

SERIE

Apuntes de
Investigación

15

La extensión de la educación
secundaria en el ámbito rural:
estrategias para su logro en dos
jurisdicciones

Presidente de la Nación
Ing. Mauricio MACRI

Vicepresidenta de la Nación
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

Jefe de Gabinete de Ministros
Lic. Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Dr. Alejandro FINOCCHIARO

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas
Lic. Inés CRUZALEGUI

Director de Información y Estadística Educativa
Act. Andrés KOLESNIK

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)
Paraguay 1657. CABA
Tel. (011) 4129-1470
Correo electrónico: investigacion.diee@educacion.gob.ar

SERIE

Apuntes de
Investigación

15

**La extensión de la educación
secundaria en el ámbito rural:**

**estrategias para su logro en dos
jurisdicciones**

DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN
Andrés KOLESNIK

EQUIPO EDITORIAL
Paula MORELLO
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralia VIGNAU

Autores:
Prudent Elías
Scarfó Gabriela

Área de Investigación y Seguimiento de Programas

Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)
Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE)
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Prudent Elías, Scarfó Gabriela, *La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones.*

Serie Apuntes de Investigación / N° 15 / Septiembre de 2018

ISSN: 2545-8884

Las opiniones vertidas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Resumen

La extensión de la escolaridad secundaria obligatoria exigió a las provincias y a la Modalidad de Educación Rural poner en marcha estrategias pedagógicas y de organización escolar que permitan la creación de oferta y la ampliación al ciclo orientado secundario. En consecuencia, los últimos diez años muestran avances a favor de consolidar una oferta de secundaria completa en la ruralidad con respuestas acordes a las particularidades del ámbito.

En este marco, este informe analiza la expansión del nivel secundario en la ruralidad, la organización de la oferta, la matrícula y las características que presentan las escuelas secundarias rurales. Asimismo, contiene algunas particularidades del proceso de expansión en dos provincias (Chaco y Salta) de las regiones NEA y NOA respectivamente, mediante la implementación de modelos institucionales que permiten complejizar los datos que aportan las estadísticas educativas y mostrar tanto los logros alcanzados como los desafíos pendientes para pensar otra escuela secundaria y garantizar la obligatoriedad del nivel en contextos rurales.

Palabras clave: Educación rural, escuela secundaria, obligatoriedad, modelos institucionales.

Listado de Abreviaturas

CBS: Ciclo Básico Secundario
CFE: Consejo Federal de Educación
COS: Ciclo Orientado Secundario
EGB: Educación General Básica
LEN: Ley de Educación Nacional 26.206/2006
LFE: Ley Federal de Educación, 24.195/1993
PROMER: Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural
RA: Relevamiento Anual
RER: Relevamiento de Escuelas Rurales
TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

Índice

Presentación general	9
1. Reseña de la expansión de la educación secundaria en la ruralidad: los ciclos básicos rurales	12
2. Acerca de la oferta y matrícula de la escuela secundaria rural en la actualidad	16
3. ¿Por qué pensar otra escuela secundaria en la ruralidad?.....	22
4. Estrategias provinciales para la instauración de modelos institucionales que garanticen la obligatoriedad de la escuela secundaria: casos Chaco y Salta	30
4.1 Escuelas secundarias con pluricurso e itinerancia docente intensiva. Caso Salta	31
4.2 Escuelas secundarias rurales mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Casos Chaco y Salta	38
5. A modo de cierre	50
6. Bibliografía	53
7. Documentos normativos y fuentes de información	57

Presentación general

Desde el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (en adelante LEN) definió al nivel educativo secundario como una unidad pedagógica y organizativa y estableció su obligatoriedad¹. Para el ámbito rural, el cambio de la normativa obligó a adecuar los terceros ciclos rurales (creados a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993) a la nueva estructura y fundamentalmente mostró la necesidad de crear “escuela secundaria” en un ámbito donde la oferta de educación secundaria completa fue históricamente escasa en relación con la oferta de educación primaria.

Simultáneamente, la LEN instauró como modalidad del sistema educativo a la Educación Rural y estableció como su responsabilidad la elaboración de propuestas específicas, adecuadas a las particularidades de los ámbitos rurales que garanticen el cumplimiento de la escolaridad obligatoria. De esta forma, se estableció un nuevo marco normativo para avanzar en pensar nuevos modelos de organización escolar adecuados a la ruralidad.

Si bien la LEN recupera la educación secundaria como nivel y en su artículo N°32 establece una serie de disposiciones-tales como la revisión de la estructura curricular, sistema de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes, creación de espacios extracurriculares, concentración de cargos docentes, etc.- las restricciones propias del modelo institucional “tradicional” de escuela secundaria actual dificultan la ampliación de la obligatoriedad hacia sectores de la población que no fueran sus destinatarios históricos (Perazza, 2011; Schoo, 2016). Además, como sostiene Terigi (2008, 2011), la ampliación de la escolaridad en general y de la educación secundaria en particular sobre la base del aula graduada y simultánea, se constituyen en obstáculos a la política educativa pues dificultan la instauración de modelos que no respondan a esa lógica organizacional. Por otra parte, la obligatoriedad establecida en la LEN se da en un contexto marcado por la diversidad y la desigualdad de ofertas y estructuras académicas existentes en las distintas jurisdicciones como consecuencia de su desarticulación producida por la normativa anterior (Cappellacci, Botinelli, Ginocchio y Lara, 2011).

Considerando lo anteriormente mencionado, la finalidad del estudio realizado se centró en documentar los desafíos actuales que enfrentan las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales respecto del proceso de extensión de la oferta de la escuela secundaria en la ruralidad, en especial hacia el Ciclo Orientado. En este sentido, las preguntas que guiaron esta indagación giraron en torno de: ¿Cómo se piensan y en qué consisten las diversas modalidades de organización institucional implementadas

1 La obligatoriedad implica garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios secundarios de todos los jóvenes y adolescentes para lo cual es necesario un reordenamiento normativo que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes y adolescentes cualquiera sea su condición (Res. 86/09 del Consejo Federal de Educación).

para la secundaria rural en concordancia con lo establecido por la LEN y las distintas normativas nacionales y jurisdiccionales? ¿Cuáles son los sentidos y orientaciones comprendidos en dichos formatos para garantizar las trayectorias escolares? ¿Qué tensiones existen al momento de implementar iniciativas institucionales y pedagógicas que interpelan al modelo de escuela secundaria tradicional? ¿Cuáles son los logros y desafíos principales que presentan estos modelos institucionales y propuestas pedagógicas que se implementan en zonas rurales caracterizadas por el aislamiento y la baja matrícula?

Metodología de trabajo

Se trata de un estudio que utilizó un abordaje cualitativo, en articulación con una sistematización estadística de la oferta de nivel secundario en el ámbito rural, con la finalidad de ahondar en los sentidos, representaciones y prácticas de diferentes actores sociales sobre los alcances de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Dicha combinación hizo posible la construcción de un marco de interpretación de los datos que provenían de las fuentes estadísticas, pudiendo de esta manera reconstruir las explicaciones que los sujetos dan sobre el mundo social y sus prácticas (Batallán, 2007; Giddens, 1982; Guber, 2004).

En consideración con esta estrategia metodológica, el estudio se organizó en dos etapas. En una primera se realizó la búsqueda de normativas que regulan el nivel (leyes de educación nacional y provinciales, resoluciones del CFE y provinciales) simultáneamente con un análisis de datos estadísticos provenientes del Relevamiento Anual (en adelante RA). La descripción de la situación del nivel en el ámbito rural desde la sanción de la LEN en 2006 a la actualidad permitió conocer y comparar datos, a la vez que planteó interrogantes respecto de la organización e iniciativas que los equipos técnicos de las jurisdicciones vienen implementando para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. A partir de este relevamiento, se seleccionaron las jurisdicciones de Chaco y Salta que resultaron relevantes para los propósitos del estudio puesto que mostraban iniciativas renovadas de modelos de organización institucional y propuestas pedagógicas.

También se utilizó como fuente documental adicional, el Informe Nacional del Relevamiento de Escuelas Rurales (en adelante RER), con la finalidad de realizar una caracterización general de los servicios educativos en relación con factores tales como aislamiento, accesibilidad, medios de transporte, calendario escolar y sistema de asistencia existentes en las escuelas rurales.

En la segunda etapa, mediante un trabajo de campo de orientación etnográfica llevado a cabo en las jurisdicciones seleccionadas, se realizaron entrevistas desde una perspectiva constructivista, en la que lo dicho “es visto no como un reflejo de lo que está ahí afuera de la situación, sino como una interpretación que ha sido producida conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado en la situación misma” (Briggs,

1986:2 n.t). Las entrevistas tendieron a documentar tanto la génesis de las iniciativas, como a registrar las tensiones que se presentaron al momento de implementar propuestas que se apartan del formato tradicional en la cotidianeidad escolar².

Para la realización de las entrevistas se optó por la confección de guías que fueron administradas de manera abierta a referentes jurisdiccionales de la modalidad, del nivel secundario, a equipos técnicos pedagógicos y directores de escuelas. Las guías se estructuraron sobre tres aspectos: trayectorias personales en la modalidad y el nivel, situación de la obligatoriedad del nivel en el sistema educativo provincial, y alcances y dificultades en la implementación de nuevas ofertas para el nivel³. El análisis de las mismas en este documento estuvo orientado a recuperar especialmente los logros y desafíos desde la perspectiva de los actores involucrados sobre estas iniciativas.

El documento está organizado en cuatro apartados. En el primero se realiza una breve reseña del proceso de ampliación de la educación secundaria en la ruralidad, mostrando las principales iniciativas que se iniciaron en el marco de la LFE de 1993 y continuaron con la LEN sancionada en 2006.

Seguidamente en el apartado segundo, se presentan datos provenientes del Relevamiento Anual (RA) 2017 sobre la situación de la oferta de los servicios educativos del nivel en el ámbito rural, analizando la cantidad de servicios, tipo de ciclos que presentan -tanto a nivel nacional como regional- y la evolución de la oferta del nivel entre el período 2006-2017. En el punto tercero, se realiza una breve descripción de las principales características de las escuelas rurales en relación con el territorio en el cual se hallan localizadas y que explican en cierta medida las dificultades que enfrentan las políticas educativas en la ruralidad al momento de elaborar iniciativas tendientes a garantizar la oferta y obligatoriedad del nivel.

Por último, en el punto cuarto, se describen dos iniciativas desarrolladas en las provincias de Chaco y Salta que proponen modelos institucionales y pedagógicos acordes a los contextos locales, con la finalidad de garantizar la obligatoriedad y las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes en zonas rurales aisladas y/o con población dispersa.

2 La noción de cotidianeidad remite a “ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores” (Rockwell,2018:27).

3 En el uso de la entrevista se trató de evitar malentendidos por el uso de categorías propias del lenguaje natural que, especialmente en los cuestionarios auto-administrados, pueden estar aludiendo a distintos referentes y ser esta información desconocida por los investigadores. Este debate fue abordado especialmente para el uso de entrevistas en la investigación en ciencias sociales, por Aarón Cicourel (1982) quien advirtió que en el empleo de entrevistas es necesario identificar progresivamente el marco referencial del sujeto en el momento de ser entrevistado.

1. Reseña de la expansión de la educación secundaria en la ruralidad: los ciclos básicos rurales

Como ya mencionáramos en un trabajo anterior (González, Mamanis, Prudent y Scarfó, 2015), la reseña histórica sobre el inicio y desarrollo de la educación secundaria en Argentina señala su temprana expansión como consecuencia de tres fenómenos: la pronta universalización de la escuela primaria que habría actuado como “traccionadora” hacia otros niveles educativos, el aumento de los años de obligatoriedad escolar y la demanda social de las familias por más educación (Capellacci et al. 2011; Tenti, 2003). En el ámbito rural, los primeros pasos se realizaron a través de las escuelas agropecuarias que se constituyeron en la oferta tradicional del nivel. En la actualidad, esta oferta incluye en algunos casos modelos de alternancia como las ya consolidadas escuelas de la Familia agrícolas (EFAS) y más recientemente los (CEPT) Centros Educativos para la Producción Total (Plencovich, 2011, 2008; Palamidessi, 2007; Navarro y Gastón, 2012)⁴.

Retomando la historia del nivel, corresponde señalar que, pese a su temprano inicio y expansión, la obligatoriedad del nivel se concretó más de un siglo después de la sanción de la Ley 1.420. Así, fue recién en 1993 con la Ley Federal de Educación 24.195 (LFE) cuando la extensión de la obligatoriedad escolar pasó de siete a diez años, incluyendo aquí dos años de lo que anteriormente correspondía a la educación secundaria. Como consecuencia de esta reforma educativa, se conformó un tramo de nueve años organizado en tres ciclos de tres años cada uno, denominado Educación General Básica (EGB) y el viejo nivel secundario se vio reducido a tres años (Polimodal). Cabe señalar que esta extensión de la obligatoriedad atravesó a todo el continente sudamericano, incluyendo a la mayoría de los países de la región que tienen un porcentaje considerable de su población en el ámbito rural o como en el caso argentino, aquellos países que tienen un porcentaje significativo de establecimientos educativos en dicho ámbito.

En lo concerniente a la modificación estructural del nivel secundario es importante recordar que la LFE fue la primera normativa que reguló la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006) y paradójicamente, la dividió en dos partes, la EGB3 y el Polimodal. Uno de los objetivos que tuvo la creación del Tercer Ciclo o EGB3 (que tomara los dos primeros años de la vieja secundaria) fue promover la democratización del sistema educativo a través de la construcción de un modelo pedagógico que pudiera resolver la articulación entre el nivel Primario y el nivel Secundario. Dicha articulación llevó a la construcción de estrategias educativas que fortalecieran la capacidad del sistema educativo de retener al estudiantado y de

4 La educación agropecuaria tiene un primer período de sistematización hacia finales del siglo XIX, cuando pasan a depender del recientemente creado Ministerio de Agricultura de la Nación en 1898 y es recién en 1967 mediante el decreto 9882/67 que pasa a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (Plencovich, 2013).

este modo evitar las altas tasas de abandono (Serra y Gruschetsky, 2003). Como veremos a continuación, en el ámbito rural el Tercer Ciclo de la EGB fue central para la ampliación de la oferta secundaria.

El impacto del Tercer Ciclo de la EGB en el ámbito rural se produjo a través del Proyecto 7, un hito fundacional en la historia de la secundaria rural. El Proyecto 7 se denominó “Fortalecimiento de la Educación Rural-EGB3” y fue parte del Plan Social Educativo que se desarrolló en Argentina entre los años 1993 y 1999⁵. Como explican Golzman y Jacinto (2006), el plan se encuadró en las políticas de los años '90, cuando el sistema educativo emprendió reformas que incluyeron tanto la descentralización del sistema educativo, como acciones destinadas al mejoramiento de la calidad (renovación de contenidos, capacitación docente y desarrollo de instrumentos de evaluación para monitorear los logros). En este marco, se implementaron políticas focalizadas que buscaron mejorar la oferta educativa destinada a los segmentos históricamente más vulnerables social y/o educativamente como es la población que habita en territorios rurales.

En la distribución de tareas, el Gobierno Nacional definió los programas y los objetivos, la normativa para la implementación y financió los programas. Además, aportó los gastos de inversión: libros, cuadernos de trabajo para los alumnos y de apoyo para los docentes, bibliografía, aportes financieros para la adquisición de equipamiento didáctico e informático; ofreció asistencia técnica y una propuesta de capacitación docente. Las provincias adecuaron la propuesta a sus prioridades de política educativa y a los recursos disponibles. En este sentido, seleccionaron las escuelas (según los índices de NBI de la población), realizaron el asesoramiento y la capacitación y el control de la administración de los recursos. Asimismo, se hicieron cargo de los gastos corrientes como designación de los cargos docente y transporte del equipo de profesores itinerantes. Las instituciones escolares administraron los recursos (materiales y financieros) y elaboraron sus proyectos de acuerdo con lo pautado. Como resultado de todos estos esfuerzos conjuntos, el Proyecto 7 alcanzó al 24% del total de las escuelas rurales del país (2.397 escuelas) y abarcó a 21 provincias.

La última reforma del sistema educativo-que vuelve a afectar al nivel secundario- fue la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006. A partir de esta normativa, se amplía la obligatoriedad escolar desde la sala de 5 años hasta el término de la escuela secundaria (LEN, Art. 16) y se impulsa la reunificación de

5 El Plan Social Educativo estuvo integrado por tres programas: Mejor Educación para Todos, Infraestructura Escolar y Becas Estudiantiles. El Proyecto 7 se ubicó dentro del programa Mejor Educación para Todos. Los programas se instrumentaron a través de proyectos orientados hacia la mejora de la oferta educativa de niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores de menores recursos. La estrategia desarrollada combinó un conjunto de acciones: equipamiento de las escuelas, elaboración de materiales de desarrollado curricular, asistencia técnica en las provincias, capacitación docente e instalación de nuevos roles en el aula.

la estructura del nivel secundario de enseñanza. Como consecuencia, la estructura del nivel, ya sea de 5 o de 6 años, se planteó en dos ciclos: un Ciclo Básico, común a todas las especialidades para los primeros dos o tres años y un Ciclo Orientado, diferenciado según áreas de conocimiento para los tres años (en adelante CBS y COS)⁶.

