangelina Melendez^b y José Alberto Yuni^c
IRES-UNCa CONICET, San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina

Recibido: 25 de junio 2021 - Revisado: 29 de diciembre 2021 - Aceptado: 01 de marzo 2022

RESUMEN

El propósito de este artículo es examinar los retos que enfrenta la escuela secundaria, ligada desde su origen a mandatos y formatos modernos, para su expansión hacia contextos rurales, en el marco de una creciente fragmentación del sistema educativo. El análisis propuesto se realiza a partir de la experiencia de escolarización de una joven de la región puneña argentina. El enfoque de investigación adoptado es el cualitativo y la perspectiva la etnografía. Los resultados evidencian que, en el caso en estudio, la escolarización enfrenta retos y alberga posibilidades vinculadas a brindar conocimientos útiles para las comunidades rurales en la región, distanciándose de los propósitos de la escuela secundaria común, pero a la vez el acceso a la educación y los bienes que aporta la escuela representan la puerta de acceso a otros derechos, no solo para la estudiante sino también para su familia.

Palabras clave: Expansión de la escolaridad; experiencia educativa; educación secundaria; contexto rural; fragmentación.

*Correspondencia: maria.gabriela.tapia@gmail.com (M. Tapia).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-7839-958X> (tapia.mariagabriela@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4223-832X> (ceciliamelendez.unca@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-9878-5664> (joseyuni@gmail.com).

A rural education experience in the Puna region of Argentina

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the challenges facing secondary schools, linked from their origin to modern mandates and formats, for their expansion into rural contexts within the framework of an increasing fragmentation of the educational system. The proposed analysis is based on the schooling experience of a young woman from the Puna region of Argentina. The research approach adopted is qualitative, and the perspective is ethnography. The results show that in the case of the study, schooling faces challenges and possibilities related to providing full knowledge for rural communities in the region, distancing itself from the purposes of an ordinary secondary school, but at the same time, access to education and the assets provided by the school represent the door to other rights, not only for the student but also for their family.

Keywords: Expansion of schooling; educational experience; secondary education; rural context; fragmentation.

1. Introducción

En Argentina hay 10.533 escuelas rurales primarias y 3.483 escuelas secundarias rurales, es decir 3 veces menos ([Argentinos por la Educación, 2018](#)), las que se ubican en poblaciones de menos de 2.000 habitantes (población rural agrupada) o en campo abierto (población rural dispersa). La provincia de Catamarca está entre las tres provincias con mayor proporción de población rural del país y registró un 13,4% de no asistencia a la escuela secundaria de la población de 12 a 17 años ([INDEC, 2012](#)).

La implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) en el año 2006, estableció la obligatoriedad del nivel secundario y también definió como modalidades educativas a la educación rural (ER) y la educación intercultural bilingüe (EIB). Esta ley conminó a la definición de estrategias para la expansión de la oferta de nivel secundario en contextos y sectores de población sin cobertura.

En consonancia con la LEN, la Ley Provincial de Educación N° 5381 define a la educación rural como:

Modalidad del sistema educativo (...) 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, articulando los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favoreciendo el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales ([p. 18](#)).

Este fragmento de la normativa habilita la adopción de modelos institucionales acordes a los contextos, además orienta la articulación de los proyectos institucionales y el desarrollo socio-productivo con arraigo local. Respecto de lo primero, Catamarca conservó en siete escuelas primarias de zonas inhóspitas¹ el 7mo 8vo y 9no año de escolarización es decir, el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB 3), de la anterior Ley Federal de Educación

1. El Decreto Ley N° 3122 clasifica a las escuelas según su ubicación en a) Urbanas; b) Alejadas del radio urbano; c) De ubicación desfavorable; d) De ubicación muy desfavorable. e) De ubicación en zona inhóspita.

N° 24.195 de 1993. Esa norma amplió la obligatoriedad de la escolaridad a diez años. Con esta decisión jurisdiccional, los estudiantes cursan en sus escuelas primarias el equivalente a los tres primeros años de la secundaria, que en la actual ley de educación es el Ciclo Básico, porque viven en lugares muy alejados de las escuelas secundarias creadas en la provincia a partir del año 2012.

Este artículo aborda las tensiones que genera el mandato legal de la universalización de la educación secundaria en contextos rurales de zonas inhóspitas, a partir de la reconstrucción de las condiciones que configuran la experiencia educativa de una adolescente, que en temporada escolar camina tres horas para llegar a la escuela. El encuentro con la joven puede inscribirse como Serendipia, a decir de [Merton y Barber \(2004\)](#). Cuando una integrante de nuestro equipo de investigación² arribó un paraje³, de la región de la puna Catamarqueña en compañía de médicos que realizaban controles pediátricos a niños como tarea solidaria-sanitaria. Luego entrevistó al docente de la escuela a la que asiste la joven.

Asumimos que para una joven del contexto rural el acceso a la educación es un puente o facilitador a otros derechos y mejoras en las condiciones de vida de ella y su familia. La experiencia de lo escolar que oferta la modalidad rural estaría multideterminada por factores de diferente naturaleza que, configuran posibilidades y oportunidades para los estudiantes. A partir de la reconstrucción de la experiencia escolar de una adolescente (a quien llamaremos Belén), pretendemos dar cuenta de las tensiones y paradojas de la escolarización secundaria en zonas inhóspitas, caracterizada por el encadenamiento de precariedades (socio-económicas, institucionales, familiares y personales) en el marco de un sistema educativo fragmentado.

2. Revisión de la literatura

En Argentina existe una tradición de investigaciones sobre la segmentación del sistema educativo iniciada por [Braslavsky \(1985\)](#), continuada por [Tiramonti \(2004\)](#), [Krüger \(2012\)](#) y [Kessler \(2018\)](#) entre otros. Esta perspectiva teórica surgió enlazada a la expansión de la escolarización y al análisis de las condiciones en las que se dio la inclusión de nuevos sectores de la población, a través de la creación de escuelas ad hoc y la conformación de circuitos educativos diferenciados. La noción de segmentación define la existencia de circuitos educativos ([Krüger, 2012](#)), mientras que la fragmentación es la profundización de la segmentación. La segmentación surge de la voluntad política de crear instituciones según un tipo de división del trabajo de colectivos sociales estimados a priori ([Plencovich, 2013](#)). La fragmentación refiere a la distancia educativa, cultural y de estilos de vida entre cada segmento socio-educativo y resulta del proceso de diferenciación social, de políticas educativas y de prácticas docentes.

La adopción de esta perspectiva teórica pone en tensión las políticas de expansión del nivel medio en contextos rurales para la universalización del derecho a la educación. Si bien, el mandato normativo tiende a la expansión de la oferta del nivel secundario, esto podría incidir en la fragmentación del sistema educativo, en tanto que la incorporación de nuevos sectores a la escuela secundaria se realiza a circuitos diferenciados y diferenciales que son resultado de una conjunción de factores como las intencionalidades del Estado y las estrategias familiares o grupales ([Braslavsky, 1985](#)).

