

La secundaria rural en debate: un análisis de implementación del PROMERII en Entre Ríos (Argentina)

María Emilia Schmuck¹
ORCID: 0000-0003-2982-6394

Resumen

Analizamos el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) en el contexto de extensión del nivel medio en espacios rurales en Argentina, considerando especialmente la implementación de los Proyectos de Base Local en la provincia de Entre Ríos a partir del funcionamiento del PROMER II entre 2016 y 2020. Partimos de reconocer diferentes escalas –internacional, nacional, provincial, local– de conformación de la política y desde un enfoque etnográfico analizamos documentos, realizamos entrevistas a trabajadoras estatales, participamos de reuniones de trabajo y realizamos trabajo de campo en la cotidianeidad de escuelas del norte entrerriano. Identificamos tensiones entre el origen de la política con financiamiento internacional –vinculado con programas compensatorios a nivel global que dieron origen a políticas nacionales desde la década de 1990–, la posterior consolidación de políticas educativas universales en el marco de las cuales se inicia la implementación del PROMER en Argentina y demandas provinciales y locales de políticas y referentes específicos para atender las particularidades de las escuelas secundarias rurales en Entre Ríos. A su vez, a partir de esta demanda local de políticas que atiendan a la especificidad de las instituciones, identificamos que la definición de escuela secundaria rural y, con ello, de ruralidad, se encuentra en discusión.

Palabras clave

Políticas educativas – Educación secundaria rural – Escuelas rurales – PROMER.

1- Instituto de Estudios Sociales CONICET-Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, Argentina. Contacto: maria.schmuck@uner.edu.ar



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450266150es>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Discussing the rural high school: An analysis of implementation of PROMER II in Entre Ríos (Argentina)

Abstract

We analyze the Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) in the context of the extension of the middle level in rural areas in Argentina, especially considering the implementation of the Proyectos de Base Local in the province of Entre Ríos, from the functioning of PROMER II from 2016 to 2020. We start from looking into different political formation scales –international, national, provincial and local– and from an ethnographic point of view, we analyze documents, interview state workers, take part in business meetings, and do fieldwork in everyday life in the North of Entre Ríos. We identify disagreement between the origin of policies with international financing, linked to compensatory programmes that gave origin to national policies since the 1990s; the later strengthen of universal educational policies within the framework of which the implementation of PROMER began in Argentina, and provincial and local requests for policies and specific referents that understand the rural high school particularities in Entre Ríos. Meanwhile, based on this local request of policies that pay attention to the specificity of the institutions, we mention that the definition of rural high school and rural life are under discussion.

Keywords

Educational policies – rural educational high school– rural schools –PROMER.

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, en Argentina se inició un proceso de ampliación del acceso a la escuela secundaria, en correspondencia con la paulatina expansión de la escolarización en los distintos países del mundo. A partir de la *Ley Federal de Educación* (LFE) de 1993, se inició la extensión de los años de obligatoriedad escolar con la creación del tercer ciclo obligatorio y luego, con la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (LEN) de 2006, se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria. El proceso de establecimiento de la escuela como tránsito obligatorio se vincula, a su vez, con su consolidación como espacio legítimo para albergar e integrar a las juventudes (Nobile, 2016).

Este avance del nivel medio tuvo incidencia en los espacios rurales, en los que la oferta de educación secundaria había estado mayormente relacionada con la formación agropecuaria. Particularmente en Entre Ríos, pionera en la formación agrotécnica y el normalismo rural desde principios del siglo XX, las primeras experiencias de acceso de las juventudes del campo a la educación media se relacionan con estas iniciativas. En las últimas décadas, a la luz de las transformaciones señaladas, en el territorio provincial se

crearon numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural en el marco del diseño de diferentes estrategias que buscaron adaptarse a las diversas condiciones del medio (Mayer; Vlastic, 2016).

En consonancia con estos cambios, en las últimas décadas la educación secundaria rural cobró mayor relevancia en la agenda de políticas públicas. En nuestra tesis doctoral, en la que analizamos las transformaciones en las experiencias formativas de las juventudes rurales en el contexto de extensión de la obligatoriedad escolar en el norte de la provincia de Entre Ríos, identificamos la importancia del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) como principal política pública dirigida a la educación secundaria rural (Schmuck, 2020b). Basada en un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF-BM), estuvo dirigida a escuelas rurales de todas las provincias del país y se desarrolló en dos ediciones. El PROMER I (2007-2013) tuvo el objetivo de “mejorar la cobertura, la eficiencia, y la calidad del sistema educativo nacional y [...] la capacidad normativa, de planeamiento, información, monitoreo y evaluación en los niveles nacionales y provinciales” (Argentina, 2007). El PROMER II, que comenzó a funcionar en 2015 y se extendió hasta fines de 2021, otorgó centralidad a la inversión en infraestructura y a la educación secundaria, con los objetivos de aumentar la inscripción y las tasas de terminación de los estudios del nivel en zonas rurales.

En este trabajo nos detendremos en la implementación de los Proyectos de Base Local (PBL), que en Entre Ríos se llevaron adelante entre 2016 y 2020 a partir del funcionamiento del PROMER II. Se trató de la única línea destinada específicamente a escuelas secundarias rurales, que proponía la transferencia de fondos a escuelas para la implementación de proyectos pedagógicos vinculados al desarrollo local (Entre Ríos, 2019). En el período llegó a abarcar 85 instituciones, lo que de acuerdo a las cifras oficiales representa prácticamente la mitad de las escuelas secundarias rurales estatales. Además de poner en valor la producción y los saberes de actores locales, los PBL se proponían la participación de jóvenes como promotores del desarrollo y la mejora de sus trayectorias educativas a partir del involucramiento en proyectos, que se relacionaron con emprendimientos de huerta y vivero, producción de dulces y conservas, experiencias de panificación, periódicos y radios escolares, entre otros (Entre Ríos, 2019).