A partir de esta nueva obligatoriedad establecida en el texto de la LEN, la educación secundaria se transformó en un derecho para los jóvenes adolescentes y simultáneamente se constituyó en un desafío para las autoridades nacionales y locales que todos los jóvenes puedan concluir sus estudios secundarios. En este contexto, la extensión del CBS en el ámbito rural como política del Ministerio de Educación Nacional se enmarcó en el Proyecto Horizontes que se desarrolló desde el año 2007 dando continuidad al Proyecto 7. El Proyecto Horizontes fue una alternativa pedagógica que contó con el financiamiento del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) destinada a promover la creación de oferta en zonas rurales aisladas y brindar a los jóvenes residentes en este ámbito las oportunidades para continuar con la escolaridad obligatoria –al menos en parte- en sus lugares de residencia.⁷

Como señaláramos en DINIECE (2012), una de las principales características del Proyecto Horizontes fue la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y alumnos de una misma zona. La implementación del CBS se apoyó en parte en la conformación de agrupamientos de escuelas, que buscaron alentar el trabajo en conjunto de docentes y alumnos para superar el aislamiento relativo de estas comunidades y organizar su trabajo en torno a un proyecto común, sin perder la autonomía e identidad⁸.

6 Para la modalidad Técnica Profesional y Artística, la duración del ciclo orientado será de cuatro años (Res. CFE 84/09).

7 El PROMER, es un financiamiento específico que el Ministerio de Educación Nacional estableció para las diversas líneas de acción destinadas a la educación rural a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) siendo la Modalidad de Educación Rural, la encargada de diseñar y ejecutar las acciones conjuntamente con otras dependencias del ministerio, los distintos niveles y otras modalidades del sistema educativo que fueron financiadas con este proyecto. El primer proyecto (PROMER I) se desarrolló entre los años 2006 a 2013 y estuvo orientado principalmente a mejorar la cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo en la ruralidad. A partir de 2014 se desarrolla el segundo proyecto (PROMER II) cuya finalidad primordial es garantizar tanto el ingreso como la terminalidad de la escuela secundaria en la ruralidad.

8 Los agrupamientos son unidades organizativas que nuclean al menos un establecimiento de cada nivel educativo o alguna escuela urbana de referencia, de modo de poder garantizar en cada zona la trayectoria escolar de todos los alumnos en el marco de la escolaridad obligatoria a la vez que posibilite una superación del aislamiento y la dispersión característicos de la ruralidad. La estrategia de constitución de agrupamientos reconoce antecedentes de diferente índole en las distintas jurisdicciones, algunas de las cuales perduran y fortalecen la lógica del agrupamiento de las escuelas rurales. Algunas de estas experiencias que propician el agrupamiento y/o trabajo en red de las escuelas rurales por criterios de proximidad y/o accesibilidad la constituyen los micro-centros en la Rioja y Jujuy, las Unidades de Gestión Local en Misiones, etc. (DINIECE, 2015).

Un eje central de Horizontes fue la conformación de aulas de edades múltiples y de más de un año de estudio, denominadas pluriaños⁹. Las mismas estaban a cargo de un equipo docente conformado por un tutor con presencia permanente en esa escuela y profesores itinerantes para las diferentes áreas disciplinarias, que pueden organizar su trabajo de diversas formas: pueden funcionar como itinerantes del agrupamiento o bien en un establecimiento del mismo. En el primer caso los profesores acuden con cierta periodicidad a los CBS localizados en las escuelas primarias; en el segundo, son los alumnos los que concurren a la sede de trabajo de los profesores. En ambos, no obstante, Horizontes supone que los profesores planifican las tareas con los tutores además de la articulación con el COS de sus escuelas de referencia.

La propuesta de Horizontes incluyó también la distribución de materiales impresos para los alumnos (libros de texto para cada una de las áreas disciplinarias: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y programas televisivos con orientación didáctica, para las escuelas. Además, la propuesta incluyó equipamiento para las escuelas tales como biblioteca institucional con textos correspondientes a los tres años del CBS, libros de consulta, enciclopedias, diccionarios, atlas y obras literarias; un equipo de TV, un DVD, una computadora, una impresora, mobiliario y recursos para el sostenimiento de los proyectos de desarrollo local.

Por su parte, el Estado Nacional también apoyó con el financiamiento de mejoras en infraestructura que, junto con el equipamiento, los materiales didácticos y el apoyo técnico, permitieron poner en marcha esta propuesta que exigió también una contraparte de financiamiento provincial.

Al momento de finalización del PROMER I en el año 2013, el Proyecto Horizontes había alcanzado a 6.168 escuelas rurales del país en las provincias de Formosa, Chaco, Córdoba, La Rioja, Catamarca, Salta, Jujuy, Misiones, La Pampa, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán, Chubut, Tierra del Fuego, San Luis y Santa Cruz¹⁰.

Como conclusión, podemos señalar que en los últimos 25 años el ciclo básico secundario se consolidó en los ámbitos rurales¹¹. Sin embargo, los datos del Rele-

9 Esta organización de los alumnos que cursan diferentes años de estudio reunidos en una misma aula y compartiendo un mismo docente, según lo expresado por las autoridades nacionales, implicó establecer diferencias curriculares por año de estudio, tender a la autonomía de los alumnos, incorporar especificidades disciplinarias en cada área de conocimientos (especialmente Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), y facilitar la articulación con el ciclo orientado de manera de vincularlo con el mundo de la producción y el trabajo (Zattera, 2009).

10 Banco Mundial, Informe Final PROMER I.

11 Los datos que resultan de comparar los censos de población 2001 y 2010 muestran un incremento en la población en edad escolar que asiste a la escuela secundaria. El aumento se produce tanto entre el tramo de 12 a 14 años, como en el de 15 a 17 en este periodo, aunque en estas últimas edades con mayor relevancia, disminuyendo a su vez en alrededor de 10 puntos porcentuales el abandono escolar entre los adolescentes de esta edad (González et al. 2015).

vamiento Anual que se presentan en el siguiente apartado permiten mostrar que, pese a la consolidación de los primeros años de la escuela secundaria, la presencia de Ciclos Orientados y con ellos la finalización de los estudios secundarios continúa mostrando desafíos para la política educativa.

2. Acerca de la oferta y matrícula de la escuela secundaria rural en la actualidad

Según datos provenientes del RA 2017 existen 3.294 servicios educativos con oferta de nivel secundario en el ámbito rural¹². Considerando la distribución según el tipo de ciclo que presentan estos servicios educativos, se observa en el Cuadro 1 que 2.094 servicios educativos (63.6%) tienen una oferta completa (CBS+COS), 1.126 (34.2%) sólo ofertan el Ciclo Básico y solamente 74 (2.2%) de los servicios educativos, tienen como oferta únicamente el Ciclo Orientado.

Cuadro 1. Unidades de servicios educativos de nivel secundario según ciclo. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

Año	Total Servicios educativos		Ciclo Básico (C.B.S)		Ciclo Orientado (C.O.S)		Ambos Ciclos (CBS+COS)	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	5.331	100,0	4.368	81,9	179	3,4	784	14,7
2017	3.294	100,0	1.126	34,2	74	2,2	2.094	63,6

Fuente: elaboración propia sobre la base del RA 2006-2017. DIEE.

Como puede apreciarse también, estos valores difieren sustancialmente de los existentes en 2006, donde el grueso de la oferta estaba constituida por servicios educativos con oferta de Ciclos Básicos únicamente y la oferta de secundarias completas apenas alcanzaba al 14,7%.

Esta distribución según el tipo de ciclo que tienen los servicios educativos del nivel secundario en la ruralidad, presenta diferencias según las distintas regiones del país. Como puede apreciarse en el Cuadro 2 la región de NOA tiene más de la mitad de la oferta para el nivel con servicios educativos con sólo el Ciclo Básico (59,8%), mientras que las regiones Centro, NEA y Sur, por el contrario, concentran el mayor porcentaje de su oferta en escuela secundarias con ambos ciclos, alcanzando al 93,0%, 84,6% y 80,5% respectivamente del total. La región de Cuyo tiene la oferta repartida casi equi-

12 La consideración del ámbito que define a las escuelas sigue el criterio implementado por el INDEC, el cual propone que el ámbito rural corresponde a las localidades de 2000 habitantes o menos. Los datos que se muestran corresponden a los suministrados por el Relevamiento Anual (RA) para el ámbito rural considerando la educación común de gestión estatal con la estructura 6-6.

tativamente entre servicios con oferta de CBS y/o COS de manera independiente con otros servicios que ofertan ambos ciclos.

Cuadro 2. Distribución de la oferta de los servicios educativos de nivel secundario por ciclo y región. Educación común, gestión estatal y ámbito rural. Año 2017. En absolutos y porcentajes.

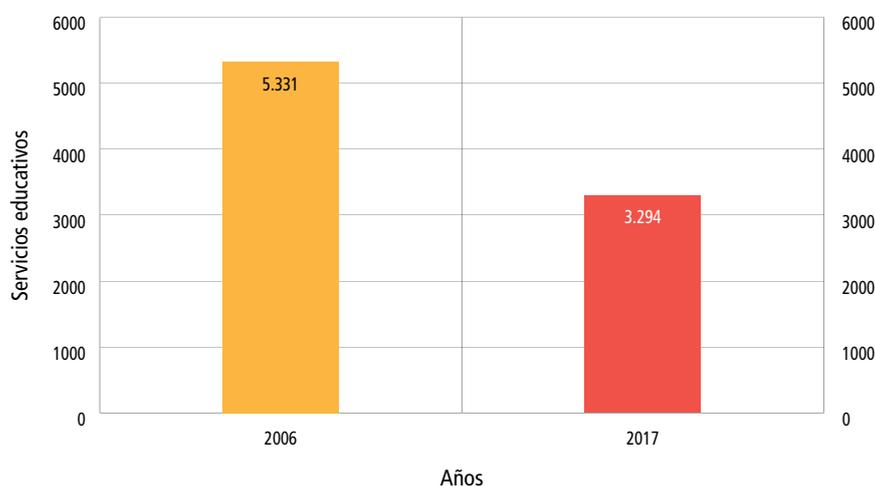
Región	Total Servicios educativos		Ciclo Básico (C.B.S)		Ciclo Orientado (C.O.S)		Ambos Ciclos (CBS+COS)	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Total País	3.294	100,0	1.126	34,2	74	2,2	2.094	63,6
Centro	898	100,0	58	6,5	5	0,6	835	93,0
Cuyo	310	100,0	137	44,2	23	7,4	150	48,4
NEA	532	100,0	77	14,5	5	0,9	450	84,6
NOA	1.369	100,0	818	59,8	41	3,0	510	37,3
Sur	185	100,0	36	19,5	0	0,0	149	80,5

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA-2017 DIEE.

La particularidad que presentan NOA y Cuyo, de tener una mayor cantidad de CBS en relación con sus COS, podría estar mostrando una estrategia que implica dos movimientos, por un lado, la expansión del CBS en el territorio y por otro, el nucleamiento de la oferta para los COS cuya matrícula como se verá más adelante, suele ser menor que en ciclo anterior. Esta estrategia, como veremos más adelante, está cambiando y una buena parte de las jurisdicciones muestran la tendencia hacia la conformación de escuelas secundarias completas con diferentes modelos institucionales.

Por otra parte, si miramos la evolución de la oferta de la escuela secundaria en la ruralidad, en el Gráfico 1, podemos observar una importante transformación de la misma. En 2006, año de la sanción de la LEN y de creación de la Modalidad Rural, el total de la oferta de servicios educativos era de 5.331 mientras que en 2017 la cantidad desciende a 3.294.

Gráfico 1. Evolución de los servicios educativos de nivel secundario (2006-2017). Educación común, gestión estatal, ámbito rural. En absolutos.

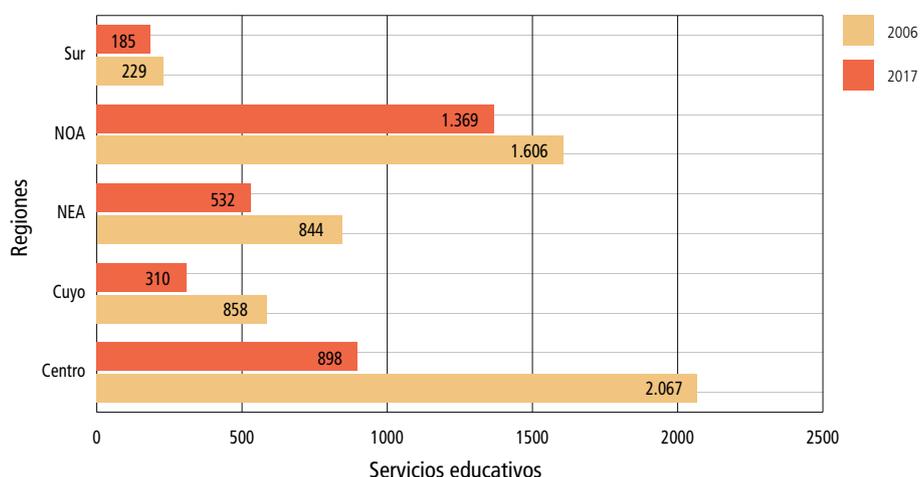


Fuente: elaboración propia sobre la base del RA. 2006 y 2017.DIEE.

Esta baja en la cantidad de servicios educativos del nivel se explica por el proceso de concentración y reordenamiento de la oferta que se manifiesta de manera diferencial en las distintas regiones¹³. Como se evidencia en el Gráfico 2, las regiones Centro, Cuyo y NEA presentan una marcada disminución en la oferta para el nivel entre 2006 y 2017, mientras que en las regiones de NOA y Sur la disminución es significativamente menor en comparación con las demás regiones, presentando en la actualidad valores similares a los existentes en 2006.

13 Cappellacci et al. (2011) sostienen que esta disminución en la cantidad de unidades de servicios del nivel secundario es una tendencia que se expresa en la oferta a nivel general y que la misma se explica como consecuencia de un proceso de reestructuración y reordenamiento del nivel secundario en el contexto de transición de los marcos normativos creados por la actual Ley de Educación Nacional.

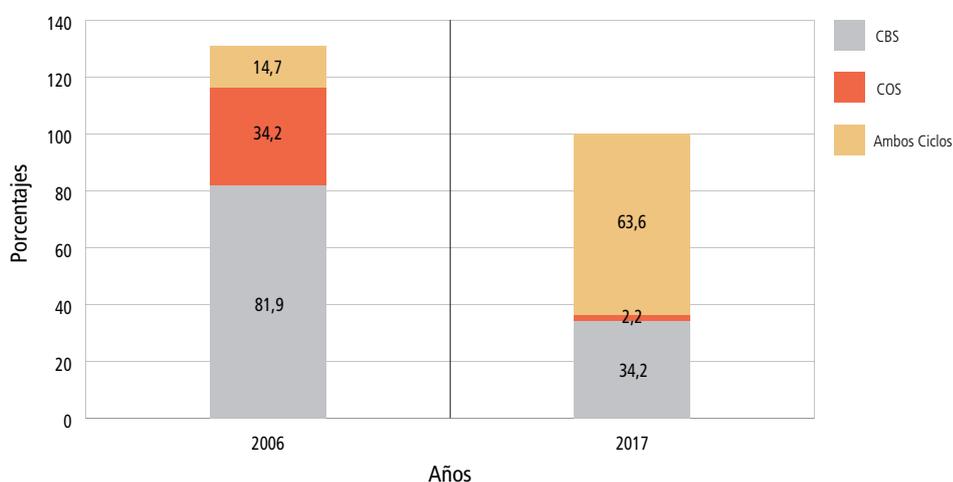
Gráfico 2. Evolución de los servicios educativos de nivel secundario por región (2006-2017). Educación común, gestión estatal, ámbito rural. En absolutos.



Fuente: elaboración propia sobre la base del RA. 2006 y 2017. DIEE.

Ahora bien, esta baja en la cantidad de servicios estuvo acompañada con una reconfiguración de los mismos, a partir de la sanción de la LEN que extendió la obligatoriedad a todo el nivel. De esta manera, como muestra el Gráfico 3, en 2006 el grueso de la oferta, 81,9% correspondía a servicios con Ciclos Básicos independientes, mientras que la oferta de escuelas secundarias completas (ambos ciclos) apenas llegaba al 14,7%. Por el contrario, en 2017 esta situación se revierte y 63,6% de los servicios, es decir, cerca de las dos terceras partes de la oferta corresponde a escuelas completas (CBS+COS), garantizando de esta manera que los estudiantes puedan realizar todo el trayecto de la secundaria en un mismo establecimiento.

