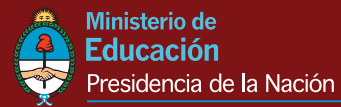


*Rural*



Material de distribución gratuita

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN  
DE DISEÑOS CURRICULARES

**Profesorado de  
Educación Rural**



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN  
DE DISEÑOS CURRICULARES

# Educación Rural



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación



**Presidenta de la Nación**

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

**Ministro de Educación**

Prof. ALBERTO SILEONI

**Secretaria de Educación**

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

**Secretario General del Consejo Federal de Educación**

Prof. DOMINGO DE CARA

**Secretario de Políticas Universitarias**

Dr. ALBERTO DIBBERN

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**

Lic. GRACIELA LOMBARDI

**Área Desarrollo Institucional - INFD**

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

**Área Formación e Investigación - INFD**

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

**Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD**

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

*Serie* RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

## **Educación Rural**

1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 28 p. ; 21x29,7 cm.

1. Formación docente. María Cristina Hisse

CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0721-4

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

### **Coordinación General**

María Cristina Hisse

### **Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular**

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –  
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

### **Especialista de la orientación**

#### **Educación Rural**

Olga Záttera

### **Asistente operativa**

María Emilia Racciatti

### **Diseño y diagramación**

Ricardo Penney

### **Corrección de estilo y edición general**

Ana María Mozian

### **Proceso de consulta**

*Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo  
Consultivo del Instituto Nacional de Formación  
Docente*

#### **Representantes del Sector Gremial:**

CEA. Confederación de Educadores Argentinos

UDA. Unión de Docentes Argentinos

CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de  
la República Argentina

SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados

AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

#### **Representantes del Sector Universitario:**

CU. Consejo de Universidades

CIN. Consejo Interuniversitario Nacional

CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

#### **Representantes del Sector Privado:**

Consudec. Consejo Superior de Educación Católica

CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas  
Privadas

Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la  
Enseñanza Privada

*Consulta a los Directores de Educación Superior,  
docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones*

Mayo – Junio 2008

### **Instituto Nacional de Formación Docente**

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

# ÍNDICE

<b>Capítulo I</b>	
<b>ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES</b>	<b>7</b>
<hr/>	
<b>Capítulo II</b>	
<b>LA EDUCACIÓN RURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO</b>	<b>9</b>
<b>ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR</b>	
1. La problemática de la formación docente en el campo de la educación en contextos rurales	<b>10</b>
2. Orientaciones generales para la formación docente en la modalidad	<b>14</b>
<hr/>	
<b>Capítulo III</b>	
<b>PROPUESTAS PARA LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES</b>	
1. Contenidos de la Formación Específica	<b>21</b>
2. Orientaciones para la enseñanza	<b>24</b>
3. Acerca de otras unidades curriculares	<b>25</b>
4. Orientaciones para la evaluación	<b>25</b>
<hr/>	



## Capítulo I

# ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes Recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de tra-



bajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

## Capítulo II

# LA EDUCACIÓN RURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR

*“Originalmente llegamos a una escuela rural que, iniciada con menos de una treintena de alumnos, fue creciendo creando grados hasta contar con los siete de la dotación primaria, pero siempre con un solo docente. Llegábamos sin tener una idea realizadora para enfrentar la tarea diaria, esto es, sin saber cómo iniciar, conducir y animar un trabajo didáctico regular y eficaz en una clase de composición tan heterogénea con niños de capacidades y niveles muy diversos; sencillamente ¿cómo pilotear día tras día una conducción de trabajo simultáneo y diferenciado en cuatro, cinco, siete grupos sin despilfarrar los tiempos clásicos de cada jornada escolar? Nada llevábamos en nuestro bagaje normalista, nada o muy poco en la bibliografía de emergencia improvisada. Fueron esos comienzos azarosos que reclamaban con perentorias urgencias respuestas inmediatas, concretas, idóneas, las que agilizaron el ingenio fresco de una joven docencia primero, y después, sin preverlo nos llevarían desde allí y por allí a una venturosa marcha de muchos años de búsquedas y ensayos en el mismo lugar y en pos de los mismos objetivos”.<sup>1</sup>*

El pensamiento del maestro Luis Iglesias, ineludible referencia de la Educación Rural en la Argentina, resuena desde el pasado como una descripción de la problemática de la formación docente en ámbitos rurales que no ha perdido vigencia. Las palabras de Iglesias han sido una guía para la elaboración del presente documento de Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la formación de docentes de nivel primario con orientación en Educación Rural. El mismo tiene como propósito ofrecer un marco de referencia para el trabajo de elaboración de la orientación en Educación Rural.

Los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (LCN) y las presentes Recomendaciones buscan *“profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio”*. (LCN, 2007, Introducción, Artículo 6)

En la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país, la formación de docentes para el nivel primario implica abordar las necesidades y particularidades del desempeño en escuelas de contextos rurales. Según lo explicita la ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en su Artículo 11, su necesaria focalización no debe desconocer las indispensables regularidades que garanticen una educación común para todos los niños y jóvenes argentinos, sosteniendo como horizonte, *“asegurar una educación de*

<sup>1</sup> Iglesias, L. (1988): *Los guiones didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”.

## 1. La problemática de la formación docente en el campo de la educación en contextos rurales

La mencionada LEN, en su Artículo 17 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Con esta definición, por primera vez se reconoce su especificidad como una de las alternativas que *“procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”*.

La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas.

Si se analiza la cobertura del sistema educativo en el nivel primario se observa que 12.000 escuelas primarias son rurales. Éstas representan aproximadamente el 50% de las unidades educativas del total país y este porcentaje alcanza el 73% en el NOA y el NEA. Además, la necesidad de extensión en los niveles inicial y secundario –más imperiosa en ámbitos de mayor aislamiento– pone en evidencia la correspondiente necesidad de formación docente específica para contextos rurales.

### 1.1. Características de las escuelas rurales

Las escuelas primarias rurales de la actualidad comparten algunas características con aquellas que tuvieron su origen en los tiempos de organización del sistema educativo nacional. En épocas de construcción del Estado-nación, la política educativa privilegió la instalación de escuelas allí donde estuvieran las comunidades para garantizar la educación común, conforme los lineamientos de la Ley 1420.

