

Article

Inclusión educativa de indígenas y campesinos/as. Sobre educación rural e intercultural en el Noroeste de Argentina

MARÍA ÁNGELES BENSI, ANA DE ANQUÍN, ARIEL DURÁN, GABRIEL RODRÍGUEZ, OSCAR VARA, ANALÍA VILLAGRÁN

Universidad Nacional de Salta

1. Sobre la inclusión educativa

En la amplitud y complejidad de cuestiones y problemas comprendidos por la inclusión educativa, este artículo explora la situación de indígenas y campesinos/as, en una zona andina común a los estados de Argentina, Chile y Bolivia. Las propuestas inclusivas enfrentan el desafío de las desigualdades de origen en el estudiantado, lo cual afecta sus posibilidades de éxito o fracaso en los estudios sistemáticos. Entendemos la desigualdad como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos, que dan lugar a lo que se denomina “desigualdad persistente” (Dussel, 2004; Jorrat, 2010).

Desde el 2006, las políticas educativas en Argentina, se han hecho eco de algunos de los reclamos de los descendientes de pueblos originarios, sosteniendo la educación intercultural bilingüe como una modalidad del Sistema Educativo argentino (Ley de Educación Nacional 26.206). Con la ley de educación vigente también se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, ampliando las posibilidades de acceso a este nivel de la población rural; se crearon Secundarios Rurales y Secundarios Rurales Itinerantes, además de otras estrategias de apoyo a indígenas y campesinos, como becas y subsidios. Gran parte de la población rural de la zona considerada en este estudio, se reconocen como indígenas pertenecientes a diferentes culturas y etnias, formando parte de organizaciones con activa defensa de sus derechos.

Por otra parte, la creación de carreras de Profesorado Intercultural Bilingüe para formar maestros de Educación Primaria, especialmente sensibilizados por la pluralidad cultural y lingüística de la región, significó una inédita oportunidad de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas en esta jurisdicción. Al mismo tiempo, la docencia especialmente formada para trabajar en una perspectiva intercultural y bilingüe retroalimenta todos los niveles del Sistema Educativo, mejorando procesos y resultados.

Si bien desde 1994, la Constitución Nacional en su Art. 75 inc. 17, reconoce los derechos de los pueblos indígenas de este continente, su muy lenta reglamentación y aplicación da lugar a que persistan grandes distancias entre los derechos del blanco y del indígena, del ciudadano urbano y del que habita zonas rurales poco desarrolladas.

Desde un estudio singular y local al problema de la exclusión social y educativa de los pueblos indígenas, como una encrucijada actual de la Argentina, entramos en diálogo con

una perspectiva de género, abierta por el Proyecto International Research Staff Exchange Scheme (IRSES) de Género y Ciudadanía. Dentro del eje EDUCACION del Proyecto GENDERCIT, dimensionamos esta experiencia como una estrategia dentro de las políticas educativas de inclusión que se desarrollan en distintos contextos iberoamericanos, en Educación Rural y Educación Intercultural.

La inclusión educativa constituye un aspecto de la inclusión social, configurando un campo de debate teórico y práctico de actualidad; si bien nuestro enfoque se enmarca en la problemática de la desigualdad y de la exclusión social, está ligado a la discriminación que aún hoy sufren los pueblos indígenas, intersectado por otras dimensiones. Observamos los espacios educativos creados o ayudados por estrategias inclusivas, focalizando en sus protagonistas, indígenas y en particular mujeres autoidentificadas como tales, interactuando en prácticas institucionales y comunitarias. Sobre una matriz patriarcal, las representaciones que subestiman lo indígena, coadyuban al fracaso escolar, sobre todo se ven afectadas las jóvenes indígenas, quienes muy lentamente acceden a estudios secundarios y superiores.

Focalizar la inclusión educativa como categoría de conocimiento que inspira estrategias políticas, supone desocultar la injusticia y la exclusión sufrida por grandes sectores de la población, a los cuales desde esta última década se procura “incluir” en el Sistema Educativo. Como se comprenderá, la pretensión es ambiciosa y puede pecar de un optimismo ingenuo si no cuestionamos las condiciones y efectos del pensamiento y de la acción inclusiva, ampliando los interrogantes a ser investigados, al menos: a quienes y para qué incluir.

2. Quienes: la cuestión indígena en Argentina

En la organización del Estado nacional argentino, sucesivas campañas militares casi exterminaron a las poblaciones sobrevivientes del pasado colonial. Para los y las descendientes, la principal estrategia utilizada por el Estado fue la invisibilización, se creó el imaginario de una nación sin poblaciones originarias, expresado en aquello de “los argentinos descienden de los barcos” (Ministerio de Educación, 2015). Los/as indígenas fueron reducidos/as en sus derechos, sometidos/as y forzados a incluirse en una nación unicultural, de habla española y religión católica. El Estado nación argentino continuó con las estructuras coloniales que despojaron a los/as habitantes originarios de sus territorios, de su lengua y cultura, explotándolos en condiciones feudales de vida y trabajo.

Hasta avanzado el siglo XXI, en comunidades indígenas suburbanas y rurales, en lucha por la subsistencia, parece desvanecerse la vigencia de los derechos establecidos constitucionalmente. Las endebles economías familiares requieren de la fuerza de trabajo de todos y es probable que la mayoría de los jóvenes andinos abandonen los estudios, a pesar de las estrategias educativas inclusivas.

El “provecho” que los individuos pueden obtener de su experiencia escolar está mediado por muchas otras variables además de su origen social: habría que ver cómo interactúan en forma compleja la clase social, el género, la etnia, la localización geográfica, la organización familiar, la situación de discapacidad provisoria o permanente, e incluso cómo intervienen elementos más coyunturales y provisorios como la posición que se tenía en momentos específicos. (Dussel, 2004, 5).