Gráfico 3. Evolución de los servicios educativos de nivel secundario por ciclo (2006-2017). Educación común, gestión estatal, ámbito rural. En porcentajes.



Fuente: elaboración propia sobre la base del RA. 2006 y 2017. DIEE.

Por su parte, como se aprecia en el cuadro 3, este movimiento en el tipo de ciclo que ofertan los servicios educativos del nivel, va en concordancia con lo que sucede a nivel nacional en la mayor parte de las regiones del país, a excepción de las regiones de NOA que tiene la oferta mayoritaria del nivel en servicios con oferta de Ciclos Básicos independientes y Cuyo que tiene una distribución pareja, entre servicios con oferta de Ciclos Básicos y otros con oferta de ambos ciclos.

Cuadro 3. Evolución de los servicios educativos de nivel secundario por ciclo y región (2006-2017). Educación común, gestión estatal, ámbito rural. En Absolutos.

Región	2006				2017			
	Total	CBS	COS	Completa	Total	CBS	COS	Completa
Centro	2.067	1.600	75	392	898	58	5	835
Cuyo	585	507	1	77	310	137	23	150
NEA	844	719	9	116	532	77	5	450
NOA	1.606	1.402	52	152	1.369	818	41	510
Sur	229	140	42	47	185	36	0	149

Elaboración propia sobre la base del RA 2006 y 2017. DIEE.

Además, este proceso de transformación en la cantidad y tipo de ciclo de la oferta se vio reflejado también en la cantidad y tipo de secciones existentes en las escuelas secundarias del ámbito¹⁴. Como se muestra en el Cuadro 4 hay un marcado crecimiento en la cantidad de secciones en las escuelas secundarias rurales pasando de un total de 14.527 en 2006 a 18.811 en 2017.

Cuadro 4. Distribución de las secciones de nivel secundario por tipo de sección. Educación común, gestión estatal, ámbito rural. Años 2006-2017. En absolutos y porcentajes.

Año	Total		Secciones Independientes		Secciones Múltiples		Secciones Multinivel	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
2006	14.527	100,0	9151	63,0	1.408	9,7	3.968	27,3
2017	18.811	100,0	14.465	76,9	1.400	7,4	2.946	15,7

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA. 2006 y 2017. DIEE.

14 La sección es un grupo escolar organizado, formado por alumnos que cursan el mismo, o diferentes grados o años de estudios, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipos de docentes. Según la organización curricular pueden ser: a) independientes cuando las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o etapa, b) múltiples cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o grados/años distintos y c) multinivel, cuando agrupan a alumnos de dos niveles, generalmente inicial y primario, aunque pueden agrupar también primario y parte del secundario (DINIECE, 2003).

Este aumento en la cantidad de secciones como puede apreciarse también implicó un fortalecimiento de un tipo de sección que es característico del ámbito urbano: las secciones independientes por sobre las secciones múltiples y multinivel que constituyen organizaciones escolares características de la ruralidad.

Si bien los datos muestran en 2017 un crecimiento importante de secciones independientes, la presencia aún considerable tanto de secciones multinivel y múltiples se explica en tanto éstas, dan respuesta a la escolaridad en zonas rurales de población dispersa. Las secciones múltiples (pluriaños) constituyen la base sobre la cual se desarrollan propuestas para la ampliación de la oferta tanto del Ciclo Básico y parte del Ciclo Orientado, como se verá más adelante. Por otra parte, podemos decir que la disminución de las secciones multinivel (primaria más secundaria) estaría dando cuenta de un proceso de fortalecimiento del nivel secundario en el ámbito rural.

Por último, en lo que respecta a la evolución de la matrícula en el nivel, tal cual se aprecia en el Cuadro 5, se produjo un incremento significativo de alumnos en términos absolutos desde la sanción de la LEN y creación de la modalidad a la fecha, pasando de 219.068 en 2006 a 282.933 en 2017 lo que representa un incremento de 29,2% respecto del primer valor.

Cuadro 5. Distribución de la matrícula de nivel secundario al 2017 y evolución absoluta y porcentual en el periodo 2006-2017, por regiones. Educación común, gestión estatal, ámbito rural.

Región	2006	2017	Evolución	
			Absolutos	%
Total País	219.068	282.933	63.865	29,2
Centro	71.807	86.151	14.344	20,0
Cuyo	26.407	37.894	11.487	26,2
NEA	39.424	55.676	16.252	41,2
NOA	65.447	86.897	21.450	39,7
Sur	15.983	16.315	332	2,1

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 2006-2017. DICE.

Ahora bien, si observamos la evolución de la matrícula en las distintas regiones, es posible apreciar procesos diferenciados. La región Sur muestra un leve crecimiento en 2,1 puntos porcentuales en la cantidad de alumnos entre los años 2006 a 2017, pasando de 15.983 a 16.315. Por su parte Centro y Cuyo presentan incrementos por debajo del nivel nacional (20,0% y 26,2%), mientras que NEA y NOA muestran incrementos muy por encima del promedio nacional del 41,2% y 39,7% respectivamente.

Como síntesis de este apartado, podemos anticipar que los datos presentados muestran un proceso en el cual la expansión de la escuela secundaria rural está replicando en gran medida el modelo de organización de la escuela secundaria urbana.

Así, por ejemplo, las características secciones múltiples presentes en el Proyecto 7 y en el Proyecto Horizontes se están transformando en secciones independientes. Este cambio que implica necesariamente tener un mayor número de alumnos por sección se logra por la concentración de los CBS señalada anteriormente. Esta estrategia puede transformarse en una dificultad, o límite a la ampliación de la oferta, pues implica por una parte que los estudiantes deban recorrer o trasladarse lejos de su lugar de residencia y por consiguiente en algunos casos desistir de los estudios y por otra parte que, la escuela completa pensada con el modelo tradicional no resulte posible por razones burocráticas u operativas.

En este sentido, es necesario recuperar los lineamientos que desde las políticas nacionales para la modalidad han sido plasmadas en resoluciones del Consejo Federal de Educación que expresan:

“La ruralidad requiere de alternativas que permitan contextualizar las líneas nacionales para la educación secundaria, desde propuestas que desafíen los formatos organizacionales tradicionales y posibiliten adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersas” (CFE, Res. 109/10).

A continuación, se describen los principales aspectos que caracterizan a las escuelas en las zonas rurales que deben ser considerados para la implementación de acciones de política educativa que favorezcan la instauración tanto de modelos institucionales como de propuestas pedagógicas diferentes en pos de garantizar la escolaridad obligatoria de los niños y jóvenes que viven en las comunidades rurales.

3. ¿Por qué pensar otra escuela secundaria en la ruralidad?

Asistimos en la actualidad a un creciente debate por parte de especialistas, sobre la posibilidad de llevar adelante la inclusión de los jóvenes y adolescentes a la educación secundaria obligatoria, con un formato escolar que fuera pensado con otros objetivos y que ha generado pocas variantes para producir condiciones de retención, aprendizajes y egreso de los estudiantes (Baquero et al. 2009; Montesinos y Schoo, 2013; Perazza, 2010, 2011; Terigi, 2008, 2011).

Estas limitantes en gran parte obedecen a los aspectos centrales que estructuraron el modelo tradicional de escuela secundaria a saber: a) los currículos, b) la designación de los profesores por especialidad y c) el trabajo de los docentes por horas cátedra. La escuela secundaria con el formato institucional tal como la conocemos en la actualidad, es heredera de los mandatos que la fundaron, en una etapa histórica en que era necesario contar con una escuela que sostuviera la circulación de saberes comunes bajo un formato único. La persistencia de dicho modelo, se

sustenta en gran parte, en la idea que la uniformidad es garantía de una educación común, donde toda diferenciación es vista como fragmentación y por lo tanto sinónimo de desigualdad (Perazza, 2008; Terigi, 2008).

La obligatoriedad entonces, debe ir de la mano de un proceso de expansión de la oferta educativa en todo el territorio, el cual presenta una distribución muchas veces dispar. Esta situación históricamente ha sido mayor en las zonas rurales, donde la expansión está vinculada a factores relacionados con la densidad demográfica, las actividades económicas predominantes, la accesibilidad y la presencia o no de servicios públicos.

La escuela rural, a diferencia de su par urbana, es una institución que responde a las demandas educativas de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, caracterizada muchas veces por un nivel socioeconómico bajo y en muchos casos con problemas de acceso a servicios e infraestructura básicos¹⁵. No obstante, es importante recordar que, en el ámbito rural, la escuela es una institución altamente valorada por ser, en muchas ocasiones, el único referente público de la zona.

En este sentido, implementar políticas para garantizar la asistencia/acceso de los jóvenes al nivel en el marco de la obligatoriedad en la ruralidad, deben partir por reconocer lo complejo de la definición misma sobre “lo rural”. En un trabajo anterior dimos cuenta del debate reciente en relación con las definiciones restringidas o ampliadas que se utilizan para hablar sobre ruralidad.

(...) El recorrido realizado hasta aquí muestra la convivencia actual de distintas definiciones de lo rural. Por un lado, la definición restringida que se utiliza desde los sistemas estadísticos oficiales y por el otro, definiciones ampliadas que utilizan quienes hacen uso de datos para diseñar, gestionar y evaluar políticas públicas. (...) La primera, mantiene una definición histórica de lo rural que ofrece la ventaja de permitir la comparabilidad a lo largo del tiempo. (...) La segunda perspectiva emplea otra definición que -desde el marco de la “nueva ruralidad”- permite pensar la ruralidad como un territorio con pluriactividad y en estrecha relación con el mundo urbano, buscando superar así la tradicional dicotomía ciudad-campo e industria-agricultura (González et al., 2015:10).

Definir entonces la ruralidad desde la categoría de territorio, posibilita recuperar la dimensión histórica, política, social, cultural, económica y ambiental que la atraviesan, además de visibilizar la heterogeneidad de territorios rurales en los que se ubican las escuelas que dan respuesta a la demanda educativa de las poblaciones que los habitan.

¹⁵ Según datos del censo nacional de 2010, en el ámbito rural el 23,20 % de hogares tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI) situación que alcanza al 32,80% en las regiones NEA y NOA. Estos porcentajes varían hacia el interior mismo del ámbito rural a nivel nacional si se trata de rural aglomerado (16,4%) o rural disperso (27,00%) (González et al., 2015).

A continuación, se profundizará en las particularidades y rasgos que distinguen a las escuelas rurales que merecen ser considerados al momento de planificar propuestas para su ampliación. Utilizamos como fuente los últimos datos disponibles proporcionados por el Relevamiento de Escuela Rurales (RER) realizado entre los años 2006-2009¹⁶.

El **aislamiento** es un aspecto distintivo de las escuelas rurales, producido entre otros motivos, por las distancias que las separan de los principales centros urbanos y las dificultades de accesibilidad. Este aislamiento es un condicionante importante de la escolaridad en el ámbito rural. La cercanía a núcleos más poblados, brinda la posibilidad a las escuelas de estar más vinculadas, socializar experiencias entre docentes y alumnos, tener acceso a redes de comunicación, a la vez que permite mejor acceso al sistema de salud y servicios varios.

Según los datos obtenidos del RER, del total nacional de las escuelas rurales relevadas el 13% se encuentra ubicada en una localidad, un 12% tiene una localidad cercana a menos de 5 Km. de distancia, y el 21% la tiene a una distancia entre 6 y 10 Km. De este dato se puede inferir que más de la mitad de las escuelas restante no tienen en su área de influencia una localidad; por lo que se encuentran en áreas rurales dispersas, es decir, en núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en el campo abierto (DINIECE, 2003).

Teniendo en cuenta las características respecto de la ubicación de las escuelas rurales (área de influencia-cercanía a localidades) la **accesibilidad** a las mismas, cobra relevancia en tanto brinda (o no) la posibilidad de que los alumnos asistan en las mejores condiciones-tiempo y modo- a sus escuelas.

Ref. Provincial: Hay comunidades a la vuelta del río en el medio del monte. Acceder desde tierra a los lugares estos resulta complicado, y sobre todo en temporada de lluvia, porque se rebalsa el cauce actual del río (...) Hay tres

16 El objetivo general del Relevamiento de Escuelas Rurales (RER) fue obtener información sobre todas las escuelas rurales del país, así como proponer procedimientos y metodologías para la obtención, procesamiento, análisis y comunicación de información del sector educativo y de su contexto. El RER recolectó información de un total de 15.596 escuelas rurales. Este relevamiento consideró "escuela" a cada una de las localizaciones geográficas en las que funciona un establecimiento educativo que brinda una determinada oferta educativa. El concepto de "localización geográfica" permite incluir a cada uno de los anexos y sedes del establecimiento escolar, ubicar con precisión la "escuela" y entenderla en su contexto social y demográfico en un territorio concreto. La información se obtuvo a través de un cuestionario administrado, por un encuestador, al director o maestro con mayor antigüedad en la escuela. El RER fue realizado en distintas etapas. En algunas provincias se concentró en uno o dos años (por ejemplo, en los casos de Buenos Aires, Santa Fe, San Juan, San Luis, Tucumán, Formosa, Jujuy, Chubut, La Pampa, entre otras), mientras que en otras se realizó en tres etapas (La Rioja, Mendoza, Chaco, Santiago del Estero, Santa Cruz, entre otras) (Informe Final RER. Mapa Educativo nacional. ME. 2014). El RER incluyó: a) Escuelas ubicadas en el ámbito rural definido por el INDEC como de localidades de menos de 2.000 habitantes; b) Del sector estatal, c) Del tipo de educación común y d) De los niveles Inicial, Primario/EGB1 y 2, EGB 3 y/o Medias hasta 2º año de estudio. Hay que considerar que al inicio del Relevamiento y en el diseño del Proyecto no estaba en vigencia la actual Ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, por lo que aparecen aún las categorías de la EGB. Las preguntas que se realizaron estuvieron referidas a recolectar información sobre ubicación, acceso y contexto de la escuela, los servicios y comunicaciones en un radio de 10 Km., considerado éste como área de influencia.

escuelas que están en la Media Luna (señala en el mapa), El Madrigal y el Madrejón, entonces, para poder llegar a la escuela se viene por Orán, se cruza Aguas Blancas, y se entra por Bolivia, se accede por Bolivia, o sea que se transita por Bolivia y enfrente a cada escuela, se cruza en chalana, llamas a un chalanero [conductor de una embarcación pequeña de fondo plano] por ahí, hay que contactarlos, y se cruzan en botecito, y si el río está abajo, o sobre medialuna, se puede cruzar con una camioneta de doble tracción.

La red vial que conecta a la escuela puede ser un camino de tierra o uno pavimentado. La accesibilidad también se vincula directamente con la disponibilidad de los medios de transportes que utilizan alumnos y docentes. Éstos son imprescindibles, tanto para trasladarse al establecimiento, como para acceder a diversos servicios que brinda la localidad más cercana a la escuela. La accesibilidad a una escuela a través de una ruta pavimentada implica no sólo que se acorten los tiempos de llegada de docentes y alumnos al establecimiento, sino que a la vez hace más factible la llegada de algún tipo de transporte público a la misma.

Ref. Provincial: por ahí la escuela queda a 15 km por la ruta y [los alumnos] cómo van? Ellos van por las picadas, por donde no van los autos, obviamente, pero ellos cortan por las chacras, tienen sus...

Entrevistador: Sus caminos locales.

Ref. Provincial: Sí, caminos donde no entran los autos, entonces les queda mucho más cerca que ir por la ruta. Nosotros que conocemos la realidad, sabemos que es así (...).

Sumado al aislamiento y la accesibilidad, otra particularidad que asumen las escuelas rurales vinculadas a su contexto, es el **período de funcionamiento** definido según los meses del año en los que se desarrolla el ciclo lectivo. Así, se distinguen dos tipos de períodos: el régimen común (comprendido entre marzo y diciembre) y el régimen especial o de temporada (entre agosto/septiembre y mayo). Aunque la mayoría de las escuelas rurales funcionan en el periodo de régimen común, existe un menor porcentaje de escuelas donde se implementa un régimen especial¹⁷. Este último aparece como una especificidad del ámbito y está vinculado a características locales como por ejemplo el clima, a los períodos de trabajo agrícolas que demandan mano de obra de las familias y/o a grandes distancias que en ocasiones tienen que recorrer los alumnos para llegar a la escuela.

Un caso típico de escuelas que funcionan con un régimen especial o de temporada son las escuelas de “alta montaña” existentes en muchas zonas cordilleranas y de altas cumbres del país.

¹⁷ De los datos obtenidos por el RER, el 97% de las escuelas relevadas funcionan en el régimen común, es decir, entre los meses de marzo y diciembre.

