CC BY NC ND

https://xxx

Inclusión y educación secundaria rural en Catamarca. Un estudio desde las condiciones laborales y actitudes de los docentes

Cecilia Evangelina Melendez[*]
Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina
cmelendez@huma.unca.edu.ar *https://orcid.org/0000-0002-4223-832X*

Hortencia Maria del Valle Escudero[**]
Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina
escuderohortencia@gmail.com *https://orcid.org/0009-0006-7208-5076*

Resumen: El artículo examina los desafíos que imponen las condiciones laborales y los sentidos de la inclusión que negocian educadores de escuelas secundarias rurales de la provincia de Catamarca, Argentina, en el marco de una política de inclusión educativa nacional y jurisdiccional que promueve la expansión de la escolaridad obligatoria en la ruralidad. El trabajo de campo se realizó en enero de 2020 con el enfoque cualitativo. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales y grupales como instrumentos de recolección de información; en el análisis se empleó la tipificación de actitudes docentes. Los resultados revelan que los docentes superan las dificultades que presenta el medio rural y actúan como agentes transformadores tanto dentro de la escuela como en la comunidad.

Palabras clave: actitudes docentes; condiciones laborales; escuelas secundarias rurales; inclusión educativa.

Recibido: pendiente
Aceptado: pendiente

Para citar este artículo: Melendez, C. E., & del Valle Escudero, H. M. (2025). Inclusión y educación secundaria rural en Catamarca. Un estudio desde las condiciones laborales y actitudes de los docentes. *Actualidades pedagógicas*, (84), x-x. DOI: xxx

[*] Doctora en Ciencias Humanas, licenciada en Ciencias de la Educación de la UNCA, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA e investigadora asistente en el IRES-CONICET-UNCA. Instituto de Estudios Regionales Socioculturales (IRES) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina.

[**] Profesora en Ciencias de la Educación, becaria doctoral IRES-UNCA-CONICET y profesora interina en Problemáticas educativas actuales de la educación secundaria y Práctica II curriculum y programación de la enseñanza de la IES Clara. J. Armstrong en Catamarca. Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES), Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Inclusion and rural secondary education in Catamarca. A study from the working conditions and attitudes of teachers

Abstract: The article examines the challenges imposed by working conditions and the meanings of inclusion negotiated by educators from rural secondary schools in the province of Catamarca-Argentina, within the framework of a national and jurisdictional educational inclusion policy that promotes the expansion of compulsory schooling. In rural areas. The fieldwork was carried out on January 2020, with a qualitative approach. Semi-structured individual and group interviews were used as instruments for collecting information; the typification of teaching attitudes was used in the analysis. The results reveal that teachers overcoming the difficulties presented by rural areas, act as transformative agents both within the school and in the community.

Keywords: Teaching attitudes; working conditions; rural secondary schools; educational inclusion.

Introducción

La preocupación del Estado argentino, a nivel nacional y jurisdiccional, por dar cumplimiento al imperativo de mayor cobertura escolar, impulsado por organismos internacionales, generó el fenómeno de las escuelas secundarias rurales. En el caso de la provincia de Catamarca, Argentina, dio lugar al surgimiento de una treintena de escuelas rurales, cuya implementación trajo a las comunidades rurales expectativas renovadas y antiguas demandas. En este artículo, hacemos foco en la vivencia de quienes corporizan, mediante su trabajo, el acceso a la educación en las comunidades rurales, que articulamos en la pregunta: ¿cuáles son los sentidos que dan a su tarea los docentes y qué condiciones laborales enfrentan para ejercer su rol en escuelas secundarias rurales de la provincia de Catamarca? *A priori*, la tarea educativa moviliza múltiples sentidos, si a esto se le suma que representa la única posibilidad de continuidad educativa para jóvenes que de otra manera no hubieran podido completar su escolaridad obligatoria, y si, además, esta tarea se desarrolla en comunidades rurales, despierta especial interés en la medida en que su mayor conocimiento brinda insumos para tener en cuenta en las formas de garantizar el acceso a la educación como derecho humano fundamental.

En esta presentación, abordamos las condiciones laborales desafiantes que enfrentan diariamente docentes de escuelas secundarias rurales de la provincia de Catamarca y los sentidos que le otorgan a su desempeño profesional como educadores en la ruralidad a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n.° 26.206 de 2006, que estableció la obligatoriedad del nivel secundario y extendió los años de escolarización en Argentina. Asimismo, instauró ocho modalidades educativas, entre ellas la Modalidad de Educación Rural, definida desde la perspectiva inclusiva en el reconocimiento de la diversidad cultural y que requiere para su desarrollo propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales, es decir, un modelo opuesto a la tradicional escuela secundaria que en sus orígenes fue pensada para la formación de clases dirigentes y en las ciudades.

Garantizar el acceso a la educación de nivel secundario en la ruralidad desde la perspectiva de la inclusión desafía a la política educativa en múltiples aspectos, por ejemplo, demanda resolver de manera creativa el diseño de modelos institucionales, propuestas curriculares y regulaciones laborales adaptadas a la diversidad de espacios rurales del país. Todo ello, dado el carácter federal del sistema educativo argentino, se resuelve con recursos técnicos y financieros de cada jurisdicción. La propia Ley de Educación Nacional reconoce experiencias previas como las escuelas de alternancia, las escuelas mediadas por tecnología o la itinerancia, también habilita otras formas que puedan crearse en el futuro para atender las necesidades y demandas de quienes habitan en la ruralidad.