A lo largo de la historia esa presencia se ha mantenido y el marco normativo actual expresa la decisión política del Estado de apoyar a esta modalidad. En este sentido, uno de sus propósitos fundamentales es contemplar el contexto particular de cada comunidad y promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los alumnos, valorando sus saberes y ampliando sus marcos de referencia en función de las definiciones curriculares para todos los niños del país.

Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. Esta situación conlleva el reconocimiento de otras características:

- ★ La baja densidad de población resulta en un número reducido de niños en edad escolar. Como consecuencia de la escasa matrícula, no es posible conformar en cada escuela un grupo por año de escolaridad. El 80% de las escuelas rurales primarias tiene menos de 100 alumnos. La respuesta histórica ha sido generar modelos organizacionales que se han desarrollado como propios para los

contextos rurales. Atendiendo al número total de alumnos matriculados en la escuela se asigna la cantidad de cargos docentes. Por ello se agrupa a los alumnos de diferentes años en plurigrados. En función de la cantidad de grupos que se pueden conformar se constituyen unidades educativas uni, bi o tridocentes.

★ Para los docentes de las escuelas rurales se configura un modo particular de situación laboral: la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere. El aislamiento de las comunidades trasciende las dificultades que imprimen la distancia y la incomunicación. Muchos maestros de escuelas rurales carecen de la oportunidad del intercambio sostenido con pares en la misma institución si se considera que el 30% de las primarias son *unidocentes* (o de personal único, o unitaria) y el 15% son *bidocentes*. Además, tampoco cuentan con suficientes instancias de encuentro con colegas de otras instituciones dado que la concreción de oportunidades de trabajo colectivas implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, de su lugar de residencia. Esto puede significar que el docente se ausente de la escuela —a veces por varios días— con la consecuente interrupción de la asistencia de los alumnos. Sumado a estas situaciones es relativamente reciente el surgimiento de alternativas de capacitación con contenidos específicamente previstos para las problemáticas que se les presentan.

★ Un aspecto central de las *escuelas rurales* es que constituyen *un lugar de referencia* para las comunidades a las que pertenecen. Por un lado, en general mantienen la valoración positiva de la población respecto de la educación de sus hijos. Además, en muchos casos, la escuela es la única institución pública de la zona. Por ello se observa que la escuela concentra diversas funciones: es sede de acciones vinculadas con la salud, con los planes sociales, con la representación de instituciones de justicia, etcétera. Aun cuando los docentes no están allí localizados, los padres y vecinos buscan en ellos asesoramiento y acompañamiento para resolver esos aspectos de la vida cotidiana. En tanto espacio público, las escuelas son identificadas como centro de las actividades de la comunidad y se constituyen como lugar de encuentro para múltiples fines.

★ El análisis de los indicadores educativos posibilita extraer algunas conclusiones. En primer lugar, es frecuente que los niños *ingresen tardíamente* a la escuela rural, entre otros aspectos, por la escasa oferta educativa para el nivel inicial, por las condiciones de vida particulares de las familias y por las distancias a recorrer para llegar a la escuela. En segundo término, en diferentes momentos del año muchos niños y jóvenes *se ausentan de la escuela por períodos prolongados*; tanto sea por razones climáticas, como por la incorporación de sus familias a trabajos temporarios o por tener que cuidar a sus hermanos menores en ausencia de sus padres. Estas situaciones tienen incidencia en *repitencias* reiteradas, con consecuentes altas tasas de *sobreedad* que en primaria y Ciclo Básico Secundario aumenta en un 15% en zonas rurales respecto de las urbanas. Estos datos ponen en evidencia las serias dificultades para sostener la escolaridad que tienen los niños y jóvenes de zonas rurales.

★ Como consecuencia de la tradición de obligatoriedad de la escuela primaria, en muchas comunidades este nivel es la *única oferta educativa*. Si bien tanto la sala de cinco años de nivel inicial como la escuela secundaria son obligatorias, no está resuelta aún la cobertura de ambos niveles educativos en ámbitos rurales. Esta situación constituye un desafío para la política educativa, ya que necesariamente deberán encontrarse alternativas que posibiliten completar la oferta para todos los niños y jóvenes.

- ★ En la mayoría de las escuelas rurales es el docente de nivel primario quien está a cargo de las instituciones y de la enseñanza de todas las áreas, incluidas las disciplinas artísticas y la educación física. En el caso de lengua extranjera se complejiza la cobertura por la alta especificidad de los saberes necesarios. Las designaciones de profesores formados para tales áreas curriculares se realizan prioritariamente en las zonas donde se presentan altas concentraciones de matrícula, las cuales coinciden con espacios urbanos. Por otra parte, en las escuelas localizadas en comunidades muy aisladas se encuentra la dificultad de no contar con perfiles disponibles.
- ★ En las comunidades rurales muchos adultos no completaron su escolaridad. La oferta disponible de alternativas para superar el analfabetismo o posibilitar la finalización de la educación común no ha sido suficiente históricamente. Por ello, en muchas ocasiones, las familias carecen de posibilidades de colaborar con sus hijos en tareas vinculadas estrictamente con los contenidos escolares. Cabe consignar que es habitual que se desarrollen proyectos institucionales o de definición local en los cuales el mismo maestro de los niños acompaña procesos de aprendizaje para los adultos.
- ★ La escuela primaria común es la que recibe a los niños con necesidades educativas especiales que residen en las localidades más distantes de los centros urbanos y no tienen posibilidades de traslado regularmente. Ante estas situaciones carecen de atención específica. Si no asistieran a la escuela común no dispondrían de otras alternativas. Cuando las escuelas están próximas o con posibilidades de acceso, suelen contar con el apoyo de docentes de escuelas especiales o equipos de asistencia con cierta frecuencia, acordada a nivel local. Nuevamente, las escuelas muy aisladas carecen de estas posibilidades y el maestro de primaria toma a su cargo la atención.