2. Proyecto de Investigación *Cartografías de las múltiples escuelas secundarias y la experiencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes y los profesores de la Provincia de Catamarca*.

3. La precisión sobre la región geográfica Puna y la jurisdicción política Catamarca es relevante al momento de caracterizar el contexto de vida de la joven y su familia. En cuanto a la jurisdicción Catamarca, es necesario resaltarla debido a la competencia para definir las políticas educativas.

La fragmentación del sistema educativo argentino documentada en numerosas investigaciones, no es solo un modo de configuración del espacio social o educativo, sino que en el caso de la educación en contextos rurales, es también segregación de los grupos que habitan en zonas alejadas. En este sentido, es una distancia real y no solo una diferencia basada en la pertenencia a universos culturales diferentes a los contextos urbanos. [Clarke y Stevens \(2009\)](#) sostienen que además del aislamiento geográfico la ER padece del aislamiento burocrático y una menor relación con las oficinas estatales, lo que repercute en la calidad educativa. El aislamiento geográfico y funcional, ligado a la desvalorización de las características identitarias de las comunidades son problemas relevantes y estructurales para el desarrollo de la ER ([De la Vega Rodríguez, 2021](#)).

La ER es una categoría residual que se define por sus carencias en relación con el modelo escolar hegemónico predominante en el contexto urbano. Por una parte, lo rural es visto como lo “no urbano” y por ello, en una relación de subordinación en tanto que se asocia lo urbano con el progreso y la modernidad y a lo rural con el atraso y el conservadurismo cultural. Por otro lado, la nominación ER engloba en una única categoría toda la diversidad institucional y pedagógica de la modalidad ([Aguerrondo, 2015](#)), lo cual dificulta la comprensión de las múltiples problemáticas que caen al interior de la denominación “rural”.

La secundaria rural tiene características y problemáticas particulares, entre ellas: insuficiencia general de recursos, materiales y humanos, escasa provisión de docentes disciplinarios y titulados; el déficit de infraestructura vial acarrea el aislamiento de las escuelas, que dificulta el acceso regular de los docentes ([Palamidessi, 2007](#)). Por otra parte, la diversidad y adversidad climática impide que, en muchas regiones, se pueda cumplir la totalidad de los días de clases previstos. El ausentismo de los alumnos se explica por estas mismas razones, pero también por problemas de salud o por el trabajo estacional en el campo que desarrollan junto a sus familias.

Uno de los problemas principales que deben afrontar los sistemas educativos es cómo resolver la dotación de personal docente en las zonas rurales. El abordaje de este problema crucial desafía a los desarrolladores de políticas y compromete a la toma de decisiones orientadas a asegurar la provisión de docentes disciplinarios capacitados, lo que repercute en una educación de alta calidad.

La provisión del personal en un entorno rural cambiante debe ser abordada por cuestiones fundamentales. [Mohr \(2000\)](#) sugiere que los directores de escuelas pequeñas son mucho más importantes para el funcionamiento diario de sus organizaciones que sus contrapartes en escuelas urbanas. Desde una perspectiva de justicia social, el colectivo concluye que es vital que los directores y docentes ubicados en entornos rurales puedan tomar las oportunidades de cambio y mejora más provechosas, porque los padres (y los estudiantes) no tienen más opciones que aceptar la provisión educativa que ofrece la escuela local.

Las acciones para proveer de docentes a la ER responden a las teorías de desafío-déficit ([Ankrah-Dove, 1982](#)). El déficit tiende a fomentar el uso de incentivos y puestos de trabajo obligatorios, mientras que el modelo de desafío busca mejores formas de preparar a los maestros para el servicio en escuelas rurales. Hay cuatro características interrelacionadas de los programas contemporáneos de formación de profesores que tienen potencial y deben desarrollarse si se quiere atraer y retener a buenos maestros en las escuelas rurales. Estas son: la preparación sobre el terreno, el trabajo en equipo en la formación, el apoyo comunitario a la formación y la contratación y preparación de profesores locales ([Ankrah-Dove, 1982](#)).

La inviabilidad de trasladar el formato de la escuela secundaria al contexto rural influyó en el diseño de formatos escolares específicos para la educación secundaria rural adecuados a las necesidades de las poblaciones rurales, que se desarrollaron antes de la LEN N° 26 206

de forma dispar en las jurisdicciones. Entre ellos se destacan: i) La itinerancia: funciona para comunidades de baja densidad de población, a través de unidades educativas pluriaño, geográficamente dispersas en una zona. Las unidades constituyen un único colegio y cuentan con grupos de docentes itinerantes, que rotan entre los diferentes parajes en ciclos acordados de entre 15 y 30 días; cada profesor se organiza en secciones con pluricurso. ii) El modelo de alternancia adoptado por las Escuelas de la Familia Agrícola y las escuelas de agroecología, en las que estudiantes y docentes alternan períodos de estancia en las escuelas y períodos con sus familias. iii) El formato de enseñanza con soporte en la virtualidad que permite extender el nivel secundario en lugares de difícil acceso. Algunas provincias, a partir de gestiones locales (Río Negro y Mendoza) o con la cooperación de UNICEF (Salta, Jujuy, Misiones, Santiago del Estero y Tucumán) han desarrollado experiencias de educación rural a distancia mediada por TIC. La provincia de Catamarca, jurisdicción donde planteamos nuestra investigación, la oferta de escuela secundaria rural no adoptó ninguno de estos tres modelos organizacionales alternativos, sino que ha replicado el modelo escolar hegemónico de las escuelas urbanas, introduciendo algunas modificaciones al formato escolar, como el pluricurso, aunque ello no significó la modificación del carácter graduado de la escolaridad (Southwell, 2011).

Los modelos institucionales alternativos materializan una reconceptualización de la política educativa, y la aplicación de lo que Corbett y Mulcahy (2006) llamaron una lente rural. La noción de lente rural ha atraído la atención internacional, tanto de académicos, como de decisores políticos y comunidades de práctica desde hace algunas décadas. La noción es útil para explorar la naturaleza socio-económica cambiante de los lugares rurales. En esencia, implica una inversión del pensamiento: se debe comenzar mirando el entorno rural, su historia, sus costumbres, su organización social y su accesibilidad a servicios. Para, desde esa perspectiva, mirar las políticas “externas”.

Desde el propio territorio se puede articular con las políticas externas, evitando ser reaccionario a las políticas desarrolladas en otros lugares (lo que los autores identifican con políticas burocráticas urbano-centradas). Se trata de una estrategia institucional que busca reconocer desde la escuela los atributos sociales, culturales y económicos de las comunidades rurales, a la vez que pretende el fortalecimiento de su capacidad comunitaria construyendo opciones a través de la provisión de servicios contextualmente relevantes, de los cuales la educación es una piedra angular (Wallace y Boylan, 2007). Esta perspectiva requiere que se reexamine la política educativa y la práctica docente desde una perspectiva rural, en lugar de la perspectiva urbana o burocrática.