Como dijimos, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 determinó la obligatoriedad de la Educación Secundaria y, entre otras innovaciones, la consideración de las modalidades rural e y educación intercultural bilingüe (EIB). La ley vigente garantiza el derecho de los pueblos indígenas, conforme a la Constitución Nacional. Al respecto, el artículo ñ) del Capítulo II artículo 11 expresa: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”.

En la zona andina estudiada, el servicio educativo de nivel primario llegó a comienzos del siglo XX, en condiciones de adversidad que continúan en la actualidad (de Anquín, 2008). La adversidad se refiere tanto a las condiciones orográficas y ambientales, por ejemplo, las grandes alturas, como a las dificultades para acceder a los establecimientos y localidades alejadas de los centros urbanos, muchos de los cuales carecen de transporte, comunicaciones, electricidad, gas y agua potable de red.

Transcurrido más de un siglo de la creación de escuelas primarias, es a partir de la nueva legislación que se amplían las posibilidades de continuar estudiando para los/as jóvenes y adultxs que habitan estos contextos. La obligatoriedad del Nivel Secundario ha favorecido la creación de nuevos establecimientos, modalidades y formas de escolarización para posibilitar la inclusión de indígenas y campesinxs, que subsisten en zonas agrestes de pobreza estructural. Pero todavía queda mucho por hacer, se requiere una gran inversión de recursos para alcanzar en este medio rural relegado del desarrollo, similares procesos y resultados que en los establecimientos urbanos.

Los nuevos establecimientos rurales tienen poco alumnado, dada la dispersión de la población, pero de gran heterogeneidad, debido a las migraciones y condiciones de existencia. En los lugares de reunión de los Secundarios Rurales Intinerantes (SRI), que puede ser un aula o la galería de la escuela primaria u otro espacio cedido por la comunidad, concurren jóvenes de distintas edades. Algunos/as estudiantes recién han egresado del nivel primario con más edad que la supuesta (14-18 años). Otros/as superan los 20 años y trabajan en distintas tareas, dentro o fuera de las comunidades, como agricultorxs pastorxs, artesanxs, peonxs, mineros y/o haciendo todo tipo de “changas” (trabajos ocasionales como ayudar en la construcción). Gran parte de la población entre 20 y 30 años migran estacionalmente para las cosechas en lugares lejanos del país, con lo cual pueden estar ausentes hasta 6 meses, perdiendo regularidad en la asistencia al Secundario Rural.

La educación intercultural bilingüe (EIB) como una modalidad del Sistema Educativo argentino (Ley de Educación Nacional 26.206) es defendida y sostenida por las organizaciones de pueblos originarios. En Salta, uno de los mayores logros ha sido la creación de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, que funciona desde el 2012 en cinco sedes: Tartagal, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste, cabeceras municipales de la zona considerada.

Por otra parte, la mirada de género desoculta otras desigualdades, ya que al histórico atropello sufrido por los indígenas, las mujeres fueron doblemente invisibilizadas y forzadas a una cruel explotación. Por una herencia patriarcal/ colonial las mujeres indígenas han permanecido ocupando lugares de subordinación racial y de género en relación al hombre y a la mujer blancos. En este sentido, su papel fue subestimado, aunque son protagónicas en todos los trabajos de la producción y reproducción campesinos (García Palacios, Mariana, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht y Gabriela Novaro, 2015). El acce-

so a la educación secundaria y terciaria por parte de las mujeres indígenas es de crucial importancia para posibilitar su empoderamiento, una resignificación subjetiva que va siendo observable en los espacios escolares, pero todavía está obstaculizada por estereotipos de género.

3. Sobre el estudio y el trabajo docentes de mujeres indígenas

Nacidas en los noventa, dos jóvenes collas que estudian para ser docentes, recuerdan acontecimientos negativos en su trayectoria escolar. Al vivir en una zona rural de difícil acceso, tuvieron que trasladarse a escuelas albergues. En sus relatos hablan de la desvalorización de su pertenencia étnica, la prohibición de hablar la lengua materna y la burla sobre sus prácticas culturales.

Soy descendiente de una familia nativa del paraje de Astilleros desde donde la escuela quedaba lejos, entonces me mandaron a una escuela albergue en el paraje de Limoncito donde pase gran parte de mi infancia con otros niños de diferentes edades, tuve que adaptarme a las obligaciones y normas de la escuela, a la ausencia de mis padres y a asumir responsabilidades..., en tiempos de lluvia no podía volver a mi casa por la crecida de los ríos; y así me fui acostumbrando a estar con otros niños y maestros que formaron parte de mi familia por el hecho de compartir un aula, un dormitorio, un juego, ellos fueron parte de mi infancia y educación (Entrevista 2, comunicado personal, año, p. 1).

Me retiré del campo hacia la ciudad en busca de un trabajo y con muchas expectativas de continuar los estudios secundarios. Luego de seis años terminé los estudios secundarios con muchas dificultades, no solo porque me costaba el estudio debido a la mala formación inicial en el campo comparado con la ciudad, sino porque tenía otra obligación como el trabajo, el cual me quitaba gran parte del tiempo que debía poner en los estudios (Entrevista 1, comunicado personal, año, p. 3).

Para las más jóvenes, la oportunidad de acceder al profesorado fue la apertura de una carrera con orientación intercultural bilingüe, en su pueblo, ya que de otra manera no hubieran podido seguir estudiando:

Esta nueva modalidad ayuda a afirmar conocimientos que no se daban tanta importancia o quizás se lo escondía frente al mundo; por ejemplo hacer un ritual a la pacha mama en un acto, antes era imposible y hoy en día es fácil ya que se hace en forma abierta y con gran libertad” (Entrevista 2, comunicado personal, año, p. 4).

