

## **Reflexiones docentes sobre la política de inclusión educativa en contextos rurales e indígenas**

Cecilia Evangelina Melendez IRES -UNCA -CONICET

Lucía Camila Coronel UNLP

### **Resumen**

El propósito de la presente comunicación es analizar las reflexiones de docentes de escuelas secundarias rurales en torno a la política de inclusión educativa desarrollada a nivel nacional y jurisdiccional posterior al año 2006, esta presentación se inscribe en una investigación más amplia sobre los procesos de expansión de la escolarización de nivel medio en la provincia de Catamarca. Definimos a las políticas de inclusión como aquellas políticas orientadas a ampliar la escolaridad, a democratizar la educación, a dar cobertura a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad o la incorporación de sectores no alcanzados hasta el momento. En este caso se analizan las expresiones de docentes de escuelas secundarias rurales creadas en el año 2012 en comunidades de menos de 2000 habitantes. El trabajo de campo se realizó en enero de 2020, mientras se retornaba a la actividad en las escuelas de régimen especial que funcionan durante el verano mientras que en invierno tienen un receso por el clima desfavorable.

**Palabras claves:** Trabajo docente, políticas de inclusión, educación rural.

### **Introducción**

El ideal de inclusión social a través de la inclusión educativa goza de un fuerte arraigo en el imaginario social de nuestro país, sin embargo, se materializó en la política educativa de la región de América Latina, recién a principio del siglo XXI con la sucesión de reformas educativas impulsadas por los gobiernos de nuevo signo, no obstante se ha tornado objeto de una disputa de sentidos no sólo en las políticas y discursos educativos sino también en los dispositivos y entre los distintos sectores sociales. Los ideales intrínsecos en las políticas, en este caso la inclusión educativa, discurren en procesos de negociación, traducción y

apropiaciones para su materialización mediados por posturas subjetivas y condiciones materiales de las que resultan formas de inclusión diversas.

La reforma educativa del año 2006 impulsada por la Ley Nacional de Educación 26.206 (LEN) propuso la extensión de los años de escolaridad hasta el nivel secundario y la definición de ocho modalidades educativas, entre ellas las modalidades de Educación Rural (ER) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB); dado el carácter federal del país cada jurisdicción o provincia llevó adelante su ejecución, mediante especificaciones acordes a su propio contexto. En la provincia de Catamarca se crearon en el año 2012 una treintena de escuelas secundarias rurales en línea con la política de inclusión educativa. Esas escuelas son el objeto de nuestro estudio, están ubicadas en parajes rurales desde el punto de vista geográfico, pero mantienen el modelo organizacional predominante de los contextos urbanos, a pesar de estar habilitados tanto en la LEN como la en la Ley de Educación Provincial N° 5.381 la itinerancia, la alternancia o la educación mediada por tecnologías.

La expansión del nivel secundario hacia el contexto rural en la provincia, se puso en marcha con la creación de escuelas que responden la modalidad rural estándar: esto significa que replica el modo de funcionamiento de la enseñanza media en las zonas urbanas, que se denomina modelo determinante (UNICEF, 2020), con adaptaciones a la ruralidad como el pluri-año en el ciclo básico, el periodo especial y la orientación en agro y ambiente, que posibilitan la escolarización en esos contextos. Más allá de esas adaptaciones, en la cotidianeidad institucional se pregonan los objetivos de la matriz escolar tradicional, como la formación para la inserción en el mundo del empleo formal y la consecución de estudios superiores, proyecciones que implican a futuro la migración de sus jóvenes estudiantes. Es decir, que la ruralidad y la interculturalidad tienen una débil entidad por sí mismos en esas escuelas secundarias rurales (Melendez, Diaz y D'amore, 2023); las referencias a ellos y las regulaciones que se generan son para espacios generales ideales, por esto la lógica inclusiva que comportan las modalidades de educación rural e intercultural bilingüe, en esos espacios, debe sortear los desajustes y distancias entre el lugar y las decisiones que se toman para ellos de manera remota.

## **Enfoque metodológico**

En términos metodológicos se trata de una investigación cualitativa interpretativa, el trabajo de campo se realizó durante el mes de enero del año 2020, el periodo temporal en estudio comprendió desde el año 2012 hasta enero de 2020, es decir, desde la creación de las

escuelas hasta el momento en que se realizaron las visitas a las escuelas. Con el recorte temporal se pudo conocer el devenir de las políticas de inclusión durante la gestión de gobiernos de distinto signo político, en las tres escuelas rurales seleccionadas, dos de ellas en territorio indígena. Cabe aclarar que, en las entrevistas se indaga también sobre la realidad de los anexos de las escuelas rurales, que forman parte de la organización institucional que nuclea en una unidad escolar como centro administrativo que comparten el equipo directivo y el personal docente, en escuelas cabeceras o sedes y sus anexos ubicados en parajes más alejados, sin que esto constituya o se asemeje al modelo de itinerancia.

Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas individuales a las directoras y entrevistas individuales o grupales a docentes, mediante las cuales se recuperó el parecer de un total de nueve docentes; dos profesores, cinco profesoras y dos directoras que fueron recolectados durante las jornadas escolares, mientras las personas entrevistadas alternaban entre distintas tareas de sus roles docentes y otras necesarias para el funcionamiento de la institución escolar. Por lo que, las condiciones laborales docentes en los contextos rurales, sin ser objeto de este trabajo, merecen una mención, en tanto juegan un papel principal en la puesta en acto de la política de inclusión y las reflexiones que de ella se desprenden. Los ejes de indagación que seleccionamos para esta presentación son: Valoraciones sobre la formación docente inicial y continua recibida para el desempeño en contextos rurales e indígenas; La implementación e impacto de la escuela secundaria rural y las políticas de inclusión en las comunidades.

## **Las políticas de inclusión en la escuela secundaria**

La idea de la inclusión en cuanto propósito de las políticas sociales subyace en diversos programas educativos de equidad presentes en los estados de bienestar de la posguerra (Popkewitz, 2010) actualmente la cuestión de la inclusión es un proyecto político actual en la mayoría de las sociedades. Esta noción fue impulsada por organismos internacionales que le dieron centralidad en sus propuestas y acciones en materia de educación, de esta manera quedó ligada al acceso, a la permanencia, a la participación y al éxito en las trayectorias educativas. Se tornó uno de los ejes principales de la Unesco, esta agencia le ha concedido un lugar central a dicha noción; de hecho, la materialización del derecho a la educación se vinculó en sus orientaciones tanto con la incorporación y participación de los sectores tradicionalmente excluidos, como con la creación de condiciones

generales que garanticen recorridos escolares de calidad en términos de aprendizaje (Rodrigo, 2022).

En continuidad con lo delineado por los organismos internacionales, las reformas educativas impulsadas por los países de Latinoamérica, desde finales del siglo pasado y principios del presente, se establecen tres perspectivas respecto a la población objetivo de la inclusión: 1. Inclusión como propuesta en relación con niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales debido a discapacidades o condiciones específicas. 2. Inclusión como respuesta a la exclusión educativa que viven determinados sectores o grupos sociales. 3. Inclusión como respuesta y perspectiva frente a los procesos sociales de exclusión y de desigualdad en tanto problemáticas que atraviesan a la sociedad, en el marco de las cuales la inclusión educativa constituye una dimensión y no un fin en sí mismo (Sacofarda, Ambao y Rozembeg, 2022).

La indagación desarrollada por Sacofarda Ambao y Rozenberg (2022) en el libro *Las tram(p)as de la inclusión* evidencia a través del análisis normativo que desde fines de los años 90 la inclusión se vuelve parte de la agenda oficial de las políticas educativas de los gobiernos. El relevamiento muestra cómo cronológicamente se pasa de una nula consideración a alcanzar mayor predominancia, al punto que en la actualidad se menciona en todas las leyes de educación de los países de la región. Ahora bien, que esté mencionada no significa que se alude a lo mismo. Esto nos confronta con un primer problema, ¿cómo se define la inclusión en las políticas? En general, se caracterizan por determinadas orientaciones, por ejemplo ampliar los años de escolaridad, democratizar la educación, dar respuesta a la población en condiciones de vulnerabilidad o la incorporación de un sector social identificado como excluido.

En el caso de la política pública y educativa argentina el sentido de la inclusión se expande a la inclusión social y no solo a la inclusión educativa, se despliega en el seno de procesos políticos contradictorios o antagónicos que se dan en nuestros países, por lo que es objeto de redefiniciones y disputas, en definitiva es un término que adquiere sentidos diversos. En este caso, al introducir la perspectiva de la inclusión en la LEN, se identifica una situación preexistente, de injusticia o desigualdad de acceso a derechos, de un grupo o individuo que es foco de la política y objeto de la inclusión, que coinciden en el caso argentino con las modalidades educativas incorporadas en la nueva ley (Educación permanente de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de encierro, educación especial, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación artística.) de esta manera la ley actual promueve la inclusión de grupos históricamente relegados. Además,

avala la inclusión de tecnologías en la enseñanza, no sólo como medios sino también como contenidos. Entre sus propuestas para revertir los procesos de exclusión social sedimentados incorpora la perspectiva de género y la de la interculturalidad bilingüe, es decir, que amplía las dimensiones en las que se considera a la inclusión al tiempo que mantiene la ya clásica línea de inclusión de las persona con discapacidad.