## **1.2. Antecedentes de la formación de docentes para escuelas rurales**

Aun cuando actualmente no está generalizada la formación específica para maestros que se desempeñarán en contextos rurales, es posible mencionar algunas alternativas que se desarrollaron a lo largo de la historia y que se constituyen a la vez en antecedentes y en objeto de estudio para analizar su pertinencia.

En primer lugar, cabe mencionar lo acontecido en los primeros años del siglo XX: en plena expansión del movimiento normalista, eran necesarios maestros en cada rincón del país y las zonas rurales no fueron la excepción en la enorme expansión de la cobertura. La concepción que se imponía era que allí donde se abría una escuela crecía un pueblo. Hacia 1904, en la provincia de Entre Ríos abrió sus puertas la Escuela Normal de Maestros Rurales “Dr. Juan Bautista Alberdi”. En ese entonces su director era el profesor Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920), quien protagonizó una iniciativa que de inmediato despertó interés en el país y el extranjero, principalmente en América latina, y que buscó construir la formación sistemática de los maestros destinados al campo. Pionera en la formación específica, sostuvo la misma intencionalidad durante todo el siglo pasado.

En aquel momento, generalmente ejercían en las escuelas rurales maestros no diplomados dado que los egresados de las escuelas normales se ocupaban en las ciudades. Cabe mencionar un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1910 que, en un mismo acto resolutivo, determinaba la fundación de siete escuelas normales rurales mixtas. Esto es un ejemplo de la preocupación estatal por formar docentes para escuelas rurales en diferentes provincias y territorios nacionales. Le había precedido la Escuela Normal de Maestros Rurales en Coronda, provincia de Santa Fe, creada en el año

1909. En la misma provincia se creó en 1916 la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Villa Constitución. Más tarde, en el año 1933, en Cruz del Eje, Córdoba, la Escuela Normal de Adaptación Regional comenzó a cumplir un nuevo plan de estudios que otorgaba el título de Maestro Normal Rural. Y en 1937, en San Juan, se instaló la Escuela Normal de Maestros Rurales “Gral. San Martín”.

Estos ejemplos son una muestra de la presencia de la ruralidad desde los orígenes del sistema formador. Ya entonces se planteaba la idea de que era menester que los maestros se formaran en la zona donde iban a desempeñarse, con un plan acorde a las necesidades reales de progreso cultural y al mismo tiempo al afianzamiento de la nacionalidad. Con el tiempo la urbanización fue ganando terreno y muchas de las escuelas, originalmente de localización rural se transformaron en escuelas normales urbanas. De esta manera fueron perdiendo progresivamente su denominación de rurales y se reemplazaron sus planes de estudio.

Tras sucesivas modificaciones, la formación docente inicial se generalizó teniendo como objeto de estudio la escuela común urbana. La consideración de “lo rural” generalmente tomó la forma de seminarios, que con carácter optativo, convivieron con otras modalidades actuales como, por ejemplo, la educación de adultos. La carga horaria destinada a estos seminarios y la profundidad de sus contenidos fue decisión institucional y en función de la pertinencia respecto de la adecuación a lo local.

Después de un largo período en que la especificidad de lo rural se rescataba sólo en experiencias puntuales, en los últimos años empiezan a desarrollarse, con diversos grados de generalización y estados de avance, instancias de capacitación y especialización especialmente diseñadas para los maestros que se desempeñan en contextos rurales. También, a modo de ejemplo, cabe mencionar diferentes alternativas.

*Microcentros rurales* para promover instancias de intercambio entre docentes de escuelas cercanas, *cursos semipresenciales* y *postítulos*, son algunas de las modalidades que ha asumido la formación de los docentes ya titulados que trabajan en escuelas rurales. En general, todas las propuestas formativas tienden a abordar dos aspectos cruciales de la docencia rural:

- la particular organización de los *plurigrados*: en estos modelos se profundiza la reflexión sobre la experiencia cotidiana y se analizan propuestas de enseñanza concretas de las áreas curriculares, diseñadas para la situación de grados agrupados;
- la situación de aislamiento relativo de los docentes: se establecen espacios de trabajo compartido y colaborativo entre docentes de varias escuelas de modo que el trabajo en equipo pueda superar el habitual trabajo individual y solitario.

No puede desconocerse a la hora de pensar en la formación permanente de los maestros la impronta que han dejado “maestros ejemplares” que, habiendo desarrollado su actividad en escuelas rurales, difundieron sus experiencias y han generado aportes insustituibles en el momento de pensar en la conceptualización a partir de la práctica. Tal es el caso de Luis Iglesias, quien a partir de su labor a lo largo de veinte años como maestro en la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez, Pcia. de Buenos Aires, elaboró propuestas didácticas renovadoras en todas las áreas de la educación básica, que luego volcó en obras como *La escuela rural unitaria* o *Los guiones didácticos*, entre otras. En Uruguay fue Jesualdo Sosa. Su obra pone en palabras la experiencia acontecida en la Escuela Rural de Canteras del Riachuelo (Colonia), donde surge el relato de Vida de un Maestro. En esta dirección es necesario mencionar también la experiencia de Olga y Leticia Cossetini, en Santa Fe. Si algo tienen ellos en común es la referencia al desarrollo pedagógico ocurrido en la primera mitad

del siglo XX. Entonces, bajo el nombre de *escuela nueva o activa*, surgieron teorías y, sobre todo, experiencias de muy diversa orientación pero que en conjunto apuntaban a transformar la escuela tradicional, enciclopedista, ajena a la realidad social.

Asimismo es necesario contemplar los aportes de la investigación universitaria. Numerosos trabajos de tesis de maestrías y doctorados de los últimos años dan cuenta de una creciente indagación en las escuelas de contextos rurales. Aún así, la bibliografía en general se centra en la caracterización de las comunidades, las escuelas y los alumnos, con mayor peso en aspectos sociológicos o antropológicos. Menos referencias se encuentran con relación a aspectos estrictamente pedagógicos y didácticos y no suele ser común encontrar indagaciones acerca de las prácticas docentes más allá de las descripciones y análisis de casos puntuales.

Actualmente, incluidos en las líneas de política educativa para la ruralidad, desde el Área de Educación Rural del Ministerio de Educación, se están desarrollando proyectos de atención a las escuelas rurales de todo el país. Incluyen la elaboración de materiales de desarrollo curricular destinados a los docentes, en los cuales se aborda la enseñanza en plurigrado o recomendaciones para trabajar en el ciclo básico de la educación secundaria rural, entre otros aspectos.