En esta oportunidad nos aproximaremos a analizar cómo se concreta este proyecto político inclusivo en dos díadas: (1) las condiciones laborales docentes y las actitudes en la enseñanza y (2) el sentido de la inclusión en la escuela secundaria en la ruralidad y la inclusión de la ruralidad en la escuela secundaria. En la primera díada, desarrollamos los encuadres teóricos de los modelos institucionales de las escuelas secundarias en la ruralidad, las opciones exploradas para la provisión de docentes en escuelas rurales y las actitudes docentes. En la segunda diada, se despliegan las discusiones sobre las finalidades de la inclusión en la escuela secundaria rural y reconocimiento de la diversidad cultural de la ruralidad como horizonte inclusivo.

Referencias conceptuales

La progresiva ampliación de la cobertura del nivel secundario en la ruralidad en 2006, aun antes de la promulgación de la Ley de Educación Nacional, se debe en gran medida a la diversificación de formas de organización institucional, entre ellas la itinerancia, la alternancia o las escuelas mediadas por tecnologías que se implementaron a lo largo del territorio argentino, y son reconocidas normativamente como posibilidades adecuadas para los contextos rurales. En consecuencia, las condiciones laborales docentes devienen en parte de la forma de organización institucional adoptada. Esta problemática fue estudiada y resuelta con mayor o menor nivel de logro en distintos países desde dos posibles enfoques: por una parte, mediante el sistema de incentivos financieros y previsionales, por otra parte, y menos practicada, la formación inicial y continua específica desde una perspectiva de reconocimiento hacia

la diversidad cultural de la ruralidad (Cuervo, 2023). Esta última perspectiva es afín al modelo inclusivo que impera en la Ley de Educación Nacional al que adhiere la Ley de Educación de la Provincia de Catamarca n.° 5.381. En el caso de la provincia de Catamarca, que por cierto no adoptó formas de organización institucional tradicionales de la ruralidad, sino que creó escuelas siguiendo el modelo determinante (UNICEF-FLACSO, 2020) en contextos rurales, la provisión de docentes para el nivel secundario se caracteriza por los incentivos financieros y previsionales.

El trabajo docente se ejerce en el marco de estatutos y otras normativas que regulan las pautas de ingreso y permanencia de la carrera profesional. Esto determina que, a pesar de los cambios en la configuración del mundo del trabajo, la actividad docente conserva características laborales e institucionales propias de actividades remuneradas vigentes hasta mediados de la década del 70, en síntesis: trabajo estable, salario, cobertura social, derecho a jubilación (Birgin, 1999; Dirié & Oiberman, 2001; Draghi, 2007). Por lo tanto, se resignifica en el contexto de crecientes índices de desempleo, procesos de flexibilización y precarización de las relaciones laborales (Vezub, 2005).

Bajo "el concepto "condiciones de trabajo docente" se considera en un sentido amplio no solo la cantidad de horas de trabajo, la remuneración y el tipo de contratación, sino también al "clima escolar", en general, así como las expectativas sociales y de los mismos profesores sobre su propio rol" (Dirié & Pascual, 2020), con lo que se establece una relación entre dos ámbitos disímiles: el pedagógico y el régimen laboral. Separando esta cuestión, las condiciones laborales de los docentes, tanto las más generales (salarios, carga horaria semanal, cantidad de divisiones y estudiantes a cargo, disponibilidad de equipamiento, infraestructura escolar, etc.), como las específicas de las instituciones donde desarrollan sus tareas (los tiempos y los espacios, los estilos de gestión, etc.), influyen en las prácticas de enseñanza (Dirié & Pascual, 2020). Por lo que las condiciones de trabajo no se circunscriben al momento fáctico en que el profesional inicia su tarea, sino que desde antes de entablar la relación laboral se presentan aspectos a considerar en la búsqueda y selección de personal; esta cuestión fue indagada en el tópico "provisión docente", especialmente cuando la relación laboral se desplegará en entornos rurales. La carga laboral no remite solo al conjunto de factores "tangibles" y "medibles", como cantidad de horas o salario, sino que también abarca procesos y disposiciones de la organización, formas de asumir y distribuir responsabilidades en el trabajo (ADEMYS, 2011). Además se le

adicionan las horas de viaje, las previsiones de materiales y tareas extra, como la gestión de las demandas de la comunidad rural a la institución escolar, que redobla la afirmación que reza: "las condiciones laborales son inseparables de las condiciones de enseñanza" (Ezpeleta, 1992, p. 30).

En las escuelas rurales, escasean elementos materiales que, unido a la insuficiente formación para la práctica en estos contextos, enmarcan condiciones laborales excepcionales que son afrontadas de manera particular por cada profesional, por tanto, "las condiciones laborales varían según el tipo de escuela y las características de la zona en la que esta se localiza" (Jara, 2019, p. 116). Nos posicionamos lejos de entender la situación como la suma de vacíos teóricos y legales, por el contrario, pueden verse como un campo propicio para generar conocimiento e innovaciones políticas.

