

Trayectorias escolares en zonas rurales: el caso de la joven pastora y las barreras educativas¹

Esp. Adrián Francisco Ragno

Cómo citar: Ragno A. "Trayectorias escolares en zonas rurales: el caso de la joven pastora y las barreras educativas", Artículos, *Abordajes*, DACSJyE-UNLaR, 2020, 8 (14) 42-67.

Fecha de recepción: 08/06/2020

Fecha de aprobación: 16/06/2020

Resumen

Este artículo describe y analiza el accionar institucional de un colegio secundario rural de la Provincia de Salta, referido al fortalecimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa de una adolescente con discapacidad visual en el ámbito rural de la Provincia de Salta. La pregunta que motiva el trabajo de indagación es la siguiente: *¿Qué acciones impulsan las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en ámbitos rurales?*

Se considera que cuando no se logra cumplir, paso a paso, la trayectoria educativa prevista se pone en riesgo el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, y con ello se vulnera el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes.

Palabras clave: trayectorias escolares, juventud, ruralidad, políticas públicas, discapacidad

School trajectories in rural areas: the case of the young shepherdess and her barriers to education

Abstract

¹ El autor recoge esta experiencia a través de su participación como Asistente Técnico Territorial del PMI-Salta

This article describes and analyzes the institutional actions of a rural secondary school in the Province of Salta in strengthening and accompanying the educational path of a teenager with visual disabilities. The question that motivates the research work is the following: what actions do educational institutions promote to guarantee the right to education of people with disabilities in rural areas? When it is not possible to fulfill the expected educational path step by step, compliance with compulsory schooling is jeopardized, thereby violating the right to education of adolescents and young people.

Keywords: school trajectories, youth, rurality, public policies, disability

Introducción

En el presente artículo me propongo describir y analizar las barreras culturales que interrumpieron la trayectoria escolar de una joven rural^{II} con discapacidad visual y el rol de las políticas públicas como garante del derecho a la educación. El punto de partida es el siguiente interrogante: *¿Qué acciones impulsan las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en ámbitos rurales?* El interés personal y profesional por indagar sobre la trayectoria escolar de la joven surge a partir de las acciones planificadas por el director y por los docentes de la institución a través del Plan de Mejora Institucional (PMI) con la finalidad de acompañar y fortalecer su escolaridad durante los años 2017 y 2018. El colegio secundario rural tiene 4 itinerancias a saber: Vizcachani, Abra de Santa Cruz, Santa María y Santa Cruz (Santa Victoria – Salta, Argentina).

Ubicación de la experiencia: algunas características socio-demográficas

La experiencia presentada en este artículo se desarrolla en el paraje rural Santa Cruz ubicado en el Departamento de Santa Victoria (Provincia de Salta, Argentina). Este departamento limita al norte con el Estado Plurinacional de Bolivia, al este con el departamento de Orán, al sur con el departamento de Iruya, y al oeste con

^{II} Se reserva la identidad de la joven por razones de protección de identidad de menor de edad. Nos referimos a ella en el presente artículo como joven rural (Ley N° 26.061/05: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes).

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf

la Provincia de Jujuy. Santa Victoria tiene una superficie de 3912 km². Para llegar desde Salta Capital por la Ruta Nacional N° 9 se accede a varias localidades de la Provincia de Jujuy (Volcán, Maimará, Tilcara, Uquia, Humahuaca, Tres Cruces, Abra Pampa) hasta llegar a La Quiaca (frontera con Bolivia). Es entonces que se accede vía Ruta Provincial N°7, pasando por Yavi para llegar a los parajes de Vizcachani, Abra de Santa Cruz, Santa María y Santa Cruz.

Con respecto a la fisiografía, podemos señalar que este espacio está ubicado en los denominados valles interandinos y se ubica en el noroeste argentino, al norte de la provincia de Salta (departamentos de Santa Victoria, Iruya y parte de Orán). Se extiende desde la precordillera saltojujeña al oeste, mediando un conjunto de valles de altura hasta las sierras subandinas o Andes tropicales al este. Suele incluirse en las cartografías de *tierras altas* y del Alto Bermejo. Es caracterizado como un ambiente montañoso, ubicado entre el altiplano de la Puna y la llanura chaqueña, lo que le da todas las características de un área de transición (Reboratti, 1996; 2009). Estos valles interandinos constituyen intrincadas y extensas geografías, en las cuales la movilidad espacial de sus habitantes se ha caracterizado históricamente por viajes por sinuosos senderos y ríos de montaña (Milana y Villagra, 2020).

En estas áreas de gran diversidad ecológica habitan comunidades *kollas* en la región de Salta. En cuanto a las características productivas del territorio, los pobladores desarrollan estrategias económicas que les permiten combinar varios modos de vida en un entorno ecológico diverso. En tierras altas se produce la actividad tradicional del pastoreo trashumante de ganado bovino, ovino y caprino. En efecto la cría de animales constituye la base principal de sustento para la economía local, las familias suelen tener al menos dos puestos situados a diferentes alturas, desde los que mueven sus rodeos para acceder a pasturas y agua, según las épocas de veranada e internada (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016).

Asimismo, las familias de la zona se dedican a la producción agropecuaria en pequeñas superficies y su subsistencia depende de la misma, utilizando la mano de obra familiar como fuerza de trabajo. Por lo general, lo producido se destina al consumo familiar y al intercambio. En este sentido, el trueque resulta una estrategia

fundamental. Los campesinos participan de las ferias en festividades religiosas (Santiago en Santa Victoria, la Virgen del Rosario en Iruya) y también llevan a cabo el denominado *intercambio itinerante* que consiste en visitas a comercios de pueblos cercanos para realizar el trueque por bienes de origen no campesino: azúcar, fideos, calzado, entre otros (Paz y Jara, 2014).