Con la inauguración del ... Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria ... se cumple el deseo de iniciar con nuestra formación... esta carrera no solo facilitó nuestro ingreso, sino que a muchos que residen en otras comunidades indígenas aledañas. (Entrevista 3, comunicado personal, año, p. 4).

En cuanto a la valoración de su trayectoria, dice Catalina, una docente indígena:

... el otro día hablaban de fracaso escolar y me doy cuenta de porque yo siempre he tenido mucho éxito... escolar... (Ríe) Entonces hice de esa diferencia una cosa fuerte y le saqué provecho ehh, porque hice mi trabajo, hice mi tesis de licenciatura, me recibí con todos los honores, mirando al mundo indígena... ¿no?

Y también estima que sus estudios le dan un lugar de representatividad en la comunidad:

Si, muchos dicen así, [...] como que a los padres les da vergüenza acercarse más, cuando tienen un problema me hablan a mí para que le hable a la docente. En las reuniones nadie habla si tienen algún problema después de la reunión me hablan y me piden que explique [...] (Entrevista)

Actualmente forma parte del Consejo de los Pueblos Indígenas y es consultada sobre temas educativos. Reconoce en su trayectoria numerosos aportes como el de la Congregación Franciscana:

Los franciscanos siempre ayudaron a guiarnos pero desde la iglesia, no y por ahí, me han ayudado mucho en cuanto esto lo que es trabajar en una escuela, me han apoyado siempre... (Entrevista a maestrxs y profesores en Tuyunty).

Muchas de las mujeres mayores en las comunidades son analfabetas o apenas pueden deletrear y contar, en cambio, todas sus nietas concurren o han terminado la escuela primaria. La obligatoriedad de los estudios secundarios ha empujado al acceso de las jóvenes a este nivel pero todavía con escasos resultados, hay abandonos y experiencias de discriminación.

4. Notas sobre historia y geografía de la zona considerada

El área de frontera entre Argentina, Chile y Bolivia, está conformada por la gran meseta de la Puna, por los altos picos de los Andes, casi desérticos, y varios cordones de las Subandinas o Cordillera Oriental, de menor altura y exuberante vegetación. Desde tiempos remotos, diferentes poblaciones se afincaron en estas regiones, desarrollando un activo intercambio este-oeste. Entre las denominadas “yungas” o selvas de altura y al oeste los salares de la puna y las quebradas y valles de la cordillera se configuró un hábitat donde a través de los siglos florecieron diferentes culturas.

Por sus características ambientales, una gran parte de este territorio está prácticamente aislado, lo que contribuyó a protegerlo, siendo más transitado el “pie de monte”, sobre todo el sector oriental conocido como “umbral al chaco”, donde se trazaron las rutas nacionales 50 y 34 que comunican con Bolivia en dos pasos, Aguas Blancas y Salvador Maza. Esta zona baja fue poblada por grupos de familias tupi-guaraní y matabo-paraguayo, organizados en varias comunidades étnicas: guaraníes, chanes, tapieté, wichí, chorote, chulupí y toba (Buliubasich y Rodríguez, 2009).

En cambio, los habitantes de las zonas altas del oeste, descienden de diaguitas, atacamas, collas y otros grupos, formaron parte del Inca Suyu desde el siglo XIV, adoptando como lengua el quechua. Durante la conquista española fueron esclavizados en mitas y encomiendas, integrando el Marquesado de Tojo, dentro del Virreinato del Alto Perú primero y luego del Virreinato del Río de la Plata.

En resumen, se trata de dos escenarios diferentes del noroeste argentino, uno de tierras altas y áridas, al oeste, donde la vida se asienta cerca de las aguadas y ríos, en quebradas angostas y pequeños valles; el otro escenario, de características tropicales y selváticas, pertenece al “Umbral al Chaco”, que se extiende a Bolivia y que concentra la mayor población de origen tupi guaraní y matabo paraguayo, migrantes del litoral atlántico.

En 1946, las comunidades collas de la zona considerada realizaron una marcha a la Capital Federal para reclamar sus derechos, en un movimiento que se conoce como el “Malón de la Paz”, pero fueron ferozmente reprimidos sin obtener respuestas. La lucha continuó, hasta que en 1996 se realiza otra caravana, exigiendo la expropiación de las tierras; con posterioridad, y en algunas áreas, consiguieron los títulos de tenencia, en otras zonas, como la de la Quebrada del Toro, lxs pobladores luchan todavía por la posesión de la tierra que habitan.

Más allá de los avances legislativos sobre los derechos de los pueblos originarios, en las prácticas y discursos en territorio se advierten negaciones e invisibilidades, marchas y contramarchas donde el accionar particular de algunxs agentes tienen influencias notables en la lucha por la igualdad de derechos.

5. Recorrido teórico-metodológico: investigación cualitativa con participación e intervención formativa

En esta investigación convergen diferentes líneas teórico metodológicas, desarrolladas a partir de proyectos antecedentes, en una perspectiva crítica que busca repensar algunas estrategias de las políticas de inclusión educativa. Una constante en nuestra línea de investigación es la presencia en territorio, con participación en actividades escolares y comunitarias, en fiestas y reuniones, donde desarrollamos observación con amplios registros sobre los procesos de auto reconocimiento y organización de las comunidades aborígenes vinculados a la educación sistemática, en su memoria y en la actualidad.

La línea teórico-epistemológica entre los proyectos antecedentes y el enfoque de género del Proyecto IRSES GENDERCIT, se fue entrelazando con las perspectivas decoloniales (Bidaseca, 2010; Castro-Gómez, 2006; Palermo y Quintero, 2014; Lugones, 2008) abriendo reflexiones críticas sobre teorías clásicas del campo social y educativo, que ignoran el sello eurocéntrico de la modernidad. Sobre todo indagamos aquellas ligadas a los estudios multiculturales y de subalternidad, en la construcción de una perspectiva teórica para repensar la educación intercultural y de género.