Al decir de Shore (2010), el estudio de la política pública, en vez de ser un fin en sí mismo, nos permite acceder a la comprensión de procesos sociales más amplios, por lo que aquí nos interesa analizar el PROMER en vistas a comprender los modos en que se configura la educación secundaria rural en la provincia. Desde esta visión, buscaremos reconocer diferentes escalas – internacional, nacional, provincial– en que la política se conforma desde los ámbitos estatales, así como los procesos de apropiación local (Achilli, 1998) en los espacios sociales rurales. De este modo, identificamos la pertinencia de la mirada etnográfica para estudiar las políticas públicas: su atención a la variabilidad de los hechos sociales y su concentración estratégica sobre las perspectivas de los actores permite necesariamente enriquecer la mirada cuestionando el carácter omnipresente y totalizante del Estado, así como entendiendo los procesos que lo atraviesan en su transformación y en devenir (Balbi, 2010). Nuestra metodología de trabajo incluyó entonces tanto el análisis de normativas, la *letra* de la política, como la realización de entrevistas y la participación

en diferentes instancias de la vida de las escuelas y el quehacer de trabajadores y trabajadoras estatales procurando “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) de la cotidianeidad social. Participamos de reuniones de trabajo entre referentes del PROMER en Entre Ríos y entre trabajadoras del Consejo General de Educación (CGE) y la Coordinación Nacional de Educación Rural (CNER); entrevistamos a dos trabajadoras y un trabajador de la educación con incidencia en la implementación del PROMER en la provincia y a la referente de la CNER y, finalmente, recuperamos parte del trabajo de campo etnográfico previo de nuestra tesis doctoral basado en la participación en diversas actividades en escuelas secundarias del norte de la provincia entre 2017 y 2018².

A continuación, en el primer apartado desarrollamos el contexto de surgimiento del PROMER en relación con políticas compensatorias y la atención brindada a la educación secundaria y la ruralidad a nivel internacional. Luego, a partir del análisis de la implementación de los PBL-PROMER II desarrollamos tensiones que nos remiten a una discusión entre la necesidad de políticas específicas destinadas a escuelas secundarias rurales o la consolidación de políticas educativas universales en Argentina, por un lado, y la importancia o no de contar con áreas y/o referentes de educación secundaria rural a nivel provincial, por el otro. En el último apartado, a partir de la pregunta por la especificidad que emerge de las tensiones desarrolladas, nos detenemos en la discusión sobre el modo de definir y diferenciar a las escuelas secundarias rurales. Finalmente, a modo de conclusión, esbozamos líneas de futuros trabajos.

Hacia las políticas compensatorias para la educación rural

A la hora de reconstruir el proceso de extensión de los años de obligatoriedad escolar y expansión de la escuela secundaria en los espacios rurales en Entre Ríos, es necesario atender al modo en que la educación rural y la escuela secundaria se incluyen en las agendas de los Estados y los organismos internacionales. En este sentido, brevemente podemos señalar que luego de la Segunda Guerra Mundial, es posible identificar un creciente interés por esta expansión por parte de los estados nacionales, basado en el consenso internacional en torno a la relevancia de masificar el sistema educativo para garantizar la educación, cuyo reconocimiento como derecho humano fundamental y de alcance universal aparece inicialmente amparado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*. Desde entonces, para comprender las transformaciones en materia de políticas de educación en la región, sin ignorar los distintos niveles de autonomía y la responsabilidad de los estados nacionales, resulta fundamental referir a la influencia de los organismos multilaterales de financiamiento en el establecimiento de las agendas, las concepciones en las que se han basado las políticas e incluso las propias medidas educativas (Vior; Oreja Cerruti, 2014).

A partir de la década de 1970, el BM comenzó a ganar protagonismo creciente en el campo internacional de la educación y fue fortaleciendo su incidencia en las décadas

2- El conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio y la tesis doctoral que lo antecede no está disponible públicamente para el resguardo de la identidad de las poblaciones e instituciones implicadas. Puede solicitarse acceso en: <https://ri.conicet.gov.ar/>

siguientes en tanto asesor técnico de las políticas educativas de los países, lo que no puede comprenderse por fuera de los préstamos otorgados en otras áreas en el marco de políticas de transformación global, así como a partir de la coincidencia de sus recomendaciones con expectativas de algunos sectores en cada país (Ascolani, 2008).

En 1990, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos por iniciativa de Unicef y con patrocinio del BM, la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y 155 gobiernos que se comprometieron con la extensión de la educación básica como estrategia de contención social y refuerzo a la seguridad, también asociada a la reducción de la presión al mercado laboral y sus problemas crónicos para incorporar particularmente a la población joven (UNESCO, 1990). La Conferencia exhortó a considerar alternativas educativas para poblaciones vulnerables, entre las que se mencionaron los habitantes de zonas rurales. Este Foro fue reivindicado diez años después en el Foro Mundial de Dakar, que estableció nuevamente una serie de metas que incluyen reducir las desigualdades entre las zonas rurales y los centros urbanos. Asimismo, en los documentos emanados en la década de los 2000 por parte del BM podemos encontrar mayor referencia a las juventudes y la importancia de su escolarización. Las y los jóvenes aparecen como un factor de riesgo para la estabilidad y gobernabilidad y, al mismo tiempo, como agentes positivos de cambios en un contexto de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este contexto, en Argentina la extensión de los años de escolaridad en las escuelas rurales comenzó con la creación del tercer ciclo de Educación General Básica (EGB) que extendía la edad de la obligatoriedad escolar con la Ley Federal de Educación de 1993. A la par, las políticas educativas de la década de 1990 se desarrollaron en el marco de implementación de un plan de ajuste para atender al déficit fiscal, que procuró un manejo más eficiente del gasto público y, al mismo tiempo, compensar los efectos de los procesos de ajuste con programas sociales focalizados en sectores específicos. En estrecha relación con las transformaciones de los países vecinos, la reforma educativa, respaldada por préstamos del BM y el BID, fue acompañada por el primer programa educativo dirigido a los sectores populares en la historia argentina. El Plan Social Educativo (PSE) (1993-1999) englobó una serie de políticas llamadas compensatorias, que se originaron en el artículo 64 de la Ley Federal de Educación, que establecía que el poder ejecutivo debía financiar programas especiales de desarrollo educativo con la finalidad de “solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional” (Argentina, 1993).