Directora (...) yo tengo un sentido de pertenencia absoluta con el colegio. Digo, mi colegio tiene régimen de verano ¿por qué?: porque los chicos estudian desde agosto, fines de agosto, hasta junio, porque empiezan las nevadas y no podés entrar...

Entrevistadora: Claro.

Directora: ...ni salir de la cordillera de los Andes, y el recorrido es subida, subida, subida, subida, subida. Yo estoy trabajando, más o menos a 4.600 metros de altura sobre el nivel del mar, ¿sí? O sea, este, son parajes, este... antiquísimos parajes incas, este... porque son coya, la población es coya (...)

Además de los factores hasta aquí mencionados, otro aspecto relevante de la educación rural es la **baja matrícula** de las escuelas, característica que se ha mantenido a través de la historia como garantía del derecho a la educación de las poblaciones aisladas.

Director: Y eran dieciocho alumnos (en toda la escuela). Después fue creciendo la matrícula y separé octavo y noveno, por un lado, y primero polimodal... porque siempre ése era el curso donde había chicos con sobreedad, que era el curso más numeroso, que eran aproximadamente veinte alumnos.

El Cuadro 6 nos muestra la distribución porcentual de la matrícula agrupada en cueanexos con oferta de nivel secundario (sólo CBS o CBS+COS). Como puede apreciarse, el 33.16 % de los servicios educativos con oferta del nivel en el ámbito rural tienen una matrícula entre 1 a 24 estudiantes. Si a este rango se agregan los servicios educativos con matrícula entre 25 a 50 estudiantes, dicho porcentaje asciende al 50.64 %, es decir, algo más de la mitad de la oferta existente de escuela secundaria en la ruralidad tienen una matrícula de 50 y menos estudiantes, mientras que sólo el 27,15% de la oferta la constituyen escuelas con una matrícula de más de 100 estudiantes.

Cuadro 6. Distribución porcentual de cueanexos con oferta de nivel secundario según matrícula (agrupada). Educación común, gestión escolar, ámbito rural. Año 2017.

Matrícula - tamaño	Cantidad de Cueanexos		
	Absoluto	%	% acumulado
1 a 24	1.054	33,16	33,16
25 a 50	556	17,49	50,64
51 a 74	396	12,46	63,10
75 a 100	310	9,75	72,85
más de 100	863	27,15	100,00
Total general	3.179	100,00	

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 2017. DIEE.

Esta situación requiere una organización de los alumnos diferente de lo que sucede en las escuelas urbanas. Mientras que la escuela urbana organiza a los alumnos preferentemente en secciones independientes en las que las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o año, en las escuelas rurales, además de las secciones independientes, existen secciones múltiples y/o multinivel. Las secciones múltiples en el nivel secundario reciben la denominación de “pluriaño” y requieren una propuesta pedagógica acorde a una actividad de enseñanza que reúne en un mismo espacio a varios años de escolaridad secundaria¹⁸. Sin embargo, en muchas ocasiones, los docentes no están preparados para enseñar en este formato no tradicional.

Entrevistador: ¿Vos tenías alguna experiencia previa en lo que era enseñar en pluricurso, algo, sabías algo...?

Director: No, a mí me costaba...

Entrevistador: ¿...tenías alguna referencia?

Director: Claro, o sea, lo que yo por ahí escuchaba era que maestras primarias, que trabajaban con plurigrados.

Entrevistador: Sí.

Director: Uno escuchaba “plurigrado”, o “pluricurso”, que fue un término que yo empecé a escuchar recién en ese momento, ese año, lo asociaba más a la parte de escuela primaria. De hecho, en el lugar sigue funcionando el plurigrado (...)

Por otra parte, las secciones multinivel agrupan a alumnos de dos niveles distintos, generalmente inicial y primario, aunque también puede darse que asistan alumnos de primaria con los de secundaria¹⁹.

En el caso de la oferta de la escuela secundaria, las secciones múltiples y/o multinivel, alcanzan al 25.55% de la oferta del total de secciones existentes (ver Cuadro 3). La existencia de este tipo de secciones requiere de una organización diferente de la planta orgánica funcional (POF) y del tipo de cargos docentes, como se verá más adelante al describir algunas experiencias provinciales.

Finalmente, podemos mencionar otra particularidad de las escuelas rurales, relacionadas con los **regímenes de asistencia**, que varían desde la presencialidad en

¹⁸ Un desarrollo sobre este tema se puede consultar en “Repensar en enseñanza en la escuela primaria Rural. La implementación del Pos-título de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero (Prudent, Scarfó y Visintín, 2015).

¹⁹ Los ciclos básicos rurales (CBR) que trabajan con la propuesta de Horizontes, en algunas jurisdicciones reúnen a alumnos de 7° grado de primaria con los de 1° y 2° de la escuela secundaria.

diferentes tipo de jornadas²⁰, la permanencia en escuelas albergues y la alternancia, característica esta última de un modelo pedagógico con cierta tradición en la ruralidad como son las “escuelas de alternancia”. Éstas contemplan la permanencia del alumno en la escuela en períodos cortos, que se alternan con otros durante los cuales el alumno permanece en el medio familiar continuando allí el proceso educativo. En prácticamente todas las escuelas de alternancia se desarrollan actividades de formación para el trabajo, y de extensión y asistencia técnica hacia el medio productivo y social local²¹.

Considerando las particularidades antes descriptas (aislamiento, accesibilidad, baja matrícula y modalidad de asistencia) la resolución 128/10 “La Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional” estableció como prioridad de política educativa la necesidad de pensar modelos de organización institucional que den cuentas de estas condiciones a la vez que garanticen la obligatoriedad y trayectorias escolares:

“Por ello, resulta imprescindible centrar la atención en modelos alternativos que, conviviendo con los formatos de la secundaria urbana, y ofreciendo instancias de calidad equivalente, pongan a disposición de todos los adolescentes y jóvenes la posibilidad de completar el nivel las jurisdicciones deberán realizar la revisión de sus marcos regulatorios a efecto de que se favorezcan otras formas de organización institucional y propuestas escolares que contemplen las particularidades de las formas de vida de los alumnos” (Res. 128/10).

Esta normativa, como otras vigentes a partir de la sanción de la LEN (Resoluciones CFE. 93/09 y 107/09) intentan romper con un sentido común que ve en el modelo de la escuela urbana un “horizonte por alcanzar”. De esta manera comienzan a fortalecerse iniciativas jurisdiccionales que buscan dar respuestas a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la ruralidad mediante distintos modelos de organización institucional y que a modo de ilustración están descriptos en un documento reciente de la Modalidad de Educación Rural a saber:

20 En un trabajo reciente realizado por Leandro Botinelli (2016), sobre la ampliación de la jornada escolar en el período 2009-2016 muestra que la tasa de cobertura de la jornada completa y extendida en el ámbito rural, pasó del 10% al 18% de los servicios educativos mientras que en alumnos el incremento pasó del 14% al 23%. Parte de este incremento puede deberse, como sostiene el autor, a que la escuela rural incorpora a toda la matrícula cuando ofrecen la jornada completa o extendida y no solo a algunos ciclos o secciones como suele ser más frecuente en las escuelas urbana.

21 Las escuelas de Alternancia comienzan a funcionar en nuestro país en 1968 en la Provincia de Santa Fe, como una propuesta entre el Ministerio de Agricultura y Ganadería, el de Educación y el Movimiento Rural. En 1969 se privatiza esta iniciativa y al año siguiente, 1970 se crea la primera Escuela de la Familia Agrícola (EFA). Posteriormente esta modalidad se expande a las provincias de: Chaco, Entre Ríos, Santiago del Estero, Córdoba, Buenos Aires y Misiones. En 1988 se instaló, en provincia de Buenos Aires los CEPT, que se sustentan básicamente en el modelo de alternancia, y a diferencia de las EFA, la alternancia se lanzó en la escuela pública oficial (Oliva, 2016).

1. Ciclos básicos localizados en escuelas primarias con docentes itinerantes
2. Ciclos básicos localizados en escuelas primarias con extensión progresiva hasta el ciclo orientado (concentración de varios CBS en un COS)
3. Escuelas multinivel
4. Escuelas secundarias completas en zonas aisladas con planta funcional completa
5. Escuelas secundarias en entornos virtuales /mediadas por TIC / aulas virtuales
6. Escuelas secundarias con albergue o residencias estudiantiles asociadas
7. Escuelas secundarias con modalidad de alternancia

Estas formas diversas de organización institucional que podemos encontrar en las distintas zonas rurales buscan dar respuestas situadas a las necesidades y demandas locales a la vez que ponen en cuestión el modelo institucional “tradicional” y su correlativo modelo o “saber” pedagógico por “defecto”²². Según Terigi (2010, 2017) este saber organiza a la población escolar sobre un criterio de economía de esfuerzo a partir del agrupamiento de alumnos con un docente que desarrolla una cronología “unificada” de aprendizajes. Además, basa su funcionamiento en el aula estándar de enseñanza graduada y simultánea, que con el tiempo se extendió progresivamente a las zonas rurales de manera tal que logró constituirse en la organización de la escuela “auténtica”²³.

Ahora bien, esta lógica del “funcionamiento estándar” del modelo tradicional, presenta problemas y/o deficiencias, cuando se intenta extender a contextos que no responden a las características para las cuales fue pensado. De esta manera, la pretensión de una escuela secundaria completa con planta funcional completa de “igual calidad” en el sentido común de funcionarios y docentes como único modelo posible, se complejiza ante una situación social diversa.

En este contexto, las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales realizan grandes esfuerzos en el diseño de propuestas institucionales tendientes a sostener la inclusión y trayectoria de los jóvenes y adolescentes en su escolaridad secundaria, en una tensión constantes entre “lo diferente”-condiciones materiales, sujetos diversos, etc.- y “lo común”-el derecho a la educación (Perazza, 2011).

22 Terigi utiliza la expresión “por defecto” de uso común en la jerga computacional, como una metáfora del funcionamiento del saber pedagógico. La expresión da cuenta del programa que la máquina utilizará si no le indicamos una manera diferente de realizarlo. El saber pedagógico por “defecto” entonces será la forma de mirar el mundo de la educación escolar y que impide pensar formas novedosas (Terigi, 2010).

23 Como sostiene Ezepeleta (1997) hacia fines del siglo XIX, en los inicios de los sistemas educativos en Latinoamérica, el modelo de organización de la escuela urbana (enseñanza simultánea y graduada) se trasladó a las zonas rurales para dar respuestas a las demandas educativas de sus comunidades. De esta manera, el marcado sesgo urbano que históricamente orientaron las políticas educativas implementadas por los distintos estados nacionales dio lugar al proceso de expansión de la escolaridad en las zonas rurales.

En el apartado que sigue, se describen algunas estrategias que los equipos provinciales de la modalidad de educación rural llevan adelante en dos jurisdicciones (Salta y Chaco). Las mismas muestran modelos de organización institucionales diferentes que buscan dar respuesta a la escolaridad secundaria obligatoria en los diferentes espacios rurales de sus provincias.

4. Estrategias provinciales para la instauración de modelos institucionales que garanticen la obligatoriedad de la escuela secundaria: casos Chaco y Salta

El análisis de los datos estadísticos provenientes del RA sobre la situación de la oferta del nivel desarrollado precedentemente, es relevante en tanto permite dimensionar las particularidades que asume la escolaridad secundaria en las zonas rurales del país y constituye el marco de referencia para mostrar diversas estrategias implementadas por las jurisdicciones para garantizar la obligatoriedad establecida en la LEN.

A continuación, se realiza una descripción de propuestas que pudieron ser relevadas a partir de un trabajo de campo con equipos provinciales que tienen a su cargo la modalidad de educación rural y que vienen desarrollándolas en sus jurisdicciones con la finalidad de ampliar la oferta y garantizar la trayectoria completa (COS+CBS) de los estudiantes en la escuela secundaria rurales²⁴.

En primer término, se describe una propuesta que organiza la escuela secundaria en función de la planta docente con itinerancia intensiva y el agrupamiento de los años en pluricurso y/o secciones independientes que se viene implementando en la provincia de Salta. Posteriormente, se presenta una propuesta de escuela secundaria que incluye la mediación tecnológica (plataforma virtual) para escuelas localizadas en parajes aislados, con baja matrícula, con una planta de profesores localizada en la sede, mientras que en los anexos cuentan con un docente tutor. Aquí se describen las experiencias desarrolladas tanto en la provincia de Salta como Chaco.

24 El trabajo de campo en la provincia de Salta se realizó durante un encuentro de formación con directores de escuelas secundarias rurales en el cual se realizaron entrevistas en profundidad a directores de escuelas y equipos técnicos de la dirección de nivel, la referente pedagógica de las escuelas mediadas por TIC, como de la coordinación de PROMER provincial. Por su parte en Chaco se realizaron entrevistas al referente de la Modalidad rural, y equipo técnico-pedagógico de las escuelas mediadas por TIC.

4.1 Escuelas secundarias con pluricurso e itinerancia docente intensiva. Caso Salta

El contexto

La provincia de Salta desarrolló fuertemente la educación secundaria rural a partir del año 2011. En los años previos, la jurisdicción realizó un análisis de la realidad escolar y de las normativas que posibilitaron el desarrollo de la educación secundaria en la provincia. En este proceso se destaca la sanción de la Ley Provincial N°7.546 en el año 2008 y cuyo Art. N° 55 reconoce a la educación rural como una modalidad de su sistema.

En 2010 se realizó un diagnóstico de la situación de la educación en la ruralidad provincial que dio por resultado una publicación titulada *Plan Estratégico de Desarrollo Educativo de Nivel Medio de la Provincia de Salta*. Dicho estudio, entre las tantas consideraciones sugirió que, debido a la extensión y diversidad geográfica del territorio provincial resultaría adecuado para sostener la escolaridad de comunidades aisladas y con escasa población *“el agrupamiento de escuelas de una misma zona cercana geográficamente para la creación de las unidades educativas, con la itinerancia o no de la planta orgánica funcional entre otras medidas”*.

El resultado del diagnóstico mostró que, a la fecha del estudio, en la jurisdicción existían escuelas primarias insertas en ruralidad y en consecuencia había jóvenes escolarizados hasta tercer ciclo, es decir, jóvenes que habían cursado el octavo y el noveno año de la EGB, pero cuyas trayectorias habían quedado *“truncas”* en el noveno año. Por otra parte, el informe evidenció que la oferta de secundaria existente hasta entonces estaba en algún conglomerado urbano o suburbano, no habiendo escuelas en la llamada *“verdadera ruralidad”* presente en las diferentes zonas rurales de la provincia. Atentos a esta diversidad de situaciones tanto geográficas como sociales, los referentes provinciales involucrados concluyeron que el modelo institucional clásico de la escuela secundaria (planta funcional completa y organización en secciones independientes) era difícil, sino imposible de implementar en las zonas rurales de difícil accesibilidad y escasa población que carecían de oferta cercana y por lo tanto era necesario pensar en modelos alternativos acordes al contexto.

Ref. Rural: (...) ese modelo era imposible de llevarlo adelante porque el docente designado hora por hora en contextos rurales lejanos, era imposible que vaya y vengan de algún lugar con una cierta eficacia y regularidad”. Entonces, se hizo necesario “empezar a pensar en organizaciones escolares diferentes a las que estaban propuestas hasta ese momento.

En la actualidad existen en la provincia, diferentes modelos institucionales para la atención de la escuela secundaria en las diferentes zonas rurales. Además de la oferta *“clásica o tradicional”* de una escuela con planta funcional completa que dicta clases a sus estudiantes de una manera graduada de 1° a 5° año y de escuelas mediadas por TIC, propuesta que será desarrollada seguidamente, existen escuelas que se organizan

bajo la modalidad de pluricursos con regímenes de asistencia de sus docentes con o sin itinerancia. Estas escuelas fueron creadas por el Decreto 1.131/13 del gobierno provincial para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta estrategia, permitió entonces, la creación de **“colegios secundarios”** sobre la base de escuelas que en su momento tuvieron el tercer ciclo de la anterior EGB3 rural, de manera de recuperar una matrícula potencial. El mismo decreto establece que estos colegios contarán dependiendo la matrícula, con un director (hasta 31 alumnos), un director y secretario (de 31 a 99 alumnos) y un director, secretario y preceptor para los que cuenten con una matrícula superior a 99 alumnos. Fija también, la caja curricular para las dos orientaciones que brindan, a saber: ciencias sociales y ciencias sociales y humanidades²⁵.

¿En qué consiste?

Son instituciones que atienden a localidades rurales de escasa población y que cuentan con una matrícula reducida. En los casos en que no hay itinerancia, se organizan con dos pluricursos, uno para el 1° y 2° año del CBS y otro para 3° y 4° del COS, mientras que el 5° año funciona de manera independiente. Por su parte, las secundarias con pluricurso y régimen de itinerancia, están ubicadas en zonas geográficamente dispersas. Se trata de unidades educativas en zonas que constituyen una **“única escuela”** y cuentan con un grupo de docentes que realizan itinerancias intensivas que van rotando por el grupo de escuelas (aulas) ubicadas en los diferentes parajes en circuitos acordados de entre 15 a 30 días en cada una de éstas.