En el censo de 2010 se registró en los departamentos de Iruya y Santa Victoria un total de 16.436 personas, cifra que muestra una disminución de 1.000 personas respecto al censo de 2001. Esto significa que hay una migración hacia afuera de la región, sobre todo hacia Humahuaca, La Quiaca y las capitales provinciales de Salta y Jujuy. En general toda la región aporta migrantes estacionales para la cosecha del tabaco en Salta y Jujuy, del ajo en Mendoza, de la cebolla en Bahía Blanca, de la papa en la provincia de Buenos Aires, de la vid en la región de Cuyo. Por otro lado, algunos jóvenes continúan sus estudios en diferentes institutos de formación docente, en las fuerzas de seguridad (Policía, Gendarmería) o en las universidades. Luego de lo cual ejercen sus profesiones en los lugares donde estudiaron, también están quienes emigran hacia fuera de la región y retornan con otras ideas y expectativas, y quienes envían dinero a sus comunidades, lo cual termina siendo un factor relevante para la sostenibilidad del grupo familiar. Estos flujos poblacionales se corresponden con los cambios en la organización económica y social de la región (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016).

Mujer, joven, rural y con discapacidad

La protagonista principal de este artículo es mujer, joven, rural y con una discapacidad visual. En las comunidades rurales, la mujer desempeña una función decisiva: participa en los cultivos, en la cría de animales, provee al hogar de alimentos, agua, combustible y se dedica a actividades no agrícolas para diversificar los medios de vida de su familia (como por ejemplo artesanías). Además, lleva a cabo funciones de reproducción y cuidados esenciales: de atención de niños, ancianos y enfermos.

La distinción entre *sexo* y *género* se asienta fundamentalmente en el carácter relacional del concepto género. La demanda por el reconocimiento de la igualdad de

género carecería de sentido si se lo planteara en términos de igualdad ya que mujeres y varones no son iguales. Lo que iguala a las mujeres con los varones son los derechos fundamentales –universales, inalienables, indivisibles e interdependientes– que las asisten como personas, con la recomendación adicional adoptada en los tratados internacionales de derechos humanos de promover medidas especiales tendientes a superar las situaciones históricas de discriminación (Alegre, 2015).

La combinación de las brechas por edad, género y lugar de residencia definen condiciones a partir de las cuales estas mujeres enfrentan restricciones para el desarrollo personal y colectivo. Se configura de esta manera un “entrecruzamiento de desigualdades” que se traduce en dificultades para acceder a los recursos materiales y simbólicos que les permitirían replantear su posición social y desarrollar estrategias de vida autónoma (Asensio, 2012). Sin embargo, dichas brechas se están redefiniendo y, con ello, están surgiendo nuevas oportunidades para atenuar las situaciones de desventaja.

“Las inequidades se derivan de la construcción cultural del género en la medida en que un acceso desigual a recursos significa desiguales oportunidades y, más aún, la incapacidad del conjunto de la sociedad de reconocer los aportes y capacidad de las mujeres. Esta situación naturalizada de la inferioridad de las mujeres produjo la invisibilidad de su potencial como ser humano, lo que derivó en su subordinación a los varones, hecho consolidado en el marco normativo de la sociedad que hoy se encuentra en pleno cuestionamiento y reforma” (Cubiló, 2018:37).

El concepto de juventud rural incluye las nociones de juventud y ruralidad. Ambas cuentan con diferentes acepciones según el lugar y el momento histórico que se considere, y en cuanto a ambas dimensiones el debate teórico es permanente. A partir de la revisión bibliográfica y el análisis conceptual, se ha observado que no existe una definición única de juventud rural, sino que ésta presenta variaciones en cuanto a lo que se entienda por *joven* y por *rural*.

Se puede señalar que ha habido una transformación en la manera en que se concibe a la juventud a lo largo de las últimas décadas (Krauskopf, 2000). Podríamos definir a la juventud como un proceso que implica una construcción sociocultural, más allá de los límites biológicos destacan la necesidad de analizar el concepto de juventud como una categoría construida culturalmente. En este sentido

consideramos a la juventud como una transición en el curso de vida, en la que las trayectorias educativo-laborales son uno de los ejes principales. El enfoque biologicista define a la juventud con un rango etéreo permitiendo realizar comparaciones estadísticas, pero recibe críticas por ser reduccionista y no contemplar la complejidad que el momento histórico, social y económico pueden imprimir a la juventud.

La categoría *juventud rural* cuenta con escasos abordajes conceptuales, las investigaciones adoptan, de modo más o menos explícito, una definición operativa, resultante de la intersección entre los dos términos: juventud y ruralidad. La juventud rural en América Latina ha sido un tema casi invisible para las ciencias sociales y las políticas públicas, por tratarse de un campo de estudios en conformación persiste una serie de cuestiones metodológicas aún por resolver. Una es la carencia de homogeneidad en la definición de juventud rural y de sus límites etarios y geográficos. Entre las primeras referencias, se destacan los trabajos realizados por J. Durston en 1996.

En años recientes, para Argentina se han realizado importantes avances en las investigaciones sobre este segmento poblacional, entre los que se destaca el trabajo de Caputo, 2002. Este autor señala que no es posible abordar a la juventud rural como un todo homogéneo, dados los condicionantes generacionales, sociales, contextuales, entre otros. Plantea la necesidad de avanzar en investigaciones científico-sociales que se centren en la conformación de las juventudes rurales como sujetos identitarios y actores sociales.