El federalismo adoptado en el sistema educativo del país habilita la adhesión de cada jurisdicción o provincia a los lineamientos generales dictados a nivel nacional en las Leyes Nacionales, es decir, las decisiones jurisdiccionales son resueltas de acuerdo a las necesidades contextuales y posibilidades de recursos, esto es reflejo, en algunos casos, de mayores niveles de autonomía o dependencia de las propuestas del nivel central (Romualdo, 2022). En investigaciones desarrolladas en la provincia de Catamarca se analizó cómo arribaron las políticas de inclusión a las escuelas secundarias de la provincia, desplegando una serie de interpelaciones, de las nuevas lógicas instituyentes a la gramática tradicional de la escuela secundaria (Melendez y Yuni, 2018). Por otra parte, se abordó la puesta en acto (Ball et. al., 2012) de las políticas de inclusión como formas variadas de resolución de esas tensiones e interpelaciones, en las que los distintos actores intervinientes mediatizan desde sus posicionamientos, creencias y convicciones las diferentes formas de llevar a la práctica las políticas de inclusión. En estas resoluciones juegan un papel central las apropiaciones y traducciones que se elaboran de las nuevas políticas en situaciones concretas y las prenociones sobre sus destinatarios en las que se mantiene el estándar meritocrático de la escuela secundaria tradicional (Meléndez y Yuni, 2017).

## **Las políticas de inclusión en la escuela secundaria rural**

Florentino Sanz (2000) señala que a nivel mundial la racionalidad moderna ha entrado en el mundo rural, a través de las políticas públicas, sin una estrategia de diálogo, identificando el sector con lo atrasado, ineficaz y subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Sin embargo, lo rural se constituye en un entramado de vínculos y relaciones entre los habitantes, la cultura y la naturaleza que operan sobre un esquema particular de creencias simbólicas y códigos morales propios de la racionalidad campesina (Rivera Sepúlveda, 2015).

La racionalidad moderna, en base a la que se organizan las instituciones de educación secundaria, se han fundado a partir de una lectura omnicomprendensiva de la realidad, que en la

provincia de Catamarca va penetrando, con escasas mediaciones, en el contexto rural provincial que de por sí presenta una amplia diversidad de paisajes y realidades.

Ante la proliferación de lógicas, objetivos y valores hegemónicos modernos en las comunidades rurales derivadas de las alianzas político-económicas a escala nacional e internacional, y como consecuencia del orden global que dinamizan la actual sociedad de la información, la acción del lenguaje y los medios masivos de comunicación (Hubert, 2008). Especialistas en el campo de la educación rural de todo el mundo van a sostener que el despliegue de políticas, acciones y recursos con la finalidad de contribuir a la inclusión de algunos sectores en mayores niveles educativos, no se considera suficiente si no se tiene en cuenta que los materiales curriculares (libros de texto y otros), así como los criterios de evaluación y promoción e incluso los discursos y prácticas de los maestros, aluden a una lógica educativa pensada y diseñada desde y para las grandes ciudades (Boix, 2003; Bustos, 2011; Triana 2012; Barragán y Arias, 2014).

En investigaciones recientes sobre la implementación de la escuela secundaria rural se observó que al no mediar una lente rural (Corbett y Mulcahy, 2006) en las políticas y prácticas docentes para la inserción de la escuela secundaria en los contextos rurales y al portar, las escuelas, elementos propios de la cultura urbana, se ha convertido a la escuela rural en un agente expulsor de los niños, niñas y jóvenes del campo, alimentando los procesos migratorios campo-ciudad. El mensaje es claro: la escuela en los sectores rurales está desapareciendo y si pretende sobrevivir, deberá hacerlo a costa de negar su singularidad y enfilarse en los parámetros que ofrece la escuela universal (Rivera Sepulveda 2015).

La dimensión normativa de la implementación de la escuela secundaria rural fue considerada en un relevamiento comparativo en dos jurisdicciones del noroeste argentino las provincias de Santiago del Estero y Catamarca (Melendez, 2022), con este trabajo de rastreo y análisis se pudo identificar la diversificación de formatos institucionales adoptados en la provincia de Santiago del Estero que incrementó exponencialmente la matriculación de estudiantes de nivel secundario al regular la itinerancia, la alternancia y la escuela secundaria mediada por tecnologías. Por el contrario, la provincia de Catamarca adoptó el modelo institucional determinante clásico, equivalente al secundario tradicional con algunas adaptaciones al contexto rural, lo que por cierto, debe sortear una serie de desajustes para concretarse.