El PSE abarcó a todas las provincias del país, alcanzando mayor cobertura en las zonas definidas como de “mayores necesidades”. En un primer momento, estuvo estructurado en base a dos grandes programas, Mejor educación para todos –entre cuyos fundamentos se remite explícitamente a las recomendaciones de la Conferencia Mundial Educación para todos– y Mejoramiento de la Infraestructura escolar, que significaron la provisión de libros, obras y equipamiento didáctico para los alumnos y las escuelas, perfeccionamiento docente, apoyo a proyectos locales e institucionales, entre otras iniciativas (Argentina, 1994). De acuerdo con las cifras oficiales, entre los logros más difundidos se menciona que los beneficios alcanzaron a más de la mitad de las escuelas

del país y erradicaran casi dos mil escuelas-ranchos, definidas como escuelas rurales con severos problemas de infraestructura. El hecho de que las llamadas escuelas-ranchos estuvieran asociadas directamente a la ruralidad da cuenta del modo en que estas políticas focalizadas, que manifestaban su compromiso con la “población escolar más carenciada” (Argentina, 1994) concebían la educación rural.

En este contexto, en marco del programa Mejor Educación para Todos y particularmente el llamado Proyecto 7 de Fortalecimiento de la Educación Rural, en la provincia de Entre Ríos la implementación del EGB 3 se inició primeramente en zonas rurales a partir de una experiencia de avance realizada en algunos departamentos y luego se implementó en todo el territorio entrerriano. Como vemos, entonces, estas primeras iniciativas estatales de extensión de la escolaridad en espacios rurales se encuentran estrechamente vinculadas con políticas compensatorias, por lo que los espacios rurales y sus escuelas son definidos, en primera instancia, como espacios caracterizados por sus carencias: en la infraestructura, en la oferta, de acuerdo a indicadores de trayectoria educativa, entre otros elementos. En este sentido, en un estudio en el que abordamos las políticas de educación rural implementadas en la provincia a lo largo de las últimas cuatro décadas concluimos que estas han construido sus objetivos y organización de manera articulada (Petitti; Schmuck, 2021). Entre las continuidades que identificamos entre el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER), el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA), el Proyecto 7 y, finalmente, el PROMER, señalamos que las inversiones en edificación y equipamiento aparecen como un componente fundamental de las políticas, destinadas a enfrentar la desigualdad de condiciones y particularmente la carencia de infraestructura en zonas rurales.

¿Políticas y referentes específicos?

Al tiempo que podemos vincular el surgimiento del PROMER con el desarrollo de políticas compensatorias, también identificamos que su implementación se explica en relación con las directivas ministeriales al momento de su ejecución, más allá del origen de la política:

[...] ya desde ese primer PROMER se empieza a ejecutar en simultáneo con la promulgación con la LEN, la política ministerial cabalga sobre el PROMER que daba el financiamiento específico [...]. Es decir, ahí se originaban los fondos pero los lineamientos vienen de la política ministerial [...]. Por decirte, los espacios de formación docente que son muy valorados del PROMER, pasaron a financiarse con el programa pero se armaron a partir de recuperar experiencias exitosas previas con docentes en la provincia de Buenos Aires. (Entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Rural- Ministerio de Educación de la Nación, 10 de mayo de 2022).

Desde 2003, con el inicio del ciclo político del kirchnerismo, a partir de un marcado cambio discursivo y la búsqueda por diferenciarse de las medidas neoliberales de la década anterior, en el seno del Ministerio de Educación Nacional se realizaron profundas críticas

a la reforma educativa precedente y las políticas focalizadas que las acompañaron³. En este contexto, se diseñaron dos grandes programas: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que planteó recuperar la especificidad de la tarea pedagógica de las escuelas con acciones dentro de las instituciones, y el Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE), que desarrolló una tarea ligada al retorno o ingreso escolar de adolescentes y jóvenes excluidos (Montesinos; Sinisi, 2009).

En 2006, el congreso sancionó la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (LEN), que se propuso avanzar hacia la unificación y homogeneización de la estructura académica en todo el territorio nacional. La LEN establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, que se define como una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, con una duración de cinco o seis años estructurados en un Ciclo Básico y un ciclo Orientado (Argentina, 2006). Además de reunificar el nivel, plantea la necesidad de su universalización y democratización, en línea con otras vertientes globales sobre el modo de pensar la política social desde los preceptos como la universalidad e integralidad (CEPAL, 2000) que significan la recuperación de las nociones de la educación como derecho humano universal de mediados del siglo XX⁴.

La LEN asimismo incorporó la educación rural como modalidad del sistema educativo, lo que inicialmente supone un modo de equiparar las escuelas rurales, que previamente habían estado únicamente comprendidas en torno a políticas focalizadas no universales, con el resto de las instituciones. Instaurada en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, se señala no obstante que la modalidad está 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” (Argentina, 2006). Es decir que, según la normativa, la inclusión de la ruralidad como una modalidad más del sistema educativo no debiera tender hacia la homogenización de las políticas ni impedir la consideración de su particularidad. En esta línea, en 2010 se emitió una resolución del Consejo Federal de Educación que aprobó el documento titulado “La educación rural en el sistema educativo nacional”, elaborado con el objetivo de atender a la especificidad de la ruralidad. En primer lugar, podemos decir que este documento da cuenta de hasta qué punto, para retomar la expresión de la coordinadora de Educación Rural, las estrategias del Ministerio “cabalgaron” sobre el PROMER, ya que al dejar plasmadas las políticas educativas para la modalidad, integra y menciona explícitamente el Proyecto Horizontes⁵ y el PROMER, dándole un rol central al trabajo de sus equipos y acciones. En segundo lugar, en relación a la particularidad o especificidad de la educación rural a la que se refiere, la resolución señala explícitamente que en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, “las políticas para la ruralidad se constituyen en un conjunto de medidas que, en línea con las decisiones que se tomen para el conjunto del Sistema, atiendan integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que

3- Nos referimos a la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

4- Sobre los enfoques de la política social que han prevalecido en las últimas décadas en América Latina y la discusión entre regímenes que privilegian la focalización o la universalidad, así como posibles imbricaciones, ver Ocampo (2008).