El abordaje metodológico parte de una perspectiva cualitativa,

se actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante su participación en los mismos. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias (Vasilachis, 1992, 57).

También adoptamos estrategias de la investigación colaborativa, entendiendo a la misma como un proceso de indagación entretejido en una relación: “requiere una relación intensa, análoga a la amistad, según afirman (Connelly y Clandinin 1995, 19). Metodológicamente supone un trabajo de elaboración interpretativa que hace uso de un enfoque genealógico en el sentido de servirse de materiales históricos para proyectar luz sobre cuestiones del presente.

El estudio tiene como principal soporte empírico, un prolongado trabajo en terreno a través de sucesivos proyectos de investigación y de extensión universitaria, coordinados

por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Los Proyectos comienzan en 1993 y fueron financiados por distintas instituciones: el Consejo de Investigación y la Secretaría de Extensión de la misma Universidad, el Programa de Incentivos a la Investigación Científica, los Proyectos de Voluntariado Universitarios del Ministerio de Educación de la Nación. Por nombrar alguno: Programa 20/F272. CIUNSa N° 1465/06: Procesos formativos y transformación de prácticas sociales. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en contextos multiculturales de frontera.

Desde este espacio institucional de la Universidad Nacional de Salta (UNSA.), desarrollamos propuestas pioneras en articular prácticas docentes e investigación en terreno, ofreciendo a los/as docentes que trabajan en estas zonas rurales inhóspitas estudios sistemáticos de grado, postulaciones y postgrados. En efecto, las Licenciaturas de articulación en Ciencias de la Educación de las Sedes Regionales Tartagal y Orán y la Actualización y Especialización en Educación Rural e Intercultural (Res. H. N° 220-03, 682-08), así como muchos Cursos de Postgrado, fijaron como requisitos curriculares desarrollar investigación, lo que significó un aporte al conocimiento de la historia y actualidad de la educación y de los pueblos indígenas en la región.

La investigación se combina con la participación, a través de la extensión universitaria y de nuestra colaboración en cursos de formación y actualización docentes, acciones promovidas por general por los/as mismo agentes en territorio, pero también acompañando proyectos de los Ministerios de Educación de la Nación y de Salta (Bazán, 2012, de Anquín, 2008).

La producción y transferencia de conocimientos en torno a las complejas relaciones entre educación, cultura, trabajo y vida cotidiana que se traman en los espacios educativos, atendiendo a su historia, contexto y transformaciones contemporáneas, alcanza una extensión importante del territorio salteño: Departamentos San Martín, Orán, Iruya, Santa Victoria, Rosario de Lerma, Los Andes, San Carlos y otros en los Valles Calchaquíes. Desde la perspectiva del Proyecto GENDERCIT (Género y Ciudadanía) se incrementan y profundizan los niveles de análisis:

- 1) por un lado, explora las relaciones étnicas y de género en la particular coyuntura en la que jóvenes indígenas son “incluidos” en niveles de educación al que muy pocos había accedido antes del 2010.
- 2) Por otra parte, revisa categorías de conocimiento modernas que desde el lenguaje y la colonialidad del poder, impregnan aún hoy el campo pedagógico y la organización escolar.
- 3) Otro nivel de análisis bucea en los modos de reconocimiento identitario y sus efectos de subjetividad y en la cultura escolar.
- 4) Finalmente, indagamos en la formación docente inicial y en servicio (postitulo), en las categorías que estigmatizan al indígena y en particular a la mujer indígena, pretendiendo desmontar sentidos y resignificar prácticas.

En esta oportunidad, analizamos las estrategias inclusivas en el campo educativo rural e intercultural dada la obligatoriedad del nivel secundario, en una situación y contexto donde el común denominador sigue siendo la desigualdad social y educativa. De esta

manera, hay continuidad con temáticas ya planteada en trabajos precedentes, con una línea potente de investigaciones.

6. Sobre educación rural e intercultural

Según la ley nacional y documentos jurisdiccionales,

la Modalidad Rural satisface a través de proyectos institucionales o formas de organización escolar, las necesidades de los alumnos que concurren a unidades educativas ubicadas en entornos alejados del mosaico principal de una localidad. Tiene por objeto garantizar la obligatoriedad y la continuidad de los estudios en los siguientes niveles: Inicial / Primario / Secundario.

En forma similar se define la Modalidad Intercultural Bilingüe, como la que

Atiende a alumnos pertenecientes a pueblos originarios o comunidades indígenas que por cuestiones culturales y/o lingüísticas requieren de un enfoque educativo propio. La modalidad intercultural bilingüe satisface estas particularidades en los siguientes servicios educativos: Inicial / Primario / Secundario.

Como se puede apreciar en los textos citados, si bien legalizar la existencia de la educación rural y de la educación intercultural bilingüe puede considerarse un avance no implica un cambio del Sistema Educativo. Por lo contrario, suponen cuestiones de organización escolar para sectores de población: rural e indígena; no se menciona la transformación de la educación argentina para incluir a todos los ciudadanos, sean de origen indígena o vivan en localidades rurales. Por lo contrario, la vigencia de la Ley inaugura la posibilidad de pensar un enfoque educativo para ellos: para los otros de la educación.

Las estrategias políticas para la inclusión educativa suelen tener momentos diferentes: 1) acceso de los excluidos con opciones segregadoras; 2) integración de los grupos excluidos al sistema educativo disponible sin adecuarlo y 3) la inclusión propiamente dicha, donde se trata de adaptar los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de los individuos y grupos (Blanco, 2013).