En la provincia de Catamarca se estudió la educación rural y la educación intercultural bilingüe en forma articulada por ser un escenario compartido para ambas modalidades previstas en la LEN, en esos trabajos se da cuenta de que la expansión de la

escuela secundaria a contextos rurales e indígenas trajo por cierto renovadas expectativas y esperables desencuentros, expresados en las demandas de los pueblos originarios a los estamentos administrativos encargados de su materialización, puntualmente a las de la EIB. También se relevaron las experiencias de docentes que por motus propio realizaron proyectos orientados a reconocer saberes ancestrales, prácticas económicas de subsistencia y cosmovisiones de los pueblos originarios (Melendez, Díaz, y D'Amore, 2023).

Los estudios sobre la escolarización en contextos rurales a nivel internacional proveen de conceptos fundamentales como el aislamiento burocrático (Clarke y Stevens, 2009), la lente rural (Corbett y Mulcahy, 2006) y la provisión de docentes (Ankrah-Dove, 1982), conceptos que fueron operacionalizados en casos de estudio en la provincia de Catamarca (Tapia, Meléndez y Yuni, 2022). Estos antecedentes brindan elementos no sólo para comprender cómo se implementa, interpreta y materializa la educación secundaria en contexto rural, sino que también pueden ofrecer elementos para anticipar decisiones, que pongan en cuestión la gestión educativa desde perspectivas urbanocéntricas, que relega a las instituciones a un aislamiento no sólo geográfico. La llegada y gestión de las políticas de inclusión en las escuelas secundarias rurales de Catamarca desde su creación hasta enero de 2020 ha dejado una huella en las comunidades educativas, a raíz de una serie de discontinuidades en las acciones que hacen posible el sostenimiento de la educación en situaciones adversas (Melendez, en prensa). La percepción que los propios estudiantes de escuelas rurales tienen de su escolarización está atravesada por los condicionantes que se expusieron anteriormente, esto se expresa a través de las múltiples formas en las que se manifiesta la desigualdad educativa, el déficit de infraestructura escolar, la calidad de los contenidos, la limitada oferta educativa, la falta de capacitación docente específica para el desempeño en la ruralidad (Melendez y Escudero, 2020). Estos hallazgos dialogan con nuestra pregunta sobre la mirada de los docentes sobre las políticas de inclusión en contextos rurales e indígenas que proponemos a continuación.

## Resultados

En el ámbito educativo, existe una adhesión emocional e ideológica a la inclusión; sin embargo, en el plano de la implementación de las políticas, entre los discursos y las prácticas se plantean objeciones. Las y los docentes que brindaron las entrevistas, en su mayoría, con menos de diez años de antigüedad, expresaron que no recibieron capacitación para el desempeño profesional en contextos rurales ni en la modalidad intercultural bilingüe durante

su formación inicial ni durante el tiempo que llevan en el ejercicio de la docencia en estas escuelas. Al respecto, una docente sostiene: “Yo sentí que la formación era más para chicos, digamos de la ciudad” (Docente de escuela rural con 2 de años de antigüedad.).

El auge de las políticas de inclusión no fue acompañado de capacitaciones docentes específicas para el contexto rural e indígena al menos para la diversidad de escenarios posibles, tal como lo expresan los y las docentes consultadas al menos en los últimos años. Solo un docente con 23 años de antigüedad sí manifestó que sí recibió capacitación específica, quien expresó:

“A fines del 96, el proyecto siete iba a ser el cambio de EGB3, se crearon esos cargos teníamos un coordinador un profesor de matemática, una de lengua uno de tecnología y uno de artística, éramos cuatro, ahí por ejemplo era lindo porque nos llevaban a Bs As a capacitarnos directamente con los autores de los libros que nos mandaban, ahí era fantástico”. (Docente escuela rural con 23 años de antigüedad)

Las especiales demandas del contexto rural presentan exigencias que son vividas por los docentes de manera diferente. En ello juega un papel importante la experiencia docente, por ejemplo, en la modalidad de pluriaño propia de las aulas rurales. Al respecto los docentes con años de antigüedad diferentes manifestaron:

“Acá pluriaño es más complejo, son muchos la cantidad de chicos y son tres cursos en un solo curso y es muy complejo avanzar con la planificación es muy complejo.” (Docente de escuela rural con 2 años de antigüedad).