5- El Proyecto Horizontes (2007-2011) se constituyó como una continuidad del Proyecto 7 y tuvo financiamiento de PROMER I.

habitan espacios rurales”; es decir que se busca trabajar sobre “el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las peculiaridades provinciales y aun zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante proyectos especiales que diferencian las instituciones rurales de las del resto del sistema educativo” (Argentina, 2010).

En consonancia con la normativa, en el ámbito de la Coordinación Nacional de Educación Rural identificamos que prevalece la valoración del PROMER en tanto política que, pese a su origen asociado a políticas focalizadas, se vincula con estrategias más amplias que tienden hacia la universalización, aunque con adecuaciones, de las políticas educativas. Sin embargo, entre diversos actores que han intervenido en la ejecución de la política en la provincia, si acaso el PROMER se define como una política “universal”, el sentido local asignado a esta expresión se vincula con el hecho de que, a diferencia de las políticas educativas rurales anteriores que se habían centrado en algunas escuelas o zonas y/o eligieron premeditadamente una población destinataria, se propuso abarcar todo el universo de escuelas rurales:

A diferencia del EMER, del EMETA, del Proyecto 7, el PROMER va en general a todo el territorio. Ya no se trabaja con las zonas más aislada, con una experiencia piloto como Proyecto 7 ni es específico para algunos departamentos, sino que abarca a todas las escuelas rurales de la provincia [...] paulatinamente todas las escuelas rurales, primarias y secundarias, forman parte de la línea de PROMER, aunque para acciones determinadas se buscó establecer prioridades. (Entrevista a ex docente y director de educación primaria rural y técnico de PROMER y CGE, 22 de abril de 2020).

Asimismo, la valoración del PROMER y su importancia se vinculan con el hecho de que, a diferencia de otras líneas de política educativa, está específicamente destinada a la educación rural. Como dijimos, los Proyectos de Base Local (PBL) estaban destinados a la educación secundaria del PROMER y comenzaron a ejecutarse en la provincia en 2016 bajo la implementación del PROMER II. Esta segunda parte del Proyecto, aunque había sido negociada a fines de la gestión anterior, comenzó a implementarse bajo las órbitas del gobierno nacional de Mauricio Macri (2015-2019). La política educativa durante su gestión estuvo marcada por procesos de desfinanciamiento, subejecución y descentralización en un contexto de medidas neoliberales (Rodríguez, 2017), lo que implicó la disolución de la Coordinación de Educación Rural y la subejecución de fondos del programa. A nivel provincial, sin embargo, a partir de la creación de la Dirección de Educación Rural al interior del CGE identificamos el fortalecimiento de ciertas acciones, que incluye el inicio de implementación de la línea PBL⁶.

La atención específica y mirada particular de los PBL a las escuelas secundarias rurales es mencionada especialmente por las trabajadoras del PROMER que poseían contratos para la implementación de la línea en Entre Ríos, así como valorada por parte de docentes y personal directivo en instituciones del norte provincial que visitamos. En estos casos, no obstante, prevalece una valoración basada en el hecho de que “atiendan”

6- Sobre continuidades y rupturas de las políticas de educación secundaria rural a partir de 2015 en la provincia de Entre Ríos, ver Schmuck (2020a).

especial y excepcionalmente a las escuelas rurales, lo que fundamenta la necesidad de “insistir para que siga porque es la única línea que llega” (Registro de campo. Reunión de trabajo virtual de trabajadoras PROMER- Entre Ríos y CGE, 6 de julio de 2021):

[...] En la última parte del acto, Miriam (directora) dice unas palabras al tiempo que muestra un Power Point donde cuenta los fundamentos del proyecto PBL-PROMER. Después habla un rato sobre la importancia del emprendimiento panaderil, dice que “es lindo el proyecto porque además es para las rurales, entonces para hacer proyectos de la comunidad y sumar a los padres, las instituciones” [...]. Finalmente, invita a todos a pasar al aula, donde muestra con orgullo distintos trabajos realizados durante el año [...]. En un lugar central de la muestra hay un cartel grande que dice “¡Gracias PROMER!”. También hay una bitácora donde los docentes han puesto las planificaciones y trabajos realizados con los alumnos en relación al proyecto (Registro de campo. Acto de Egresados en escuela secundaria rural del Departamento La Paz, 22 de diciembre de 2018).

El PBL es lo único pensado especialmente para las rurales, no hay otra cosa. Por eso no sé qué vamos a hacer ahora que en teoría se termina [...] Porque a las escuelas rurales honestamente les llega mobiliario cuando PROMER manda y en secundario puntualmente solo esta línea de acción [...] y después, bueno, los distintos programas que hay a nivel provincial, pero específicamente de rural y que gestione cosas de rural, no existe [...]. El compromiso y la apropiación de esta propuesta educativa es para destacar, eso le pone valor a los PBL en las escuelas. (Entrevista a referente de PBL-PROMER-Entre Ríos, 22 de abril de 2020).