## 2. Orientaciones generales para la formación docente en la modalidad

Trabajar en la escuela rural y enseñar en plurigrados requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo. Todas ellas requieren ser contempladas en las propuestas de formación docente inicial y en las instancias de desarrollo profesional, asumiendo el compromiso de afrontar su especificidad. Es indudable la necesidad de capitalizar la riqueza de la experiencia construida por los docentes que han emprendido la tarea, sosteniendo el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atendiendo a la diversidad curricular y promoviendo las actividades con las comunidades.

El desafío es realizar aportes desde la especialidad en las diversas disciplinas de la Formación General y de la Específica, así como en los espacios de formación en la Práctica Profesional, diferenciando los aspectos comunes al trabajo docente y las particularidades que el contexto rural requiere tanto en la formación inicial como en la orientada. Esto implica reconocer las características de los contextos socio-históricos productivos de los ámbitos rurales, los modelos de organización institucional y la particularidad de los plurigrados desde los aspectos didácticos.

En los siguientes apartados se enunciarán y analizarán cuatro aspectos prioritarios que deben ser puestos en juego a la hora de pensar y desarrollar un diseño curricular para la formación docente en la orientación para contextos rurales.

### 2.1. Plurigrado, multigrado y multiedad

La denominación de *aula multigrado* incluye una diversidad de situaciones que van desde aquellas donde muy pocos alumnos de sólo algunos de los grados forman la matrícula total de la escuela (escuelas unitarias), hasta las que agrupan grados del mismo ciclo. Todas ellas tienen en común la alta



exigencia para el docente de *generar propuestas de enseñanza diversificadas, simultáneamente y en el mismo espacio*.

La toma de decisiones para la organización de la escuela y la programación de aula en escuelas rurales implica una gran distancia respecto de las escuelas urbanas comunes graduadas. Éstas últimas se organizan en una secuencia graduada de 6/7 años generalmente con grupos numerosos al frente de un maestro. Éste conforma el prototipo de organización escolar para la cual se forman la mayoría de los docentes de nivel primario. Es así que el plurigrado suele verse como una situación problemática y deficitaria respecto de la escuela común.

Un primer acercamiento a lo que efectivamente ocurre en las aulas multigrado puede proporcionarlo la descripción de algunas situaciones que suelen caracterizar el trabajo cotidiano de los docentes:

- Se desarrollan actividades en paralelo cuando se tienen que enseñar contenidos diferentes a alumnos que están en distintos grados. Suele verse, entonces, un aula con tantos pizarrones como años haya en el grupo. Es la imagen más habitual en las aulas plurigrado y en muchos casos implica la realización de tareas centradas en la copia y resolución de ejercicios reiterados. En estas situaciones se observa la segmentación de la tarea y se ofrecen pocas alternativas de intercambio enriquecido entre los alumnos.
- Existen momentos de individualización de la tarea, para lo cual los docentes van conformando archivos de actividades presentadas como guías o fichas. Se hallan disponibles para cada alumno y, aunque implican una aproximación al trabajo autónomo, suelen constituirse en un momento de tarea también segmentada. La utilización de las fichas suele dar lugar a ejercicios aislados entre sí, perdiéndose el tratamiento sostenido de un contenido que posibilite la continuidad del aprendizaje. No siempre se contempla la progresión necesaria entre las actividades y se reducen las posibilidades para los alumnos de alternar diferentes estrategias para aproximarse de maneras diversas al mismo contenido.
- Se realizan proyectos para poder desarrollarlos con el grupo total. Es usual encontrar en las escuelas la implementación de proyectos en los que participan todos los alumnos, generalmente para concluir con presentaciones a las familias y comunidades en la forma de jornadas, actos, ferias, etc. En muchas ocasiones el producto se prioriza sobre los procesos de aprendizaje y durante la implementación queda suspendido el tratamiento de contenidos curriculares.
- Surgen instancias en las que se cuenta con la colaboración de los alumnos avanzados para atender a sus compañeros. Los docentes, ante la exigencia de trabajar en forma más personalizada con algunos alumnos, suelen promover situaciones donde algunos estudiantes acompañan las actividades de los más pequeños o los menos avanzados. La limitación de este tipo de situaciones se manifiesta en la disminución de tiempo de enseñanza para el alumno que desempeña el rol de “monitor” de la tarea de sus compañeros, en la focalización del trabajo en los contenidos de los primeros años, e incluso en la valoración del aporte de los más avanzados respecto de los más pequeños o menos avanzados en detrimento de su propio aprendizaje, desconociendo el potencial aporte recíproco.
- Existen subgrupos por niveles. En ocasiones, a partir de una caracterización amplia de sus alumnos, el maestro establece agrupamientos en función de las posibilidades de cada uno. Esto le permite reducir la cantidad de propuestas diversas a presentar al mismo tiempo. Un



riesgo de estas situaciones es el establecimiento de grupos que se convierten en permanentes y reducen las posibilidades de la diversidad en el aula.

- Se proponen ejes integradores de contenido para poder establecer momentos de trabajo en los que los alumnos de los diferentes años puedan compartir la tarea. En estos dispositivos la mayor dificultad se expresa en el logro de una efectiva progresión en los aprendizajes de los alumnos de diferentes años y/o edades.

Como podrá advertirse, los puntos enumerados no plantean propuestas organizativas que sean exclusivas para los plurigrados rurales. Refieren más bien a alternativas que podrían ser planteadas en cualquier grupo escolar, aunque su constitución fuera más homogénea, particularmente en su conformación etaria. Si cualquier grupo debe contemplarse en toda su diversidad, entonces la presencia de alumnos diversos resulta insuficiente para caracterizar la particularidad del trabajo docente en plurigrados rurales. La exigencia particular para la enseñanza en estos ámbitos es poner a disposición de los diferentes alumnos que trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar, los saberes socialmente reconocidos –y por tanto incluidos en los diseños curriculares– para el año de escolaridad que cursan. Es, entonces, la diversidad curricular el reto diferencial que se presenta a los maestros rurales para la programación y el desarrollo de la enseñanza, porque se espera que cada alumno pueda acreditar lo que está definido para el año que cursa. Por lo tanto, es responsabilidad del sistema formador promover la reflexión en torno a la simultaneidad entre la diversidad de los alumnos y la de los contenidos a enseñar dado que el maestro rural debe programar la enseñanza de los contenidos curriculares de todos los años para todos sus diversos alumnos.