Algunos autores presentan un enfoque de la *nueva ruralidad*, presente en los debates actuales sobre estudios sociales agrarios. Se presenta en primera instancia la definición de ruralidad con la que se elaboran las estadísticas en Argentina. Según los instrumentos censales se define a la población urbana como la población empadronada el día del censo, cita en centros poblados de 2000 y más habitantes. En contraposición, se define a la población rural como la población empadronada el día del censo en centros poblados de menos de 2000 habitantes, incluyendo la población diseminada. De esta manera, en base a este umbral de población lo rural es residual a lo urbano, lo que no es urbano es clasificado como rural. Esta

definición se encuentra fundamentada en un criterio demográfico y mutuamente excluyente, se encuentra actualmente en discusión al considerarse que no refleja la compleja y heterogénea realidad del ámbito rural (Di Filippo, 2010).

Este enfoque de la nueva ruralidad pone en conflicto la vieja dicotomía urbano-rural que asocia lo urbano con lo moderno e industrial y lo rural con lo agrícola y tradicional. La realidad actual demuestra complejas interacciones entre ambos ámbitos, siendo cada vez más difícil el establecimiento de los límites. Que no se polarice entre el ámbito rural y el urbano tiene implicancias en las características de sus habitantes y en las tareas que desarrollan, así como también en las representaciones sociales que se tienen de los sujetos *urbanos* y *rurales* (Di Filippo, 2010; Castro y Reboratti, 2007).

“se puede pensar a las mujeres rurales jóvenes en un triple rol. En primer lugar, el rol reproductivo, que comprende todas aquellas tareas domésticas y de cuidado necesarias para que se vean garantizadas la conservación y la reproducción biológica, así como la reproducción social de los miembros de la familia. En segundo lugar, el rol productivo, a través del cual se realiza todo el trabajo ejecutado de forma remunerada, ya sea en salario o en especies, producción de mercancías con valor de cambio, así como la producción de subsistencia o doméstica, con valor de uso y toda aquella que tenga un valor de cambio potencial. Para las mujeres implicadas en la producción agrícola, esto comprende su trabajo como agricultoras, empresarias rurales, artesanas o como trabajadoras asalariadas. Por último, el rol sociocomunitario, que comprende todas las actividades que se realizan en la comunidad para asegurar la reproducción familiar, la defensa y mejora de las condiciones de vida de la comunidad y de la organización comunitaria, incluidas la participación en actividades cívicas, religiosas, políticas y en las organizaciones sociales” (Alegre, 2015:24-25).

Educación Rural

Teniendo presente estas conceptualizaciones pensemos en la joven rural que presentamos previamente considerando el marco institucional y normativo. La joven llevaba adelante su trayectoria escolar como estudiante del Colegio Secundario N° 5218. Esta institución educativa formaba parte de la modalidad rural itinerante en cuatro comunidades: Vizcachani, Abra Santa Cruz, Santa María y Santa Cruz. Ella asistía a la última mencionada. La Unidad Educativa tenía una matrícula de 140 estudiantes entre las cuatro sedes. Los grupos de docentes rotaban entre los diferentes parajes (aulas) en ciclos acordados de entre 15 y 30 días para cada uno. En la Provincia de Salta, el 62% del total de las escuelas primarias y secundarias

son rurales (datos estadísticos 2017-2018 publicados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta).

La sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 fue producto de un amplio proceso de discusión y debate, y significó un gran avance en lo que respecta a la Educación Rural y a la Educación Especial^{III}. El Artículo 17 de la Ley 26.206 establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles son: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Pone énfasis, entre otros puntos, en la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario. Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son: la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

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. De esta manera, se reconoce la especificidad de la educación rural como una de las alternativas que “procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. (Artículo N°17 y Capítulo X Educación Rural de la Ley de Educación Nacional).

^{III}La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

Por otra parte, la Educación Especial es reconocida como otra de las modalidades del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo (Capítulo VIII Educación Especial de la Ley de Educación Nacional). Este reconocimiento implica avanzar hacia la complementariedad entre instituciones de educación Común y Especial, a fin de ofrecer posibilidades para el logro de una trayectoria escolar completa para cada niño, niña o adolescente. Esto supone, de base, el recorrido por los tres niveles de educación obligatoria respetando sus particularidades y potencialidades. Más específicamente, la Resolución N°311/2016 del Consejo Federal de Educación avanza en esta línea, regulando la promoción y certificación de los estudiantes en situación de discapacidad en la escuela de educación Común. En este sentido, la norma habilita la construcción entre los diversos actores intervinientes de los dispositivos necesarios para hacer efectivo el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad, en el contexto del trabajo colectivo del aula (Pitton *et. al.*, 2018).

La presencia de ambas modalidades en la normativa de nivel nacional abre nuevos retos y oportunidades para educar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la ruralidad, al fijar la necesidad de definir y determinar propuestas pedagógicas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población con discapacidad que habita en zonas rurales, para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Se debe pensar la escuela rural en consideración con las características del territorio en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades.

El derecho a la educación aún no es ejercido en forma extendida en las áreas rurales. Las condiciones socio-culturales de nuestra población, pobreza, exclusión, desigualdad e inequidad, inciden de manera visible en las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes rurales. Hay factores internos y externos a la escuela que influyen en dicho desequilibrio e imposibilitan el acceso, la permanencia y la calidad educativa. Es necesario partir del reconocimiento de los problemas prioritarios para desarrollar una educación de calidad, con equidad, en las escuelas

rurales. En un contexto de incorporación progresiva de la población en edad escolar al sistema educativo, también es importante reconocer que existen pendientes en el acceso a la educación secundaria, específicamente en las zonas rurales.

Educación Inclusiva

El Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 de 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 de 2014. Dicho modelo establece que la discapacidad es un constructo dinámico (un concepto que evoluciona), resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás.