Retornando al propósito de este artículo sobre el vínculo entre las condiciones laborales en el contexto rural y las actitudes docente frente a su tarea de enseñanza, la investigación de Perico, Antolínez y Rivera (2014) realiza una tipología de actitudes docentes sobre las que nos explayaremos en esta sección. En primer lugar, el docente que tiende a la victimización, resultado de condiciones laborales desfavorables, que se expresa a través de quejas recurrentes e insatisfacción laboral, que traslada sentimientos de frustración al desarrollo de sus clases. En segundo lugar, el docente indiferente que, teniendo condiciones laborales deficientes, desarrolla su trabajo con los elementos existentes y se limita a cumplir su función. Este tipo de docente se preocupa poco por mejorar sus condiciones materiales de trabajo y desplaza esta responsabilidad a las autoridades. En este caso, el clima de aula tiende a estar en un punto intermedio, con cierto malestar sin tornar insostenible la enseñanza. Por último, el docente aguerrido es un tipo de profesional que aprovecha la situación desfavorable como una oportunidad personal y profesional de mejoramiento permanente. Es un agente transformador en la escuela y en la comunidad, supera las dificultades, ama lo que hace y se desenvuelve con convicción (Perico, Antolínez & Rivera, 2014). Con base en este esquema analizaremos el material empírico de nuestra investigación.

Otro de los abordajes que realizamos es sobre la inclusión en la escuela rural, donde la ley de educación actual, que enmarca nuestro objeto de estudio, propone entre sus fines y objetivos la inclusión de grupos históricamente relegados para revertir los procesos de exclusión social sedimentados, desde la perspectiva de género, la interculturalidad bilingüe, el reconocimiento de identidades culturales y las actividades productivas

rurales; es decir, que amplía las dimensiones en las que se considera a la inclusión, sin embargo, en lo que respecta a la ruralidad, mantiene el énfasis en compensar carencias materiales a través de becas, comedores, sistema de transporte, entre otras acciones.

Los ideales de inclusión educativa intrínsecos en la política son negociados y traducidos en los distintos niveles de administración, incluso en las prácticas de enseñanza. En esas instancias, debe sortear los desajustes y distancias entre el lugar en que se toman las decisiones y el lugar en que se despliegan. Históricamente se entendió a la inclusión en educación con relación a las personas con discapacidades o condiciones específicas; luego se vinculó a la inclusión como respuesta a la exclusión educativa de determinados sectores o grupos sociales. Después la inclusión fue vista como "respuesta a procesos sociales de exclusión y de desigualdad, como 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 & Rozembeg, 2021, p. 74).

La impronta inclusiva de la Ley de Educación Nacional trae lógicas instituyentes que discrepan de la gramática tradicional de la escuela secundaria (Melendez & Yuni, 2018). Por lo que su puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) da forma a variadas resoluciones, en las que los actores median desde sus posicionamientos, convicciones y condiciones la práctica de la inclusión. Por tanto, la inclusión en la educación rural refuerza la discrepancia entre la gramática escolar tradicional y el reconocimiento de la diversidad cultural, mediante la valoración de la ruralidad en la educación. 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 dinámicas consideradas unilateralmente como 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, 2015, p. 102). Para revertir esta desvalorización, la política educativa actual concibe a la educación rural como aquella en la que es posible articular la enseñanza con las formas de vida de las comunidades rurales, con su identidad y sus modos de producción; esto puede ser potenciado con modos de organización adecuados al contexto rural y una variedad de soportes contemplados en la Ley de Educación Nacional. No obstante, la

implementación de escuelas secundarias en contextos rurales, sin cuestionar el dispositivo clásico y las lógicas de la modernidad, genera disrupciones ligadas a las ideas de progreso y desarrollo urbanas.

Al introducir la perspectiva de la inclusión en la Ley de Educación Nacional, se identifica una situación preexistente de injusticia o desigualdad de acceso a derechos de un grupo o individuo que es foco de la política y objeto de la inclusión; en este caso las comunidades rurales. De modo que la inclusión se da no solo al superar una situación de desigualdad, sino también con la redefinición identitaria (Saraví, 2015). La incorporación de la modalidad de educación rural en la educación argentina crea una tensión en la matriz escolar tradicional, que se presenta como el modelo de aprendizaje homogéneo capaz de articular principios morales, religiosos, culturales y sociales hegemónicos en un sistema estatal-nacional para la formación y gobierno de la ciudadanía. Los principios rectores de la matriz escolar tradicional se presentan en pares antagónicos, que configuran opuestos binarios de identificaciones posibles; una valorada y otra desvalorada (hombre-mujer, indígena-blanco, rural-urbano, heterosexual-homosexual), que la matriz escolar clásica articula en sus postulados como modelos a los que se aspira por comparación social, oposición o contraste. Esta tendencia homogénea por tradición opuso lo rural a lo urbano, presentando a lo rural como sinónimo de atraso y lo urbano como ideal moderno, y esta oposición funciona como par antagónico al servicio de la formación, basada en un articulado sistema para reforzar el mérito como valor social y escolar.

La ley vigente plantea que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, junto al Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalentes a los urbanos. Esto genera una contravención a las recomendaciones para el funcionamiento de la educación rural, que debería acentuar de manera diferencial las singularidades de las formas de vida de las poblaciones rurales (Galván & Cadavid, 2021). Esta visión 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 para construir opciones a través de la provisión de servicios contextualmente relevantes (Wallace & Boylan, 2007), que valoricen el patrimonio natural y cultural de la ruralidad para el aprendizaje en íntima relación. El desarrollo de esta perspectiva

es una deuda pendiente. Desde los estudios sobre educación rural señalan que la participación de individuos o grupos en las decisiones que afectan sus vidas es un paso ineludible en la inclusión, para ello es necesario incorporar la "voz", la expresión de sus necesidades en su idioma en un diálogo participativo (Gewirtz, 2006; Young, 1997, 2006; Cuervo, 2016). La escolarización puede contribuir u obturar el desarrollo de esta dimensión según qué visión oriente las prácticas educativas, ya sea alineada a la matriz escolar clásica o la educación inclusiva que reconozca la diversidad cultural de la ruralidad.