Mientras que por su parte un docente con 23 años de antigüedad relata su estrategia para la enseñanza de la matemática en pluri año siempre en vinculación con la realidad de sus estudiantes “Estoy dando 4 cursos en un sola aula cuatro temas diferentes”, señala la falta de adecuación de los libros de textos que hablan de ascensores o edificios, inexistentes en la vida cotidiana de los estudiantes. “Yo les enseño a los chicos a que se desenvuelven en la vida, es decir, que nadie les pase por encima en cuestión numéricas”. Este docente fue convocado por su experiencia para brindar charlas en los institutos de formación docente en los que se sabe que uno de los posibles escenarios de desempeño es la ruralidad pero que no está contemplado en el plan de formación de los futuros docentes, en este punto, recuperamos la noción de lente rural necesaria en el diseño de las políticas y en las prácticas docentes.

Una de las problemáticas de la educación rural, que de alguna forma se vincula con la falta de lente rural, es la de la provisión de docentes, que puede ser afrontada mediante incentivos o desde la formación de perfiles específicos, cuestión que en la provincia de Catamarca, sin ser prioridad, se tramita con algunos incentivos, con lo cual la mayoría de

docentes de nivel secundario que llegan a desempeñarse en las escuelas rurales, hacen sus primeras experiencias laborales en contextos para los que no tuvieron ninguna preparación, en este sentido reproducimos algunas declaraciones:

“Nunca apareció una materia de escuela rural o de pueblos originarios ni que tenía que estar tres horas para poder llegar (...) no hubo un área que me prepare para que yo pueda venir y dar clases en un contexto como este”. (Docente de escuela rural con 5 años de antigüedad). “No me enseñaron qué pasaría si yo me encuentro con un niño (...) que viene de un pueblo a otro llegando con los útiles mojados que dice <profe tuve que dejar la carpeta>” (Docente de escuela rural con 2 años de antigüedad).

Para la concreción de la inclusión de las poblaciones rurales e indígenas al sistema educativo, resulta necesaria la formación docente inicial y continua, desde la perspectiva de nuestros informantes. Siempre de acuerdo con lo declarado por ellos, a las carencias en la formación docente inicial para el desempeño en contextos rurales y sus problemáticas le siguen la falta de ofertas en la formación continua y de equipos de acompañamiento.

En estos escenarios, se juega además la problemática común al sistema, la que dicta el paradigma vigente de inclusión de personas con discapacidades en todas las escuelas, esta dimensión contemplada en la LEN desafía aún más a los docentes de escuelas rurales, reproducimos un ejemplo de ello a continuación: “me pasa que tengo nenes de primer año que tienen problemas digamos... detrás entonces ahí está el tema de enfrentarse con los niños que no saben leer ni escribir o son muy tímido” (Docente de anexo de escuela rural con 2 años de antigüedad). Este no es un caso aislado sino que se reitera como preocupación de docentes de nivel secundario que se encuentran con estudiantes que no saben leer y escribir, situación a la que deben dar respuesta.

El aislamiento de las escuelas rurales, que se vivencia en las distintas esferas del funcionamiento del sistema educativo, se profundiza en los anexos, aún más alejados de los centros urbanos donde las necesidades y carencias se exacerban “lo que uno realmente enfrenta en el aula (...) entonces uno dice ¿cómo hago? ¿Cómo enfrento? ¿Cómo está bien? Que lo separen a los costados y que lo tengan en otro grupo acá y que ellos estén separaditos ¿hago bien o hago mal? ¿Qué hago?” (Docente de anexo de escuela rural con 2 años de antigüedad).

La política de inclusión adquiere sentidos diversos y contradictorios desde la perspectiva de las y los docentes consultados. Mientras que por un lado se asume como el reconocimiento y garantía de acceso a derechos en el orden de la inclusión social de las y los jóvenes, por otra parte la inclusión educativa es materia de redefiniciones y disputas en el

seno de las instituciones cuando se pone en cuestión la centralidad de la transmisión de contenidos de la escuela. Finalmente, compartimos de qué manera en escenarios tan particulares como distantes mediante la tarea docente se vuelve realidad, que la inclusión es un objetivo deseado no sólo en la política sino también en la práctica profesional.

De acuerdo a lo manifestado por las personas entrevistadas, en las escuelas secundarias de la provincia, tuvo un fuerte impulso la implementación de la Ley 26.150 y el programa de Educación Sexual integral que se presenta como una de las políticas de inclusión que se mantuvo desde la creación de las escuelas secundarias rurales, en 2012, hasta la fecha en que se realizó el trabajo de campo enero de 2020, con la decisión jurisdiccional de sostenerla en pleno funcionamiento, a diferencia de otros programas que evidenciaron discontinuidades.