3. Descripción del contexto de la investigación

La Puna es una eco región definida así por sus condiciones ambientales únicas y extremas, determinadas por una altitud por encima de los 3.200 m.s.n.m. que la convierten en un desierto de altura, recorrida por numerosos cordones montañosos, que se extiende por la región del altiplano boliviano, la región de Atacama en Chile y que en Argentina comprende parte de las provincias de Catamarca, Jujuy y Salta. Además de sus características ambientales, la Puna posee cierta continuidad como sistema cultural dada por la presencia de población indígena.

La Puna catamarqueña llega hasta el centro de la provincia, abarcando la totalidad del departamento Antofagasta de la Sierra y parte del departamento Belén (Morlans, 1995). La población de Antofagasta de la Sierra es de 1.300 habitantes en una superficie de 28.097 km². Es el departamento de mayor extensión geográfica y el de menor densidad poblacional. El paraje donde reside la estudiante protagonista de este artículo está ubicado a unos 25 km al norte de la Villa que es la capital del departamento.

Figura 1

Paisaje puneño fotografía del trabajo de campo.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

La región ha sido estudiada desde múltiples disciplinas por sus singularidades socio-culturales. A pesar de la adversidad climática y las dificultades que impone el territorio, existen registros de población de larga data, con una subsistencia a base de la cría de llamas y el cultivo no intensivo. La ocupación indígena de esta zona ha sido muy estudiada (Haber, 2000; Olivera y Vigliani, 2000), así como la pervivencia de diferentes prácticas ancestrales y lingüísticas mantenidas por el aislamiento y el autoreconocimiento identitario como pueblos originarios. Diversos equipos que trabajan en sus sitios arqueológicos, acompañaron los reclamos de los pobladores actuales, que se auto perciben como pueblos originarios, realizando relevamientos técnicos con los que contribuyeron a la restitución de tierras comunitarias⁴.

Los estudios referidos a la educación en la región son escasos, salvo algunos sobre pautas de alimentación y los cambios que devienen de la irrupción de instituciones modernas en su cotidianeidad. Destacan los trabajos realizados por el equipo de antropología biológica de la Universidad de Catamarca, que señalan que los niños en edad escolar reciben tres de las cuatro comidas diarias en la escuela (Lomaglio et al., 2003).

En las últimas décadas la mejora de la red vial y las políticas focalizadas en la mejora de la infraestructura social, han permitido el acceso parcial a la energía eléctrica y la incipiente cobertura de servicios de telefonía móvil y las telecomunicaciones. Asimismo, desde el Estado Provincial se desarrollan políticas activas para el impulso del turismo como actividad económica y de la explotación minera que requiere de infraestructura y servicios adecuados.

Sin embargo, las condiciones actuales de vida de la población rural revelan altos valores de vulnerabilidad y desigualdad social. En la figura 2 puede observarse que la vivienda de la familia de Belén cuenta con paneles solares, distribuidos a través de un programa financiado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), coordinado por la Secretaría de Energía de la Nación. Los pobladores de la región tienen dificultades para proveerse

4. El Artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional reconoce la preexistencia de los pueblos originarios y sus derechos a educación, tierra y respeto a su cultura. Sucesivas leyes amparan sus reclamos territoriales. La ley provincial N° 5480, estipula el uso obligatorio de la bandera Wiphala como emblema en todas las escuelas del sistema educativo de la provincia de Catamarca.

de medios que permitan el calentamiento de agua para el consumo de alimentos e higiene y deben afrontar la hostilidad del clima por la escasez de leña (Ramos Caro et al., 2019).

Figura 2

Vivienda familiar, visitada durante el trabajo de campo.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

4. Método

¿Son las palabras el único camino para acceder a la experiencia? El encuentro con una joven que casi no pronunciaba palabra ante los “extraños” fue el primer desafío para comprender su experiencia educativa. La escuela la introdujo a un mundo de letras, números y cálculos, cuando la mayor parte de su familia es analfabeta o poco escolarizada. La experiencia escolar de Belén se ha reconstruido a partir de conversaciones con su maestro Hilario, quien fue un informante clave al brindar detalles y manifestar el rol central que tiene la escuela en la vida de la joven y su familia.

El propósito de la investigación, de la cual se desprende este artículo, es realizar una cartografía de las experiencias de las “múltiples escuelas secundarias” en la provincia de Catamarca. El objetivo de este artículo es examinar los retos que enfrenta la escuela secundaria, ligada desde su origen a mandatos y formatos modernos, para su expansión hacia contextos rurales, en el marco de una creciente fragmentación del sistema educativo. Para ello analizamos la experiencia de una adolescente, que habita en una zona inhóspita, con un enfoque cualitativo y desde la perspectiva etnográfica. Se considera pertinente este diseño de investigación, por cuanto los estudios etnográficos permiten analizar las prácticas de las personas en su propio contexto cultural (Ameigeiras, 2006) y como expresión de él.

La adopción de esta perspectiva se caracteriza por la inmersión del investigador en el campo -entendido este como el eje vertebrador del conocimiento etnográfico- con el fin de obtener un conocimiento localmente situado y resultado de un diálogo entre individuos y culturas (Soprano Manzo, 2007). Este tipo de diseño metodológico de carácter provisorio y dinámico requiere sostener apertura ante la imprevisibilidad del trabajo de campo, lo que demanda la flexibilidad del investigador en todo el proceso de investigación, revisando, incorporando y generando permanentemente nuevos planteos, acorde con las novedades y descubrimientos que se suceden (Ameigeiras, 2006).

El trabajo de Campo consistió en una estancia en el paraje en el que vive la joven y su familia, con ingreso a su vivienda, diálogo con sus familiares e interacción con ella. El recorrido por la zona permitió reconocer el paisaje social conformado por pobladores dispersos en un extenso territorio en el que la escuela es la única institución estatal.

El diseño combinó la utilización de distintas técnicas para una comprensión más acabada del fenómeno, a través de la triangulación, entendida esta como un procedimiento para la validación (Flick, 2012). En la investigación se tomaron en cuenta los actores con los que interactúa la joven, su trayectoria académica, su participación en actividades para la subsistencia familiar mediante la cría de animales y la agricultura para el auto consumo. La información fue recabada a través de la interacción con sujetos clave en la vida personal, comunitaria y académica.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron:

Observación participante de las actividades de la comunidad durante la visita al paraje, diálogos con otros pobladores de la zona; se observó la visita médica en la vivienda de la joven.

Entrevistas con referente clave. Se realizaron dos entrevistas al docente de la escuela de la localidad, una en el campo y otra con posterioridad para ahondar en las categorías de análisis. Para las entrevistas se diseñaron preguntas generales, de las cuales surgieron otras orientadas a profundizar en la información proporcionada por los participantes. Las preguntas se basaron en temas como la relación de la escuela con la comunidad, la relación de las familias con la escuela, los acuerdos docentes para la enseñanza, las políticas educativas implementadas para la extensión de la escolaridad.