En este sentido, la Ley N° 26.378 establece en su artículo 1 que: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En consecuencia, centra su intervención en la participación de las personas con limitaciones, vistas como sujetos de derecho en igualdad con las demás personas sin discapacidad, y propone que se brinden apoyos y que se realicen las modificaciones necesarias, a través del diseño de políticas públicas, que aborden los aspectos sociales que influyen en la construcción de la discapacidad^{IV}.

Por otra parte, nuestro país aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378). Con similar criterio, se considera persona con discapacidad a las personas que tienen alguna deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide. En el ámbito educativo, las personas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva en las mismas escuelas que el resto de las personas. Para

^{IV} Se sugiere para ampliar: Ministerio de Educación de la Nación (2019): Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Ciudad de Buenos Aires.

asegurar ese derecho, los Estados tienen la obligación de dar apoyo para que las personas con discapacidad puedan educarse en igualdad de condiciones que los demás. Los Estados también tienen la obligación de garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y al aprendizaje durante toda la vida^V. Con frecuencia, a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad no se les permite ir a la escuela porque sus padres tienen bajas expectativas. Si empiezan a ir a la escuela, en muchos casos la abandonan debido al estigma, a los prejuicios y al hostigamiento de parte de educadores, padres, otros estudiantes y no debido a los resultados académicos. En muchos casos, los padres que tienen varios hijos les otorgan prioridad a los hijos sin discapacidad a la hora de comprar libros o uniformes escolares, en la creencia de que la educación es menos importante para los hijos con discapacidad. Aun en los casos en que una proporción importante de niños con discapacidad reciben algo de educación primaria, el porcentaje de adolescentes y jóvenes que accede a la educación secundaria es en general llamativamente inferior al de los niños sin discapacidad. Entre las razones se cuentan la insuficiencia de recursos, la falta de apoyo de los padres y maestros y la falta de conciencia sobre la importancia que la educación de estos niños tendrá en su futuro (UNICEF, 2013).

En los últimos años la educación inclusiva como concepto se instaló como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos y para ejercer los derechos con igualdad requerimos equidad. En lo que al acceso al derecho a la educación respecta, todos los estudiantes como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas

^V Para consulta Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378) <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/derechos-personas-con-discapacidad#titulo-1>

educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) puedan acceder al aprendizaje con equidad.

Las trayectorias escolares: teóricas y reales

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. La trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno (Directores que Hacen Escuela, 2015).

Siguiendo el trabajo de Terigi (2009) desde la organización de los sistemas educativos actuales, esto es la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema, en tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Sin embargo, en el día a día de las escuelas hay discontinuidades y rupturas, evidenciándose alumnos que:

 ingresan tardíamente al sistema,

- ✚ abandonan temporariamente,
- ✚ tienen inasistencias reiteradas o prolongadas,
- ✚ repiten de año una o más veces,
- ✚ presentan sobreedad,
- ✚ tienen un rendimiento menor al esperado.

Estos factores determinan que las trayectorias escolares reales, las que se encuentran en las escuelas, difieran de la teórica. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas, son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar. Las trayectorias escolares suelen tener interrupciones y pausas, las inasistencias, la sobreedad y la repitencia son parte de la realidad escolar. Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan mutuamente.

La sobreedad puede ser la antesala del abandono pero el abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad, en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso (Terigi, 2007). Entonces, es importante subrayar que las trayectorias escolares no son lineales ni homogéneas, se definen según las características de la biografía de cada estudiante y las condiciones del entorno que, como vemos, también condiciona los tiempos y modos en los que este recorrido se realiza. Y que requieren de acompañamiento y fortalecimiento desde las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes de zonas rurales.

Comprender estos recorridos implica poner en interacción las condiciones culturales y socioeconómicas de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia escolar, las estrategias individuales que cada estudiante pone en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen en la producción de las propias trayectorias formativas, entre otros. Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de

factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada (Ferreira y Peralta, 2015).

Las políticas públicas como garante del derecho a la educación (2016 – 2018)

Si bien la Ley de Educación Nacional (LEN) establece la escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta finalizar el nivel secundario, existe una brecha en el acceso a la educación, principalmente entre contextos urbanos y rurales. Las cifras del último Censo Nacional (2010) evidencian que cerca de 93.000 adolescentes que residen en el ámbito rural no asisten a un establecimiento educativo, de los cuales más de 65.000 pertenecen a parajes rurales dispersos. Estos grupos han atravesado históricamente situaciones de vulnerabilidad y exclusión en nuestro país: según datos del Censo, 31,4% de los adolescentes de 12 a 17 años que viven en estos contextos tienen sus necesidades básicas insatisfechas. La gran mayoría de estos parajes no cuentan con una oferta de educación secundaria. Así, los adolescentes de muchas de estas comunidades culminan su trayectoria escolar al finalizar la primaria o deben trasladarse a otras localidades, lejos de sus familias, para tener acceso a una escuela secundaria y poder completar la educación obligatoria (UNICEF, 2018).

Existe una amplia bibliografía que da cuenta de los problemas y conflictos dentro de la escuela secundaria actual, así como de posibles alternativas para los mismos. Un asunto prioritario de las políticas educativas actuales es abordar la problemática del abandono escolar, con vistas a reducir el número de jóvenes que abandonan el sistema educativo sin conocimientos y titulaciones mínimas. Hasta hace pocas décadas quienes terminaban la escuela primaria en zonas rurales se encontraban ante una difícil disyuntiva: dejar su casa para seguir estudios secundarios o dar por cerrada su etapa formativa.

La nueva LEN (N° 26.206) logra aportar el marco normativo dentro del cual se han comenzado a implementar los PMI en nuestro país, fundamentalmente desde el año 2010. El denominado PMI ha sido pensado como un instrumento importante para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación

secundaria y de las prácticas pedagógicas que permitan efectivizar el derecho a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.