Ref. Rural: Yo tengo 32 colegios²⁶ a mi cargo y 93 parajes, digamos. Como son escuelas itinerantes, un colegio me representa como dos, tres o cuatro parajes. Y, entonces, son más de 90 parajes los que me tocaría recorrer (...) Hay funcionando, pluricursos con o sin itinerancia. Los que son con itinerancia tienen entre tres y cinco aulas dispersas geográficamente.

La particularidad que presenta este modelo institucional en la provincia y que lo diferencia de experiencias similares en otras jurisdicciones²⁷, es que el **“colegio”** está compuesto por tres o más aulas ubicadas en lugares geográficamente distantes, pero

25 La existencia de ambas orientaciones obedece principalmente a la posibilidad de disponer de profesores para las asignaturas de las mismas. Una gran dificultad que tienen los equipos técnicos al momento de dar respuestas a las demandas de las poblaciones para otras orientaciones es la falta de docentes que puedan y quieran cubrir las horas cátedra en escuelas rurales de población dispersa.

26 El uso del término “colegio” remite en la jerga local a las escuelas de nivel secundario.

27 Un caso similar, pero que incluía fundamentalmente a los ciclos básicos, se desarrolla en la provincia de Misiones. En esta jurisdicción, son las Unidades de Gestión Local (UGL) las que organizan los recorridos – generalmente cada 15 días- de los profesores de las diferentes disciplinas por un circuito de escuelas. En esas escuelas, además existe la figura del “maestro tutor”, que asiste a los estudiantes durante los períodos en los que los profesores no asisten a las escuelas. Se trata de una adecuación de la propuesta inicial del Proyecto Horizontes que fuera implementado desde la modalidad de Educación Rural como fuera explicado más arriba (DINIECE, 2012).

que tienen un mismo CUE (Código Único de Establecimiento), es decir, se trata de una organización horizontal y no jerárquica, ya que las aulas no constituyen anexos de la escuela “sede”.

Ref. Rural: Los que son con itinerancia tienen, entre tres y cinco aulas dispersas geográficamente.

Entrevistador: ¿Una escuela sede que tiene anexos?

Ref. Rural: No, no son anexos, son equivalentes. Hay un concepto sutil en esto...

Entrevistador: Podrías explicar.

Ref. Rural: Me esforcé muchísimo en tratar de que no se consideraran anexos. Todos, digamos, tienen la misma organización horizontal. Entonces, solamente es un colegio que está organizado geográficamente, en distintos lugares. Lo anexos establecen jerarquías. La escuela principal o madre y los anexos que siempre son hijos pobres a los cuales nunca les llegan los recursos que tienen que llegar.

Bajo este modelo de funcionamiento, los docentes organizan las clases en bloques temáticos y secuencias para que en un plazo intensivo puedan dictarse las clases correspondientes a 3 o 4 materias en cada paraje, favoreciendo que los docentes permanezcan alojados en la zona durante el dictado de clases, lo que permite que desarrollen una cantidad de clases equivalente a la mitad del trimestre en un período de 15 a 30 días. Generalmente los circuitos de itinerancia están compuestos por más de un profesor, lo que redundaría en la presencia siempre de algún docente del nivel en la escuela. En algunos casos, en estos circuitos se suma personal administrativo.

Un ejemplo de organización de las clases bajo este tipo de modalidad de itinerancia es el que se detalla en el cuadro siguiente, que da cuenta de la organización en el dictado de las materias curriculares en función de la carga horaria y el régimen de dictado de la misma.

Cuadro comparativo en la organización del tiempo de clases entre el modelo común y el régimen de itinerancia intensiva.

Región	Horas semanales	Horas semana/mes	Horas por Trimestre	Horas anuales
Lengua	5	20	60	180
Régimen común	5	20	60	180
Régimen intensivo	3 hs. x 5 días = 15 hs. intensivas por semana.	15 hs. Semanales x 2 semana = 30 hs. intensivas cada vez que pasa un docente por el paraje.	30 hs. Cada vez que pasa un docente por un paraje x 2 visitas por trimestre = 60 hs. por trimestre.	180 hs. por año.

Logros y desafíos

Previo a la instalación de este modelo de organización de escuela secundaria en parajes aislados, en la jurisdicción se habían probado otras alternativas que no tuvieron éxito, como es el caso de los transportes escolares como parte del sistema educativo.

Ref. Rural: entonces, entre 2008 y 2010 se proponen, por ejemplo, sistemas de transporte escolar, pero no transporte escolar privado, sino que forme parte del sistema educativo. (...) Entonces, si yo pongo un colegio en este sector y tengo 50 km de recorrido y pongo un transporte escolar que pueda buscar los chicos, los junto a todos en este punto y los llevo de vuelta a sus lugares de origen sin mayores complicaciones, y hacer un salpicado de, aulas de secundaria en cada lugarcito. Y bueno, el modelo de transporte escolar que fuera parte del sistema educativo, no funcionó por el temor que... En realidad, se lo pensaba en convenios con Municipios, que los Municipios en algunos lugares son fuertes y organizados y en otros son débiles, y, por tanto (hubo) miedo a no tener la regularidad de que no pasara el transporte y los chicos no vinieran a la escuela. Incluso se llegó a pensar en un transporte (catamarán) en la zona ribereña de la cuenca del río Bermejo (...).

En este sentido, esta iniciativa permitió no solo ampliar la oferta de la escuela secundaria completa en lugares en los cuales no existía previamente, sino que, además permitió la terminalidad de los estudios secundarios de aquellos estudiantes que habían cursado hasta el tercer ciclo de la anterior EGB.

Ref. Rural: (...) Entonces, yo mínimamente tengo que proyectar una escuela nueva con un ciclo básico, es decir, 1° y 2° año y un ciclo orientado que me implica, por lo menos 3° año. ¿Por qué motivo?: porque si yo tengo una escuela primaria que tuvo chicos que terminaron noveno año, y creo una escuela secundaria inicialmente sólo con Ciclo Básico, no tengo chicos que puedan acceder. (...) a veces hay chicos que han ido a la escuela, a la ciudad, por ejemplo, han tenido una trayectoria interrumpida y están en un paraje, y entonces retomamos esa matrícula que son chicos adultos. Adultos, jóvenes adultos de diecinueve, veinte, veintidós años, que están en el paraje y quieren terminar la escuela²⁸.

Un logro destacado de esta modalidad de organización es la mayor asistencia de sus estudiantes que viven a una distancia más corta de la escuela o van a la misma escuela en la cual cursaron sus estudios primarios. Por otra parte, la itinerancia intensiva

²⁸ Este es un tema recurrente en muchas zonas rurales en las que la oferta de nivel secundario es inexistente. Al momento de la creación de la oferta, es particular del Ciclo Orientado, una parte importante de los estudiantes presentan niveles muy altos de sobreedad. Ante la falta de una oferta de la modalidad de jóvenes y Adultos (EPDJA) en la zona, los jóvenes que tienen trayectorias interrumpidas, muchas veces forman parte de la matrícula de la escuela secundaria común.

les asegura a los profesores un **“paquete de horas”** lo que redundaba en una presencia mayor de docentes en la escuela y garantiza la misma cantidad de horas en las materias curriculares.

Entrevistador: Y las designaciones de los cargos, cómo son...

*Ref. Rural: Sí, generamos una normativa específica para designaciones en pluricurso, se llama **“Paquete de materias”**, entonces, por ejemplo, cuando trabajamos con pluricursos hay disposiciones como, de los aspectos legales, ¿no es cierto? Por ejemplo, tengo incluye una valoración de los cuadros de la junta de calificaciones, tienen códigos de inscripción para materias combinadas. Entonces, suponte vos: tengo un profe de Biología y de Química, y el profe se inscribe en el código 102, el código 102 es de combinación de Biología y Química, y entonces cuando lo designo, lo designo para Biología y Química y entonces, me aseguro que tenga una carga horaria importante, no puedo designar por cuatro horas, por cinco horas (...). Las designaciones también fueron públicas (...) se publica en la página oficial del Ministerio de acuerdo con los formatos que tienen su convocatoria de designaciones públicas de cargos, entonces hacíamos primero inscripciones con la Junta, por zona: profesores de la zona norte, de la zona este, de la zona oeste, del centro, del sur; grupos de designación. Entonces, tratábamos de que los profes que iban a trabajar en escuelas de la zona norte fueran de la zona norte; los que iban a trabajar en escuelas de la zona sur fueran de la zona sur; digamos, pensando en que los docentes tuvieran alguna referencia de esos lugares. Entonces, se terminaba de armar la designación... las designaciones públicas tenían que ir en un gimnasio, ese día convocábamos a los docentes, había un catering sencillo, y, este, se presentaban, y... “Vamos a designar para zona norte Profesores para”, tic, tic, tic, y ponías por materia una mesa, los profes de Matemática esta fila, trataba de adecuar el puntaje con el orden de mérito, entonces: “Juan Gómez”, “Ausente”, “María Pérez”, “Ausente”, eh... “Rodrigo Rodríguez”, “Presente”, “¿Usted quiere trabajar?, mire, le estamos ofreciendo en este lugar”, y le mostrábamos el lugar, mapa, fotos, qué sé yo, “Estamos haciendo este ofrecimiento”, “Sí, sí, ¿cuántas horas son?”, “Veinticinco horas, treinta horas”, “Sí, sí yo quiero, no tengo ninguna hora”, “Bueno, sentate en el banquito ahí al lado y juntábamos hasta que armábamos todo el grupo de profes. Una vez que tenía armado el grupo de profes mi charla inicial era explicarles cómo era, darles un poco de ánimo –muchos no tenían ni la más pálida idea de dónde se estaban yendo a trabajar–, y explicarles un poco lo que les estoy explicando ahora de cómo funcionaría el colegio (...) Armábamos una jornada institucional previa. Una jornada institucional de diseños curriculares, Plan de Mejora, eh... las líneas generales de dónde tenían que... que íbamos a dar, este, diseños curriculares, organización de contenidos de acuerdo a las líneas, e íbamos, digamos, pautando algunas cuestiones. En el mejor de los casos, los podía acompañar, digamos, nos íbamos todos al lugar a, a fundar el colegio.*

Respecto de los desafíos, los referentes provinciales señalan fundamentalmente las relacionadas con la **articulación** entre los niveles (primario/secundario), que hacen muchas veces difícil la implementación de este modelo complejizando las dinámicas de funcionamiento institucionales. Las escuelas secundarias funcionan en las escuelas primarias de la zona y el uso de los espacios comunes es objeto en ocasiones de conflictos producto de prejuicios y/o alcances de poder.

Ref. Rural: Cuando llegan los colegios (...) automáticamente entramos en crisis y en conflictos de poder, porque esta “cabina de peaje educativo” [el énfasis es nuestro], que era la única que había, le pusieron otro puestito al lado, y el poder del saber ya se repartió más, no era, oh casualidad, con otra figura de Director, sino era con docentes de jerarquía menor que el Director, porque eran profes los que estaban en ese lugar que detentaban un poder que hasta ayer era de ellos.

Una manera de resolver este tema es el trabajo contra turno de la secundaria (generalmente por la tarde) y el uso diferencial (horarios distintos) de las instalaciones, ya sean las aulas y los sanitarios, aunque ello no siempre sea posible debido a las distancias que los estudiantes deben realizar para llegar a la escuela.

Ref. Rural: Con decirte que estas situaciones trajeron conflictos de uso del edificio, por ejemplo, terminaban de salir los chicos de la escuela primaria, al recreo, cruzábamos recreos; a veces en algunos lugares no se podía salir tarde, a la tarde porque los chicos caminaban, entonces si salían a las 6:30, 7 de la tarde, hora, hora y media, llegan de noche, chiquitos de doce, trece años, no era conveniente tener turno tarde, porque el tránsito lo hacía complicado de que llegaran, adolescentitos, que se desplazaban tarde en lugares que no tienen luz, nada, estaban solitos. Y entonces, tuvimos que poner algunos turnos a la mañana. Algunos colegios funcionan a la mañana (es decir, que compartían el uso del edificio con la escuela primaria).

En este sentido, el uso de la expresión “articulación” usada de manera constante por los diferentes actores, remite fundamentalmente a cuestiones de índole organizativo centrado en lograr acuerdos de convivencia que hagan menos conflictiva el uso de los espacios comunes y no al proceso de pasaje o transición de los estudiantes de un nivel a otro, que suele ir acompañado con una serie de dispositivos pedagógicos que garanticen la continuidad y trayectorias de los estudiantes (Diez, Montesinos y Paoletta, 2018; Terigi, 2017)²⁹.

29 En estudios previos sobre el proceso de implementación de una propuesta una organización para el CBS rural se dio cuenta de la diversidad de sentidos y prácticas que los actores locales (docentes, directivos, supervisores, coordinadores en conjunto con las familias y otros actores de la comunidad) le confieren a la relación entre los niveles, que se traduce en diversas iniciativas formales e informales destinadas a garantizar la continuidad de los estudios (DINIECE, 2010, DINIECE, 2012).

Otro aspecto sobre el cual fue necesario y se sigue trabajando, es el tema de **la modalidad de trabajo** de los profesores de las materias curriculares en los regímenes de itinerancia intensiva y pluricurso. Esta modalidad de trabajo implica un cambio, especialmente vinculado con las planificaciones de las clases y trabajo con grupos heterogéneos (didáctica de pluricurso) para lo cual los profesores tienen escasa o nula preparación en su formación docente inicial. Esta dificultad requirió un trabajo previo entre los referentes provinciales de la modalidad y los equipos técnicos con los profesores al momento de realizar los llamados para la cobertura de las horas cátedra.

Ref. Rural: (...) el trabajar intensivamente ha traído algunos desajustes en las cabezas de los docentes: el profe está preparado, diseñado y entrenado para trabajar hora por hora, entonces, la planificación resultó ser una complicación, una dificultad tremenda de planificar de manera intensiva, porque ellos planificaban para tener dos clases semanales con este curso, otras dos clases con el otro, y así sucesivamente. Aquí se trabaja más como seminarios intensivos (...) Hubo que romper mitos, paradigmas, ideas...y te digo que hay colegios, o grupos de profes que han resuelto de manera muy creativa, y otros que todavía están queriendo separar y organizar, sección por sección, curso por curso, no pueden (...) hubo que trabajar para generar (en los profesores) una referencia de cómo era el trabajo en pluricurso.

Por último, el hecho que el **“colegio”** tenga aulas ubicadas en distintos parajes, pero con un mismo CUE, trajo algunas dificultades en lo relacionado con el acceso a recursos y o programas, que se distribuyen u organizan por CUE o Cuanexos, es decir, sobre la base del registro estadístico del sistema educativo.

Ref. Rural: Es el mismo CUE para todos. Esto fue y es una dificultad, pero se plantea ahora, digamos, no lo podíamos prever en ese momento, porque, por ejemplo, Conectar salió después. No lo pudimos prever, y surgió con las que teníamos en ese momento. No las toma [se refiere a sistema de registro estadístico] y, por ejemplo, hicimos una pelea tremenda para Conectar. Entonces, Conectar nos dota, de servidores para el único CUE que había. Entonces, hete aquí que enlazamos las compus en el servidor este todo el sistema, de conectividad que podrían tener está disminuido, y desarrollamos algunos modelos de intranet para trabajar en las aulas y, cada tanto, este, hay que llevarlas a la sede a vincular las compus para desbloquearlas, porque si no se vinculan.... Bueno, toda una historia de... de Conectar.

En síntesis, las escuelas con pluricurso e itinerancia intensiva de sus docentes, constituye una iniciativa que ha logrado acercar la oferta del nivel en zonas aisladas de la provincia en las cuales la escuela “tradicional” resulta de difícil sino imposible implementación. Como toda iniciativa que se aparta del “formato” tradicional, requiere de un trabajo no sólo en lo que respecta a las normativas y ajustes curriculares,

sino que también sobre las representaciones que docentes, directivos y familias tienen sobre la escuela secundaria. Requieren por parte de los equipos técnicos provinciales de un trabajo amplio en el terreno para acompañar a los docentes y directivos tanto en cuestiones de carácter pedagógico (didáctica del pluricurso) como asuntos burocráticos de la gestión escolar cotidiana como resultante de la convivencia de docentes con tradiciones formativas y lógicas disciplinares diferentes (DINIECE, 2010, DINIECE 2012).