En relación con la preocupación por la finalización del programa, interesa recuperar una reunión que se desarrolló entre trabajadoras de Entre Ríos –incluyendo tanto a trabajadoras de distintas direcciones del CGE como a las dos trabajadoras contratadas especialmente por PROMER en la provincia que están encargadas de los PBL– junto con referentes de la Coordinación Nacional de Educación Rural. Consideramos que en este encuentro, que había sido convocado desde la provincia para conversar sobre posibles líneas de continuidad de los PBL, se evidencia la tensión entre la demanda de las trabajadoras locales de encontrar otros canales de financiamiento de una propuesta específica para las escuelas rurales –que pueda reemplazar el modo de funcionamiento de los PBL y extenderse a las escuelas rurales– y la propuesta de las referentes nacionales, quienes insistían en la necesidad de “una mirada más integradora, que no quiere decir hacer diferenciación con las rurales ni dejar de atender la particularidad”:

-Está clarísimo que el desarrollo curricular y los modos de implementación de las escuelas rurales requiere una mirada y una definición y políticas educativas particulares, pero particulares en su implementación, insisto, porque si ustedes ven el desarrollo de los Puentes de los PMI (Planes de Mejora Institucional), aunque no es específico para las rurales, están contempladas estas escuelas y la idea es poder hacer las adaptaciones necesarias para cada caso, como también se adapta para otras escuelas de otros ámbitos y contextos que tienen sus particularidades [...]. La idea es que PMI sea una política universal, que cada provincia elija urbanas y rurales, y el contenido esté o pueda

estar en relación con su contexto [...]. Las acciones de las escuelas rurales se entraman con las acciones de los niveles. Desde la Coordinación tenemos que mirar las líneas universales y poner alerta o identificar recomendaciones para que esa línea universal pueda ocurrir en determinado contexto y en la medida de los territorios y estos diversos modelos de escuela que requieren una mirada particular. (Registro de campo. Reunión entre trabajadoras CGE y PROMER-Entre Ríos y Coordinación Nacional de Educación Rural, 15 de julio de 2021).

Podemos identificar que en la provincia de Entre Ríos –y en lo que refiere a su permanente interlocución con la Nación– las distintas concepciones en juego sobre la tensión entre la universalidad y la especificidad de la política tiene su contraparte en una discusión que ha emergido en diferentes instancias vinculadas con la implementación del PROMER: la necesidad o no de contar al interior del Consejo General de Educación con un área específicamente destinada a escuelas secundarias rurales.

Cuando indagamos sobre el inicio del funcionamiento de la línea PBL en Entre Ríos, enseguida se menciona la importancia de las gestiones de quien entonces estaba al frente de la Dirección de Educación Rural, que como dijimos fue creada en 2016 como parte de la estructura del CGE con el objetivo de atender las particularidades de las instituciones en esos contextos (Entre Ríos, 2016). En 2017, sin embargo, como parte de una de las primeras definiciones de una nueva dirección al frente del CGE, su cierre se fundamentó en la absorción de las funciones por parte de las direcciones de Educación Primaria y Secundaria,

Ahora la Dirección de Secundaria se ocupa (de las secundarias rurales) pero de todos por igual, con lo que es rural no se hace diferencia. En cambio en Primaria se hace diferencia de contexto. Ahora hay referente y antes hubo Subdirección [...]. La Dirección de Rural no es para crear más cargos, amontonar gente en el Consejo, hay una necesidad imperiosa de tener al menos referentes para las secundarias rurales. (Entrevista a ex docente y directora de educación primaria rural y ex directora de Educación Rural del CGE, 24 de abril de 2020).

En Primaria se da, siempre hay un referente para las rurales, pero dentro de Secundaria si hubiese al menos un referente que se dedique exclusivamente a la ruralidad...Porque tenés por un lado las agrotécnicas que están con su Dirección que se ocupa y después tenés el resto de las secundarias de la ciudad pero pareciera que como somos menos no tenemos necesidades ni tantos problemas. Pero yo me pregunto: ¿quién se encarga de las escuelas secundarias rurales? (Registro de campo, conversación informal con directora de escuela secundaria del Departamento Feliciano, 21 de septiembre de 2019).

En este marco, entre los argumentos a favor de contar con un espacio dentro del CGE que se ocupe de las particularidades de las secundarias rurales, identificamos un primer elemento vinculado con la importancia de sostener la interlocución específica sobre sus necesidades con el Ministerio de Educación nacional:

Yo iba a muchas reuniones con Nación, trataba de estar porque ahí uno se empapa de los programas que están gestionando. Lo de PBL había provincias que hacía 8, 9 años que lo tenían y cuando fui a la primera reunión yo hice para llevar un relevamiento de lo que se había hecho en secundario y no había... no había mucho para decir. En las reuniones de Nación nos daban las posibilidades, novedades, y después lo hacíamos, pero si no se gestiona no sucede. Ahora Inicial va a reuniones (nacionales) de Inicial, Primario a las de Primario, Secundario a las de Secundario... ¿y a las de Rural? (Entrevista a ex docente y directora de educación primaria rural y ex directora de Educación Rural del CGE, 24 de abril de 2020).

En este sentido, en conversaciones con funcionarias de la Coordinación Nacional de Educación Rural, señalaron que en cada provincia “la realidad de la educación rural es un mundo y se resuelve de diferente manera” (Entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Rural- Ministerio de Educación de la Nación, 10 de mayo de 2022). Así, se referencia la situación dispar de provincias en las que el espectro de institucionalización de áreas específicamente destinadas a la educación rural en general y la educación secundaria rural en particular es muy variable, aunque ello no se encuentra directamente relacionado con las facilidades de implementación de las políticas. Particularmente sobre Entre Ríos, se señala:

Hasta ahora la referencia que tuvimos era la persona que se ocupaba de los PBL, que ya no trabaja, ese es uno de los problemas en términos de vínculos institucionales. Nosotros hoy no tenemos problema en el vínculo porque podemos hablar con las Secretarías, con el Consejo, pero lo que no tenemos es la construcción compartida de criterios con alguien que sea referente de la ruralidad [...] lo que nos falta es el personaje específico de ruralidad con definición política. (Entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Rural- Ministerio de Educación de la Nación, 10 de mayo de 2022).