Diseño metodológico

En términos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa interpretativa, que forma parte de una investigación más amplia sobre los procesos de expansión de la escolarización de nivel secundario en la provincia de Catamarca, de la que surge el trabajo de campo que se realizó durante el mes de enero del año 2020, cuando 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. 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 entrevistas. Con el recorte temporal se pudo conocer en algunos casos el ingreso a la docencia 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 conforma una unidad escolar como centro administrativo y que comparten el equipo directivo y el personal docente, escuelas cabeceras y sus anexos ubicados en parajes más alejados, sin que esto se asemeje al modelo de itinerancia.

Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas a las directoras y entrevistas individuales o grupales a docentes en las que se recuperó el parecer de un total de nueve docentes 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 escolar. Por lo que las condiciones laborales docentes en los contextos rurales son inseparables en este trabajo, en tanto son

generadoras de las actitudes docentes en el desarrollo profesional de enseñanza en el marco de una política educativa de inclusión.

Una de las escuelas visitadas mantiene el agrupamiento de estudiantes en pluriaño en el ciclo básico, en ella los docentes dictan clase a estudiantes de 1.°, 2.° y 3.° año en el mismo salón y al mismo tiempo. Este ordenamiento también se da en el anexo de una de las escuelas. Las otras escuelas mantienen la gradualidad: tienen de 1.° a 6.° año con una matrícula reducida. Su ciclo académico inicia en el mes de agosto con un receso entre diciembre y enero, luego reinicia sus actividades hasta junio del siguiente año, a diferencia de las escuelas de período común que funcionan de febrero a diciembre de cada año.

Para conservar el anonimato de las instituciones y docentes las identificamos de la siguiente manera:

Escuela A: de fácil acceso por caminos pavimentados y/o consolidados, comparte el edificio con la escuela primaria, funciona en el turno mañana, matrícula de 60 estudiantes distribuidos en seis años.

Escuela B: de difícil acceso, ubicada en una comunidad originaria, con organización por pluricurso en el ciclo básico, agrupa estudiantes de los tres primeros años, matrícula aproximada de 35 estudiantes, 20 de ellos en pluriaño.

Escuela C: de fácil acceso, funciona en un edificio nuevo, con turno en la tarde, matrícula de 60 estudiantes distribuidos en seis cursos, tiene un anexo con pluriaño. Parte de la población de la localidad es comunidad originaria.

Docente: por los años de antigüedad, no es un detalle menor, esto nos permite conocer el desarrollo de sus actitudes frente a la enseñanza en escuelas rurales.

Los ejes de indagación que seleccionamos para analizar en esta presentación son: valoraciones sobre la formación docente inicial y continua recibida para el desempeño en contextos rurales; aspectos de las condiciones materiales de su trabajo, adecuación curricular y didáctica al contexto rural, y relaciones con la comunidad y expectativas sobre el futuro de sus estudiantes.

Discusiones en torno a la diada: condiciones de trabajo y actitudes docentes

La provisión de docentes en las escuelas rurales de la jurisdicción Catamarca, como lo mencionamos antes, se basa en el sistema de incentivos salariales y previsionales, pero el ingreso es por asambleas de ofrecimiento de cargos según un orden de mérito, el mismo para todas la escuelas estatales, sean urbanas o rurales, lo que fuerza al sistema de cobertura de cargos común a dar respuesta a las particularidades del contexto rural. Este apartado plantea, de manera un tanto cronológica, los aspectos indagados que abarcan las condiciones laborales, si se quiere, desde antes de la toma de posesión del cargo docente. En primer lugar se consultó a los docentes sobre la formación inicial para la enseñanza en ruralidad. Las respuestas fueron unánimes sobre la falta de preparación previa para ese desempeño profesional: "Yo sentí que la formación era más para chicos, digamos, de la ciudad" (docente 1 de escuela rural con dos años de antigüedad, comunicación personal).

> 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 5 de escuela rural con cinco años de antigüedad, comunicación personal)

"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 1 de escuela rural con dos años de antigüedad, comunicación personal).

Es evidente que los vacíos en la formación inicial sobre la educación en contextos rurales presentan obstáculos para el desempeño profesional. Los docentes resaltan la necesidad de una formación inicial que incorpore en los planes de estudio de las carreras asignaturas que aborden específicamente la educación rural. Además de considerar la posibilidad de realizar prácticas en escuelas rurales que brinde a los futuros docentes la oportunidad de conocer y adaptarse a las particularidades de estos contextos.

En lo que respecta a la formación continua, encontramos por un lado el relato de un docente con una mirada crítica sobre la capacitación recibida:

> cursos [...] así muy aleatorios no muy profundos [...] como que se mira desde las ciudades a la ruralidad y no se conoce realmente lo que pasa en la ruralidad, y es como querer enseñar algo de lo que no sabes. (docente 4 de escuela B con dos años de antigüedad, comunicación personal)

La demanda de una capacitación valoriza realmente el contexto, no desde "como se ve a lo rural", sino desde un punto de vista urbanocéntrico que no contribuye a la valoración de la diversidad de lo rural. Por otro lado, resaltamos lo dicho por un docente que atravesó dos reformas educativas y manifiesta haber recibido capacitación para la implementación del 3.° ciclo de Educación General Básica (EGB) del anterior ordenamiento educativo, que significó más años de la escolarización obligatoria en los contextos rurales. Este docente que se encuentra próximo a jubilarse ha capitalizado su experiencia y antigüedad al punto de ser convocado a dar charlas a futuros docentes. Otra de las problemáticas que resuena es la falta de ofertas en la formación continua y de equipos de acompañamiento.