Entre los programas y acciones que se interrumpieron se cuentan los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), que fueron valorados positivamente por los docentes, los Programas de Mejora Institucional (PMI) más recordados por las tutorías de apoyo escolar para estudiantes que se brindaban en el marco de los PMI.

En la línea de inclusión tecnológica hubo un menor impulso, en cuanto a la capacitación docente que quedó librada a las posibilidades de acceder a cursos y/o a la motivación personal, si bien parte del programa Conectar Igualdad se implementó con la distribución de notebook, las condiciones de conectividad no fueron óptimas, a lo que se sumó la discontinuidad del programa, que afectó principalmente el mantenimiento y renovación de los equipos.

Las acciones de apoyo para sostener el acceso a la educación fueron dispares, aquí se considera al transporte, las becas, el comedor, la distribución de recursos y materiales didácticos que están contemplados normativamente. En algunas escuelas el servicio de transporte es compartido por estudiantes de nivel primario y secundario, con prioridad del nivel primario por lo que al no coincidir los horarios, el servicio estaba disponible de forma limitada. Algo similar sucede con los refrigerios y el comedor, que en el caso del nivel secundario depende de la colaboración de las familias.

Sobre estas acciones que sostienen el acceso y hacen posible la escolarización, hubo acuerdos sobre su importancia y la precariedad con la que se sostienen: reproducimos expresiones para ilustrar esa realidad: “No hay transporte, ya se habló de eso, pero no se implementó, si es en esta época que está lloviendo no se puede ir, porque el camino es malo, (Docente escuela rural, 23 años de antigüedad).

Las acciones complementarias para el sostenimiento de la escolaridad en el nivel secundario, son primordiales para la efectiva inclusión, en tanto apuntan a remediar las condiciones materiales adversas, las valoraciones de los docentes al respecto se expresan de la siguiente manera:

“Por ahí a mí se me parte el alma, por decirte, porque hay chicos que caminan 25 o 30 km para llegar a la escuela y lo único que tienen en el estómago es una taza mate con un pedazo de pan y eso sería algo que en estas situaciones haría mucha falta” (docente escuela rural con 4 años de antigüedad).

La distribución de materiales y recursos didácticos, es otra de las líneas de apoyo al sostenimiento de la escolaridad rural, sin embargo, es esporádica, por lo que se pudo apreciar y consultar, suele realizarse durante las visitas oficiales de funcionarios o una vez al año en el inicio del ciclo académico. Para las comunidades originarias puntualmente se dispone de becas, en el caso de una escuela inserta en territorio indígena están disponibles para todos los estudiantes, en otra de las escuelas sólo para los estudiantes que pertenecen a la comunidad originaria, mientras que una de las escuelas no se registran beneficiarios, Constituye un aporte simbólico, por la escasez del monto que no suele ser actualizado al ritmo del crecimiento del costo de vida.

La situación de la inclusión de la ESI, es diferente, esta línea de la política de inclusión se sostiene con financiamiento, capacitaciones y acompañamiento, en todas las comunidades educativas se llevaron adelante talleres y aún con las dificultades que tuvieron que sortear, las experiencias son valoradas como necesarias y positivas en las comunidades rurales, los propios docentes manifiestan al respecto “Al principio era como complicado y los padres que no estaban de acuerdo con el tema de implementar la ESI en la escuela, cómo les van a enseñar esas cosas y cómo en la escuela le voy a enseñar lo que es el preservativo, abrir el preservativo, enseñar esto era todo un desafío” (Docente de anexo de escuela rural con dos años de antigüedad). Sobre el modo de implementación ampliaron: “Se decide qué docente va a hacer la capacitación y después ese docente nos pasa los talleres. Vino la agente de ESI y en esa sí tuve la oportunidad de participar” (Docente de escuela rural con 4 años de antigüedad).

Los relatos atestiguan el impulso que se dio a esta política: “yo ya tuve varias capacitaciones de ESI y bueno inclusive yo estoy de capacitador de ESI para esta zona (docente de escuela rural con 23 años de antigüedad)”. Todas las personas entrevistadas coincidieron que es una problemática que se debe abordar en el contexto rural, en el que se dan situaciones de violencia de género, abusos, embarazos no deseados en adolescentes, desigualdades que afectan el bienestar de las estudiantes principalmente.