En el caso de Argentina, estaríamos recién transitando las estrategias 1 y 2 recién mencionadas; efectivamente las modalidades de educación rural e intercultural se toman en relación a la obligatoriedad, sobre todo de acceso al nivel secundario. Sin embargo, en un documento elaborado por el Ministerio sobre formatos pedagógico/institucionales para el nivel secundario rural, se propone revisar todo el nivel señalando los contextos rurales como espacios privilegiados, dentro de un enfoque de desarrollo territorial: “Los contextos rurales se configuran como espacios privilegiados para constituirse en modélicos en tanto, ante la ausencia de escuelas en la mayoría de las localizaciones devenida de la historia de no obligatoriedad del nivel, y considerando la densidad de población, imponen la necesidad de pensar alternativas adecuadas a las características geográficas, demográficas, históricas y socio productivas de cada zona. Se requiere además contemplar el enfoque de desarrollo territorial para otorgar a las instituciones educativas el lugar de centralidad que para las comunidades adquiere” (Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2015/05/zINFORME-MODELOS-DE-ORGANIZACION-DE-LA-ESCUELA-SECUNDARIA-RURAL-V-2015.pdf>).

En la zona andina considerada, persisten dificultades para acceder a los establecimientos y localidades alejadas de los centros urbanos, carecen de transporte, comunicaciones, electricidad, gas y agua potable de red. Si bien la prolongación de la obligatoriedad escolar en el Nivel Secundario supone una conquista social y política, puede aumentar el desfase en procesos y resultados educativos entre el campo y la ciudad, o el centro y la periferia, sobre todo en zonas rurales pobres.

Un ejemplo de lo que queremos expresar cuando asumimos que ciertas medidas “inclusivas” pueden aumentar el desfase en los capitales educativos, indica que pese al alto porcentaje de egreso de la escuela primaria, no está asegurado un nivel básico de competencias instrumentales. Tal como informan lxs docentes rurales, muchxs estudiantes no han adquirido las habilidades orales, escritas ni de lectura comprensiva para continuar estudios secundarios. Tampoco estamos en condiciones de corroborar la información oficial, que revela una Tasa general de Escolarización para la población comprendida entre 13 y 17 años de (92.29 %) (Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/prensa-2015/2811-plan-de-educacion-2016-2020/file>, p. 70).

A la sospechada precariedad de competencias, hay que sumar las particularidades de las prácticas pedagógicas por áreas, en pluriaños con itinerancia, lo que nos lleva a dudar sobre procesos y resultados en términos de calidad educativa del secundario rural.

Entre los años 2011 y 2015 se abrieron 121 Secundarios Rurales, con o sin itinerancia, distribuidos en regiones alejadas de Salta Capital, asistiendo a la población de más de 120 parajes e incorporando más de 1.500 estudiantes. Sobre un mínimo de cuatro cargos docentes, uno en función directiva, se implementaron SR para dos, tres o cuatro localidades rurales aisladas (Decretos N°1131/13 - 1735/15 y modificatorias). En la forma itinerante, lxs docentes rotan por distintas sedes, es decir pequeñas localidades alejadas entre sí, a veces inaccesibles entre ellas. En muchos de estos casos, deben trasladarse a pie en solitario, ya que no existen caminos; pero aunque el camino exista es muy precario y no existen servicios de transporte público; en algunos casos se pueden contratar camionetas particulares que deben costear lxs propios docentes.

Es probable que en estas aulas rurales, un mismo profesor deba hacerse cargo de varias asignaturas de su área de especialidad o afines; a su vez, tiene que mantener la logística del espacio físico donde imparte la enseñanza, ya que no hay ningún otro cargo para tales funciones.

En la escolaridad primaria rural existen experiencias evaluadas de pluriaños e itinerancia (de Anquín, 2008; Teriggi, 2006), pero en el nivel secundario son muy recientes. Nos referimos a prácticas que no se rigen por las formas instituidas para los establecimientos urbanos, toda vez que la dispersión de la población, la falta de recursos y de comunicaciones, las dificultades de acceso, las características climáticas y otras, impiden la asistencia diaria, la organización graduada por materias, el calendario único y no cuentan con un plantel docente para todas las asignaturas del currículo.

En relación al Nivel Superior, a partir de demandas de organizaciones y comunidades de pueblos originarios, logran una oferta de estudios superiores en las localidades cabeceras. Desde 2013 empiezan a funcionar anexos a los Institutos de Educación Superior (IES) carreras con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Al comenzar 2017 todavía funcionarán 4 carreras con orientación en EIB con la modalidad de Extensión Áulica, cuya gestión depende de un IES con larga gestión institucional en Orán y otra carrera con orientación EIB en el Departamento Rivadavia.

Pudimos detectar que las carreras superiores orientadas a EIB no cuentan con edificio propio, funcionan en escuelas primarias o secundarias, en turno vespertino, con una asistencia promedio de 60 a 80 estudiantes. La planta docente suele estar constituida por docentes titulados y algunos estudiantes avanzados en carreras universitarias que acceden a su primera experiencia docente. Las creaciones de carreras docentes orientadas a EIB brindan una oportunidad de acceder al Nivel Superior, permitiendo a varixs jóvenes indígenas continuar sus estudios. Pero desgraciadamente las creaciones son a término, quiere decir que en la mayoría de los IES no se abrirán nuevas cohortes para formar Profesores de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

Brumat, M. R. (2007) afirma que la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Ocasionalmente, alguna institución ha incorporado algún contenido o prácticas de residencia en escuelas rurales, pero estas experiencias han respondido a decisiones institucionales e incluso de algunos docentes que tenían a su cargo estos espacios.