Registro etnográfico que implica textualizar la experiencia de quien investiga, generada por su presencia en el campo (Laplantine, 1996). En esta instancia, los análisis del trabajo de campo permiten plantear interrogantes, formular demandas de información y plantear hipótesis que gravitarán en la conformación de la próxima presencia en el campo. El registro supone dejar constancia de lo vivenciado y observado que se traduce en la transformación de la mirada en escritura (Laplantine, 1996).

Las categorías de análisis se desprenden de la revisión de la literatura y del enfoque teórico adoptado: fragmentación del sistema educativo, lente rural, aislamiento burocrático; déficit y desafío con las que abordaremos las siguientes dimensiones:

- El modelo de organización institucional.
- El trabajo docente.
- Selección y priorización de contenidos.
- Finalidades de la escuela secundaria.

Con estas categorías y dimensiones analizamos la configuración de la particular experiencia de escolarización de una joven en el contexto rural.

5. Resultados

5.1 Finalidades de la escuela secundaria: el protagonismo de Belén en el contexto familiar

Conocimos a la protagonista de esta historia una fría mañana de invierno en el inhóspito lugar rodeado de montañas y volcanes que trepan los 6.000 metros de altura. En la inmensidad del paisaje se divisaban vicuñas, flamencos y suris (o ñandú andino). Un solitario río congelado, nos daba la bienvenida al paraje, los niños corrían a esconderse, en lugares estratégicos, para observar a los desconocidos que llegaban en camioneta. Allí se encontraba una familia que se acobijó en la rocosa montaña para sostener una fracción de su casa construida en piedra, compuesta por un par de habitaciones integradas a unos corrales que terminan de conformar el espacio doméstico.

Nos recibió doña Segunda, una mujer de 80 años junto a su hija ciega llamada Sixta. Con seguridad, pero con cordialidad, como quien recibe un pariente, nos preguntó las razones de la visita en una pequeña habitación en la que apenas entrábamos todos. Una vez explicados cuáles eran los motivos y los procedimientos, con autoridad hizo llamar a los niños mientras comentaba que acaban de levantarse porque los hacía permanecer en la cama por el frío. Claramente ella era la persona que disponía qué se debía realizar en la rutina doméstica.

La aparente dureza de doña Segunda, sus manos agrietadas y ásperas, su rostro que aparenta más años de los que tiene, evidencian la rudeza de su vida. Respondiendo al llamado de la abuela ingresaron a la consulta dos niños de 5 y 8 años y una adolescente de 13 años. Los niños fueron perdiendo la timidez con rapidez, al tiempo que con curiosidad tocaban todos los instrumentos médicos que podían. Mientras tanto, la joven permanecía distante sin querer ni siquiera acercarse a los extraños.

Las precisiones sobre medicamentos y procedimientos médicos a llevar a cabo por los integrantes de la familia fueron indicados y anotados por la adolescente de 13 años, quien sabía leer y escribir con total soltura y cargaba con toda la responsabilidad de registrar las indicaciones; cuando se le consultaba si había entendido como debía suministrar los medicamentos, cantidades y horarios la adolescente repetía las prescripciones médicas una y otra vez.

Nos encontramos con una joven que, con el capital otorgado por la escuela, parecía tener un rol clave en el núcleo familiar, podía hacerse cargo de múltiples funciones, desde suministrar un medicamento hasta gestionar junto a su tía parte de la administración de la economía familiar. Su tía solo había terminado la escolaridad primaria y era quien se encargaba de las tareas del campo, la adolescente en su condición de letrada ocupa un rol central en la administración de la actividad productiva de la unidad familiar.

Para asistir a su escuela, Belén camina junto con los otros dos niños alrededor de tres horas desde el paraje que habitan, suelen llegar, aproximadamente, a las nueve de la mañana para retirarse a las diecisiete horas y emprender el largo viaje de regreso a su casa. Este recorrido lo realizan en los meses de otoño, primavera y verano porque la escuela se rige por el sistema denominado de período especial; un sistema en el que los estudiantes y profesores asisten a clase en la época estival para evitar su traslado durante los crudos inviernos.

No obstante, las dificultades de accesibilidad, la escolarización rural se apoya en la promesa de la instrucción pública que otorga a la alfabetización académica y científica, un valor como medio de transformación y mejora de sus entornos. En el caso de Belén, es notable cómo su condición de adolescente educada le otorga una posición relevante en la dinámica familiar, a la vez que le impone desempeños sociales acordes con sus capacidades. La escuela representa para la joven la oportunidad de adquirir herramientas que mejoren sus desempeños sociales y que, indirectamente, contribuyan a mitigar la vulnerabilidad de su familia marcada por la pobreza, la discapacidad y el escaso capital escolar.

5.2 El modelo organizacional como performador de la experiencia escolar

En el proceso de implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la provincia de Catamarca adoptó dos estrategias para la ampliación de la oferta educativa en el contexto rural. Para las zonas inhóspitas, mantuvo el modelo de organización institucional de EGB 3 establecido en el año 1993. Es decir, optó por extender con 7mo, 8vo y 9no año los años de la escuela primaria, como equivalente al ciclo básico de la secundaria, previsto en la legislación actual. En las zonas rurales agrupadas se adoptó el modelo escolar urbano con el funcionamiento en período especial, el agrupamiento de estudiantes en pluricursos y la organización de las escuelas en sedes y anexos.

Como lo señalamos en la revisión, otras jurisdicciones implementaron modelos de alternancia con escuelas albergues; estrategias de itinerancia de docentes en los parajes o escuelas mediadas por tecnologías con docentes en las ciudades y estudiantes en sus localidades acompañados por tutores, para mejorar la accesibilidad de los jóvenes de contextos rurales. No ha sido el caso de la Provincia de Catamarca, que mantuvo el formato tradicional de escolarización que supone la asistencia diaria de los estudiantes a la institución. Las distancias que debe recorrer nuestra estudiante, prueba que en algunos contextos rurales la escuela secundaria dista mucho de ser accesible.

La experiencia escolar aparece condicionada por la política jurisdiccional que define el modelo organizacional según la cantidad de matrícula y la infraestructura escolar del contexto. A nivel institucional, la experiencia de escolarización está influenciada por las decisiones del equipo docente, en este caso un pequeño grupo de maestros/profesores, que en base a su reflexión y conocimiento de la realidad local deciden la orientación y las adecuaciones pedagógico-curriculares que consideran pertinentes, para resolver las tensiones entre las finalidades del nivel secundario y la de la educación rural establecidas normativamente.

En relación con la implementación del EGB 3 como estrategia de ampliación de la cobertura escolar de la secundaria en zonas inhóspitas el maestro manifiesta:

Se tomó todo por sorpresa, gracias a dios teníamos un docente en el tercer ciclo, que dominaba varias materias y le daba un puchito⁵ de cada materia. No fue lo que se esperaba, imagínate un docente que daba todas las materias y en tres años, 7, 8 y 9 (Maestro).