Independientemente de la localización de la escuela, una dificultad central para la práctica cotidiana es la tendencia generalizada a homogeneizar las propuestas de aula y esto tampoco constituye una característica diferencial de las escuelas rurales. En este sentido, para contemplar la compleja situación de los maestros rurales que deben ofrecer diversas propuestas de enseñanza simultáneas, la búsqueda de alguna regularidad que les permita organizar su participación en el aula con todos los alumnos debe ser objeto de análisis.

En la cotidianeidad del trabajo en plurigrados, en muchas oportunidades el esfuerzo por la individualización de la enseñanza, fundada en la diversidad de los alumnos, impide alcanzar verdaderos intercambios y relaciones enriquecedoras entre ellos. Es en este sentido que se expresa un gran desafío para la formación en concebir a la programación de la enseñanza a partir de la alternancia entre situaciones de aula que posibiliten momentos de *trabajo individualizado*, para atender la situación particular de cada alumno y los contenidos específicos de cada año, con espacios de *trabajo colaborativo* que tiendan a promover la construcción compartida y el desarrollo de contenidos comunes.

Superar la fragmentación de las propuestas de enseñanza implica concebir estrategias que promuevan la construcción progresiva de autonomía por parte de los alumnos. Sencillas experiencias de trabajo con consignas simples pueden ir complejizándose paulatinamente. Para avanzar progresivamente se hace necesario construir estrategias que, a partir de plantearse con continuidad y progresión, instalen rutinas valiosas que promuevan la responsabilidad por los compromisos escolares. Simultáneamente deberán instalarse también prácticas tendientes a la colaboración en tareas colectivas que den lugar a estrategias de cooperación y coordinación del trabajo, distribución de tareas y responsabilidad por el resultado común. La simultaneidad permitirá abordar instancias donde se avance en el desarro-

llo cognitivo de cada uno y en la construcción de aprendizaje cooperativo. No puede soslayarse la oportunidad de proponer un aprendizaje situado en el medio social de la escuela, para garantizar su significatividad y al mismo tiempo la identificación de puntos de partida relevantes que posibiliten el acceso a los saberes planteados para todos los alumnos de la primaria.

## 2.2. Entre la formación inicial y la especialización

Un debate fundamental de la formación docente es el que trata de dar respuestas en torno a qué cuestiones deben ser consideradas en la formación inicial y cuáles deben ser postergadas para el momento de la inserción laboral. La búsqueda de alternativas destinadas a la formación específica para los docentes rurales, entendida como proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, requiere considerar simultáneamente dos situaciones:

- la de los *estudiantes*, futuros docentes, *que asisten a la formación inicial* y que potencialmente tendrán como horizonte de desempeño los contextos rurales;
- la de los *docentes en ejercicio*, de los cuales amerita contemplar que muy probablemente no hayan recibido formación para el desempeño en ese contexto. Además, es necesario proponer el análisis de sus desempeños actuales, porque es en la práctica cotidiana donde han tenido que producir conocimientos y desarrollar estrategias propias para resolver las situaciones de enseñanza.

En ambos casos no cabe duda respecto de la necesidad de ofrecerles una aproximación sostenida a los saberes universales, a los avances tecnológicos, a las actualizaciones disciplinares, a las profundizaciones de la didáctica general y de las diferentes áreas disciplinares. Sin embargo, no son tantos los acuerdos cuando se plantean aquellos aspectos que deben conocer todos los docentes –los que actualmente están en ejercicio y los futuros– respecto de las particularidades que puede asumir el ejercicio de la docencia, por ejemplo, en:

- contextos urbanos y rurales;
- pequeños parajes o islas aislados;
- los conurbos de las grandes o pequeñas ciudades o los cordones frutihortícolas que reciben poblaciones diversas, donde se encuentran alumnos que provienen de diferentes regiones o países;
- las zonas donde se localizan poblaciones bi o plurilingües;
- regiones o zonas donde todos o una mayoría de los alumnos son descendientes de los pueblos originarios.

Es indudable que también existen acuerdos respecto de que entre las responsabilidades de los docentes está la de adecuar su desempeño al contexto social y local en que está ubicada la escuela donde trabaja. Esto posibilita que sus intervenciones promuevan las mejores condiciones para los aprendizajes de sus alumnos. La dificultad está en cómo se logra que los principios generales de la acción docente encuentren formas de realización apropiadas para los espacios locales donde se llevan a cabo, sobre todo cuando esos espacios no han sido anticipados por los docentes y se encuentran con sus características en el momento mismo de hacerse cargo de la tarea. Es imprescindible prever desde el sistema formador el tratamiento de las diferentes situaciones en las que potencialmente los

futuros docentes podrían desempeñarse y su tipificación, así como el desarrollo de estrategias que les permitan durante su futuro desempeño la adecuación necesaria a cada contexto.

En el caso de los espacios rurales, y considerando las altas posibilidades de que en algunas provincias los primeros desempeños docentes se realicen en pequeñas escuelas con plurigrado, el desafío radica en definir que el conocimiento del contexto rural en general y de su diversidad debe ser objeto de la formación inicial de manera explícita. Fundamenta esta afirmación que una primera aproximación a la caracterización de los múltiples contextos en los que se localizan las escuelas es ineludible en la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Para ello, durante la formación inicial deberán ofrecerse unidades curriculares especialmente diseñadas para el conocimiento de los ámbitos rurales, de sus instituciones educativas, de los modelos organizacionales propios y de ciertos contenidos específicos. Deberá contemplarse el estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, realizando adecuaciones didácticas que tomen en cuenta las condiciones de las escuelas rurales. Además, se deben contemplar las tecnologías de la información y la comunicación en función de las posibilidades reales. También deberá considerarse la aproximación a las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo. En todos los casos será necesario incluir contenidos de disciplinas afines que ofrezcan explicaciones para comprender la situación de vida de las diversas comunidades rurales y sus potencialidades. Se trata, en síntesis, de incluir como objeto de estudio la ruralidad como contexto, la organización del trabajo escolar en el marco del plurigrado y la organización institucional propia de estas escuelas.