En relación con la experiencia docente, destacamos, por ejemplo, la modalidad de pluriaño propia de las aulas rurales. Al respecto los docentes manifiestan: "Acá pluriaño es más complejo, son muchos, la cantidad de chicos, son tres cursos en una misma aula y es muy complejo avanzar con la planificación" (docente 4 de escuela rural con dos años de antigüedad, comunicación personal).

Mientras que, por su parte, el docente con 23 años de antigüedad relata su estrategia para la enseñanza de las matemáticas en pluriaño, siempre en vinculación con la realidad de sus estudiantes: "Estoy dando cuatro cursos en una sola aula, cuatro temas diferentes" (docente 6 de escuela rural con 23 años de antigüedad, comunicación personal). Cuestiona los ejemplos 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 cuestiones numéricas" (docente 6 de escuela rural con 23 años de antigüedad, comunicación personal).

El desafío para enseñar en pluriaño cuestiona la formación inicial de los docentes porque han sido "moldeados" en el método simultáneo, basado en la graduación, en el agrupamiento y la separación de edades propia de la escuela urbana. La meta es "convertir esta condición desfavorable en una

oportunidad de superación constante, como una ventaja que desafía y beneficia la diversidad del aula" (Biasioli, 2016, p. 52).

Otro de los aspectos que destacamos es el acceso a la docencia en la ruralidad, que se rige por el mismo procedimiento de las escuelas urbanas, mediante asamblea de opción de cargos que se resuelven, en las cabeceras departamentales, según un listado de orden de mérito elaborado por la junta de clasificación; este organismo otorga un puntaje a cada docente, luego de valorar las capacitaciones realizadas. El listado de orden de mérito se organiza por disciplina y por zona geográfica; cada docente se inscribe según su zona de residencia y disciplina. Solo cuando no son cubiertas las vacantes en los departamentos, se realiza una asamblea, llamada cabecera cero, en la capital provincial de Catamarca, a la que pueden acudir docentes de toda la provincia y sin estar en el orden de mérito; es allí donde se cubren por lo general las vacantes de las escuelas rurales de difícil acceso, y a ella acuden los docentes noveles. A continuación, presentamos algunos fragmentos de entrevista sobre el ingreso a la docencia en las escuelas rurales:

> —¿Cómo llegaste a trabajar a esta escuela?
>
> —Fue porque ya me había recibido, hacía tres años, y no encontraba nada. Me fui como digo a ciegas, sin conocer el lugar, sin saber cómo era el trabajo, a ver con qué me encontraba y bueno y opté. Creo que hice muy bien en hacerlo. (Docente 1 de escuela rural con dos años de antigüedad, comunicación personal)

El ingreso a la docencia en escuelas rurales, por lo general, no es una elección, sino más bien la única oportunidad de inserción laboral. Las condiciones de aislamiento geográfico de las escuelas, no solo por la distancia, por ejemplo, recorrer 180 kilómetros, o el mal estado de los caminos y las inclemencias climáticas, frío intenso o lluvias copiosas que generan el crecimiento de los caudales de los ríos que afectan los caminos, fueron ilustrados por los docentes que mostraron fotografías de días nevados; incluso durante el trabajo de campo las lluvias y granizo afectaron nuestro itinerario.

Ligado a lo anterior, la actual regulación de la provincia de Catamarca no promueve la concentración horaria; cuando se logra organizar es resultado de acuerdos entre directivos y docentes. Este aspecto complejiza el trabajo docente, ya que es crítico para quienes se inician en la docencia,

sobre todo porque las escuelas rurales son pequeñas con secciones únicas y es poco probable que puedan sumar horas en las mismas escuelas.

Ante la pregunta, ¿cómo se organizan para trabajar?, las respuestas tienen algunos puntos de coincidencia que marcaremos a continuación:

> Quedamos a una distancia de 180 km, este año puedo contar con la dicha que a mis seis horas las puedo hacer en dos días, porque mis seis horas las hacía en tres días, hace cuatro años [...] venía un día miércoles y me volvía un día viernes, yo no tengo vehículo propio, así que lo hago a dedo [...], por ahí coincido con el profe y me vengo más segura. (Docente 5 de escuela rural con cinco años de antigüedad, comunicación personal)
>
> — Todo lo armo en grupo con los profes, venimos hasta aquí en un vehículo (94 kilómetros), los jueves y viernes que coincide con la otra escuela vengo en moto y de acá voy a la otra escuela.
>
> —¿Cuánto tiempo de acá en moto hasta la otra escuela?
>
> — Más o menos una hora y media, depende de cómo está el camino. Si el camino es bastante complicado, se nos hace más largo, casi dos horas. (Docente 1 de escuela rural con dos años de antigüedad, comunicación personal)
>
> Descanso quince días en verano y quince días en invierno, de lunes a miércoles tengo en la escuela de Los Nacimientos, jueves y viernes ya me vengo para acá, lunes y miércoles vuelvo de Nacimientos y paso a dar clases en el IES. (Docente 4 de escuela B con dos años de antigüedad, comunicación personal)

"Yo vengo de Santa María, casi 300 Kilómetros, [...] vengo el lunes y me vuelvo el viernes, aquí alquilamos todo fuera de la escuela" (docente 6 de escuela rural con 23 años de antigüedad, comunicación personal).