El registro discursivo da cuenta de la insuficiencia de recursos humanos, puntualmente la falta de docentes disciplinares titulados con formación docente especializada. Desde la perspectiva de los docentes la posibilidad de incrementar los años de escolarización de los estudiantes con la oferta de EGB3, fue algo sorpresivo y que, a su criterio, permitió brindar una solución parcial con los recursos institucionales disponibles. Si bien la estrategia organizacional permitió mantener a los estudiantes en el sistema durante más años, la calidad de los conocimientos dispensados parece no estar asegurada. Cabe señalar que desde el punto de vista organizacional se mantuvo la lógica de la EGB 3, aunque desde el punto de vista curricular los primeros seis años se corresponden con la escolaridad primaria y los tres años restantes con el formato pedagógico de la secundaria, especialmente la enseñanza a través de disciplinas requiere profesores con formación específica en cada una de ellas.

En la jurisdicción la problemática de la provisión de docentes en/para el contexto rural se atiende desde la lógica del déficit, en tanto que la cobertura docente se incentiva con la jerarquización de salarios por zona geográfica y con el reconocimiento de años extras de servicio computables para el retiro. La falta de docentes titulados en las disciplinas es una

5. Expresión local, significa un poco.

característica de las escuelas rurales, lo que contribuye a la profundización de la distancia entre los segmentos educativos. La carencia de profesores especializados se resuelve, en ocasiones, con la designación de maestros de primaria (como en la escuela que consideramos) y, en menor medida, con profesionales que imparten asignaturas vinculadas a su formación. Por otra parte, tanto en la formación docente inicial y en servicio, no se impulsa con decisión la preparación para la ruralidad, ni la capacitación específica para el desempeño en ruralidad.

5.3 El trabajo docente y su visión de lo rural en un sistema educativo fragmentado

Las creencias e imaginarios de los educadores sobre la ER, integran como analizadores la noción de lente rural, en tanto que ellos sostienen prejuicios, estereotipos y actitudes respecto a las comunidades rurales, su educabilidad y los alcances de la escolarización. En otras palabras, los modos de simbolización de la ruralidad de maestros y profesores orientan sus prácticas y con ello pueden reproducir o transformar las representaciones sobre la finalidad de la escuela secundaria en el contexto rural.

El artículo N° 51 de la LEN refiere a la escuela urbana como parámetro de calidad para la escuela rural, en una referencia que implícitamente considera a esta última como de menor calidad. El citado artículo lo expresa de la siguiente manera:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos (p. 11).

La fragmentación como rasgo sistémico de la conformación de circuitos diferenciados se expresa en términos de calidad. Si bien la escuela rural al extender los años de escolarización evita la exclusión y brinda mayores oportunidades de formación a los jóvenes, no logra zanjarse las diferencias con la formación que se ofrece en las escuelas urbanas.

Las palabras del maestro evidencian la persistencia de ese imaginario/mandato como marco interpretativo de los desafíos de la escolarización en la ruralidad y como parámetro de evaluación de las capacidades de los estudiantes:

Uno de los desafíos es tratar de igualar la enseñanza rural con la urbana. No digo que es imposible, pero es muy difícil. Seguir intentando sería lo ideal. Darle las mismas posibilidades de enseñanza al alumno de la zona rural que de los centros poblados, darles las mismas armas (Maestro).

Ella llegó a la escuela y se desenvolvió muy bien, es inteligente y aplicada, podría cursar sin problemas en una escuela de la Capital (Maestro).

Las expresiones del docente dan cuenta de la diferencia entre la escuela urbana y la rural en términos de calidad y de posibilidades que brindan a sus estudiantes, a pesar de pertenecer al mismo sistema educativo. Los estudiantes de las escuelas rurales no accederían a los mismos contenidos ni a la misma calidad del proceso formativo que sus pares de contextos urbanos.

Según la LEN las finalidades de la escuela secundaria son la preparación para estudios superiores o la inserción en el mundo laboral. En el caso de los estudiantes rurales, la continuidad de los estudios superiores (e incluso la culminación del secundario) o el acceso a un empleo formal está ligada indefectiblemente al desarraigo. Las orientaciones para la educación rural establecen que en el caso de aquellos jóvenes que permanezcan en su lugar de residencia y se dedican a actividades económicas de subsistencia, la escuela debe contribuir a la mejora de la producción para el autoconsumo.

La situación socio-económica de las familias determina las posibilidades de los jóvenes de completar la escolaridad secundaria, por cuanto el acceso al ciclo orientado (los tres últimos años del secundario) requiere que se trasladen a otra localidad que cuente con el servicio educativo. La entrevista al maestro enuncia cómo las trayectorias escolares de los estudiantes del contexto rural están condicionadas en este sentido.

Si no hay continuidad los jóvenes se mantienen en la actividad del pastoreo. Por ejemplo, los que han estudiado han vuelto a Antofagasta (Maestro).

A los chicos que los padres pueden enviarlos a Belén continúan. Solo uno pudo enviarlo, si no continúan en la Villa de Antofagasta. Algunos no los mandan directamente, pero la mayoría se va a terminar la secundaria. En el caso de la Universidad, no hay egresados universitarios, pero sí el secundario (Maestro).

El relato del maestro sintetiza los dilemas que afronta la ER para garantizar el acceso, permanencia y graduación en el nivel secundario. El dictado del Ciclo Básico en la localidad, retiene por unos años en el lugar a quienes tendrían que migrar para poder acceder a la escuela secundaria. No obstante, las oportunidades para la finalización de los estudios secundarios quedan supeditadas a la cobertura del servicio educativo y a las posibilidades económicas de las familias, quienes deben resolver el dilema de ofrecer oportunidades para la continuidad de los estudios y el riesgo del desarraigo y la eventual migración a otros contextos.

De hecho, estudios previos que abordaron el problema de la desruralización y la migración en América Latina (Rodríguez y Meneses, 2011) y en el noroeste argentino, en particular cuando se mira el fenómeno desde la perspectiva de género, registran la ambivalente relación de las familias rurales con la institución escolar (Cubiló, 2018). Por una parte, reconocen a la escuela como presencia permanente de la estatalidad en el territorio, cumpliendo un rol fundamental en la articulación de la comunidad a través de la realización de múltiples funciones además de la educativa (sanitarias, comunitarias, religiosas, etc.). Por otra parte, perciben a la escuela como una amenaza en tanto que le atribuyen a ella la responsabilidad de promover la migración a través del incentivo a la continuidad de los estudios y la escasa valoración de lo local.

5.4 Las finalidades formativas de la escuela rural

Las tensiones y paradojas que caracterizan a la ER son resueltas por los profesores que interpretan las demandas contextuales e intervienen en la orientación de las trayectorias escolares, según las finalidades formativas del nivel. Para ello ponen en juego su *lente rural* para tomar decisiones de orden curricular y pedagógico. Cuando las posibilidades de continuar con estudios superiores son escasas, la opción del equipo docente es brindar apoyo desde lo educativo para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y el grupo familiar, atendiendo a sus circunstancias actuales. Al tratarse de una comunidad pequeña con vínculos estrechos, los docentes definen su intervención pedagógica en una suerte de personalización de la trayectoria socio-escolar de los estudiantes, tal como ocurre en el caso de Belén. Dice el docente entrevistado:

Somos pocos y tratamos de acompañarlos, darles las herramientas que les puedan ser útiles. El caso de ella es puntual. Dijimos, muchachos tenemos esta situación (familia con integrantes analfabetos y con discapacidad) y le brindamos conocimientos para que pueda sostener a la familia (Maestro).