Respecto de los maestros en servicio que no han tenido en su formación instancias de aprendizaje específicas, es necesario desarrollar alternativas que posibiliten la recuperación de las prácticas que desarrollan. Se requiere avanzar en niveles de conceptualización respecto de la enseñanza de cada una de las áreas curriculares y de los modelos de organización institucional que se han instalado localmente a partir de la experiencia de cada uno de los docentes. Asimismo, se requiere abordar problemáticas nodales tales como los procesos de alfabetización inicial en *plurigrado*, la complejidad creciente en el tratamiento de los contenidos recurrentes en los diversos años de escolaridad, la construcción progresiva de autonomía en los aprendizajes, la utilización de materiales de desarrollo curricular en diversos soportes, los modos de relación con las comunidades de referencia y la participación de las escuelas en procesos de desarrollo local. Para que esta profundización sea posible es necesario generar alternativas que acerquen a las diferentes zonas las propuestas de formación y que promuevan el trabajo compartido de los docentes de escuelas cercanas, para colaborar con la superación del aislamiento relativo de las escuelas y los docentes y progresivamente del de los alumnos y comunidades.

### **2.3. Entre la diversidad y la homogeneidad**

En este eje la discusión se ubica en la relación entre lo homogéneo y lo diverso. La cuestión a contemplar es cómo se ubica el docente que se acerca a una comunidad rural respecto de esa relación. Se entran en este debate cuestiones vinculadas con aspectos socio-culturales, comunitarios y propiamente pedagógicos.

En primer lugar, es necesario incluir en la formación los componentes de esta tensión desde el punto de vista de los contenidos que implican y los espacios curriculares que los involucran. Pero,

además, no hay que desconocer la implicancia de los aspectos ideológicos y actitudinales que llevan implícitos. Es en la cotidianeidad de la tarea educativa donde estos componentes se ponen en juego.

En segundo término, se recomienda reflexionar sobre la tradición homogeneizadora de las instituciones educativas proponiendo instancias formativas superadoras. Toda vez que se plantea la inclusión de los aspectos locales de los diferentes contextos socio-culturales, se apela al reconocimiento de la diversidad frente a esa tradición en la práctica docente y escolar. Es en este sentido que amerita advertir la dimensión de la diversidad en un aula rural, más allá de considerar que cada alumno tiene sus propios estilos, ritmos y posibilidades. Es posible plantear algunos interrogantes que dan cuenta de la dificultad para establecerla.

¿Cuánto más diversa es un aula...

- ... de ocho alumnos de una misma familia que un aula de treinta y cinco donde confluyen alumnos de distintas nacionalidades y diferentes sectores sociales?
- ... a la que concurren hijos de familias que se dedican a la misma actividad agrícola que otra donde se reúnen los hijos de padres que desarrollan múltiples ocupaciones, oficios o profesiones?
- ... ubicada en un paraje aislado por falta de caminos, a donde llega la maestra para pernoctar durante la semana con la intención de volver cada viernes a su casa del pueblo distante, que aquélla que comparten alumnos y maestra que viven en un mismo barrio comercial de una ciudad capital?

Es posible que parezca relativizarse la idea de diversidad. Se busca, en cambio, enfatizar que la diversidad es común a todas las situaciones de enseñanza y no se trata de una característica diferencial de la escuela y el aula rural. Es responsabilidad de la formación superar la tendencia a percibir todo grupo escolar como homogéneo y dar la posibilidad de ampliar la mirada desde múltiples perspectivas. Considerar esta tensión opera en pos de construir alternativas que alternadamente contemplen lo común y lo particular de los alumnos, las familias, las comunidades en las que los futuros docentes se desempeñen con el propósito de reconocer la potencialidad de las diferencias para dar lugar a mejores aprendizajes.

## 2.4. Entre lo local y lo global

Un debate habitual sostenido entre quienes definen políticas educativas destinadas a los ámbitos rurales se manifiesta entre los que proponen enseñar a partir de la valoración de la cultura y los saberes específicos de las comunidades y los que defienden enseñar la cultura universal, ampliando así los marcos de referencia de los alumnos. Es necesario advertir que respecto de estas temáticas en muchas ocasiones la discusión didáctica se presenta polarizada y solapa argumentos político-ideológicos que subyacen a la toma de decisiones. El verdadero sentido del debate gira en torno de la globalización versus el reconocimiento de la necesidad de desarrollo de los espacios locales.

Para avanzar en la toma de posición respecto de la formación, amerita considerar los objetivos de la Educación Rural planteados en el marco legal y en particular el de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo 50, que refiere a *“garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las*

*identidades culturales y las actividades productivas locales”.*

Es una cuestión de derecho para los niños y jóvenes de comunidades rurales el acceso a los saberes valorados socialmente para todos. Así, hay una aspiración igualitaria al promover que en las escuelas rurales se desarrolle el currículo común a todas las escuelas de la jurisdicción a la que pertenecen y se consideren todas las definiciones curriculares nacionales. Es al mismo tiempo ineludible la consideración de la identidad de las comunidades en las que nacieron y residen los alumnos.

Los distintos niveles de definición curricular –nacional, jurisdiccional e institucional– deben contemplar esta tensión entre lo universal y lo local. Promover aprendizajes significativos requiere que la identidad local, además de ser reconocida, sea considerada como punto de partida al diseñar las estrategias de enseñanza. Sin embargo, no debe perderse de vista la consideración de lo común, lo nacional o todos aquellos valores y saberes que constituyen el bagaje básico que debe portar un ciudadano argentino de comienzos del siglo XXI. Es en tal sentido que la misma tensión que se ha desarrollado en este apartado debe constituirse en objeto de análisis en la formación inicial docente para contextos rurales.