“Los PMI son una) iniciativa que se está llevando a cabo en todo el país, que se propone planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, se plantea la generación de cambios en la cultura institucional que permitan renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, de modo que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos” (Campelo, 2010: 9).

En el marco de la implementación de los PMI, el Ministerio de Educación envía a las escuelas fondos nacionales con dos finalidades complementarias: el pago de horas extra -denominadas horas institucionales por PMI, que no deben ser confundidas con horas institucionales que surgen de transformaciones curriculares, por ejemplo, en el marco de las cuales los docentes se encuentran habilitados a realizar trabajos institucionales- y la compra de materiales e insumos necesarios para la implementación de los Planes, llamados gastos operativos^{VI}. Es decir, cada institución recibe recursos asignados para el financiamiento de horas institucionales y un monto para gastos operativos. La cantidad de horas y los recursos para gastos operativos por institución se asignan en función de los rangos establecidos de acuerdo a la matrícula de cada establecimiento.

El PMI es una ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de un colegio que elija a todos los jóvenes sin excepción y que, a su vez, sea elegido por ellos, donde puedan encontrar o reencontrarse con sentidos más potentes que los actuales; para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos tenemos derecho.

Los colegios secundarios proyectan líneas de acción que fortalecen los aprendizajes significativos en procura de la inclusión y permanencia, a través de propuestas que propician elevar la calidad educativa. Mediante el financiamiento (gastos operativos y horas institucionales para la sustentabilidad de planes institucionales) se promueven talleres de refuerzos pedagógicos, recreativos, de expresión artística, deportivos, articulación con niveles primarios y estudios superiores que desde la

^{VI} Se recomienda para ampliar la lectura del trabajo: Moreiras, Diego Agustín Planes de Mejora Institucional. Reflexiones, propuestas Polifonías Revista de Educación - Año III - N° 4 -2014 - pp 141-157.

transversalidad pedagógica y el trabajo en redes atienden intereses, necesidades y potencialidades de los jóvenes. Alumnos, docentes, talleristas, directivos, supervisores, autoridades ministeriales, conjuntamente con ATT (Asistentes Técnicos Territoriales) accionan planes anuales en función de las demandas institucionales.

Un párrafo aparte para la figura del Asistente Técnico Territorial que cobra importancia en tanto se constituye en un agente que desarrolla su tarea en campo, identificando los componentes del contexto, los facilitadores, los obstáculos, las problemáticas institucionales desde una mirada que puede objetivar y subjetivar para la búsqueda de posibles estrategias.

La tarea de transformar la escuela secundaria necesita de la participación de todos los actores institucionales y de acompañamientos que permitan la acción de pensar junto a otros. Los PMI han implicado también un acompañamiento a los equipos directivos y docentes por parte de “equipos técnicos jurisdiccionales, de supervisión y asistentes técnicos territoriales que promueven estrategias de formación, apoyo técnico, espacios de debate colectivo, intercambio cooperativo y reflexión conjunta” (Campelo, 2010:9). En este marco, se espera que las decisiones en torno a la elaboración e implementación de los PMI sean tomadas en forma colectiva e institucional y tiendan a la inclusión, permanencia y egreso de las/os estudiantes de las escuelas secundarias de nuestro país.

Ana Campelo apunta en el mismo sentido cuando afirma que cualquier actividad o iniciativa que pueda implementarse desde PMI no asegura de por sí el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por el contrario, el “éxito” de cada estrategia implementada “dependerá del modo en que se la piense, se la defina y, fundamentalmente, del sentido pedagógico y político que se le atribuya” (Campelo, 2010:11).

En el marco de referencia señalado sobre el PMI, el Colegio Secundario N° 5218 presenta en el periodo 2016-2017 una propuesta centrada en el acompañamiento y en el fortalecimiento de la trayectoria escolar de la joven que había abandonado su escolaridad y que a través de acciones específicas logra su reingreso y su permanencia en el sistema educativo. La obligatoriedad de la educación secundaria

ha generado importantes discusiones en espacios académicos y de gestión de políticas en vistas a promover la consagración de este derecho (Sinisi *et. al.*, 2009). A continuación describiremos el proceso de trabajo realizado.

Etapa I. La detección de la joven. Diagnosticar para planificar

La problemática identificada por el Colegio Secundario Rural N° 5218, y presentada en el marco del PMI periodo 2016-2017, ha sido *el abandono escolar de una joven del paraje Santa Cruz*. Es importante señalar que el PMI debe partir del contexto y de las necesidades o problemas institucionales. Por lo tanto, es necesario elaborar un diagnóstico confiable, basado en evidencias.

En el caso analizado, el director y los docentes de la institución han logrado realizar una propuesta después de detectar la presencia de una joven que realizaba tareas de pastoreo de ganado ovino y caprino, en las montañas cercanas a la institución. Asimismo, como parte del diagnóstico inicial, se identifica la asistencia de sus hermanos varones como alumnos regulares del colegio. Con estos datos, se comienza a indagar sobre las posibles causas que hicieron que la joven no se encuentre asistiendo a clases: ¿Qué había llevado a esta joven dejar el colegio? A lo largo del proceso de diagnóstico, distintos actores de la comunidad educativa (alumnos, alumnas, docentes) proporcionaron información para encontrar respuestas a este interrogante, las que indicaban que la joven había abandonado su escolaridad por una decisión familiar.