En el caso de ella y su primo, es puntual prepararlos medianamente para que puedan manejar la familia, porque hay integrantes que tienen alguna discapacidad (Maestro).

La interpretación que realizan los docentes acerca del “destino” esperable para Belén, en el marco de las costumbres locales, como “sostén” y “gestora” de los cuidados familiares revela hasta qué punto las trayectorias escolares se subordinan a las trayectorias sociales ideales asignadas a los sujetos por su contexto.

Los docentes de la escuela acuerdan orientar la enseñanza a la realidad y el contexto de los estudiantes, seleccionando y ajustando los contenidos y las estrategias pedagógico-didácticas en una suerte de personalización del currículum de Belén. En una velada alusión a la identidad étnica de la estudiante el maestro señala:

Hacemos hincapié en la identidad, enseñamos que tiene que defender su identidad, valorar lo ancestral, que no tienen que avergonzarse.

Le decíamos tenés este ganado, podés hacer esto o lo otro. Le averiguaba en el programa socio agropecuario qué podía hacer. Le decía a él (su primo) podés mejorar tal cosa cuando seas más grande. De alguna manera le vas enseñando algo, acompañando. Al ser tan pocos a todos se los va ayudando, acompañando (Maestro).

A criterio de los docentes la prescripción curricular es un horizonte definido como lo que hay que cumplir a “rajatabla o distanciarse” para dar lugar a las necesidades contextualizadas de los estudiantes. Por ello manifiestan una preocupación por proveer una formación que les sirva para la vida o les sea útil para su futuro.

Tal como lo establecen las normativas, los docentes vinculan su enseñanza a las formas de producción local de la que participan los estudiantes y sus familias, incluso, tal vez, en detrimento de una formación que los habilite a continuar estudios superiores. Puede observarse en el registro que el propósito de los docentes es fortalecer el arraigo a la comunidad, mejorar sus prácticas económicas y transmitir una valoración positiva sobre su identidad cultural. Así, sus estrategias formativas pretenden agregar valor a sus productos, incorporar tecnología y conocimientos, sin perder sus prácticas ancestrales.

La noción de lente rural contiene otro analizador, la “educación basada en el lugar”. Se trata de una educación que se conecta con las tradiciones locales, promueve el aporte de la comunidad local a los programas y contenidos de enseñanza y asegura que el aprendizaje de los estudiantes sea contextualmente relevante. Esta característica distintiva de la educación basada en el lugar se centra en lograr una enseñanza que garantice marcos de aprendizaje significativos.

Los retos de la escolarización en contextos rurales plasman la tensión entre brindar una formación vinculada a las actividades productivas locales con arraigo en la identidad de las comunidades y una formación que sea adecuada para la inserción laboral o para la continuidad de estudios superiores, aun cuando la oferta educativa de nivel superior no esté garantizada.

La práctica docente está orientada por la propia convicción de la necesidad de adecuar la enseñanza al contexto. El maestro relata su posicionamiento.

Prepararlo al chico para que vaya modificando su entorno sin perder las tradiciones. Tratar de mentalizarlo que hay otras cosas importantes como el cultivo de la tierra, sus propias huertas. En señalarle con lo que tenemos cómo se puede (Maestro).

Sus palabras expresan el propósito de la escolarización que pretende incidir en la transformación del contexto y, a la vez, conservar las tradiciones locales, valorizando los conocimientos ancestrales vinculados a las formas de producción. Asimismo, la opción de preparar a los estudiantes “para la vida” se apoya en la voluntad de ofrecer herramientas que permitan

mejorar sus condiciones de vida, aún a pesar de las diferentes formas de precariedad que la caracterizan.

Los docentes deben afrontar en su práctica en la ruralidad, la distancia burocrática entre los ámbitos de la toma de decisiones y del diseño de programas y políticas que llegan a la escuela y su (in)adecuación a los contextos y metas formativas. La perspectiva burocrática sería antagónica con el enfoque de la lente rural, en tanto que no puede reconocer la especificidad de la escolarización rural en sus dinámicas institucionales, así como su particular inserción en el contexto sociocultural.

La perspectiva burocrática reconoce el carácter rural de la escuela solo por su localización en un enclave territorial, pero no por otros requerimientos específicos como variaciones al formato de la escuela urbana. En la práctica de los profesores, esa perspectiva se revela en relación al tipo de materiales y recursos didácticos que reciben las instituciones; la pertinencia de los programas de inclusión socio-educativa e incluso los procesos de capacitación que reciben para la mejora de su práctica. Dice el entrevistado:

A veces era bibliografía que no nos era útil; pero si de diez te servían dos, nos servían. (Los programas de inclusión...) fueron buenos a medias porque muchos docentes, me incluyo, no estamos preparados para algunos cambios (Programa Conectar Igualdad) y nosotros transmitirles a los alumnos. Ese programa fue muy bueno pero no sabíamos nosotros utilizarlas (se refiere a las computadoras). Tuvimos programas para comprar equipos de educación física para que los niños puedan desarrollarse en otros aspectos, porque hasta ese momento solo tenía las materias tradicionales, lengua, matemáticas, ciencias. Antes no lo tenían (Maestro).

La práctica docente en la ruralidad se apoya en la toma de decisiones basada en la evaluación de la pertinencia de los materiales pedagógicos a las características contextuales y en la capacidad de maximizar los escasos recursos que proveen las políticas para abordar las problemáticas del contexto rural en una perspectiva de ampliación de oportunidades para los estudiantes. El discurso del entrevistado valora el aporte de los programas de inclusión, pero señala las limitaciones para una efectiva aplicación o puesta en acto de las políticas en las escuelas rurales. Por ello, considera la capacitación docente como una acción prioritaria para el logro de los objetivos de las políticas educativas. El maestro profundiza en este aspecto.

El docente tiene que estar más capacitado; eso pasó, se largó los programas y después se capacitó a los docentes. Había programas que no sabíamos cómo eran, al docente hay que explicarle para qué y cómo. Hay que enseñarle al docente qué es fundamental en los programas (Maestro).

En estos contextos en que las escuelas quedan alejadas de los centros administrativos y los lugares de toma de decisión, el conocimiento profesional del docente y su experiencia en el ámbito rural se convierten en recursos clave para sostener la escolarización en el escenario de las comunidades. Por ello, al imaginar cómo sería la escuela ideal para esta comunidad, el docente responde:

Una escuela que defienda las raíces, los defienda a ellos y los concientice para que se queden en su lugar y no se vayan a las grandes ciudades a ser parte de los cinturones de pobreza. Generar a ellos mejores condiciones de vida, para que puedan tener trabajo, vivienda. En el caso de la comunidad, darle valor agregado a los que producen, como un centro de acopio para que ellos puedan vender mejor su lana, luz eléctrica para que funcionen máquinas de hilado, en síntesis, darle valor agregado (Maestro).