En este punto, la importancia de una interlocución específica, más que con la necesidad de un área en particular, se vincula con la referencia institucional para pergeñar estrategias específicas conjuntas. A esto, finalmente, en la provincia de Entre Ríos se suma la importancia de la figura de las trabajadoras dedicadas a la implementación de los PBL por su “perfil territorial” y la consecuente referencia generada hacia el interior de las instituciones:

No es porque seamos nosotras pero en las escuelas se valora fuertemente que haya alguien con la cabeza en las escuelas secundarias. Las tenemos en la cabeza, conocemos a las rectoras, el personal, tenemos la posibilidad de recorrerlas, porque además lo necesitamos para saber de los proyectos, y entonces somos una referencia, porque eso no existe si no estamos [...] Se sostuvieron (los proyectos) a fuerza de recorrer, charlar, explicar, acompañar personalmente, de recorrer la provincia. (Registro de campo. Reunión de trabajo virtual de trabajadoras PROMER-Entre Ríos y CGE, 6 de julio de 2021, 13 de abril de 2021).

Pero entonces, ¿qué define a las escuelas secundarias rurales?

Hemos referido a las particularidades de la educación rural a las que busca atender la LEN, al tiempo que emerge la identificación de necesidades particulares y la demanda de una atención específica hacia las secundarias rurales en la provincia. En este punto nos interesa detenernos en una cuestión que subyace al planteo anterior y nos remite a la pregunta acerca de cuáles son estas particularidades y, en relación con esto, cómo se definen y diferencian estas instituciones.

En primer lugar, podemos señalar que el criterio predominante que utiliza el Ministerio de Educación de la Nación en sus sistemas estadísticos y de gestión se vincula con el emplazamiento de las escuelas, lo que se condice con la identificación de aquellas instituciones que se encuentran directamente bajo la órbita de la Coordinación Nacional de Educación Rural por parte de su titular:

Nosotros nos encargamos de las rurales, las que están emplazadas en medio rural [...]. Las agrotécnicas se insertan en el INET (Instituto Nacional de Enseñanza Tecnológica), o sea que tienen su propia dirección, desarrollo, ya que el planteo es curricular, no por localización. En el medio o la intersección están las escuelas de alternancia, que tienen localización rural, población rural y titulaciones diversas, entonces algunas dependen del INET, otras de educación privada [...] pero nosotros no las tenemos directamente. Con las agrotécnicas tenemos llegada pero por articulación con el INET [...]. Con las de alternancia tenemos más vínculo por la localización, muchas veces se reconocen, se autodefinen por el ámbito y no por la formación. (Entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Rural- Ministerio de Educación de la Nación, 10 de mayo de 2022).

Con este criterio de definición por emplazamiento en las clasificaciones oficiales se asume asimismo la concepción demográfica del Instituto de Estadística y Censos, que implica que las escuelas rurales sean aquellas que se encuentran en una localidad de menos de 2.000 habitantes (ámbito rural agrupado) o en campo abierto (ámbito rural disperso). Sin embargo, la concepción de ruralidad que atraviesa las resoluciones nacionales asociadas a la LEN, los diferentes documentos de PROMER y la Modalidad de Educación Rural en general se refieren a la ruralidad como un territorio diverso, marcado por la pluriactividad y en estrecha relación con el mundo urbano, explicitando incluso estas discusiones al señalar el “anacronismo de intentar definir el espacio rural como uno y homogéneo en oposición al espacio urbano” (Argentina, 2010, p. 3).

En el mismo sentido, el Relevamiento de la Educación Rural (2006-2009) financiado por PROMER I, aunque partió del criterio demográfico-estadístico para situar las escuelas rurales, permitió caracterizar la diversidad de contextos en que se encontraban estas escuelas a partir de un relevamiento detallado sobre el medio, las escuelas, sus estudiantes y docentes. Entre sus hallazgos, señala algunas características comunes de las escuelas rurales, aquello que podríamos definir como una particularidad que las diferencia del resto: su situación de aislamiento, problemas de accesibilidad y la frecuente baja matrícula. Estas particularidades, según se señala en distintos trabajos, permitiría identificar que las

secundarias rurales entonces requieren una organización diferente a la de las escuelas urbanas; sin embargo, también se señala que en el proceso de extensión del nivel medio a la ruralidad se ha privilegiado el “modelo tradicional de la escuela secundaria”, en relación con los currículos privilegiados, la designación de profesores por especialidad y el trabajo docente por horas cátedra (Prudent; Scarfó, 2019).

Según señala la LEN a propósito de la modalidad rural, esta se implementa en las escuelas que “son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (Argentina, 2006), lo que deja abierta la discusión sobre la definición en las diferentes jurisdicciones. En Entre Ríos, la LEN tuvo su correlato en la *Ley de Educación Provincial N° 9.890* (LEP), que contemplando las particularidades del territorio insular provincial establece como una de las ocho modalidades del sistema educativo la Educación Rural complementada con la de Islas. La educación agrotécnica, también en consonancia con la normativa nacional, se reconoce al interior de otra modalidad, de Educación Técnico-Profesional, que entre sus características propias propone una formación de siete años de duración y la organización de una jornada completa para la formación teórico-práctica y el desarrollo de proyectos específicos (Entre Ríos, 2008)⁷. Estas escuelas agrotécnicas, cabe destacar, no siempre se encuentran emplazadas en contextos rurales, siendo entonces nuevamente la ubicación aquello que en los sistemas de gestión provincial diferencia centralmente a las escuelas secundarias rurales.