En los ámbitos rurales, es muy habitual que sean los propios directivos y docentes que desarrollen actividades de diagnóstico socioeducativo de sus alumnos y alumnas al iniciar el ciclo lectivo, con la finalidad de detectar y prevenir algunas dificultades en las trayectorias escolares y poder diseñar acciones de acompañamiento y fortalecimiento de los aprendizajes de los mismos. El equipo docente, realiza visita al grupo familiar de la joven con el fin de recolectar información y conocer el contexto familiar-comunitario. El vínculo de confianza establecido entre los docentes y las familias hace posible que a esa lectura preventiva diagnosticada se responda con estrategias de acompañamiento

específicas para atender las situaciones de ausentismo o, aquellas que puedan derivar en abandono escolar.

La decisión familiar se basaba en que no se tenía expectativas escolares sobre la joven: el imaginario familiar sostenía que la hija mujer con una discapacidad visual no podría avanzar en los estudios y que debía realizar tareas ayudando a la familia en su casa, mientras que los hijos varones tenían la prioridad de continuar sus estudios en el colegio secundario. La joven realizaba una multiplicidad de tareas domésticas (cocinar, limpiar, lavar de ropas), tareas agrícolas (desyerbar, regar, plantar, sembrar, cosechar), tareas ganaderas (pastorear, ordeñar, juntar, arrear y guardar los animales en el corral). En general, los y las estudiantes que asisten al colegio realizan este tipo de tareas complementarias al estudio.

Finalmente, luego de varias reuniones, los padres deciden que la joven podrá asistir al colegio con la finalidad de poder continuar sus estudios secundarios. Por su parte, el colegio asume el compromiso de implementar acciones de acompañamiento y fortalecimiento de su trayectoria escolar a través del PMI.

Etapa II. Escenario buscado

El colegio debía diseñar y planificar una propuesta pedagógica para ser presentada en el PMI para su aprobación. De esta manera podría acceder a recursos humanos y materiales de librería. La propuesta presentada de tutorías y apoyo escolar fue revisada y aprobada por el supervisor de zona, por la referente provincial del PMI y por el Asistente Técnico Territorial (ATT), todos actores del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. El proyecto de tutorías y apoyo escolar fue pensado con la finalidad de acompañar y fortalecer la trayectoria escolar de la joven para su reingreso, su permanencia y su egreso.

Las reuniones del ATT con el director, con el supervisor y los docentes permitieron diseñar una propuesta de acompañamiento a cargo de una maestra de la escuela primaria del mismo paraje. La selección de los docentes que recibirían horas institucionales fue acordada entre el equipo directivo y el supervisor y el ATT a cargo del acompañamiento de dicha escuela. En la zona no había docentes de educación especial, ni psicopedagogos, ni trabajadores sociales. El único recurso humano para

estas actividades era una maestra de grado. Los cambios y ajustes iban siendo realizados en función del rendimiento académico de la joven. Se han promovido articulaciones entre docentes y adecuaciones curriculares que posibilitaron a la joven acceder a aprendizajes consistentes y significativos.

Los interrogantes que movilizaron el proceso de implementación del PMI fueron: ¿Qué es lo que convertiría a esta joven rural nuevamente en alumna? ¿Qué se sumaría y qué se dejaría afuera para convertirla en alumna? ¿Cómo logra esto la institución educativa? ¿Se puede ser alumna si no hay alguien o algo que enseñe? Seguramente cada uno de nosotros tenga una respuesta diferente para cada una de estas preguntas, pero en algo podríamos convenir: ser alumna significa una relación con otro, ya sea una persona o un grupo de saberes. La joven alumna rural era un sujeto de la educación. Ser alumna era fundamentalmente un derecho. Derecho para apropiarse de los bienes simbólicos y materiales de la sociedad. Derecho a la obtención de algo más que herramientas para hacer y adaptarse, derecho a aprendizajes valiosos y significativos, actualizados, y que estén fundados en la democracia y en una ampliación del concepto de ciudadanía (Linares, 2007).

La tutora y los docentes instalaron programas específicos para personas con discapacidad visual en la netbook, disponibles del Programa Conectar Igualdad, con la finalidad de que la alumna pueda aprender de manera significativa (ejemplo, programas para poder grabar las clases y realizar actividades escolares, especialmente en algunas áreas específicas como Lengua y Matemáticas). Esta propuesta fue pensada como una estrategia dinámica y flexible para generar mejores condiciones para la escolaridad de la joven alumna rural desde su doble dimensión: académica y vincular. En estos espacios se acompañaba, se sostenía y se apoyaba la trayectoria escolar. El PMI fue la herramienta primordial para poder garantizar el Derecho a la Educación.

Etapas III. Su trayectoria escolar reencauzada

El PMI devino en una hoja de ruta institucional marcando un horizonte, se trata de y una herramienta puesta al servicio de la mejora. Si bien la estrategia deliberada casi nunca coincide con la estrategia real (lo que sucede), fue necesario contar con esta

hoja de ruta para no alejarse de las metas en función del punto de partida. Las políticas públicas de promoción y de sostenimiento de la escolaridad requieren identificar y comprender los distintos itinerarios que los jóvenes rurales van delineando a lo largo de su vida. Las ruralidades ofrecen una amplia gama de trayectorias escolares desacopladas o discontinuas, que exigen adecuar y diversificar los formatos en que tienen lugar las experiencias escolares, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (Terigi, 2007). La intervención del PMI durante los años 2016 y 2017 permitió sostener el tránsito escolar de la joven rural y superar las barreras culturales (ser mujer y tener una discapacidad visual) que vulneraban su derecho a la educación.

En la actualidad, los docentes que continúan en la institución, afirman que la joven ha egresado del nivel secundario en el año 2019 y que tenía intenciones de continuar sus estudios superiores en la Ciudad de Salta.