5.5 La escolarización como experiencia

La textura pequeña de la adolescente contrasta con la inmensidad de la Puna catamarqueña. La joven de ojos rasgados y cabello oscuro lidia con la timidez que le impide comunicarse con los extraños y a la vez carga con la responsabilidad de cuidar de su familia. Vive una suerte de adultez prematura que la obliga a crecer rápidamente en un lugar de tiempos extensos.

Las marcas de la desigualdad están en su piel. El sol y el frío durante largas caminatas para llegar a la escuela han dejado sus huellas. Cuando nos conocimos ella casi no expresaba palabras, pero su desempeño en el entorno familiar nos llevó a indagar sobre su experiencia escolar. A través de su maestro pudimos comprender cómo se ha configurado la experiencia socio-educativa de Belén en un contexto de precarización de sus condiciones de vida.

La escolarización constituye una oportunidad que hace una diferencia en su trayecto vital. Los docentes reconocen el potencial de la adolescente, a la que consideran con aptitudes para probarse en otros contextos escolares más exigentes. No obstante, sus condiciones de educabilidad en la institución educativa se definen por las trayectorias imaginadas para ella, en función de sus roles y responsabilidades en la reproducción de la unidad doméstica rural.

La escuela secundaria rural, condicionada por múltiples limitaciones materiales, le brindó a la joven herramientas que le permiten hacerse cargo de responsabilidades como el suministro de medicamentos y la administración económica de su familia. Para vislumbrar las posibilidades de continuidad de la trayectoria escolar de Belén, volvemos a las consideraciones de su maestro que imagina un desenlace exitoso. Considera que sobre la base de lo aportado por la escuela y los programas nacionales de inclusión digital la adolescente posee un potencial para su graduación. Además, la situación generada por la pandemia de COVID 19, que llevó a la virtualización de la enseñanza, permite imaginar que podría haber una oportunidad de continuar la secundaria desde su lugar de residencia.

Maneja la notebook con total facilidad, se le otorgó a su tío por el Programa Conectar Igualdad⁶, pero ella es quien la usó con total soltura (Maestro).

Es muy probable que se continúe allí en el puesto en que vive. Tiene su computadora, ojalá pueda continuar desde la virtualidad (Maestro).

Ella quería seguir estudiando y ser enfermera, algo que en las condiciones actuales es un anhelo que requiere de soportes varios. En la entrevista realizada unos meses después, el maestro comenta que la adolescente está embarazada y que esa situación complejiza su situación y dificulta la continuidad de su trayectoria escolar. A las funciones de cuidado que ya se le habían asignado, se agrega ahora el cuidado de su bebé. Siguiendo la tradición matrilineal del grupo familiar, integrado por mujeres que asumen el cuidado y la reproducción de la unidad doméstica (signada por la pobreza y la discapacidad) recen sobre ella más responsabilidades. Más allá de los mandatos inclusivos de las políticas educativas, la trayectoria escolar de Belén no puede eludir las restricciones y limitaciones producidas por el encadenamiento de precariedades que configuran la experiencia escolar de la adolescente.

6. El Conectar Igualdad, es un programa del tipo *One Laptop Per Child*, se inició en el año 2010 mediante el decreto N° 459/10, el mismo tenía como objetivo la inclusión digital, por lo que contenía la entrega de computadoras portátiles a alumnos y docentes. En el año 2016 el programa fue desfinanciado.

6. Reflexiones finales

La historia particular de una adolescente que podría ser la primera en su familia en acceder y finalizar la escuela secundaria en una zona inhóspita del noroeste argentino fue el disparador para repensar las condiciones, obstáculos y posibilidades de la expansión de los años de escolaridad obligatoria. La pretensión de universalizar el acceso al derecho a la educación secundaria ha significado un desafío a las políticas educativas y a la tradición de la escuela secundaria. Sin embargo, en el caso de la ER esa universalización parece no haber podido revertir los efectos diferenciales de la fragmentación del sistema educativo argentino, profundizándola aún más y conformando nuevos segmentos educativos diferenciados.

La opción por mantener el modelo de EGB 3, en zonas inhóspita priorizando la retención de los estudiantes en su contexto mediante el incremento de los años de escolarización, pero sin llegar a completar el nivel secundario, ya que no se oferta el ciclo de formación orientada, brinda una solución “a corto plazo” por los problemas de la dotación de personal especializado. En tanto posterga la resolución de la igualdad de acceso, permanencia y graduación de los jóvenes de contextos rurales. La efectivización del derecho a la educación obligatoria de estos jóvenes y la universalización del nivel secundario que incluya a sectores socioculturales diversos, requiere formatos organizacionales y pedagógicos alternativos al modelo hegemónico de escuela secundaria de fines del siglo XIX, surgido para la formación de las élites.

Si bien la opción de mantener el modelo de EGB 3 resuelve la factibilidad curricular al conservar la organización a través de áreas de conocimiento y no de disciplinas, plantea un problema de justicia curricular en tanto que los conocimientos escolares a los que acceden los estudiantes de zonas inhóspitas dista en cantidad y organización epistémica de los saberes. Las dificultades en la provisión de la cantidad necesaria de docentes calificados para la enseñanza en el nivel secundario reproducen e incrementan la separación de los fragmentos del sistema educativo en cuanto a los niveles de calidad educativa.

La universalización de la escuela secundaria, que solo sería posible con la diversificación de su formato, en definitiva, universaliza también la fragmentación del sistema al reproducir material y simbólicamente las desigualdades. Las diferencias socioculturales que signan la ruralidad se convierten en desigualdades educativas a través de la mediación de las prácticas pedagógicas. Esto se vuelve patente en las orientaciones normativas que conminan a la contextualización del conocimiento acorde con la realidad de los estudiantes y confrontan con las finalidades formativas que se asignan al nivel.

El formato escolar y las paradojas de la finalidad de la escuela secundaria en el contexto rural prefiguran posibles trayectorias de los estudiantes. El destino idealizado desde la matriz hegemónica del orden escolar vincula la educación de los jóvenes a su inserción laboral o la continuidad de estudios secundarios fuera del lugar de residencia habitual. Desde las restricciones que imponen la precariedad y la vulnerabilidad del contexto rural, la oferta de una formación que integre los conocimientos escolares con las actividades productivas en las que participan los estudiantes, fortalece lo que los docentes llaman una “educación para la vida” que, sin embargo, limita el abordaje y profundidad de los conocimientos escolares que los habilitaría para otras trayectorias. En el caso abordado, es notable el efecto Pigmalión de la institución escolar que realiza sus opciones pedagógicas a partir del destino socio-familiar probable de la adolescente. La escuela reafirma el mandato social inscripto en la biografía de Belén como cuidadora y responsable de su grupo familiar, para lo que le provee herramientas cognitivas acordes a esa expectativa. En esa tarea, la escuela imprime su huella diferencial al ofrecerle recursos instrumentales que cualifican su desempeño, pero no logra torcer el destino predeterminado como responsable. De hecho, el embarazo de la adolescente completa la profecía respecto a su destino familiar.