4.2 Escuelas secundarias rurales mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Casos Chaco y Salta

Las escuelas secundarias rurales mediadas por TIC son formatos innovadores que ofrecen educación en territorios rurales caracterizados por la falta de oferta educativa. Se trata de contextos donde sostener un formato tradicional de escuela secundaria se dificulta tanto por la ausencia en la zona de docentes formados en las distintas áreas disciplinares, como por las dificultades de accesibilidad para la llegada de los mismos. Son además territorios con baja matrícula potencial. En consecuencia, este modelo de educación secundaria, se caracteriza por abrir oferta educativa en parajes rurales alejados, donde históricamente no hubo oferta.

Un primer proyecto de Educación Secundaria mediada por las TIC se puso en marcha en 2012 mediante convenios de cooperación entre los ministerios provinciales de educación y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Seguidamente, este modelo continuó en algunas jurisdicciones (caso Chaco) a través de la renovación del convenio, mientras que en otras jurisdicciones (caso Salta) se consolidó como una propuesta propia.

¿En qué consisten?

Las Secundarias Rurales mediadas por TIC se componen de una sede central ubicada en la capital provincial y de aulas que se encuentran instaladas en parajes rurales alejados de los centros urbanos. Cada aula o sede está ubicada en una escuela primaria rural y está conectada virtualmente con la sede central. En la sede central se halla la dirección de la institución y los profesores de cada una de las disciplinas que conforman el currículo oficial. Estos profesores diseñan sus clases por la plataforma virtual y planifican las actividades de enseñanza que se llevarán a cabo en cada aula.

En las aulas, se encuentra un tutor o coordinador pedagógico (generalmente perteneciente a la propia comunidad, por ejemplo, el/la director/a de la escuela primaria) cuya tarea es guiar a los estudiantes en el desarrollo de la cursada y trabajar además como nexo entre los profesores ubicados en la sede central y los alumnos. En cada aula, se espera que los estudiantes tengan acceso a computadoras e internet que utilizan tanto para el desarrollo de las actividades como para conectarse con los profesores y realizar consultas. Si bien se supone que el proyecto se desarrolle con

conectividad plena y los alumnos descargan directamente las actividades desde la plataforma virtual de la escuela, también está previsto que sea el tutor quien descargue las actividades y las distribuya en las computadoras de los alumnos.

Los alumnos concurren a clases todos los días. En este sentido, no se trata de una alternativa virtual sino de una propuesta pedagógica distinta que se dicta en un entorno virtual, a cargo de un coordinador pedagógico, y cuyo formato combina situaciones de enseñanza presencial y virtual.

Experiencias en el marco del convenio UNICEF. Caso Chaco

Como se anticipó, el origen de este formato de escuela secundaria proviene de un convenio entre ministerios provinciales y UNICEF. La primera provincia en implementar la propuesta fue Chaco a fines del año 2012, posteriormente lo hicieron Salta y Jujuy en el año 2013 y Misiones en 2014.

El Convenio implicó responsabilidades para ambas partes. El gobierno provincial garantizó la creación de la normativa que legitimó la organización de este nuevo formato de escuela secundaria, así como la elección de espacios físicos para la sede central y las aulas rurales; la designación de los docentes y la organización de la plataforma virtual de la escuela dentro de la estructura tecnológica de los ministerios, entre otras cuestiones. UNICEF, por su parte, aportó el equipamiento tecnológico, conectividad durante el primer año y medio de implementación, kits escolares y realización de encuentros presenciales entre todo el plantel docente y los estudiantes. Asimismo, brindó asistencia técnica para la implementación y mejora de la propuesta a través de un equipo de referentes pedagógicos y tecnológicos, encuentros de capacitación y difusión de materiales. Cabe señalar que para UNICEF el período 2012-2013 fue considerado como etapa de diagnóstico y de organización de estas escuelas, dada la complejidad que presentó su implementación, en términos administrativos y operativos.

Para los referentes entrevistados, este proyecto permitió fortalecer las líneas de acción de la provincia:

Ref. Rural: UNICEF aporta desde la cuestión pedagógica para fortalecer los equipos. Cuando hablamos de fortalecer, por supuesto, trae sugerencias. Pero lo que hay que resaltar es que en la provincia de Chaco tenemos nuestra propia propuesta pedagógica. Ellos no lo llaman trabajo interdisciplinario, le dan otro nombre, pero estamos trabajando lo mismo, y ellos vienen a aportar a la propuesta provincial.

El convenio implicó por otra parte, el aporte de equipamiento desde UNICEF, y el mantenimiento del mismo por parte de la provincia. Este equipamiento consistió en la entrega de notebook y una antena para garantizar la conectividad a través de Internet. Al respecto, la provincia no manifiesta tener problemas de conectividad graves, pero sí algunas dificultades con el suministro de la energía eléctrica.

Ref. Rural: Si tenemos que hablar del aspecto técnico, donde estamos teniendo mayores problemas, es en la fuente de energía. ¿Qué quiero decir con esto? Las 10 sedes funcionan en una escuela primaria. Esas escuelas primarias tienen como fuente de energía los paneles solares. Muchas de ellas tienen paneles solares todavía en condiciones óptimas, pero hay algunas de ellas que los tienen ya los paneles solares –no digo obsoletos– pero sí llegando a su término de vida útil. Entonces digamos la reactualización de esta cuestión es podríamos llamar una de las cuestiones a ver.

En la provincia, la iniciativa se organizó como un proyecto especial dentro de la Dirección de Nivel Secundario titulado **“Todos a la secundaria”**. Para la implementación de la propuesta se abrieron 10 aulas en parajes rurales todos ellos ubicados en “El impenetrable” (una de las sedes cuenta con albergue), y una escuela base (o sede central) en Resistencia, ciudad capital de la provincia. Las sedes se crearon en territorios rurales con muy baja densidad de población y en cuyas escuelas primarias la matrícula no superaba los 10 alumnos. Este dato es de suma importancia porque la legislación provincial establece un mínimo de 20 alumnos para la creación de una escuela “formal³⁰”. Sin embargo, las sedes tienen entre 5 y 10 alumnos y como se desprende del relato siguiente, la baja matrícula se conjuga con las dificultades de acceso a estos territorios.

Ref. Rural: Nosotros decimos concretamente que las escuelas mediadas por TIC llegaron para establecerse en los lugares donde no podemos llegar con una escuela formal, y no digo no podemos llegar porque el camino es complejo, sino porque no podemos establecer una escuela formal cuando tenemos como máximo 10 alumnos de primaria, ¿se entiende? Por distintas características nosotros no podemos llegar con una escuela formal, fundamentalmente la legislación vigente establece la cantidad de estudiantes. (...) Si por ahí a nosotros la legislación nos permitía crear una escuela formal, nos encontramos con la segunda cuestión que es el tema de la distancia. La distancia se complejiza cuantas más personas tienen que recorrerla. Una cosa es que vaya un maestro y otra que vayan 8 maestros o profesores. Justo apareció este modelo, presentado por UNICEF, lo estudiamos, y hacia allí fuimos y hoy estamos muy contentos con el modelo.

Por ello, la ubicación de las escuelas fue pensada para que los jóvenes no recorran grandes distancias.

Ref. Rural: Las escuelas virtuales están ubicadas geográficamente, justamente están pensadas, para que los chicos no recorran... serán 12 kilómetros como máximo, un radio 12, vamos a suponer 15. Ésa es un poco la visión geográfica. Y ésta sola sede, que es la del Paraje San Telmo, sí. Por-

que logramos ubicarla en una zona donde realmente no hay una escuela secundaria muy cercana. Entonces, allí sí, si le deberíamos dar un radio, deberíamos darle un radio de 50 o 60 km. Es imposible que los estudiantes recorran esa distancia diariamente y la comunidad se organizó para poner en funcionamiento un albergue.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Y en las sedes que se trasladan, lo hacen caminando?

Ref. Rural: Eh... no... yo creo que la inmensa mayoría lo hace en moto.

La sede central cuenta con un equipo curricular o pedagógico compuesto de cada uno de los profesores que integran las áreas del diseño curricular, más el director y secretarios. Es decir, en palabras de la referente pedagógica, la sede central cuenta con todo el equipo docente *“como si fuera una escuela común”*. Asimismo, en el equipo de la escuela central también están los técnicos (encargados de mantener el sistema de comunicación).

La organización pedagógica supone el desarrollo de los contenidos desde la escuela base para su posterior trabajo en sede. En las sedes se trabaja en pluriaños bajo el acompañamiento de un tutor. Éstos suelen ser profesores-especialista en un área o maestros-directores de escuela primaria. Sobre esta figura, nexo entre profesores y alumnos, la referente pedagógica del Chaco señala la actitud activa que requiere tener el tutor para el desarrollo de las actividades, transformando, por ejemplo, preguntas cerradas en preguntas abiertas para que el estudiante reflexione. Asimismo, a partir de la guía de actividades que se preparara en el aula central, el tutor puede no sólo complejizar las preguntas sino también apelar a otros recursos para la realización de las actividades (ejemplos, videos, fotos) o incluso armar otras actividades.

Ref. Pedagógica: Ese tutor va a recibir el trabajo, pero lo va a adaptar a su realidad, a su diversidad, sí? Con el consentimiento y la preparación que cada docente tiene en su sede. ¿Por qué? Porque son docentes comprometidos, apasionados les decimos nosotros. Porque son docentes que dijeron sí a este trabajo. Entonces, ¿cuál es el asumir importante de ellos? De que yo docente, tengo que trabajar lo que cada uno de estos profesores integraron en distintas actividades –que aparentan ser complejas, pero que en la realidad y cuando bajo a la diversidad que tengo en el aula resulta llevadero. Consta de un trabajo sencillo que puede durar una semana, 15 días, de acuerdo con la complejidad que cada uno, como tutor, lo pueda hacer y de acuerdo con lo que pueda resultar dentro del grupo de alumnos.

Entrevistadora: Entonces el tutor tiene un rol fundamental como mediador entre los profesores y los alumnos.

Ref. Pedagógica: Exacto. Los alumnos van a recibir en forma virtual las actividades, pero quien hace de mediador es el tutor [...] Es el que va a implementar la estrategia necesaria para poder llevar a cabo esa actividad

Entrevistadora: De acuerdo. ¿Cuál es el perfil del tutor? ¿Es un profesor o un maestro?

Ref. Pedagógica: Ese tutor está siendo capacitado en todo momento, tanto de forma virtual como cuando viene a la escuela central. Cuando viene a Resistencia nosotros los acompañamos, el tutor es guiado, se sacan las dudas, se comprometen en cuanto a que “yo estoy acá y me enfrento a esto porque me gusta” desde ese punto.

Como se desprende del testimonio anterior la figura del tutor es central para garantizar el éxito de esta propuesta. Sabiéndolo, la propuesta provincial incluye capacitarlos una vez al mes en Resistencia, donde pueden dialogar también con los profesores de la sede central.

Colegios secundarios mediados por TIC. Caso Salta

En el caso de la provincia de Salta, la Modalidad Rural provincial ya había presentado tempranamente un proyecto de educación mediada por TIC. Sin embargo, debió esperar hasta el año 2012 cuando el convenio con UNICEF garantizó los recursos tecnológicos con los que hasta ese momento la provincia no contaba.

Entrevistador: ¿Se las conoce como escuelas UNICEF?

Ref. Rural: No, no, no, las denominaciones son “Colegios mediados por TIC”, no hay ninguna escuela UNICEF, nada, nada de eso. UNICEF fue un facilitador, y fue un facilitador importante porque, quizás, las decisiones políticas, dependen mucho de poner el gancho a cuestiones a inversiones que no tienen mucho resultado. Y UNICEF para el desarrollo de la plataforma, para hacer un equipamiento inicial, para hacer capacitación, y eso, lógicamente, lo convence a cualquiera porque no tuvieron que poner recursos propios.

La creación de estas escuelas se realizó mediante la firma del decreto 969/13 que dio origen a la primera escuela mediada por TIC, la N° 5212 llamada **“el Colegio”** con sede en la ciudad capital de Salta. El Colegio contó con 10 sedes distribuidas en distintos departamentos provinciales en parajes de difícil accesibilidad³¹. Según el equipo técnico de la Modalidad Rural provincial hubo todo un trabajo previo realizado entre las distintas áreas involucradas del ministerio para la selección de las localidades o parajes en las cuales se instalaron las sedes.

Entrevistador: ¿Cuál fue el criterio para la elección de las distintas sedes?

Entrevistada: Hubo todo un dispositivo de selección. El profesor, el Supervisor con otros supervisores fueron buscando la disponibilidad de las es-

31 Las 10 sedes creadas por el decreto 969/13 están ubicadas en los departamentos de Anta (Santa Teresa, Santa Rita y La Argentina); Gral. San Martín (El Trementinal, Madrejones, Campo Durán y Finca Medialuna); La Poma (Esquina de Guardia); Rivadavia (Los Pozos) y San Carlos (Pucará).

cuelas que había, viendo la posibilidad de matrícula de los chicos... O sea... Ahí yo sé que se armó todo un dispositivo para seleccionar estas escuelas. El objetivo principal era que el Estado tenía que garantizar la educación secundaria. Y, la forma de hacerlo era implementando este proyecto y de esa manera se evitaba también el desarraigo de los chicos. Porque, una: el desarraigo de los que podían ir al centro urbano más próximo, y de los que tenían las posibilidades económicas o familiares para ir; el que no tenía estas condiciones... no podía. Y, entonces, todas estas escuelas rurales, digamos, están ubicadas en lugares de difícil acceso. Por ejemplo, Media-luna se tiene que abrir campo, buscar la huella para entrar, o sea, es una zona selvática donde crece la yunga, entonces hay que saber el camino, hay que ir con hacha, hay que cruzar ríos.

Todas las sedes están ubicadas en parajes de difícil acceso y funcionan en la escuela primaria existente en la localidad. Comparten las instalaciones o funcionan a contra turno de la primaria. La mayoría son escuelas albergues (8 de las 10 sedes), los alumnos permanecen durante los días de semana y regresan a sus casas los fines de semana. El caso de Salta presenta además la particularidad de contar con auxiliar bilingüe en una de las sedes, siendo un caso único de escuela secundaria con formato de auxiliares bilingües sumados a la modalidad de las TIC.

Otra particularidad de la provincia fue que el trabajo previo realizado con las escuelas primarias para la instalación de la secundaria, buscando así generar un vínculo que potencie esta experiencia.

Entrevistador: ¿Cuál es el impacto que tiene en las comunidades estas escuelas?

Ref. Provincial: Es una pregunta interesante y está en proceso de evaluación eso. Yo fui escuela por escuela, digamos, durante el 2011 fui a cada escuela, tuve reuniones con cada comunidad, les llevé las compus, armamos un pequeño video tutorial de cómo sería, con un Prezi, para que pudieran imaginarse cómo era la interacción, una simulación, y fui a verlo con cada una y preguntándoles si ellos querían tener una escuela de estas, porque no podíamos poner el profe, porque teníamos garantizado el ausentismo (con el modelo tradicional)..

Entrevistador: ¿queremos una escuela y cuando llegaba era una escuela distinta?

Ref. Provincial: Claro, pero también está, aunque te parezca que está en el fin del mundo, hay un cierto esnobismo en tener una escuela que se la percibe como muy, muy de avanzada, y eso, ¿eh?

Entrevistador: Claro, muy tecnológica.

Ref. Provincial: Muy tecnológica, entonces vos no sabés que en general, los padres, por ejemplo, sin saber leer ni escribir, ¿qué quieren de sus hijos? Que sepan manejar la computadora, que manejen la computadora, "Tienen que aprender computación", porque se percibe que manejando

una herramienta de esta naturaleza van a tener oportunidades, y entonces quieren que tengan computación, por ejemplo, que ya no se usa más, digamos, como contenido solo, sino que forma parte de la transversalidad... Y la cuestión es que cayó muy bien, cayó muy bien, y en cada escuela donde fuimos, teníamos los acuerdos previos con los Directores de las escuelas, se trabajó muchísimo con la escuela primaria, para que fueran favorecedoras y no opositoras.

La articulación primaria-secundaria se continuó profundizando con la llegada de los alumnos de secundaria y ello redundó también con una mejor articulación con la comunidad:

R. Provincial: Entonces... a ver, eso mismo a la escuela primaria que estaba perdida en el mundo, le asegura que nosotros no mezquinamos las compus de los chicos. Entonces, tenemos programas de articulación, una introducción a las TIC con los chicos de primaria, tenemos un programa de tutorías de los alumnos de secundario con la primaria, por ejemplo, todo lo que son cuestiones de documentación, de ANSES y demás que pueden requerir los padres las pueden hacer, porque tienen conexión a internet, entonces todo se baja por un servidor y se puede transformar en una herramienta de uso comunitario porque la escuela puede proveer el servicio, y los mismo papás que están recibiendo los certificados de sobriedad o de no sé qué, una certificación de CUIT o de CUIL, la pueden tramitar (...) y eso inmediatamente nos posibilita como un factor positivo de integración de la escuela con la comunidad, y no es una cosa menor.