Reflexión final

La experiencia compartida refleja el profundo compromiso y el enorme sentido de pertenencia que muchos, muchísimos directores y docentes tienen en el ámbito rural. Se evidencia la importancia de la presencia del Estado y de las políticas públicas como garantes del derecho a la educación en el acompañamiento y en el fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en ámbitos rurales. En este caso, el reingreso, la permanencia y el egreso del nivel secundario del sistema educativo no es solo un acto reparador sino profundamente transformador. El reto está en pensar que el proceso de inclusión implica un compromiso social que conlleva importantes mejoras en el quehacer de todos los actores involucrados, tanto como una actitud que evidencie un profundo respeto por las diferencias. No es suficiente cambiar los discursos sino implicarse en un proceso que vaya más allá de la mera inclusión.

Bibliografía

- Abad, Sebastián y Cantarelli, Mariana (2012) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires, Hydra.
- Alegre, Silvina (2015) *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras de cambio. Un estudio cuanti-cualitativo de la situación de las mujeres rurales jóvenes, de sus necesidades y oportunidades en Argentina* /Silvina Alegre; Patricia Lizárraga; Josette Brawerman; coordinación general de Josette Brawerman. - 1a ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. MAGyP., Unidad para el Cambio Rural, UCAR, 2015.
- Almirón, Graciela y Romano, Antonio (2009) "Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la Aceleración" en Revista *Quehacer Educativo*, Buenos Aires, pp. 8-14.
- Ander Egg, Ezequiel (1980) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial El Cid.
- Anderson, Gary & Herr, Kathryn (2007) "El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos" (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In Sverdlick, Ingrid (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 47-70.
- Asensio, Raúl (2012). *Nuevas (y viejas) historias sobre las mujeres rurales jóvenes de América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Nuevas Trenzas.
- Ávila, Olga. (2007) "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.) (2010) *Educación: saberes alterados*. Paraná: Del Estante, pp. 135-152.
- Baquero, Ricardo. (s/f) "La educabilidad bajo sospecha" Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernosBaquero.pdf>
- Biaggi, Cristina, Canevari, Cecilia y Tasso, Alberto (2007) *Mujeres que trabajan la tierra. Un estudio sobre las mujeres rurales en la Argentina*. PROINDER. Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios- Dirección de Desarrollo Agropecuario. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación. Buenos Aires: Gráfica Santander
- Blejmar, Bernardo (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2009). "De problemas, amarras puntos de imposible y reuniones de equipo" en Gvirtz, Silvina y de Podestá, María Eugenia (Comps.) *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique, 2009, pp. 123-134.
- Campelo, Ana (2010) "Interrogantes abiertos en torno a la implementación de los Planes de Mejora", en *Secundaria en el Bicentenario*. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 9-11.
- Caputo, Luis (2002) "Intenciones juveniles y heterogeneidad de los patrones migratorios como estrategias de vida de la juventud rural argentina" en VI Congreso de Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) y Red Latinoamericana de Juventudes Rurales (RELAJUR), Puerto Alegre, Brasil.

- Castro, Hortencia; Reboratti, Carlos (2007) *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición* 1ª Ed. Bs. As. SAGPyA. Serie Estudios e Investigaciones N° 15.
- Cubiló, María Ernestina (2018) “La mujer rural en el noroeste argentino. Avances en el conocimiento de la perspectiva de género” en Revista *ÁGORA UNLaR*, Vol. 3, N° 4, mayo 2018 - nov. 2018, Argentina, ISSN: 2545-6024, pp. 35-55
- D’Aloisio, Florencia (2015) “Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares”. *Memorias de las XI Jornadas de Sociología*. Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- D’Aloisio, Florencia; Arce Castello, Valentina y Paulín, Horacio (2015) “Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento”. En Di Leo, Pablo F. y Camarotti, Ana Clara (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo, pp. 44-55.
- D’Aloisio, Florencia; Arce Castello, Valentina; Arias, Lucia (2019) “Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas” en: *Cuadernos de Educación* Año XVII N° 17 / agosto de 2019, pp. 121-131.
- Directores que Hacen Escuela (2015) en colaboración con Joana Lopez “De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural”, OEI, Buenos Aires.
- Di Leo, Pablo Francisco y Camarotti, Ana Clara (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, Pablo Francisco; Camarotti, Ana Clara; Güelman, Martín y Touris, María Cecilia (2013) “Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos” en: *Athenea Digital*, 13(2), Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 131-145.
- Di Filippo, María Sol (2010) *Jóvenes rurales argentinos: análisis del Proyecto Jóvenes Emprendedores Rurales como acción pública: su implementación en la provincia de San Juan*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4075/2/TFLACSO-2010MSF.pdf>
- Durston, John (1996). “Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina.” En CEPAL, *Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL/UNICEF/OIJ, pp. 66-80.
- Ferreira Yanina; Peralta, Roxana (2015) “Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado en el nivel superior” en *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°2. Diciembre 2015, pp. 138-153.
- Fonseca Hernández, Carlos y Quintero Soto, María Luisa (2006) “La juventud como categoría analítica: la relación entre violencia y pobreza”. Ponencia presentada en ALASRU: Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Quito.
<http://www.alasru.org/cdalasru2006/02%20GT%20Carlos%20Fonseca%20Hernández,%20Ma.%20Luisa%20Quintero%20Soto.pdf>