A través de la reconstrucción de los factores que configuran la experiencia escolar de Belén podemos señalar que el desafío para la implementación de la escuela secundaria está vinculado a la resolución creativa de las paradojas de la escolarización en contextos rurales. Para ello, sería relevante la activación del lente rural, tanto en el diseño e implementación de las políticas educativas como en la práctica docente. El papel performativo de las creencias e imaginarios de los docentes acerca de los fines de la educación rural y de las comunidades en las que se insertan se traducen en su práctica. Desde sus representaciones sobre el futuro de los estudiantes los docentes pretenden que su escolarización “les sea útil”, “que puedan hacerse cargo”, “sin perder su identidad”, para ello asumen decisiones pedagógicas que luego se traducen en los desempeños sociales de los adolescentes. En ese sentido, la escolarización alcanza la finalidad formativa trazada para estos jóvenes de comunidades rurales.

La contextualización de los conocimientos, la imposibilidad de finalizar los estudios de nivel secundario en su lugar de residencia y la escasez de docentes calificados para desplegar prácticas significativas en el contexto rural evidencian que la expansión de la escolaridad no solo no garantiza la igualdad de condiciones de acceso, ni menos aún de graduación, sino que expresan la fragmentación del sistema educativo.

Esta fragmentación se traduce en el acceso a circuitos diferenciados en términos de calidad y diferenciadores en términos de cristalización de desigualdades sociales. La voluntad normativa de garantizar la igualdad, la equidad y la justicia curricular mediante la obligatoriedad de la escuela secundaria debe resolver los dilemas y paradojas que plantea su implementación en un contexto sistémico de fragmentación y en un contexto socio-cultural signado por la cultura rural con componentes indígenas en entornos inhóspitos. La experiencia escolar de los estudiantes no es solo un proceso de elaboración subjetiva de la vivencia, sino que está prefigurada no solo por la oferta simbólica de la escuela, sino también por los mandatos, expectativas y demandas del contexto socio-familiar. La experiencia escolar de adolescentes de zona inhóspita parece signada por un encadenamiento de precariedades que atraviesan la vida de los estudiantes y se constituye en un desafío para las promesas civilizatorias de la escuela.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2015). *Las Escuelas del Medio Rural Cuatro Décadas de Trabajo*. Buenos Aires: Fundación Pelota de Trapo. https://3b6a36a6-378a-4d09-b2fd-9e3fa9574447.filesusr.com/ugd/2aae47_03ca750705644dc5ba6636c1f52aa636.pdf?index=true.
- Argentinos por la Educación (2018) *Hacia una secundaria para todos crece la educación rural en Argentina*. <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>.
- Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.107-152) Barcelona, España: Gedisa.
- Ankrah-Dove, L. (1982). The deployment and training of teachers for remote rural schools in less-developed countries. *Revue Internationale de Pédagogie*, 28 (1), 3-27. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262311>.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cámara de Diputados Provincia de Catamarca (2013). *Ley de educación N° 5381*. https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/normativas/nuevas/ley_provincial_5.381_educacion.pdf.
- Clarke, S., y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277- 293. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>.

- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley N°26.206 de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Congreso de la Nación Argentina (1993). *Ley N° 24.195 Federal de Educación*. Argentina.
- Corbett, M., y Mulcahy, D. (2006). *Education on a human Scale: Small rural schools in a modern context*. Acadia University Municipality of Cumberland County - Acadia Centre for Rural Education.
- Cubiló, M. (2018). La mujer rural en el noroeste argentino. Avances en el conocimiento de la perspectiva de género. *ÁGORA UNLaR*, 3, (4), 25-55. <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/article/view/389>.
- De la Vega Rodríguez, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *REXE*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. México DF, México: Morata.
- Haber, A. (2000). La mula y la imaginación en la arqueología de la Puna de Atacama: una mirada indiscreta al paisaje. *TAPA (Trabajos en Arqueología da Paisaxe)* (19), 7-34.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B n° 2*. Buenos Aires. Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? Laboratorio. *Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105/92>.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa Argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas De Educación*, 5(1), 137-156. <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.605>.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. París: Éditions Nathan.
- Lomaglio, D., Jail Colomé, J., y Lejtman, N. (2003). Indicadores Nutricionales en la población Infantojuvenil de Antofagasta de la Sierra, Catamarca. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 5 (1), 87.
- Morlans, M. (1995). Regiones naturales de Catamarca. Provincias geológicas y provincias fitogeográficas. *Revista de Ciencia y Técnica* (2), 1-36.
- Merton, R., y Barber, E. (2004). *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton: Princeton University Press.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (19 de Agosto de 1976) Decreto Ley N° 3122 Estatuto del Docente Provincial Catamarca.
- Mohr, N. (2000). Small schools are not miniature large schools. Potential pitfalls and implications for leadership. In W. Ayers, M. Klonsky, & G. Lyon (Eds.) *A simple justice: The challenge of small schools* (pp. 139-158). New York: Teachers College Press.
- Olivera, D., y Vigliani, S. (2000). Proceso cultural, uso del espacio y producción agrícola en la puna meridional argentina. *Cuadernos del INAPL*, 19, 459-481.
- Palamidessi, M. (2007). La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA. En R. Bruniard (Ed.) *Educación, desarrollo rural y juventud* (pp. 125-191). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Plencovich, M. (2013). *La Deriva de la Educación Agropecuaria en el Sistema Educativo Argentino* (Tesis doctoral) Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

- Ramos Caro, C., Perdiguero Samaja, Y., Iriarte, A., y Arrieta, A. (2019). Evaluación de la Demanda de Energía Térmica de usuarios residenciales en el Peñon-Catamarca, para Transferencia de Calentadores Solares de Agua. *Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente*, 23, 08.25-08.34.
- Rodriguez, A., y Meneses, L. (2011). *Transformaciones rurales en América Latina y sus relaciones con la población rural*. Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/adrian_rodriguez.pdf.
- Soprano Manzo, G. (2007). La vocación kantiana de la antropología social. Ensayo sobre el diálogo etnográfico entre las categorías nativas y las categorías científicas del conocimiento social en el estudio de la política. En E. Rinesi y G. Soprano Manzo (comps.), *Facultades alteradas: actualidad del conflicto de las facultades de Immanuel Kant*. (pp. 205 - 246) Buenos Aires, Argentina: Prometeo/UNGS.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar. *Praxis Educativa, Ponta Grossa*, 6 (1), 67-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89419159007>.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Wallace, A., y Boylan, C. (2007). Reawakening education policy and practice in rural Australia. In N. Rees, D. Boyd, & E. Terry (Eds.) *23rd National Rural Education Conference Proceedings. Collaboration for success in rural and remote education and training* (pp.15-29). Perth: SPERA.