El despliegue de las políticas de inclusión de las tecnologías se da con algunos disensos y dificultades, y por lo general goza de aceptación. Salvo escasas excepciones, existe voluntad del profesorado de avanzar en esa línea, aún cuando se señala la falta de continuidad de los programas de distribución de netbooks como principal obstáculo para su implementación. En esta área sí se cuenta con algunas capacitaciones e interés por parte de los docentes para fortalecer el uso de las tecnologías en las aulas más allá de las adversidades. “Yo incorporo mucho la tecnología, necesito que ellos incorporen, porque el día de mañana van a seguir otra carrera, les cuesta, porque a ellos les falta mucho la lectura, la interpretación entonces al tener la tecnología y no saberla manejar, porque tienen internet prácticamente un 70% de las casas a la tarde cuando hay luz, incluso ya hicimos evaluaciones de video llamada, entonces esas cosas yo trato que vayan manejando” (Docente de escuela rural, 4 años de antigüedad).

En concordancia con lo anterior, otra docente comenta su experiencia con inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y las interrupciones en los programas nacionales: “Ahora fui a un congreso de matemáticas (...). Es hermoso todo lo que se puede hacer con una computadora (...) pero digo, ay, qué pena, que no puedo aplicarlo, así que quizás ahora si se vuelve otra vez a implementar el Conectar Igualdad pueda aplicar” (Docente de escuela rural con más de 10 años de antigüedad).

La orientación de las políticas de inclusión que se definen a nivel nacional y jurisdiccional presentan en algunos casos continuidades y en otros discontinuidad, lo que no implica el cese de interés y voluntad de los docentes, como se evidencia en relación a las tecnologías, por su parte el empuje que se da la ESI se mantuvo con el paso de los años y durante los gobiernos de distinto signo político aparentemente con igual apoyo de recursos y capacitaciones.

Por último reseñamos con dos fragmentos de entrevistas el posicionamiento de docentes y directivos que goza de consenso respecto de la inclusión en sentido amplio, en estas definiciones se disputa el significado, las finalidades y la manera en que se pone en acto la mentada inclusión en las escuelas secundarias rurales.

“No me gusta de las modalidades (de evaluación) que tienen ahora es como que le dan al niño demasiadas oportunidades. si? Es como que ellos saben que hay la inclusión entonces, al darle muchas oportunidades es como que dicen <si tengo otra oportunidad no estudio>” (Directora escuela secundaria rural). El sentido de la inclusión se pone en disputa entre las normativas de atención a las trayectorias que se contraponen con la meritocracia, pilar fundamental de la escuela tradicional.

La distancia entre lo que se pregona en el plano discursivo de las políticas y el plano de la práctica institucional se expresa desde la perspectiva de las personas entrevistadas como: “Está bueno la palabra inclusión, pero no sé si, lo estamos manejando bien, esa palabra inclusión, porque te vienen y te exigen a nosotros como docente, que vos tienes que aprobar, al alumno lo tienes que probar sí o sí, dale más oportunidades y bueno, ya no le tomes cuatro temas y ya no le tomes tres tomale dos y yo no estoy de acuerdo con eso. (Docente de escuela rural con más de 10 años de antigüedad).

Como se puede leer los docentes se pone en cuestión qué se entiende por incluir en la escuela secundaria, no solo en la ruralidad sino en el nivel secundario trazando una oposición tácita entre aprobar y aprender. Para los docentes es prioritario asegurar la apropiación de los contenidos, evitar que en la sucesión de instancias de evaluación equiparables a “oportunidades” se corra el margen de exigencia o de calidad de los contenidos que se evalúan. En términos generales, subyace en estos cuestionamientos el de la discusión contenido versus contención, con el que se disputa el rol de la escuela y su arraigada lógica meritocrática que forjó el modelo excluyente de la escuela secundaria en sus orígenes.

## Conclusiones

En el contexto rural las políticas de inclusión fueron desplegadas en las escuelas secundarias de reciente creación desde una perspectiva urbano céntrica, sin mayores mediaciones que el sentido práctico de los docentes, quienes en su mayoría señalan no haber recibido capacitación específica para el desempeño en contextos rurales e indígena hasta la fecha de realizado el trabajo de campo.

Las políticas y programas más recordados y valorados positivamente, son aquellas desplegadas en todo el territorio nacional desde 2003 al 2015 como el Conectar Igualdad, los CAJ, el PMI, y la ESI, al tiempo que se evaluó negativamente el cese de los mismos y sus interrupciones, salvo en el caso de la implementación de la ESI que al parecer no fue discontinuado sino por el contrario, fue reforzado en el periodo previo al cese de las actividades presenciales dispuesto en marzo de 2020.

Es de considerar llamativo que, si bien en el periodo bajo estudio existieron programas específicos para la modalidad rural, ellos no fueron referenciados por las personas entrevistadas. En cambio, las acciones de apoyo específicas para el sostenimiento de la escolaridad en el contexto rural e indígena como el transporte, las becas para estudiantes de

pueblos originarios, el comedor y la distribución de materiales sí son reconocidos como fundamentales pero son descritas como esporádicas o insuficientes.