Estas condiciones de aislamiento afectan la vida familiar, personal y profesional de los docentes, que en su mayoría son mujeres jóvenes, madres recientes. El traslado implica desarraigo de sus hogares. La dinámica de vida que imponen las condiciones laborales requieren organizarse en dos tiempos y lugares de vida, en sus hogares y en cercanía de las escuelas. El desarraigo de sus familias y lugares de origen fomenta mayor inserción en la vida comunitaria rural. Los docentes, que residen en las comunidades durante sus jornadas laborales, comentan que son conocidos por los pobladores y participan de las festividades religiosas. En las escuelas asumen roles y funciones que exceden la tarea docente, como la gestión de las demandas de la comunidad rural a la institución escolar. Durante el trabajo de campo

observamos que coordinan el servicio de desayuno, elevan información sobre talles de los niños para la entrega de guardapolvos y zapatillas; incluso pueden estar temporalmente a cargo de la dirección del establecimiento si se lo requiere la ausencia de los directivos.

Los relatos describen todo tipo de carencias, sin embargo, no caen en la victimización; su actitud docente coincide con la tipificación de docente aguerrido: se expresa en actitudes proactivas, de enseñanza centrada en la ruralidad y potenciada en el vínculo estrecho con los colegas con los que se comparte horas de viaje, o la residencia, y con los miembros de la comunidad que participan con constancia en la dinámica institucional. Asumen un compromiso en la expansión de la escolaridad como derecho fundamental y de otros derechos como la salud, la educación sexual y reproductiva, y la participación política.

La inclusión en la escuela rural y la inclusión de la ruralidad en la escuela

La política de inclusión educativa adquiere sentidos diversos desde la perspectiva de los docentes consultados. En unanimidad señalan que la escuela secundaria representa para las juventudes rurales, no solo oportunidades de cumplimentar sus estudios obligatorios, sino que también abre puertas a estudios de nivel superior o la inserción en el empleo formal, lo que implica, por lógica, la migración. En este aspecto prevalecen las finalidades y objetivos de la escuela secundaria por tradición urbana, que toma distancia de lo previsto por normativa para el nivel secundario en contextos rurales, que propone vinculación con las actividades productivas locales y sus formas de vida.

La inclusión educativa en la comunidad rural se asume, por un lado, como el reconocimiento y garantía de acceso a derechos en el orden de la inclusión social de los jóvenes, por otra parte, la inclusión educativa es materia de redefiniciones y disputas en el seno de las instituciones, pues se postula que la transmisión de contenidos es la finalidad de la escuela. En este sentido, los docentes manifiestan que la tarea de contención social es parte de su cotidiano, cuando gestionan el desayuno o cuando dictan talleres contra la violencia de género, pero no pierden de vista la centralidad de los contenidos; son cítricos con las medidas que promueven las reiteradas oportunidades en las instancias de evaluación y el bajo nivel de exigencia para evitar la deserción.

La implementación de las secundarias rurales favorece, además, el acceso a otros derechos como la participación ciudadana, alfabetización digital, salud para estudiantes y sus familias; esto desde el punto de vista de las políticas centrales, aun a riesgo de replicar las lógicas de la escuela tradicional que tiene como ideal de progreso lo urbano y a lo rural como algo a superar. Esto se expresa en distintas dimensiones en cuanto a los diseños curriculares, a pesar de estar prevista la flexibilidad y apertura para la incorporación y adaptación de contenidos, este punto es debatido desde distintas perspectivas: por una parte la prescripción, por otra parte la contextualización. "El diseño curricular está pensado para una escuela ideal o una escuela de las grandes ciudades [...] necesitan contextualizar el contenido" (docente 4 de escuela B con dos años de antigüedad, comunicación personal).

La prescripción no obtura la práctica docente. A lo largo del trabajo de campo se cuentan varias experiencias ideadas con la finalidad de incorporar el reconocimiento de la riqueza de la ruralidad en las prácticas educativas, por nombrar algunas: un diario con noticias locales, un libro que recupera la historia oral del pueblo originario, un diccionario de vocablos de uso común en la zona o proyectos con la cooperativa de tejido. Estas experiencias surgen por iniciativa de docentes que llevan a concretar una inclusión desde la valoración de la diversidad del patrimonio natural y cultural de la ruralidad, que interpela los pares binarios de la gramática clásica.

En escenarios tan distantes la tarea docente concreta la inclusión, que es un objetivo deseado en la política y en la práctica profesional, con apropiaciones mediadas por posturas subjetivas y condiciones materiales de las que resultan formas de inclusión diversas que se encuentran en un intersticio entre lo deseable y lo posible.

En algunos segmentos de la entrevista, una docente relata que los estudiantes del último año de secundaria participaron de actividades al finalizar su paso por la escuela: confeccionaron una bandera que mostraron durante la semana del estudiante; para ello recibieron la colaboración de algunas docentes que donaron la tela y las pinturas, comenta "se sentían con algo nuevo porque veían que otras escuelas [...] tienen las promociones. Quién hace la mejor bandera, que no tienen acá, y uno les trae y es como un juguete, digamos que se sienten feliz" (docente 3 de escuela B con cuatro años de antigüedad, comunicación personal).

El relato refiere a la experiencia inédita para sus estudiantes la posibilidad de compartir vivencias que sin la escuela secundaria en la comunidad

no existirían, que acompañan la conformación de una etapa vital como es la juventud con su particularidad dada por el contexto, que va más allá cuando se acompaña de otras políticas que se implementan en la escuela, como la Ley de Centros de estudiantes; allí convergen dimensiones de la inclusión que no se restringe a la escolarización.