Asimismo, de acuerdo a lo que recuperamos en el punto anterior, a partir de la pregunta acerca de “quién se encarga” de las secundarias rurales, entre las trabajadoras de la educación de la provincia se construye una clara diferenciación entre lo que se entiende por escuelas rurales y escuelas agrotécnicas; asimismo, se identifica a las secundarias rurales como una minoría, que se “pierde” dentro de la totalidad de escuelas en el territorio provincial y que por eso merece especial atención (Registro de campo, conversación informal con trabajadoras PROMER, 11 de mayo de 2021). De este modo, entonces, vemos que nuevamente el criterio predominante de definición de estas escuelas se encuentra vinculado con su ubicación, más que con su proyecto curricular. Sin embargo, de acuerdo con un criterio estipulado a nivel nacional, la implementación de los PBL también incluye algunas escuelas agrotécnicas, a las que las trabajadoras provinciales encargadas del programa en la provincia también acompañan en la formulación y sostenimiento de proyectos. Aunque en ocasiones señalan que “es diferente porque tienen otro tipo de trabajo”, nombran y asumen a estas escuelas como “rurales” (Registro de campo, conversación informal con trabajadoras PROMER, 11 de mayo de 2021) y en ocasiones las consideran como parte del universo de instituciones heterogéneas a contemplar con políticas específicas que las diferencien de las escuelas urbanas, lo que nos permite señalar entonces que los modos de definición de las secundarias rurales se encuentra en discusión.

Este asunto se retoma de hecho en el primer estudio sobre educación secundaria rural realizado en la provincia. A la hora de identificar las secundarias rurales entrerrianas, este

7- A nivel nacional, en 2005 se sancionó la *Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional (ETP)* que contempla la educación agropecuaria de nivel medio.

trabajo reconoce aquellas que, además de reunir los criterios demográficos mencionados, pertenecían a la jurisdicción de un municipio pero por las características de los asentamientos y/o actividades económicas que allí se realizan podían pensarse como de índole rural (Mayer; Vlastic, 2016), incluyendo asimismo a escuelas agrotécnicas ubicadas en espacios definidos como rurales que, como vimos, de acuerdo a las clasificaciones mencionadas suelen ser excluidas. De acuerdo con estos criterios, con datos de 2013 y utilizando estos criterios combinados, en el trabajo se reconocen 156 escuelas secundarias ubicadas en zonas rurales, lo que corresponde al 29,5% del total provincial⁸. Asimismo –y en relación con lo señalado más arriba a propósito de la predominancia del modelo tradicional de escuela secundaria–, en este trabajo también se reconoce la vigencia de modelos mixtos en las escuelas secundarias rurales entrerrianas a partir de la existencia de escuelas con internado o albergue, itinerancia, educación a distancia, calendario flexible, pluriaño, entre otros modelos en los que se menciona también la educación agrotécnica.

En estrecha relación con esta discusión, interesa detenernos en las definiciones que organizan el funcionamiento del CGE. Aquí cabe destacar que las escuelas también se clasifican de acuerdo a sus características zonales según aspectos geográficos (distancia, medios, caminos), administrativos (dificultades para la cobertura del servicio), socioculturales (medios de comunicación, servicios terciarios, provisión de agua, luz.) y necesidad de permanencia en la escuela por razones del medio, entre: favorable, alejadas del radio urbano, desfavorable, muy desfavorable e inhóspitas, siendo las últimas cuatro categorías las que suelen corresponderse con escuelas en contexto rural (Entre Ríos, 1992). Esta clasificación, que ante las posibles transformaciones del medio puede ser reconsiderada⁹, cobra centralidad a partir de la posibilidad de bonificación a docentes por zona de ubicación del establecimiento educacional (Entre Ríos, 1977).

Conclusiones

Al estudiar el PROMER en tanto política pública que nos invita a trascender el estudio de su funcionamiento para acceder al análisis de procesos más amplios y formular nuevos interrogantes, consideramos que este trabajo nos permitió avanzar en la comprensión del modo en que se configura la educación secundaria rural en Argentina y, particularmente, en la provincia de Entre Ríos. Asimismo, identificamos la importancia de abordar el estudio de una política educativa considerando sus diferentes escalas de implementación, lo que se estableció como un punto de partida en tanto supuesto teórico sobre las políticas públicas pero también se fue identificando a medida que avanzaba nuestra investigación como una necesidad a la hora de comprender el desarrollo del PROMER: su origen vinculado con una tendencia internacional a valorizar la educación secundaria y focalizarse en los espacios rurales, su posterior vinculación con un entramado de normativas y políticas nacionales que apostaron por políticas universales y su singular configuración en la provincia de

8- En cambio, si consideramos los datos proporcionados por el CGE con información del Relevamiento Anual 2019, excluyendo las comprendidas en la modalidad Técnico-Profesional, podemos identificar que poco más de un 10% (12,0.3%) de las escuelas secundarias de la provincia son rurales.

9- La clasificación o reclasificación de la zona de una institución puede ser solicitada ante la correspondiente Departamental de Escuelas, iniciando una revisión hasta llegar al CGE, o requerido por el CGE a través de un trámite a cargo del Departamento Estadística y Censo Escolar.

Entre Ríos en relación con demandas y definiciones locales. Si, finalizado el PROMER, a nivel nacional se apuesta por políticas que atiendan las particularidades de las escuelas rurales trabajando en la adaptación de políticas universales durante su implementación, esto parece insuficiente desde la mirada de las trabajadoras provinciales. En este marco, la demanda por espacios institucionales y referentes locales que “miren” a las escuelas secundarias rurales en su particularidad –que son minoría, requieren ser reconocidas y visitadas– busca evitar que se “pierdan” entre el resto de instituciones de nivel medio en la provincia.