Para muchxs docentes, hablar de escuela rural genera incertidumbre, se accede al trabajo rural cuando “No hay otra opción” comentaba una maestra (Entrevista 16, 2012, 5), mientras que una profesora itinerante dice

Me llamaron desde el Ministerio me preguntaron- tengo este circuito ¿lo querés o no? Me dieron 24 hrs para pensarlo [...]. Me largue a llorar porque era una cuestión de no saber qué hacer, si aceptarlo y afrontar el reto porque era un reto. También estaba la cuestión económica las horas cátedras en los colegios privados no son tan bien remuneradas como en los colegios públicos (Entrevista 23, 2016, 8).

Según una directora con antigüedad en trabajo rural “vienen con una idea quizás más que nada económica, dicen, bueno me voy allá porque voy a ganar mejor, pero después vienen a esta realidad y como que es muy dura y dicen, no, yo esto no quería o no pensaba esto. (Entrevista Directora 5, 2011, 2).

La revalorización cultural y el reconocimiento étnico no son ejes del currículo a partir del cual se planifica; para abordar estos temas hay que salir de la escuela e investigar. No se conoce nada o lo que se conoce es muy poco, falta información y orientaciones al respecto:

Prácticamente no existe, nosotros para trabajar con esto a veces tenemos que ir a buscar a la gente que vive acá, averiguar, preguntar, para que nosotros podamos plasmar en la propuesta, porque en los libros muchas veces no se habla, o se habla de un modo general, y no bien detallado como a veces nos gustaría trabajar (Entrevista directora, 2014: 4).

Otra docente expresa

Desde que estoy en esta institución no se me brindo ningún tipo de material que me permita comprender y contextualizar. Eso lo tenés que hacer vos de manera personal en la medida en que vos vas conociendo a tu grupo... Entonces es hasta que uno establece un vínculo con los chicos, pero cuesta a uno interiorizarse de la cultura y las prácticas de la comunidad (Entrevista maestrxs y profesores N° 4, 2016).

Los/las docentes no son parte de la comunidad, no conviven con lxs habitantes, la mayoría son itinerantes que suelen estar horas dentro del establecimiento. También es continua la rotación de profesores, no duran en el cargo más de un año, porque los desalientan las condiciones de trabajo o no alcanzan los puntajes requeridos para nuevos nombramientos temporarios. Por lo común, y a cambios de la oferta laboral, que no los aleje tanto de su vida familiar y expectativas en la ciudad.

Es otra realidad con la que se encuentra el docente, es una práctica de la que aparentemente nunca le dijeron o lo orientaron a realizarla para conocer. Los/as maestros/as admiten que en su formación docente inicial no tuvieron un espacio curricular que los acercara a la realidad de las escuelas rurales ni a la interculturalidad, así pueden describirlo dos maestras:

[...] las escuelas para los terciarios, para profesores ¿donde están?, en la ciudad y bueno ellos toman los contenidos que en la ciudad se dan. Se enseña lo que en la ciudad esta pero no miran más allá como les digo, yo me forme con una mente distinta, allá nosotros tenemos cañón, diapositiva, todo lo que quieras. Uno llega acá a trabajar con los chicos, no tiene un cañón, no tiene una diapositiva, uno se tiene que poner a trabajar a hacer unas láminas, es totalmente distinto, es una realidad muy distinta [...]. Ent. 1, p. 3 /2012. [...] me tocaba enfrentarme a la distancia, a la desolación, a una forma de desenvolverse en la que yo no había sido preparada, en un contexto rural para el que tampoco tenía preparación, porque lo rural se ve como lo rural, campito, vaquitas, arbolitos y escuela ahí en medio, te lo pintan todo muy bonito. Y también enfrentarme a una cultura totalmente diferente, entonces para mi representaba un reto enorme (Entrevista 2, 2013, 3).

La educación secundaria rural arrastra prácticas de la educación primaria rural como el pluriaño y la itinerancia, sobre las cuales falta sistematización y una formación docente apropiada. Si bien la educación rural brinda la posibilidad de tornar más flexible todo el trabajo pedagógico, transformando la rigidez de las grandes organizaciones urbanas, cambiando la administración uniforme y homogénea de horarios, espacios, recursos y propuesta editorial, todavía no ha sido así aprovechada.

En algunos SRI se experimentó desde el arte, desarrollando competencias amplias, como la expresión oral y corporal. Las actividades artísticas, dentro o fuera del horario y del establecimiento escolar, donde participan padres hermanos y docentes de primaria, relacionan contenidos de diferentes áreas. Por ejemplo: un taller de folclore combina el baile con enseñanzas sobre figuras geométricas, historia, filosofía y lengua.

Son interesantes las alternativas que logran extender el aprovechamiento temporal y el espacio institucional como, por ejemplo, acciones de seguimiento personalizado, llevar consignas y materiales de trabajo hasta el hogar, salir a pastorear con el/la alumno/a en las cercanías, encuentros en mitad del sendero entre hogar y escuela, etc. En síntesis: talleres y actividades interdisciplinarias, con participación de la comunidad, se convierten en importantes espacios de cohesión y contención, también necesarias para jóvenes urbanxs.

Las experiencias en Educación Rural e Intercultural han servido para redefinir roles institucionales, ya sea por la falta de algunxs y/o por la participación de una comunidad que le da importancia a su centro educativo, en un sentido democrático, reelaborando normativas, participando en la administración de un presupuesto y mucho más.

7. Un breve balance: para qué incluir...

Puede que implementar estrategias para incluir en el Sistema Educativo a indígenas y campesinxs demande generar formas y acciones apropiadas a las culturas, los ambientes y las necesidades de los/as pobladores/as, pero supone sobre todo la transformación de todo el Sistema Educativo. Si no cambia la concepción uniforme y urbana de la educación, se seguirá discriminando a lxs otrxs, lxs pobres del país interior, al igual que a quienes tienen necesidades distintas.