> El hecho de crear un centro de estudiantes [...] fue algo innovador para los chicos. Sí, básicamente se trata de proponer las cosas también a los chicos, porque por ahí si uno no les propone tampoco se mueven mucho, al ser nuevos en esto les es difícil venir y tratar de dar una propuesta, o por ahí uno conoce otro tipo de centros de estudiantes que se mueven por los derechos de los estudiantes, que se mueve por otro tipo de cosas y acá recién se están organizando, se está queriendo politizar eso, pero lleva todo un proceso largo el hecho de que empiezan a proponer y a gestionar cosas por sí solos. (Docente 4 de escuela B con dos años de antigüedad, comunicación personal)

La implementación de la escuela secundaria ofrece a las juventudes rurales un pasaje a la migración, en búsqueda de un progreso personal fuera del pueblo, al brindarles herramientas para desenvolverse en los contextos urbanos, de alguna manera acerca esa posibilidad al socializarlos en prácticas comunes de los jóvenes urbanos. En reiteradas oportunidades los docentes expresaron que alientan a sus estudiantes a salir del pueblo para continuar sus estudios o insertarse en empleos formales, cuestionan la aspiración de los estudiantes de permanecer en sus pueblos con un empleo poco calificado. Los docentes no aludieron al uso de esas mismas herramientas para permanecer en la comunidad. Por ejemplo, la formación de ciudadanía y el ejercicio en formas de participación a través de los centros de estudiantes, si se nutren o se enfocan desde la inclusión del reconocimiento de diversidad rural en la educación, podrían aportar a la concreción de otro tipo de inclusión, por ejemplo, como espacios o instancias para la expresión de sus voces en la gestión de la educación como respuesta a sus demandas, para el pleno goce de los derechos en las comunidades rurales.

Como un horizonte posible, "la educación rural puede asumirse desde un papel que reivindique a las comunidades, potencie el entramado social y resalte las especificidades de las regiones para superar la tutela urbanocéntrica" (Dueñas-García & Espinel, 2021, p. 12). En palabras de un docente:

> otra forma es respetar el hecho de que se quiera continuar y no perder lo autóctono, porque eso es fundamental; si no, se van a terminar de ir todos y quién queda acá, van a quedar viejos y van a quedar niños únicamente. (Docente 4 de escuela B con dos años de antigüedad, comunicación personal)

En estos debates y reflexiones se lleva adelante la inclusión, de este modo, se llegan a acuerdos en los escasos momentos que disponen los docentes para la reflexión sobre su tarea en el devenir diario.

Conclusiones

Los docentes admiten que en su formación inicial no tuvieron alguna materia que los acercara a la realidad de las escuelas rurales ni en interculturalidad; sin embargo, en el trabajo de campo se pudo recopilar una serie de actividades propuestas por los profesores que soslayan la ausencia de materiales, de espacios recreativos, de material tecnológico, entre otros, y generan estrategias innovadoras e interdisciplinares que involucran a la comunidad y producen proyectos productivos y materiales sobre la historia de las comunidades, sus procesos productivos y sus problemáticas, plausibles de ser recuperadas y replicadas en otras instituciones de la provincia. La actitud docente redunda, en estos casos, en satisfacción y gratificación frente a la labor cumplida.

La totalidad de docentes consultados reúnen las características de docente aguerrido, pues, a pesar de las condiciones laborales deficientes, adoptan una actitud proactiva, generadora de instancias de aprendizaje relevantes en relación con los contextos rurales. Las experiencias de innovación articulan la tarea con el equipo docente y la comunidad, sin descuidar lo particular de la ruralidad, además de la adscripción a comunidades indígenas. Este tipo de docente se preocupa por proponer soluciones y alternativas de cambio ante las condiciones laborales deficientes. Esto repercute en el aula, donde el liderazgo del docente trasciende, propiciando una transformación dentro del aula e incluso en la misma comunidad.

En las escuelas predomina un ambiente de cooperación, trabajo en equipo, perseverancia y resiliencia propio de las comunidades que aúnan esfuerzos para sobrellevar la adversidad, economizando y eficientizando recursos a diario. Estos docentes no claudican en su tarea; no obstante, acusan escaso acompañamiento de los niveles de gestión provincial, aluden al

aislamiento burocrático agravado en parte por la condición de ser escuelas de período especial, es decir, que desarrollan el fuerte de su tarea cuando el resto del sistema educativo se encuentra en receso, por lo que las capacitaciones y otras directivas no contemplan sus tiempos y dinámicas.

En relación con las expectativas para el futuro de los estudiantes, ponen especial énfasis en dotar a los jóvenes de herramientas para insertarse en el mercado laboral y la continuidad de estudios superiores, aun cuando la concreción de estas aspiraciones implique la migración. Algunas reflexiones en menor medida giran en torno a que, luego de transitar estudios superiores, retornen para aportar a sus comunidades, aunque prima el impulso a buscar un desarrollo individual fuera de la comunidad de origen. De alguna manera se reedita la matriz escolar clásica, en la que lo rural se presenta como una instancia a superar, mientras se mantiene como ideal de progreso y desarrollo lo urbano.