En torno a estas tensiones surgió entonces la pregunta por la particularidad y, con ello, identificamos que la definición de qué es una escuela secundaria rural se encuentra en discusión entre los diferentes niveles y actores que intervienen en la ejecución de las políticas educativas. Si acaso las escuelas rurales no se definen por su proyecto educativo sino fundamentalmente por su contexto rural, priman criterios demográfico-estadísticos para considerar qué es o no rural. Además, a partir de clasificaciones provinciales que continúan definiendo la ruralidad en relación con lo favorable o no que resulta cada zona y establecen bonificaciones a docentes que trabajan allí, vemos una continuidad con las nociones que fundamentaron las políticas compensatorias para la ruralidad en tanto territorio marginal o vulnerable. No obstante, a partir de la transformación permanente y heterogeneidad de los territorios, emerge la necesidad de constante revisión de estos criterios, así como la importancia de considerar las particularidades, en plural, de los espacios rurales y sus instituciones.

A su vez, la discusión sobre la diferenciación entre las escuelas ubicadas en contexto rural y las escuelas agrotécnicas nos lleva a una nueva pregunta sobre la relación entre la particularidad –o particularidades– de los espacios rurales y los modelos específicos de organización curricular, institucional y pedagógica. Si acaso se puede afirmar que en los últimos treinta años en el país se ha avanzado en la escolarización secundaria de jóvenes que viven, estudian y/o trabajan en zonas rurales, la educación secundaria continúa presentando particulares dificultades de acceso y permanencia en estos contextos. De este modo, sin perder de vista el horizonte de igualdad, convendría atender a las relaciones y tensiones entre los proyectos educativos de las secundarias rurales con el modelo basado en enseñanza simultánea y graduada propio de la escuela urbana.

En otro orden, si acaso en estas páginas avanzamos en la comprensión de la relación entre los lineamientos del organismo internacional que financia el PROMER, las normativas nacionales y provinciales y las experiencias de intervención de las y los trabajadores locales en la configuración de la política, ahora cabe detenerse, desde una mirada atenta a las burocracias, en la relevancia de las gestiones del CGE y su vínculo con la unidad operativa nacional que funciona en la provincia. Finalmente, habiendo comprendido el modo en que los Proyectos de Base Local llegaron a las escuelas, nos interesa preguntarnos por el desarrollo de estos proyectos y su anclaje local, su vinculación con el contexto y las diversas apropiaciones y disputas en el seno de la cotidianeidad escolar de la propuesta del programa, considerando la participación de distintos actores: familias, docentes, jóvenes, redes interinstitucionales, organizaciones no gubernamentales.

Referencias

ACHILLI, Elena. Vivir en la pobreza urbana: el derecho a una interculturalidad no excluyente. **Revista Lote**, Venado Tuerto, Santa Fe, n. 18, 1-8, 1998.

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación Nº 24195**. Buenos Aires: [s. n.], 1993.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional Nº 26206**. Buenos Aires: [s. n.], 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución Nº 109**, La educación rural en el sistema educativo. Buenos Aires: CFE, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. **Plan social educativo**: programa mejor educación para todos. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

ASCOLANI, Adrián. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 139-156, 2008.

BALBI, Fernando. Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado. **Revista de Estudios Marítimos y Sociales**, Mar del Plata, v. 3, n. 3, p. 171-179, 2010.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. Santiago de Chile: Cepal, 2000.

ENTRE RÍOS. **Ley Provincial Nº 6026**. [S. /], CGE, 1977.

ENTRE RÍOS. **Ley Provincial de Educación Nº 9890**. [S. /], CGE, 2008.

ENTRE RÍOS. Consejo General de Educación. **Resolución Nº 026**. [S. /], CGE, 2006.

ENTRE RÍOS. Consejo General de Educación. **Resolución Nº 450**. [S. /], CGE, 1992.

ENTRE RÍOS. Consejo General de Educación. **Revista de divulgación de experiencias educativas basadas en proyectos productivos de base local**. [S. /], CGE,, 2019.

MAYER, Susana; VLASIC, Verónica. **Escuelas secundarias rurales**: estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Entre Ríos: Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2016. Proyecto PIDA.

MONTESINOS, María Paula; SINISI, Liliana. Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, v. 29, p. 43-60, 2009.

NOBILE, Mariana. La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. **Última Década**, Santiago de Chile, n. 44, p. 109-131, 2016.

OCAMPO, José Antonio. Universalismo versus focalización. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 215, 2008. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/universalismo-versus-focalizacion/> Acceso el: 19 jul. 2022.

PETITTI, Eva Mara; SCHMUCK, María Emilia. Programas para la educación rural en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1978-2018). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 20, p. 1-22, 2021.

PRUDANT, Elías; SCARFÓ, Gabriela. La escuela secundaria en la ruralidad: tendencias recientes e iniciativas jurisdiccionales para garantizar su obligatoriedad. *In*: FALCONI, Octavio; ABRATE, Lilliana (comp.); XI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 11. 2019, Córdoba. **Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación**. Córdoba: UNC, 2019. p. 272-282. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/12877> Acceso el: 19 jul. 2022.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRÍGUEZ, Laura. “Cambiamos”: la política educativa del macrismo. **Questión**, La Plata, v. 1, n. 53, p. 89-108, 2017.

SCHMUCK, María Emilia. Políticas de educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos: cambios y continuidades a partir de 2015. **Revista de Estudios Marítimos y Sociales**, Mar del Plata, n. 16, p. 3-29, 2020a.

SCHMUCK, María Emilia. **‘Somos jóvenes y estudiantes del campo’**: una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. 2020. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, 2020b.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**. Jomtiem: Unesco, 1990. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Acceso el: 19 jul. 2022.

VIOR, Susana; OREJA CERRUTI, María Betania. El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1982-2012)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 131-151.

Recibido en: 19.07.22

Aprobado en: 22.08.23

Editor: Prof. Dr. Fernando Cássio de Oliveira

María Emilia Schmuck es investigadora del Instituto de Estudios Sociales CONICET-Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Doctora en ciencias sociales y licenciada en comunicación social (UNER). Investiga sobre juventudes rurales, educación rural y género.