### Capítulo III

## PROPUESTAS PARA LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

### 1. Contenidos de la Formación Específica

Los ejes desarrollados tienen como propósito el establecimiento de un marco común y organizador para la formación docente en general con el objeto de formular algunos de los contenidos de la Formación Específica:

- ↪ *Eje 1:* Perspectiva socio-histórica
- ↪ *Eje 2:* Los sujetos de aprendizaje
- ↪ *Eje 3:* La enseñanza
- ↪ *Eje 4:* Las instituciones y el rol docente
- ↪ *Eje 5:* Residencia

#### ***Eje 1: Perspectiva socio-histórica***

En este eje deberían abordarse los contextos rurales desde las perspectivas histórica, política, social, cultural y económica. Es necesario abordar especialmente el lugar de la ruralidad en los distintos proyectos políticos del país y el lugar del Estado en la definición de las políticas especialmente destinada a los ámbitos rurales. Para esto es importante contemplar, entre otros, los aportes de la Antropología Cultural y de la Sociología Rural.

#### **Propósitos**

- ↪ Analizar la diversidad de contextos rurales en los que las escuelas se localizan.
- ↪ Analizar las relaciones entre los diversos actores sociales.

#### **Contenidos**

- ↪ Ruralidad. Lo rural y lo urbano; lo rural y lo agrario. Sus relaciones.
- ↪ Los procesos de distribución de los espacios territoriales.
- ↪ Lo global y lo local.
- ↪ Estructura económico-productiva.
- ↪ Disponibilidad de factores productivos, organización social del trabajo rural.
- ↪ Desplazamiento de la población rural. Las migraciones internas.

**Eje 2: Los sujetos de aprendizaje**

Respecto de este eje, se recomienda articular con el trayecto de la Formación General incluyendo el abordaje de aportes teóricos que permitan comprender el proceso de constitución de la subjetividad en contextos diversos. Se trata de promover el análisis de los sujetos en contexto, tomando en cuenta tanto la perspectiva psicológica como la antropológica.

**Propósitos**

- Brindar herramientas a los futuros docentes para comprender en qué medida las características de los contextos rurales configuran fenómenos subjetivos complejos.

**Contenidos**

- Diversidad cultural.
- Construcción de identidades. Infancia, jóvenes y adultos.
- La particular relación de los alumnos de escuelas rurales con el trabajo familiar.
- La alta incidencia de la sobreedad y el ingreso tardío en los contextos rurales.
- Las diferencias sociales e individuales en estos medios sociales concretos.

**Eje 3: La enseñanza**

Abordar la enseñanza en contextos rurales implica considerar el plurigrado como característica distintiva. Nuevamente es central tomar en consideración lo incluido en la Formación General en relación con el conocimiento de las escuelas localizadas en el contexto rural en general y de su diversidad, así como las condiciones del trabajo docente en estos ámbitos.

Aun así se reconoce imprescindible profundizar el estudio de las condiciones didácticas en el marco de grados múltiples, en función de la vacancia que se reconoce en estos conocimientos.

**Propósitos**

- Analizar las particularidades de las decisiones didácticas de las diferentes áreas curriculares cuando se enseña en plurigrado.
- Establecer criterios para la programación de la enseñanza en grados múltiples.
- Desarrollar secuencias de enseñanza propias para cada área curricular.

**Contenidos**

- La organización del currículum en el plurigrado. Selección y secuenciación de contenidos comunes y específicos de cada año/grado. Continuidad y progresión. Niveles de profundización.
- Didáctica de la matemática en plurigrado.
- Didáctica de la lengua en plurigrado.
- Didáctica de las ciencias sociales en plurigrado.
- Didáctica de las ciencias naturales en plurigrado.

En cada institución será necesario considerar el desarrollo previo de la caracterización del trabajo docente en grados múltiples para decidir si cada una de estas aproximaciones deberá constituir una instancia curricular específica.

En todos los casos las orientaciones didácticas propias de cada área serán complementadas con propuestas que permitan establecer relaciones entre:

- contenidos equivalentes con diferentes niveles de complejidad;
- ejes temáticos comunes y contenidos diferenciados;
- recursos comunes para contenidos diferentes;
- programar agrupamientos flexibles de alumnos, en función de criterios diferentes: grado que cursa, edad cronológica, nivel alcanzado en el desarrollo de los contenidos, posibilidades de aproximación a los contenidos, saberes previos.

#### **Eje 4: Las instituciones y el rol docente**

En el desarrollo de este eje deberá considerarse la complejidad del trabajo docente en la escuela rural y sus características particulares.

##### **Propósitos**

- Diferenciar los modelos organizacionales propios de las escuelas localizadas en comunidades rurales.
- Identificar la legislación vigente nacional y correspondiente a cada jurisdicción respecto de las condiciones de trabajo docente y las peculiaridades de la normativa para el funcionamiento de las instituciones.

##### **Contenidos**

- Unidades educativas uni, bi y tridocentes. Escuelas de seis/siete grados de baja matrícula.
- Redes: interinstitucionales y comunitarias. La relación con las comunidades. La toma de decisiones institucionales. El trabajo articulado entre escuelas del mismo nivel. La construcción de procesos de organización colectiva del trabajo.
- La organización del tiempo: jornada escolar y jornada extendida. Calendarios especiales y horarios alternados. Inasistencias prolongadas anticipables. La organización de los períodos de diciembre y febrero (o sus equivalentes en calendarios especiales) para recuperación/ compensación de contenidos.
- La organización del espacio: la escuela y el aula plurigrado; los espacios comunes; el uso de los espacios escolares para actividades comunitarias.
- El trabajo docente rural y la legislación vigente.

#### **Eje 5: Residencia**

Práctica integral en escuelas rurales. Es de fundamental importancia la *sistematización de las ex-*



*perencias* de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Éstos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

## 2. Orientaciones para la enseñanza

La formación en la práctica está orientada a la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos, la formación para el desempeño en contextos rurales requeriría el desarrollo de la práctica concreta en escuelas localizadas en esos contextos y en aulas con *plurigrado*. Sabido es que muchas instituciones formadoras que han sostenido como propósito esa posibilidad no han podido implementar sus propuestas por las dificultades que conlleva la efectiva distancia, los tiempos que exigiría y la reducida posibilidad de mantener vínculos frecuentes e integrales con las mismas escuelas o sus docentes.