Modalidad pedagógica

En la provincia de Salta, según informa el Referente Rural, las sedes tienen de primero a quinto año, es decir, son escuelas completas. La matrícula es pequeña motivo por el cual se trabaja en pluricurso.

Entrevistador: ¿Estas escuelas que son completas trabajan con modalidad de secciones independientes...?

Referente Rural: (...) trabajan con pluricurso porque la plataforma te permite. Yo soy de primer año y mis tareas de primer año me las bajan, yo estoy trabajando con temáticas de primer año; el chico que está acá al lado está trabajando con temáticas de segundo año... y trabajan todos con pluricurso. Digamos, están todos juntos y no necesitás una configuración de secciones independientes para trabajar en las plataformas TIC, ¿verdad? Lo que sí, en este momento, no es porque sea una escuela nuestra, pero de los modelos de las escuelas mediadas por TIC que están desarrollándose en Argentina, es la que tiene mejor desarrollo en términos de organización escolar.

Al igual que en el caso de la provincia de Chaco, en la sede de Salta capital se encuentran el equipo de docentes de las distintas disciplinas que mediante una plataforma virtual elaboran las distintas actividades – guiones didácticos- que con anterioridad envían a las sedes. En éstas, los referentes pedagógicos- uno o dos en su mayoría también docentes, tienen a su cargo bajar el material y trabajar con los alumnos que asisten a estas escuelas. A diferencia del caso anterior, las clases se desarrollan “en tiempo real” ya que los profesores trabajan en la sede de Salta en conexión directa con los alumnos en sede.

La modalidad de trabajo es por áreas o proyectos pedagógicos y no por disciplinas aisladas. Terminan un tema, evalúan y siguen con el siguiente. La intención es trabajar de manera articuladas y transformar la lógica disciplinar de la escuela urbana común.

Ref. Pedagógico: ...digamos, y para optimizar el tiempo, garantizar aprendizaje y que esos aprendizajes sean significativos, ese trimestre lo dividimos en bloques: son tres bloques. Un primer bloque se desarrolla un determinado tema; el segundo también; y un tercer bloque que es un proyecto, intradisciplinar (sic).

Entrevistador: ah, ok.

Ref. Pedagógico: en el primer trimestre, trabajaron con el proyecto de ponerle nombre, darle identidad al colegio. Se hizo todo una, investigación de proponer los nombres del colegio, una investigación de quiénes eran, hasta se logró la votación y el ballotage. El ballotage porque, por ahí nos falta participación en esta cuestión ciudadana y quedó en el ballotage, y en San Martín nos quedó como, “San Martín o Sadosky”: digamos, son dos personalidades argentinas. Se armó el proyecto para llevar al Consejo, la Cámara del Senado, que hay todo un procedimiento legislativo (...), ¿no? Bueno. Eh... esto se trabaja también en grupo, o sea que, de primero a segundo año, hace un grupo uno, y de tercero a cuarto año, un grupo dos. Este trimestre se divide, digamos, en dos tramos: el primer grupo, en ese primer tramo, trabaja con todas las disciplinas, este, así en cuanto a relacionadas a lo social, entonces: Geografía, Lengua, Historia... Y el otro grupo está trabajando en lo que es las cuestiones Matemática, Química, Biología. Y tenemos algunas materias que, digamos, se dan en dos. Entonces, en un primer tiempo tenemos primero y segundo, está desarrollando un área que agrupa varias disciplinas. (...) Porque digamos, este, organizar, doce, este... disciplinas, con un Coordinador con tantos alumnos era, digamos, muy difícil, algo titánico. Entonces, de esta manera se optimizan los tiempos, se garantizan los aprendizajes significativos, ése es, digamos, el objetivo ése es el logro que queremos (...).

Los tutores son profesores o maestros y en el caso de las escuelas albergues, duermen allí.

Ref. Rural: En realidad buscamos perfiles (se refiere a los tutores) que pudieran tener diálogos con las comunidades. Ocho de las diez (sedes) son con albergue. Inicialmente [los alumnos] tenían que ir y volver, eso era lo que nos proponíamos hacer como facilitador, porque los chicos tienen que criarse en su casa, como interacción familiar. Resulta que la única manera de venir a la escuela era que los chicos se quedaran en la escuela porque están a dos horas de la escuela, por ejemplo, y dos horas de ida, y dos horas de vuelta, tienen cuatro horas. Este... para que vinieran a la mañana tenía que salir de la casa antes de las 6 de la mañana caminando, y saliendo a la 1 de la tarde llega a las 3... y si era en el turno tarde, más complicado todavía. Este, se nos complicaban los comedores, las meriendas... era muy complicado no generar un albergue, y además los padres no querían porque, a su vez, ellos en las comunidades que tienen hábitos agrícolas requieren que un chico, cuando está en la casa, participe como mano de obra familiar, es una condición sine que non, y entonces prefieren que vengan el fin de semana y los ayuden a full que durante toda la semana tenerlos cansados.

Logros y Desafíos

Sobre la conectividad

Un aspecto fundamental para el buen funcionamiento de esta modalidad de formato escolar es la **conectividad** y la presencia de material informático para que los estudiantes lleven adelante la propuesta pedagógica. En ambos casos, el impulso inicial fue a través de UNICEF, pero luego fue central la articulación con otros programas educativos que llevaba adelante el Ministerio de Educación.

Entrevistador ¿Ellos, la escuela sede primaria, digamos, la que eran pre-existentes tenían ya conectividad o el Programa les aportó eso y que también les sirve para ellos, digamos?

Ref. Rural: No, no, estas escuelas no contaban con conectividad, es el colegio el que llevó, digamos, las redes, la conectividad. Como te decía, son lugares que no tienen, energía eléctrica, funcionan... cada escuela tiene su grupo electrógeno. (...) UNICEF también aportó digamos, todos estos recursos: los grupos electrógenos, las computadoras, las notebooks, eh... fue también donando y ahora las, todas las sedes, digamos, cuentan con la conectividad. Obviamente que eso depende de las inclemencias y de (menciona a la compañía telefónica que brinda el servicio) y del servidor, que tuvimos muchísimos reclamos para que nos aumenten la conectividad y... tienen paneles solares, también. (...) Empezamos con, digamos, con las cien... ciento y algo de computadoras donadas por UNICEF.

Entrevistador: Ah, ok.

Ref. Rural: Entonces, como teníamos más cantidad de alumnos, las fuimos

dando proporcionalmente a la sede a la cantidad de alumnos. En ese entonces, había sedes en donde había una computadora por dos alumnos.

Entrevistador: Ah, ok.

Ref. Rural: Este año, bueno, ya estamos gestionando desde el año pasado, digamos, ingresar al Programa Conectar. Ya nos dieron el ok, las últimas noticias son que las computadoras van a llegar este año, en el Programa uno a uno, o sea, cada alumno con una computadora. Y cada tutor va a tener su computadora. O sea, que ése es otro avance.

El sistema operativo es una plataforma Moodle que mostró tener dificultades “técnicas” para la retroalimentación de información.

Ref. Rural: Moodle, trabajan con una plataforma Moodle, ése es otra de las cuestiones, se hizo un planteo, se pidió un ancho de banda determinado, hubo un error de interpretación en la empresa proveedora, (menciona a la empresa), y se pidió 10 megas de ancho de banda y sólo provee 1 mega, entonces, cuando... y además es asimétrica, no sé si entienden algo de esto, pero por ejemplo, el consumo de Internet nuestro, es básicamente asimétrico: tenemos mucha mayor posibilidad de bajar que de subir cosas. Y en este modelo se instala una asimetría...

Entrevistador: Claro, porque todos tienen que subir y bajar.

Ref. Rural: ...que va y viene todo el tiempo. Y resulta que hacerlo simétrico, era un costo no medido, de cuánto valía contratar un servicio simétrico de subida y bajada. Entonces, se contactó asimétrico porque nadie sabía nada, digamos, y ahora tenemos unos problemones de conectividad, porque ese ancho de banda se tiene que repartir en diez sedes, entonces hay determinados lugares que... o determinadas ubicaciones, en que se pierde el ancho de banda, y entonces vos te podés conectar por Skype, por ejemplo. Si mañana vamos y tenemos suerte a lo mejor vamos a saludar a alguna de las aulas, vemos si están los chicos en línea y a lo mejor lo podemos ver, pero la definición vas a ver, este... salvo algún chico que esté muy enfrente, el resto se ve muy pixelado porque, obviamente, la cantidad de movimiento, de información está saturado. Y eso es un problema de logística, digamos, así como llegar a la escuela para los docentes que son presenciales, acá la logística es digital, y, y no está resulta completamente porque requiere, primero, una decisión política que acompañe eso, y, como si fuera una empresa; segundo, las empresas tienen que entender que se trata de escuelas y no se trata de un servicio de juegos, o de “si tiene, tiene, y si no tiene, no tiene.

(...)

Ref. Rural... pero ahora, el tema de conectividad, por ejemplo, es responsabilidad jurisdiccional. Y eso, no hay nadie, no hay una figura dentro del Ministerio, de la estructura del Ministerio, un negociador que trabaje con la empresa proveedora de Internet satelital. Hay distintas personas, o distintos estamentos del Ministerio que están actuando de oficio. Por ejemplo,

para la inauguración, cuando se inauguró el colegio se hizo una transmisión simultánea televisiva, la primera transmisión escolar, con tecnología escolar, con la misma tecnología que se usa para la escuela, se transmitió... se inauguró Campo Durán acá en el norte, en la zona petrolera, acá, Campo Durán, Departamento de San Martín. Eh... se transmitió junto con Los Pozos acá, y con, la, el Centro de Convenciones de la Casa de Gobierno, acá en Salta Capital en tiempo real. Se cortó la cinta, habló el Gobernador, habló la Directora, habló la representante de UNICEF. Esa era, digamos, una demostración de interacción, y todo se hizo con la misma, no hubo ninguna otra herramienta que la plataforma, las antenas, lo único que hubo un pedido especial (...)

Entrevistador: Que funcione así.

Ref. Rural: Sí, que anduviera, que no fallara. Pero, con ese ancho de banda se cortaba, se nos cortaba y logramos que... a las 12, el acto iba a ser a las 12 y media, y a las 12 nos dejaron un ancho de banda de 6 megas, y entonces, hizo chic-chic-chic, y salió todo, durante dos horas estuvo transmitiendo.

En relación con la actualización y mantenimiento de las computadoras Dussel y Quevedo (2010) señalan que la particularidad del equipamiento informático- a diferencia de otras herramientas escolares- es que requiere asistencia técnica permanentemente para mantenerse en buen funcionamiento y actualizado. Esta característica implica un alto costo que suele no estar contemplado en las políticas públicas pues en general estiman solamente la inversión inicial. Este aspecto es central, dado que el riesgo de obsolescencia de los equipos pone en riesgo la implementación de toda la política. Esta situación es más notoria en las escuelas rurales, donde el equipamiento suele tener mayor antigüedad que en el ámbito urbano.

El aporte de la tecnología

Como se mostrase en el caso de Salta y retomando los aportes de Dussel y Quevedo, las escuelas mediadas por TIC proponen una herramienta de pensamiento y usos de información que serían impensables sin tomar en cuenta a la tecnología digital. Sin embargo, el modelo no pudo reducirse únicamente al plano de la incorporación de máquinas o de infraestructura en conectividad. El desafío sigue siendo cómo trabajar con las tecnologías y al mismo tiempo, reconocer las dificultades que enfrentan estas escuelas e indagar en los aprendizajes escolares que no se desprende sencillamente por la incorporación de tecnologías. Al respecto, David Buckingham nos recuerda que *“hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes”* (2008: 225). Entonces, sin dejar de reconocer que los estudiantes experimentan prácticas innovadoras es necesario conocer si se alcanzan los objetivos de aprendizajes.

Por otra parte, Dussel y Quevedo (2010) explican por qué la estrategia “1 a 1” contó con el apoyo de varios sectores como la industria tecnológica que creció en forma exponencial y los gobiernos que intentaron reducir la brecha digital e incluir a la ciudadanía en el uso de las TIC., pero además, señalan los autores que esta estrategia cuenta con un discurso pedagógico crítico de la institución escolar, que cree que el avance de las TIC pondrá fin a la modalidad centrada en el docente y favorecerá una educación realizada “a medida del individuo”, acentuando la producción autónoma de los sujetos (Postman, 2001 y Negro Ponte, 1995). Por otra parte, frente a estas tendencias de individualismo pedagógico existen otras que señalan los “peligros individualizadores” que conduce la introducción de computadoras en el aula, y en contraposición, abogan por una integración que ponga en foco a la escuela como espacio de socialización y construcción colectiva del conocimiento (Buckingham, 2008).

La articulación entre los profesores, los coordinadores pedagógicos y los contextos rurales

Otro aspecto importante es la necesidad que los profesores conozcan de alguna manera el entorno social de los alumnos de manera de poder adecuar algunas actividades a las posibilidades y saberes de los estudiantes. De lo contrario, se reproduce una tensión histórica: la urbanización de las escuelas rurales. Según el referente rural de Chaco, en la urgencia por crear nuevas escuelas no existió el tiempo de capacitar a los docentes en las necesidades pedagógicas de un estudiante del ámbito rural –distintas a las de un estudiante del ámbito urbano-.

Ref. Rural: no hicimos ese trabajo previo de concientizar qué es la escuela secundaria rural, qué tipo de profesor tiene que tener, qué modelo de alumno tiene que tener, ¿me entendés? Eso nos faltó, y bueno, estamos intentando, ¿viste?, estamos intentando, pero la movilidad docente, también, nos está matando, porque nos pasa inclusive con la primaria, ¿viste?, con la primaria, el formato del plurigrado, salimos a trabajar mucho ese tema, y bueno, parece que ya tenemos muchos docentes preparados, que tienen conciencia de lo que es el plurigrado, conciencia de lo que es una escuela rural, este... la inclusión de una escuela en ese entramado social rural, parece que estamos todo bien, pero, bueno, justo le tocó trasladarse y se fue, ¿entendés?

(...)

Ya te digo: hoy mi máxima preocupación es eso, que el profesor que se va a enseñar ciencias naturales, ciencias sociales o lengua o matemática en estos contextos, sepa, sepa de antemano adónde va, ¿entendés? Adónde va, qué suelo pisa. Lamentablemente, por la urgencia del profe secundario que a una hora tal, va corriendo, hace sus horitas y vuelve... eso nos está matando, ¿viste? no tener, no sentirse parte de esa escuela, ¿entendés?

(...)

Y hay muchas cosas más que yo llego a la conclusión hoy que los profesores están urbanizando las escuelas rurales. ¿Qué quiero decir con esto? Que el estudiante secundario de la escuela rural, yo no quiero que vayan y lo concienticen que sí o sí tienen que estudiar y tienen que seguir estudiando y ser abogados, arquitectos, veterinarios... No digo que no, digo que lo preparen para estudiar, para estudiar y seguir estudiando. Yo sostengo que ellos tienen que seguir estudiando su ámbito, su lugar. Eso es lo que ellos tienen que estudiar, lo que los rodea. Eso es lo que ellos tienen que seguir estudiando. Porque estoy convencido de que ese contexto es fundamental en su nivel de vida, y es fundamental para la provincia y para el país. Entonces si ellos tuvieron la suerte de nacer ahí y de criarse ahí, tienen que seguir ahí. Con esto no quiero tampoco 'ah no, che, acá no entran más al pueblo', bajo ningún punto de vista. Que se entienda claramente. (...) Que no vaya la profesora una escuela secundaria rural a imponerse como el único saber. Entonces, a partir de allí, cuando él va convencido de que allí hay otra cosa, que él no conoce y que tiene que conocer ahí se transforma en ese profesor que necesita el ámbito rural.

5. A modo de cierre

El presente trabajo constituye una primera aproximación a estrategias que equipos técnicos provinciales de dos provincias norteñas vienen desarrollando actualmente en sus jurisdicciones para la implementación de propuestas de alternativas al “formato” tradicional de escuela secundaria con el objetivo de ampliar la oferta educativa en zonas rurales aisladas o con escasa matrícula³².

Comenzamos por ubicar temporalmente este proceso de ampliación de la secundaria en la ruralidad a partir del Proyecto 7 y la EGB3 Rural en la década de los 90. Luego mostramos la continuidad en el marco de la LEN a través de la Modalidad de Educación Rural con la implementación del Proyecto Horizonte, destinado a los Ciclos Básicos Rurales. Ambas iniciativas constituyen las bases sobre las cuales en la actualidad se desarrollan iniciativas tendientes a ampliar la oferta de la escuela secundaria contemplando el Ciclo Orientado.