La capacitación en ruralidad puede potenciar la valoración de la riqueza del patrimonio natural y cultural de la ruralidad, no solo como eje de las estrategias de enseñanza, sino también como eje de las estrategias de inclusión. Persiste en los relatos de los docentes la impronta de la escuela secundaria urbana, que trasladan a la escuela rural, como la participación en actividades estudiantiles y la visión de un centro de estudiantes que se asemeje al de otras escuelas. El foco desde el que se comprende a la inclusión está puesto en lo que la escuela secundaria y sus políticas inclusivas puede aportar en materia de formación ciudadana, en salud sexual integral, en promoción de derechos y protección, sin incorporar todavía el punto de vista de la comunidad rural o la voz de los estudiantes; tal vez pueda aportar a ello la incipiente conformación de centros de estudiantes en las escuelas rurales, como potencialidad para la manifestación de demandas propias de la ruralidad.

La regulación laboral de la provincia de Catamarca contempla desde lo económico y previsional el desempeño y el incentivo al ejercicio de la docencia en contextos rurales, pero no desde la formación específica para el desempeño en ruralidad. Sin ser el objetivo de este artículo, arriesgamos a pensar la propuesta de adaptar el sistema de cobertura de horas cátedras específicamente a la ruralidad, generando tal vez una instancia de asambleas entre escuelas cercanas y una distinción en el orden de mérito, que considere la valoración de puntajes específicos para la capacitación en ruralidad. Asimismo, propender a la concentración horaria con la asignación

de paquetes de horas por áreas, que permitan a un mismo docente cubrir materias afines a su formación disciplinar y horas institucionales para brindar tutoría o desarrollos de proyectos interáreas con otros docentes de la misma institución.

Surge como inquietud la necesidad de propiciar la participación de los estudiantes y las comunidades rurales para la expresión de sus demandas a la educación, en qué medida perciben que se articula con sus proyectos de vida, cuando no se proponen emigrar, sino permanecer en sus territorios. Por último, en este recorrido consideramos que, aun en condiciones adversas, el cuerpo docente desborda su rol de educador e irradia múltiples posibilidades de realización personal y comunitaria. Cabe la pregunta, ¿cuánto más podría con mayor acompañamiento y en mejores condiciones materiales para el desarrollo de su tarea?

Referencias

ADEMYS. (2011). *Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Biasioli, O. (2016). *Enseñar, aprender y desaprender: un encuentro impostergable en la educación rural* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral Facultad de Humanidades y Ciencias]. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/UNLBT_b650c749555dbc259a83898c97a35d66

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudêncio (Eds.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO.

Cámara de Diputados de la Provincia de Catamarca. (2013). Ley Provincial de Educación (Ley N° 5381).

Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206).

Cuervo, H. (2016). *Understanding social justice in rural education*. Palgrave

Cuervo, H. (2023). Theorizing Cultural (Mis)recognition in Rural School Staffing: Implementing a Social Justice Frame to Understand Challenges to Attract Rural Teachers. *The Rural Educator*, *44*(1), 28-39. https://doi.org/10.55533/2643-9662.1308

Draghi, M., de Petris, A., Vazquez, M., Finamore, J., & Volonté, F. (2007). *El trabajo docente en perspectiva*. Centro Provincial de Investigación y prospectiva educativa.

Dirié, C., & Pascual, L. (2020). Las representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de secundaria en la provincia de Buenos Aires: El análisis de dos experiencias de investigación. *Krínein. Revista De Educación*, (19), 28-55. https://www.ucsf.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Krinein-19-2-Diré-Pscual.pdf

Dirié, C., & Oiberman, I. (2001). La profesión docente en el mercado de trabajo actual. *Estudios del Trabajo, Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, (22), 61-92.

Dirié, C. (2007). El perfil de los docentes en Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Boletín Temas de Educación*, *2*(4).

Dueñas-García, G., & Espinel, O. (2021). ¿Cómo entender lo rural en la educación rural? Una aproximación documental. *Educación y Ciencia*, (25).e12860. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12860

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, *XII*(42), 27-42. https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf

Galván, L., & Cadavid, A. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, *37*, 1-6. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001

Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(5), 69-81.

Sacofarda, F., Ambao, C., & Rozembeg, A. (2021), Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido. En N. Gluz, *Las tram(p)as de la inclusión* (pp. 67-105). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13140/Las%20trampas%20de%20la%20inclusión_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jara, J. (2019). La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significados familiares. En C. Rattero, *Escuelas en contexto rural: los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad* (pp.109-129). Noveduc. Buenos Aires.

Melendez, C., & Yuni J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(25), 2-23. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110

Melendez, C., & Yuni J. (2018). Desafíos de las políticas de inclusión socio-educativa a la matriz del orden escolar. En J. Yuni, *Inclusión/es en la escuela secundaria* (pp. 31-54). Encuentro Grupo Editor.

Perico, N., Sánchez, N., & Rivera, J. (2014). Incidencia de las condiciones laborales rurales en el clima de aula. *Revista Quaestiones Disputatae*, (15), 19-31. https://core.ac.uk/download/236681514.pdf

Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, *29*(65), 99-120. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1704

Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos educativos*, *12*(24). https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053

Sanz, F. (2000). Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural. *Revista de Educación*, (322), 7-10. https://acortar.link/1oDHaa

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

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

UNICEF-FLACSO. (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos.*

Young, I. (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy and policy.* Princeton University Press.

Young, I. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(1), 93-103. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x

Wallace, A., & Boylan, C. (2007). Despertar la política y la práctica educativas en las zonas rurales de Australia. En E. Terry (Ed.), *Colaboración para el éxito en la educación y formación rural y remota* (pp. 15-32). ESPERA. https://acortar.link/1oDHaa