Frente a la masificación de la educación urbana con aumento de violencias de todo tipo, se requiere una valorización y cambio actitudinal que tome aspectos destacables de la educación “otra”, la que viene de indígenas y campesinxs, de espacios de integración ante la diversidad. Una política educativa incluyente supone refundar la educación toda para atender a las diversidades, mediante propuestas pedagógicas singulares, flexibles y pertinentes a cada situación y contexto. Se requieren nuevos, variados y múltiples recursos de todo tipo, para que una política inclusiva se concrete en la realidad, para que incluir no sea solo una retórica de las políticas de turno.

Las políticas públicas tienen que mejorar las condiciones adversas que consolidan desigualdades históricas en contra de las poblaciones indígenas y campesinxs, para que se concreten las prácticas inclusivas en todos los niveles y espacios del Sistema Educativo. Más allá de los renovados esfuerzos de estudiantes, docentes, directivos y supervisores, también de pobladores y referentes especializados de ONG, fundaciones y distintos planes nacionales y provinciales, solo la intervención igualadora y eficiente del Estado puede hacer la realidad de la inclusión educativa como parte de la inclusión social.

Por ejemplo, conocer al y a la estudiante indígena constituye una parte necesaria e importante de las políticas inclusivas sobre quien es el/la otrx de la educación (Skliar, 2007). Establecer características y potencialidades en las formas de vida en el hogar, en el albergue, en el trabajo, no como anomalías de lo que “debe ser”. Considerar que muchxs estudiantes son madres o padres o jefes de familias extensas. Escribir y sistematizar la información para la labor institucional pero para difundirla, para que se conozca en toda la nación, porque puede ayudar a construir esa sociedad inclusiva a la que aspiramos.

Algunos de los interrogantes de esta investigación se expresaron también en términos de subjetividad y transformación de formas de vida, más aún en el periodo existencial que atraviesan los/as estudiantes, en su gran mayoría campesinxs, peonxs rurales, pastorxs, artesanxs... En este sentido no es posible pensar en “incluir” sin más, sin reparar en valores, en culturas, en respetar diferencias... ¿Qué significa incluir si el Sistema Educativo no tiene propuestas organizativas para las profundas desigualdades y diferencias de su población? ¿Cómo se propone incluir desde condiciones de existencia tan distintas como las que experimentan tantxs jóvenes rurales? ¿Pero no son también igualmente heterogéneas las de los jóvenes urbanxs?

Por lo común, hay un sentido generalizado de que la educación es el medio de apertura a la cultura global, virtual y occidental, sin reparar en su carga consumista, en la forzada exposición a una sociedad que discrimina al pobre y al diferente. Lxs estudiantes de esta zona andina suelen experimentar conflictos en la convivencia familiar por solo su concurrencia a la educación secundaria; padres, abuelos y hermanos mayores, los quieren aportando a la economía familiar y reproduciendo su modo de vida. La educación siste-

mática representa un choque entre sus costumbres y los atractivos de la cultura occidental urbana.

También los jóvenes que salen a las ciudades cercanas por trabajos suelen quedar fuertemente marcados por la discriminación que sufren al pertenecer a comunidades originarias. Al volver al pago, puede que entren en contradicciones internas o que sientan una exigencia de auto reconocimiento, la cual puede ser percibida también como una “auto exclusión”. Al respecto Bourdieu afirma:

el orden social se inscribe progresivamente en las mentes [...] Los límites objetivos se convierten en sentido de los límites, anticipación práctica de los límites subjetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos... que lleva a excluirse (bienes, personas, lugares, etc) de aquello de lo que se está excluido” (Bourdieu citado por Giarracca, 2003, 481-482).

También podríamos calificar algunos de estos cambios como formas de violencia simbólica, ya que se imponen categorías y representaciones, se suscitan nuevas necesidades y dependencias, alterando formas de pensar y modos de vida, con la anuencia – no del todo consciente – del individuo y del grupo (Bourdieu, 1995).

8. Avances y un cierre parcial

Este estudio tiene como soporte proyectos coordinados por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, financiados por el Consejo de Investigación de la misma Universidad y del Programa de Incentivos a la Investigación Científica del Ministerio de Educación de la Nación. Pero la mayor parte del conocimiento ha sido producido como extensión universitaria, como diálogo entre campesinos/as, indígenas y universitarios/as, a través de una presencia intermitente pero continua en instituciones educativas y comunidades de una zona inhóspita del noroeste argentino.

Desde un estudio singular y local del problema de la exclusión social y educativa de los pueblos indígenas del noroeste argentino, dialogamos con una perspectiva externa, abierta por el Proyecto IRSES GENDERCIT (Género y Ciudadanía). Dentro del eje EDUCACION de este Proyecto, dimensionamos el caso del noroeste andino de Argentina, para estudiar los efectos de políticas educativas de inclusión que se desarrollan en distintos contextos iberoamericanos, dentro del campo de la Educación Rural y de la Educación Intercultural. En un periodo de más de diez años, hemos recuperado memorias y acontecimientos como parte de las luchas históricas por la defensa de los derechos sociales y educativos de las comunidades andinas.

Mirar desde una perspectiva de género y participación política significó visibilizar las particulares circunstancias de las mujeres, quienes recién después de la segunda guerra mundial y solamente en algunos países de occidente, acceden al sufragio femenino. En Argentina, desde mediados del siglo XX las mujeres participan masivamente en educación secundaria y superior, pero no fue así con las mujeres indígenas, quienes muy lentamente van accediendo a la educación y a la participación política.