- Gilles Cliche, Claudia Ranaboldo y Claudia Serrano (2015) “Enfoque territorial para el empoderamiento de la mujer rural en América Latina y el Caribe”, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - Lima, IEP; Nuevas Trenzas, 2015. (Documento de Trabajo, 220. Serie Programa Nuevas Trenzas, 18.
- Gvirtz, Silvina, Grinberg, Silvia, & Abregú, Victoria (2007) *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique.
- Krauskopf, Dina (2000) “La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias” en Jóvenes en la nueva ruralidad. Consulta Interamericana sobre Juventudes Rurales. Foro Electrónico. Montevideo. IICA/CIDER/BID/OIJ/CEPAL. [http://www.iica.org.uy/foro_electronico.htm].
- Kessler, Gabriel (2007) “Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales”, en Bruniard, Rogelio y otros (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Regional Buenos Aires y SAGPyA.
- López, Daniel (Coord.) (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I.* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Linares, María Cristina (2007) “Llegar a ser alumno”, Colección Explora Pedagogía. Buenos Aires, Ministerio de Educación de Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002213.pdf>
- Lissi, María Rosa y Salinas, Marcela (2012) “Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión”, en Mena, Isidora y otros (eds.), *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 197-237.
- Milana, María Paula, & Villagra, Emilia (2020) “Entre prácticas de intervención y proyectos de desarrollo: un acercamiento a los procesos organizativos indígenas en los valles interandinos (Salta, Argentina)” *Territorios*, (42-Especial), 1-29. Doi: <https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7609>
- (2018) Comunicación indígena en el noroeste argentino: el caso de la radio FM OCAN (Salta, Argentina). *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 11(2), 128-142. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.5722>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016) *El pueblo kolla de Salta. Entre las nubes y las yungas* - 1a ed ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. 36 p.; 28 x 20 cm. - (Pueblos indígenas en la Argentina; 3)
- Ministerio de Educación de la Nación (2019) *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Ministerio de Educación (2010) *Instructivo para la ejecución. Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario*. Disponible en: <http://secundarias.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Instructivo-para-la-Ejecuci%C3%B3n-Planes-de-Mejora-2010-2011.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación (2011) *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento N° 1, segunda edición.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *La implementación de los planes de mejora institucional, Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Serie Informes de Investigación / N° 9 / agosto de 2014
- Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. *Colección Metas Educativas* 2021. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144
- Ortiz González, Carmen (2000) "Hacia una escuela inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana". En: *Siglo Cero*, V.31 (1), n. 187, boletín de la Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales, 2000, enero-febrero, pp. 5-11.
- Paz, Raúl y Jara, Cristian E. (2014) "Endogeneidad y nuevos marcos institucionales para el Desarrollo Rural. El caso de los Agentes de Producción Animal (APA) en Santa Victoria Oeste (Argentina)" En: *Spanish Journal of Rural Development*, Vol. V (1): 59-68, Universidad de Santiago de Compostela.
- Pirone, Favio (2012) *Con nuestras voces, con nuestras manos: propuestas para la elaboración de una política de y para la juventud rural* - Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. MAGyP., Unidad para el Cambio Rural, UCAR. Buenos Aires. <http://www.ucar.gob.ar/images/publicaciones/Con%20nuestras%20voces,%20con%20nuestras%20manos.pdf>
- Pitton, Egle (coord.) Fabiana Demarco Silvina Larripa (2018) *Aportes para la discusión. Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ramilo Diego y Privadera Guido (Comp.) (2013) *La Agricultura Familiar en la Argentina. Diferentes abordajes para su estudio. Estudios Socioeconómicos de los Sistemas Agroalimentarios y Agroindustriales*. Ediciones INTA. Buenos Aires.
- Reboratti, Carlos (1996) *Sociedad, ambiente y desarrollo regional en la Alta Cuenca del río Bermejo*, Instituto de Geografía. Buenos Aires: Ed. UBA.
- (2009). *El Alto Bermejo. Realidades y conflictos*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Restrepo, Eduardo (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envión editores.
- Schoo, Susana (2013). "Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado". Serie *La Educación en Debate* N° 10. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa10.pdf>

- Sinisi, Liliana, Montesinos, María Paula y Schoo, Susana (2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate N° 6. Ministerio de Educación de la Nación.
- Skliar, Carlos (2008) "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible", en *Orientación Social*, 2008, vol. 8. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>.
- Tapia García, Guillermo; Pantoja Palacios, Josefina y Fierro Evans, Cecilia (2010) "¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.15, N° 44, Guanajuato, México, pp.197-225.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XIX.
- (2008) "La escuela y la cuestión social" en *Revista Diálogos Pedagógicos*, Vol. 6 (11), abril-septiembre 2008, pp. 127-146.
- Terigi, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés (et al.) *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana, pp. 161-178.
- (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/OEA/AICD.
- (2014) "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas", en Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI, pp. 71-90.
- UNICEF (2013) *Niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Hoja informativa - mayo de 2013
- UNICEF (2017) *Estudio de costos comparados de la educación rural en Salta*. Link de descarga: [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-05/EDU UNICEF Estudio Costos comparados Ed Rural Salta.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-05/EDU_UNICEF_Estudio_Costos_comparados_Ed_Rural_Salta.pdf)

Marco normativo

- Ley N° 26.061/05: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf
- Ley 23.849 Convención de los Derechos del Niño, artículo 16. Disponible online en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley Nacional N° 26.378) <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/derechos-personas-con-discapacidad#titulo-1>



Resolución CFE N° 79/09: Aprueba el documento “Plan Nacional de Educación Obligatoria”. 28 de mayo.

Resolución CFE N° 84/09: Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. 15 de octubre.

Resolución CFE N° 88/09: Aprueba el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”. 27 de noviembre.

Resolución CFE N° 93/09: Aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. 17 de diciembre.

Agradecimientos:

- Psp. Noemi Mercado – Referente Plan de Mejora Institucional en la Provincia de Salta 2016-2018
- Profesor Carlos Guerra – ex director del Colegio Secundario Rural N° 5218.
- Profesores de la institución educativa: Arturo Llanos – Moisés Banegas – Rafael Ríos – Verónica Armella – Susana Ramos. Y a toda la comunidad educativa.
- Lic. Laura Lorena Leguizamón – Universidad Nacional de La Rioja