Una mención especial merece el consenso que reina entre el cuerpo docente y directivo respecto de la interpretación del sentido que se le da a la inclusión, al tiempo que se la equipara con las sucesivas oportunidades para la acreditación de los espacios curriculares, al unísono opinan que opera en desmedro de la calidad de los contenidos que se imparten y que desde su perspectiva hacen a la centralidad de la misión de la escuela.

La inclusión de sectores tradicionalmente excluidos de la escolarización desde el reconocimiento de sus particularidades, es objetivo de la Educación intercultural bilingüe en los términos que plantea la LEN, pero esto queda librado a la voluntad y preocupación de algunos docentes. En otros trabajos esto fue abordado desde la perspectiva de actores de comunidades indígenas quienes plantean una serie de desencuentros para articular con los organismos administrativos correspondientes, en esta oportunidad al centrarnos en la perspectiva de los docentes queda expresado un vacío en este sentido, aunque sí es abordado como se señaló con acciones y voluntades particulares en proyectos educativos áulicos.

De lo anterior se desprende una última advertencia sobre el impacto de la expansión de la escolaridad en contextos no alcanzados anteriormente, cuando no se articulan las finalidades inclusivas fundadas en un modelo institucional tradicional y políticas pensadas desde la lógica urbano céntrica moderna, con el acompañamiento de programas de capacitación y acciones de seguimiento o monitoreo necesarios para el desempeño de docente en escenarios diversos.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IICE*, (47), 23-40. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>
- 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>
- Barragán, F y Arias, A. (2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista electrónica Educare*, 18 (2), 95-116. <http://www.Revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/>
- Ball, S. J. et. al. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-8. <http://educación.upa.cl/Revistaerural/erural.htm>
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14 (2), 105 – 105. Consultado en <http://www.aufop.com>
- Hubert, C. (2008). El concepto de nueva ruralidad. En Hubert, C; Pérez, E y Farah, M. *La nueva ruralidad en América Latina: avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: PUJ.

- Cámara de Diputados Provincia de Catamarca (2013). Ley de Educación de la provincia de Catamarca N.º 5.381 B.O. No. 06. [https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/normativas/nuevas/ley\\_provincial\\_5.381\\_educacion.pdf](https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/normativas/nuevas/ley_provincial_5.381_educacion.pdf)
- Congreso de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N°26.206. Disponible en <https://lc.cx/0zIyem>
- 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 Ley Nacional de Educación Sexual N°26.150. Disponible en [https://lc.cx/2\\_8m1O](https://lc.cx/2_8m1O)
- 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
- Melendez, C., Díaz, M., & D'Amore, L. (2023). Desencuentros de la escuela secundaria con las políticas de la interculturalidad en la ruralidad catamarqueña. *Antipoda. Revista De Antropología Y Arqueología*, (51), 159–185. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.07>
- Tapia, M. Melendez, C. y Yuni, J. (2022). Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(47), 12–30. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>.
- Melendez, C. (en prensa). La política educativa nacional en escuelas secundarias rurales de Catamarca-Argentina (2012-2019). *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- Melendez, C. (2021). Políticas y programas para la extensión de la educación secundaria en dos provincias argentinas. III Seminario Internacional de Educación rural en América Latina: *Balance y memoria de un siglo de educación rural en América Latina*, organizado por el Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México.
- Melendez y Yuni (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Volumen 27 Número 25* <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3110>
- Melendez, C. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *PRAXIS: Universidad de La Pampa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069513>
- Meléndez, C. y Escudero, H. (2021) Percepción de la desigualdad educativa de estudiantes secundarios en la provincia de Catamarca, Argentina. En Alvarado, S., Duvan, E., Vommaro, P., Borelli, S., Ospina Alvarado, M. C. (Comps.). *Desigualdades. IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos*. (pp 775-787). CINDE-CLACSO-REDINJU
- Popkewitz, T. (2010) Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación *Propuesta Educativa*, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina núm. 33, pp. 11-27.
- Rivera Sepulveda, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120.
- Rodrigo, L. (2021) Los sentidos de la inclusión en la perspectiva de los organismos internacionales. En N. Gluz et al; *Las tram(p)as de la inclusión políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Romualdo, V. (2021). La configuración de la relación Nación-provincias para materializar el derecho a la educación secundaria. En N. Gluz et al; *Las tram(p)as de la inclusión políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación*, (322), 7 - 10.
- Triana, A. (2012). Formación de Maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), 93 – 118.
- UNICEF-FLACSO (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Serie: Generación Única.
- Wallace, A., & 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 (15-29)*. Perth: SPERA.