Si bien la Ley Nacional de Educación vigente, retoma alguna de las reivindicaciones indígenas, sería un error suponer que se han transformado radicalmente las actitudes con

respecto a los pueblos originarios y sus derechos o que se han implementado los cambios necesarios en el sistema. Las propuestas inclusivas generadas desde el Estado tienen como telón de fondo los reclamos y luchas por la tierra, así como por la vigencia de la igualdad de derechos que continúan.

Analizados el alto porcentaje de egreso de la escuela primaria y la expansión de la matrícula en los niveles secundario y superior, podríamos considerar aspectos positivos con relación a las políticas inclusivas generadas desde el Estado. Sin embargo, esos resultados no aseguran dominio de las competencias básicas e instrumentales para cada nivel del Sistema Educativo. En muchos contextos rurales y marginales, hay desfases entre los logros esperados y los efectivamente logrados, los estudiantes no adquieren las habilidades orales, escritas ni de lectura comprensiva que supone la instrucción básica.

La profundización de las desigualdades, la postergación de los derechos sobre la tierra y la subordinación de las economías regionales, entre otros factores, afectan la escolaridad en sus procesos y resultados. Por lo que, miradas desde su papel en la cultura y en los derechos de los pueblos indígenas, las políticas de inclusión educativa son apenas un paliativo.

Como otro factor de influencia latente, las teorías científicas que fundamentan las políticas de inclusión también han sido problematizadas por la fuerza de luchas reivindicatorias, movimientos sociales y transformaciones en las prácticas. En este sentido, las teorías decoloniales enraizadas en la historia latinoamericana abogan por un cambio epistemológico. Silenciado por dispositivos coloniales de poder, el pensar-sentir de mujeres y hombres que se reconocen indígenas, tiene una oportunidad de participar en el debate por la inclusión, problema central del campo educativo, en particular de la Educación Rural y de la Educación Intercultural.

En este estudio pudimos observar que las estrategias de inclusión desde el Estado son necesarias pero no suficientes; destacamos la importancia que adquieren grupos y personas, como parte de imprescindibles procesos de apropiación y reconocimiento. En este sentido, al noroeste de Argentina, territorio de frontera con Chile, Bolivia y Paraguay, se han producido cambios positivos en el acceso a la educación, cuyos procesos y resultados comienzan a ser evaluados.

9. Bibliografía

- Bazan, M. D. (2012). *Exploraciones de frontera*. Salta/Argentina: Hanne.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Blanco, R. (2013). *Inclusión: el derecho de todos a una educación de calidad*. UNIESCO/OREALC. Recuperado de [http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclus20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20\(OREALC-UNESCO\).pdf](http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclus20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20(OREALC-UNESCO).pdf), (15/04/2019).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brumat, M. R. (2011). *Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidianas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Buliibasich, C. y Rodríguez, H. (2009). *Panorama Etnográfico, Histórico y Ambiental*. En C. Buliibasich y A. Gonzalez (coords). *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de*

- Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín. (pp.21-32). Salta/Argentina: CEPIHA.
- Castro-Gómez, S. (2006). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, (pp.145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente*, (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- De Anquín A. (2008). *Zona Inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*. Salta/Argentina: EUNSA
- De Anquín, A. y Bazán, M. D. (2015). Experiencias pedagógicas interculturales. Sobre los desafíos a la educación en la frontera noroeste de Argentina. *EE.UU.: Journal of Latinos and Education*, 14. 106-115.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En autora. *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>, (15/04/2019).
- García Palacios, M., Padawer A., Hecht, A.C., y Novaro, G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en la Argentina. En G. Novaro, A. Padawer y A.C. Hecht (coords), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, (pp.161-197). Buenos Aires: Biblos.
- Giarracca, Norma. (2003). *Territorios y Lugares. Entre las fincas y la ciudad*. Buenos Aires: La colmena.
- Jorrat, J. R. (2010). Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007. *Laboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (24), 19-41. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/106-432-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/106-432-1-PB%20(1).pdf), (15/04/2019).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Revista Tabula Rasa*. (9),73-101.
- Ministerio de Educación. (2015). *Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Buenos Aires/Argentina.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es del otro). Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Teriggi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En F. Teriggi, (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*,(pp.191-230). Buenos Aires: Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Vasilachis, I. (1992). (comp.). *Método cualitativo I y II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

10. Fuentes y legislación

Constitución nacional

Ley Nacional de Educación 26.206 (2006)

Decretos Secundarios Rurales. Ministerio de Educación. Provincia de Salta. 2013: N° 1131/13 2015-modif.2016: N° 1735/15

- (2014). Recuperado de <http://www.salta.gov.ar/organismos/ministerio-de-educacion-ciencia-y-tecnologia/7/noticias>, (15/04/2019).
- (2010). Recuperado de <http://informatesalta.com.ar/noticia/61959/inauguran-23-colegios-secundarios-rurales>, (15/04/2019).
- 2016 -2020 PLAN DE EDUCACION Provincia de Salta Argentina. Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/prensa-2015/2811-plan-de-educacion-2016-2020/file>, (15/04/2019).

11. Datos primarios utilizados en el artículo

Entrevistas a estudiantes de Secundarios Rurales

Nazareno: Karina y Casilda, 2000-2016

Entrevistas a estudiantes de profesorado

Isla de Cañas 3 (Aramayo, Benitez, Cruz)

Entrevistas a maestrxs y profesores

Tuyunty: Catalina

Gobernador Solá 1, 2012; 2 y 3, 2013; 4, 2016.

Entrevistas a directivos

Gobernador Solá, 2014

Informes de investigación

Proyectos anteriores CISEN, Recuperado de <http://hum.unsa.edu.ar/cisen/> - categoría investigación-, (15/04/2019).