En contextos urbanos, la incorporación progresiva de los estudiantes a las acciones se realiza efectivamente “yendo desde el instituto hacia las aulas de primaria”. El desafío que aquí se plantea es “llevar el aula rural al instituto”. Durante todo el recorrido de la formación orientada podrán incluirse progresivamente diferentes alternativas que posibiliten un mayor acercamiento desde el inicio de la formación. Es posible:

- abordar en una primera instancia situaciones didácticas prefiguradas en las aulas de los institutos a través de observación de videos, relatos y análisis de experiencias, estudio de casos, etc.
- avanzando hacia una caracterización más acabada de la realidad específica, plantear la posibilidad de desarrollar trabajos de campo y micro-clases hasta lograr la efectiva realización de prácticas en contextos reales de desempeño, partiendo de las instituciones más próximas a los espacios urbanos hasta las escuelas rurales más aisladas.

Un aporte central será la participación de docentes en ejercicio, a partir de acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el instituto superior y las escuelas. Ellos podrán constituirse en portadores de la realidad rural que es objeto de análisis, reflexión y efectiva práctica. El contacto con esos docentes acercará a los alumnos a los estilos y los ritmos de trabajo propios de las escuelas rurales facilitándoles la contextualización, en la medida que se incluya progresivamente según el momento formativo en el que se encuentren.

Se trata, entonces, de plantear diversas experiencias de reflexión sobre y en la práctica desde el comienzo de la formación, aumentando paulatinamente su presencia y cuidando la permanente y progresiva construcción de conceptualizaciones que permitan imbricar las prácticas desarrolladas por los docentes en ejercicio, con los marcos de referencia teóricos y la reflexión sobre la práctica efectivamente desarrollada por los alumnos.

A modo de síntesis, corresponde a la formación orientada concretar las etapas de inclusión efectiva de los estudiantes en las escuelas rurales. La aproximación que progresivamente puedan haber construido a partir de situaciones didácticas prefiguradas en las aulas del ISFD, se profundizarán con las estadías en las escuelas. El trabajo articulado con los docentes en ejercicio, en su carácter

de maestros orientadores, permitirá un mayor acercamiento. Podría establecerse una progresión al interior de estas instancias de formación de modo de avanzar desde las instituciones de tres docentes a las de dos y finalmente a las unitarias, contemplando las particularidades institucionales, organizacionales, didácticas y de vínculos con las comunidades en cada caso.

### 3. Acerca de otras unidades curriculares

Podrían reservarse contenidos específicos para unidades curriculares tales como *conferencias y coloquios*, de modo de contar con la posibilidad de abordar las cuestiones vinculadas a la caracterización del espacio local propio de la comunidad en la que cada ISFD se localice. Tal es el que caso de aproximaciones a:

- las actividades productivas de cada lugar;
- problemáticas ambientales locales;
- origen del doblamiento;
- historia de las escuelas rurales de la localidad;
- análisis de la incidencia de las escuelas rurales en el sistema educativo provincial;
- experiencias personales de “maestros ejemplares” de la zona, etcétera.

Una mención particular merecen las *actividades de estudio independiente*. La consideración de los contextos rurales supone que en esos ámbitos residen potenciales alumnos de los ISFD. Así como los jóvenes de las comunidades aisladas tienen dificultades para su incorporación a las etapas obligatorias del sistema, la distancia a los centros urbanos resta posibilidades a muchos jóvenes para asistir a la formación superior. Sería pertinente considerar regímenes de asistencia especiales para los que viven en zonas rurales, posibilitando la realización de este tipo de actividades en algunas unidades curriculares, priorizando el desarrollo de los espacios de formación para la Práctica Profesional en su zona de residencia.

### 4. Orientaciones para la evaluación

La evaluación de los alumnos de la modalidad debe estar en consonancia con las reglamentaciones de evaluación para el conjunto de las orientaciones y carreras que se desarrollen en cada instituto formador y en consecuencia en concordancia con las orientaciones jurisdiccionales. En particular la evaluación de esta orientación debe contemplar que los alumnos hayan ampliado sus marcos de referencia respecto de:

- poder diseñar alternativas para el desempeño docente en plurigrado;
- desarrollar propuestas para intervenir en la organización de las particularidades institucionales;
- dar cuenta de una aproximación al conocimiento de las peculiaridades socio-históricas de las comunidades rurales.

**Para las asignaturas**

Contemplar el régimen de evaluación del conjunto de asignaturas del instituto formador, respetar la normativa específica y prever posibles alternativas en el caso en que se hubiera considerado situaciones de asistencia flexible. Deberán anticiparse las condiciones de acreditación equivalentes.

**Para los talleres**

Considerar la presentación de trabajos parciales/finales, según condiciones establecidas para cada taller. Una alternativa para realizar el seguimiento de las producciones de los alumnos está constituida por los *portfolios*. Por ellos se entiende a una selección deliberada de ciertos trabajos de los alumnos que den cuenta del trayecto formativo y los progresos alcanzados en sus estudios. Además, posibilitan la generación de instancias de reflexión sobre la tarea, en un trabajo cooperativo con el docente, donde se imbrican los aspectos institucionales, organizacionales y didácticos que permiten reconocer la especificidad de la enseñanza con grupos de diversas edades y su relación con la diversidad curricular, así como el marco de referencia que determina la comunidad en la que la tarea se inscriba.

**Para los seminarios**

Tener en cuenta la producción y defensa de informes y monografías. En ellos debiera encontrarse la profundización en temáticas específicas que recupere las peculiaridades de los contextos rurales interpelados desde los marcos de referencia que aporten los desarrollos conceptuales disciplinares. Las producciones deberán dar cuenta de que se interpretan y explican la realidad rural y sus actores, los aspectos institucionales, la enseñanza y la organización en las escuelas rurales.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Quienes produjeron estas recomendaciones rechazan toda manifestación de sexismo, por lo cual en estos materiales se usa el género estrictamente como marca gramatical, sin identificación con un colectivo predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que pueden obstaculizarla.