Posteriormente, a partir de la exposición de datos estadísticos relacionados con el tipo de oferta y el comportamiento de la matrícula en el nivel, se da cuenta de la reconfiguración de la escuela secundaria en el ámbito rural. Los datos analizados en el período comprendido (2006-2017) muestran un cambio tanto en la composición como en la cantidad de las unidades de servicios con oferta para el nivel. Por un lado,

32 El término “formato” es utilizado para dar cuenta de aquellos aspectos estables de la organización escolar y puede designar asuntos tan variables como la organización visible de la escuela, la disposición de las aulas, las maneras de organizar a los estudiantes o las características de los proyectos escolares (Terigi, 2011).

dan cuenta de la disminución en la cantidad de servicios educativos y por el otro de un cambio en su composición, destacándose la mayor presencia de escuelas que ofertan la escolaridad secundaria completa, es decir, ambos ciclos (CBS y COS) por sobre aquellas que ofertan uno solo de los ciclos. Este fenómeno podría ser interpretado como un avance en el afianzamiento del nivel en el ámbito rural con escuelas que faciliten su continuidad y terminalidad.

Así mismo, los datos estadísticos muestran también una modificación en el tipo de secciones con el cual se organizan estas escuelas, con un marcado crecimiento de las secciones independientes por sobre las múltiples y multinivel. Esta situación puede explicarse en parte a cierta tendencia a replicar **“la gramática de la escolaridad”**³³ de la escuela urbana en la ruralidad por sobre otros modelos, lo que dificulta la creación de nuevos servicios educativos. Por último, en lo que se refiere a la matrícula, se evidencia un incremento significativo explicado fundamentalmente por la ampliación de la oferta hacia el Ciclo Orientado como resultante de la obligatoriedad de todo el nivel a partir de la sanción de la LEN.

Por otra parte, como quedó expuesto al describir las principales características de las escuelas rurales en relación con el territorio (aislamiento, accesibilidad, medios de transportes, escasa matrícula, etc.) se pone de manifiesto que las mismas demandan una adecuación tanto en la organización, administración y funcionamiento que se aparte de una mirada y tratamiento **“homogéneo”** de realidades pedagógicas e institucionales que son muy diversas. Dichas diferencias surgen no solo al compararlas con las escuelas de las zonas urbanas, sino que están presentes también entre las diferentes regiones rurales del territorio nacional e incluso provinciales.

Seguidamente, la descripción de los modelos abordados en este documento (**itinerancia intensiva y escuelas mediadas por TIC**) representan estrategias novedosas que los equipos técnicos de ambas jurisdicciones (Chaco y Salta) vienen implementando en colaboración con las autoridades nacionales de la modalidad. Ambas iniciativas avanzan fundamentalmente sobre la organización institucional tradicional como también en propuestas pedagógicas para la escuela secundaria. Su análisis permite reflexionar respecto de los logros alcanzados en relación con la ampliación de una oferta de escuela secundaria en parajes aislados de la ruralidad, pero también sobre las dificultades y desafíos que enfrentan como consecuencia de estructuras, normativas y organizaciones que necesitan ser repensadas.

Ambas propuestas interpelan de manera sustancial al modelo tradicional con el cual históricamente se pensó la escuela secundaria. Este modelo “tradicional” institu-

33 El concepto de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas (que en algunos casos pueden ser tácitas) sobre la manera en que la escuela divide el tiempo, organiza el espacio, estructura los contenidos, etc. Si bien la analogía con la gramática del lenguaje es útil, en tanto da cuenta de la existencia de determinadas reglas, la diferencia sustancial radica en que se trata de una construcción histórica y no “natural”, cuyo dominio por sobre otras posibles debe ser explicado. Su uso, expone Flavia Terigi, resulta en un recurso heurístico valioso para el análisis de formato institucional de la escuela moderna (Terigi, 2008).

cional y el régimen académico del mismo, presentan limitaciones para dar repuestas a la ampliación de la obligatoriedad establecida en la LEN e imponen dificultades para el tránsito de los adolescentes y jóvenes por la educación secundaria (Baquero, 2012; Terigi, 2013). Aspectos tan cotidianos como la organización de los contenidos expresados en los currículos, la designación de los docentes por especialidad (asignaturas) y el trabajo de los docentes por horas clase por un lado y los regímenes de asistencia, promoción, evaluación, etc. por otro, se constituyen en dificultades al momento de implementar estrategias de ampliación si no consideran aspectos contextuales de la escuela secundaria rural.

En síntesis, si bien las escuelas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo Argentino se encuentran sujetas a las mismas normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto y por consiguiente, comparten con el resto de las escuelas pautas y regulaciones que organizan la cotidianidad escolar, es a partir del reconocimiento de sus particularidades lo que permite abordar modelos institucionales e incluso propuestas pedagógicas como las desarrolladas en este documento (Cragolino y Lorenzatti, 2002).

Se trata en definitiva de un trabajo necesario e imprescindible por parte de las autoridades responsables en la elaboración de normativas, regulaciones, administraciones y propuestas organizativas que contemplen las dinámicas propias, de las escuelas rurales del país de modo de promover modelos institucionales alternativos que garanticen lo expresado en el Art. 49 de la LEN:

“La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”.

6. Bibliografía

- BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B., SBURLATTI, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos, en Espacios en Blanco, Revista de Educación N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012, 77-112.
- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- BOTTINELLI, L. (2016). La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. Serie Apuntes de Investigación, N° 12. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- BRIGGS, CH. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistics appraisal of the rol of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press. Capítulo 1: Introducción (pp. 1-30).
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.
- CAPELLACCI, I., BOTTINELLI, L.,GINOCHIO, V. Y LARA, L. (2011). Diversidad de la oferta del nivel Secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel Secundario. Nros 4 y 5. Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE.
- CICOUREL, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*, Madrid, Editora Nacional.
- CRAGNOLINO, E., Y LORENZATTI, M. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas. Revista de la escuela de ciencias de la educación, (2 y 3).
- DIEZ, C., MONTESINOS, M.P. Y PAOLETTA, H. (abril, 2018). La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales. Ponencia presentada al IV Seminario taller red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, Argentina.
- DINIECE (2003). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- DINIECE (2010). La implementación de una propuesta de organización de la oferta del Ciclo de Secundaria Básica en ámbitos rurales: gestión provincial y aspectos institucionales. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Informe elaborado por Otero, M.P; Padawer, A.; Visintín, M. y Scarfó, G.
- DINIECE (2012). La escuela Secundaria en el ámbito rural y los agrupamientos como estrategia política para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos rurales en la provincia de Misiones. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educa-

- ción. Ministerio de Educación de la Nación. Informe elaborado por Visintín, M; Prudent, E y Kuppe, I.
- DUSSEL, I. Y QUEVEDO, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- GALLART, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.
- GIDDENS, A. (1982). Hermenéutica y Teoría Social” Original en: *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley: University of California Press, 1982, Capítulo I. Traducción: José Fernando García.
- GOLZMAN, G. Y JACINTO, C. (2006). El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina, en Caillods, Françoise y Jacinto Claudia. *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, IIEP-UNESCO.
- GONZALEZ, D., MAMANIS, S.; PRUDANT, E. Y SCARFÓ, G. (2015). Panorama de la educación rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / octubre. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- GUBER, R (2004). *El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: La Crujía.
- HEPP, P. (2006). El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje. Ponencia presentada al Seminario Internacional *Cómo las TIC transforman las escuelas*. Buenos Aires, IIEP-UNESCO.
- OLIVA, D. (2016). Pedagogía de alternancia: una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- MEZZADRA, F. Y BILBAO, R. (2009). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación. Un documento para el diseño de políticas educativas*. Buenos Aires, CIPPEC. Disponible en: www.cippec.org.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). Modelos de organización y rasgos pedagógicos de las escuelas secundarias rurales. Modalidad de Educación Rural. Ministerio de Educación de la Nación. 2015 (Documento interno).
- MONTESINOS, M. P. Y SHOO, S. (2013). Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional. Serie la Educación en Debate. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

- NAVARRO, J. Y GASTON, M. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, 11(2), 00. Recuperado en 04 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166990412012000200004&lng=es&tlng=es.
- PALAMIDESSI, M. (2007). La oferta de educación Secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y el NOA (Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán) en: Bruiniard, R. (coord.) (2007) *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y el NOA en la Argentina*. IPE-UNESCO, Secretaría de Agricultura, Pesca y Alimentos, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Buenos Aires.
- PERAZZA, R. ET AL. (2010). *Informe de Investigación: Los videojuegos educativos en la escuela*. Buenos Aires, OEI/FLACSO/RELE/AECID.
- PERAZZA, R. (diciembre,2010). Notas sobre las políticas educativas y las reformas educativas. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Argentina.
- PLENCOVICH, M. C., COSTANTINI, A, Y BOCCHICCHIO, A. M. (2008). *La educación agropecuaria en la Argentina*. Génesis y estructura, Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- PLENCOVICH, M. C., COSTANTINI, A. (2011). *Educación, Ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- PLENCOVICH, M. C. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. (Tesis de doctorado) Programa interuniversitario de doctorado en educación (PIDE) Universidad de Tres de febrero y Universidad de Lanús.
- POSTMAN, N. (2001). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- PRUDANT, E., SCARFÓ, G. Y VISINTÍN, M. (2015). Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie la Educación en Debate. Nº17. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).
- ROCKWELL, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, (47), 21-32. Recuperado en 15 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850275X2018000100002&lng=es&tlng=es.
- SAGOL, CECILIA. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SCHOO, S. (2016). Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Serie Apuntes de Investigación, Nº 07. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.

- SERRA, J. C. Y GRUSCHETSKY, M. (2003). Estado del Arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE.
- TENTI, E. (2003). (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008a). Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales. (Tesis de Maestría) FLACSO, Argentina. Disponible en: [<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>].
- TERIGI, F. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta educativa*, 17 (29). Buenos Aires: FLACSO.
- TERIGI, F. (2008c). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela, *Pensar lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- TERIGI, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- TERIGI, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual: En *Quehacer Educativo*, n° 107, pp. 15/ 22. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. Junio de 2011.
- TERIGI, F. ET AL (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala en *Revista del IICE/33*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- TERIGI, ET AL (octubre, 2017). Los aprendizajes en la transición Primaria / Secundaria: perspectivas de maestros y profesores. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, Buenos Aires, Argentina.
- UNICEF (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC Programa TIC y Educación básica. Buenos Aires, Argentina.
- VACCHIERI, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: CASO ARGENTINA, UNICEF, Buenos Aires, Argentina.
- ZATTERA, O. (2009). Cuadernos para el docente. Presentación del Proyecto Horizontes. Buenos Aires, Ministerio de Educación de Nación.

7. Documentos normativos y fuentes de información

Leyes nacionales y provinciales

Ley de Educación Común N° 1.420 julio de 1884

Ley Federal de Educación N° 24.195 abril de 1993

Ley de Educación Nacional N° 26.206 diciembre de 2006

Ley de Educación de la Provincia de Chaco N° 6691 29 de noviembre de 2010

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 de diciembre de 2008

Resoluciones del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 86/09 Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

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

Resolución CFE N° 103/10 Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria.

Resolución CFE N° 128/10 La Educación Rural en el sistema Educativo Nacional.

Decretos provinciales

Decreto 969/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

Decreto 1131/2013 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta

Decreto 1315/13 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco

Otras fuentes de información

Anuarios estadísticos de la Dirección Información y Estadística Educativa (DIEE) 2006 y -2017. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

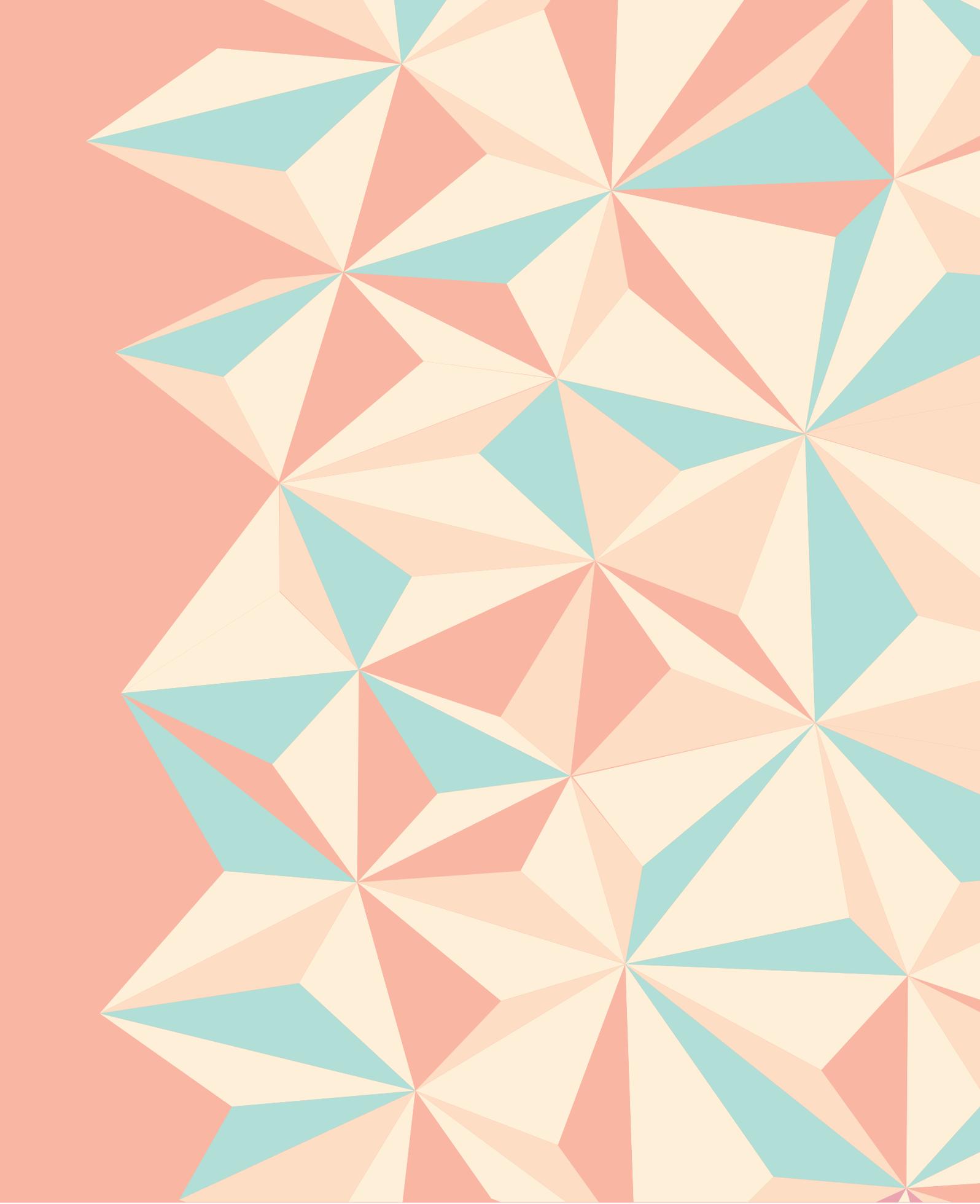
Relevamiento de Escuela Rurales (2013) Informe técnico. Ministerio de Educación de la Nación. Mapa Educativo, DINIECE.



Números anteriores de la Serie

N° 14	<i>Educación secundaria. Trabajo docente en contexto (1994-2014). DIRIÉ, C. (2018).</i>
N° 13	<i>Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. FINNEGAN, F., MONTESINOS, M.P. (2016).</i>
N° 12	<i>La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. BOTTINELLI, L. (2016).</i>
N° 11	<i>Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. LANDAU, M. (2016).</i>
N° 10	<i>La tutoría en la Educación Secundaria. Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional. FERNÁNDEZ, B. (2016).</i>
N° 9	<i>Ludotecas escolares en los jardines de infantes rurales. Una política educativa para el fortalecimiento del juego en el nivel inicial. PRUDANT, E. (2016).</i>
N° 8	<i>Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional. FINNEGAN, F., SERULNICOV, A. (2016).</i>
N° 7	<i>Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. SCHOO, S. (2016).</i>
N° 6	<i>La promoción en el Nivel Primario. Un Análisis Cuantitativo. DOBERTI, J. (2016).</i>
N° 5	<i>Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria. RIGAL, J. (2016).</i>
N° 4	<i>Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. FINNEGAN, F., MONTESINOS, M. P. (2016).</i>
N° 3	<i>Panorama de la oferta educativa del Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. FINNEGAN, F., MONTESINOS, M. P. (2016).</i>
N° 2	<i>Características de la oferta educativa del nivel inicial en el ámbito rural: las salas multiedad y multinivel. SCARFÓ, G., GONZÁLEZ, D. (2016).</i>
N° 1	<i>La cobertura del nivel inicial en Argentina. Situación y tendencias en contexto. BOTTINELLI, L. (2016).</i>

Las publicaciones del Área de Investigación y Seguimiento de Programas se encuentran disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

SICE

Secretaría de Innovación
y Calidad Educativa



DNPPE

Dirección Nacional de
Planeamiento de Políticas Educativas

Diee

Dirección de Información
y Estadística Educativa