

ESTUDIO DE IMPACTO

"LA EDUCACION SECUNDARIA EN ÁMBITOS RURALES"

Nivel Secundario
(PERÍODO 2000-2009)

INVESTIGACIÓN IV

Estudio de Caso
Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba
Nivel Secundario

INFORME FINAL

Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Investigación Educativa

2010



AGRADECIMIENTOS

El propósito de instalar un proceso de investigación en el ámbito educativo alude a la necesidad de conocer y estudiar aquellos problemas que se presentan en la vida escolar y su contexto, a partir de la recuperación de la voz de sus protagonistas. En este sentido, agradecemos a las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba por la habilitación de este espacio y por la confianza otorgada a este Equipo de Investigación.

La presente investigación es producto de un equipo de trabajo mancomunado, en el que la colaboración de cada uno de los participantes resultó un valioso aporte para la concreción de este estudio. Por esta razón, queremos agradecer especialmente a los directores, coordinadores, docentes, estudiantes, padres y referentes municipales y/o comunales que nos brindaron generosamente su tiempo en un espacio de reflexión y análisis de sus miradas y vivencias en relación con la oferta formativa de Educación Secundaria en ámbitos rurales.

Merece alusión especial nuestros referatos, Guillermo Golzman¹, Javier Corvalán² y Hugo Bima³ quienes contribuyeron con su mirada, orientación y conocimientos para el enriquecimiento del presente trabajo

Llegue también nuestro agradecimiento a las distintas direcciones de nivel operativo, y a todo el personal técnico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa que, con su acompañamiento, asistió para el logro de este estudio.

A todos, muchas gracias.

Córdoba, septiembre de 2010.

Equipo de Investigación

Área de Investigación Educativa

Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

¹ En la actualidad desempeña funciones como Director de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de La Nación Argentina. Asimismo desarrollo labores como Coordinador del área de educación rural de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente; Coordinador del programa Mejor Educación para Todos, Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, entre otros.

² Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Master en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Investigador del CIDE (centro de investigación y desarrollo de Educación) de la Universidad Jesuita Alberto Hurtado. Especialista en Políticas Públicas, Sociales y Educativas. A la fecha desarrolla actividades como Director Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado. Asimismo ha realizado y colaborado en diferentes publicaciones inherentes a la temática educativa.

³ En la actualidad cumple funciones como responsable rural jurisdiccional del Área de Políticas Socioeducativas: Educación Rural, perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se desempeñó además como decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Regional de Río Cuarto (URC); Director del Centro Educacional de Córdoba; Director de la Dirección de Regímenes Especiales (DRE) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; Docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); entre otros.

Índice

Introducción	05
El Ámbito Rural: marco referencial	06
Educación Secundaria en el ámbito rural	11
La propuesta en la provincia de Córdoba	16
La Institucionalidad educativa	19
Institución escolar: contexto y dinámica y sentido de los actores	19
La gestión Institucional en el ámbito rural	25
(a) La gestión institucional compartida entre niveles	29
(b) La dirección escolar en ámbitos rurales	32
El currículo: organización e implementación	37
Los espacios:	52
(c) Escuelas que comparten el edificio entre Nivel Primario y CBUr-CER	52
(d) Escuelas albergues y/o internados	55
(e) El espacio y su relación con el equipamiento	58
Los tiempos:	60
(f) En relación con la accesibilidad del terreno	60
(g) En relación con la organización del período escolar	61
Trayectoria educativa	63
Cobertura y evolución de la matrícula	63
Eficiencia interna: análisis por año de estudio del Primer	
Ciclo de la escuela Secundaria	64
Promoción	64
No promoción	67
Repitencia	68
Abandono	70
Sobreedad	71
Conclusión y recomendaciones	73
Fuentes	83
Bibliografía	84

La educación secundaria en ámbitos rurales

ANEXOS

ANEXO I. Abordaje Metodológico	90
ANEXO II. Oferta Educativa Rural-Ciclo Básico Unificado ⁴ (Según año de apertura y departamento).	92
ANEXO III. Oferta Educativa Rural-Ciclo de Especialización ⁵ - (Según año de apertura y departamento).	97
ANEXO IV. Criterios para la Organización Curricular de los CBU Rurales	99
ANEXO V. Criterios para la Organización Curricular del Ciclo de Especialización. Especialidad: Producción Agropecuaria.	100
ANEXO VI. Criterios para la Organización Curricular del Ciclo de Especialización Especialidad: Turismo, Hotelería y Transporte	101
ANEXO VII. Cantidad de CBUr de gestión pública estatal por departamento. Cantidad CER de Gestión pública estatal por departamento.	102
ANEXO VIII. Espacios disponibles para la enseñanza y aprendizaje. Participación en Programas de inclusión educativa.	103
Equipo de investigación	104

⁴ Equivale a Ciclo Básico (CB) Educación Secundaria.

⁵ Equivale a Ciclo Orientado (CO) Educación Secundaria

Índice de siglas y abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CBU	Ciclo Básico Unificado (se equipara a CB)
CBUr	Ciclo Básico Unificado Rural
CE	Ciclo de Especialización (se equipara a CO)
CER	Ciclo de Especialización Rural
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
DCJ	Diseños Curriculares Jurisdiccionales
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DEMyS	Dirección de Educación Media y Superior
DEMES	Dirección de Educación Media Especial y Superior
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGETyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
DIPE	Dirección Institutos Privados de Enseñanza
DPPE	Dirección de Políticas y Proyectos Educativos
ECDI	Espacios Curriculares de Definición Institucional
EGB3	Educación General Básica Tercer ciclo
EM	Educación Media
EMER	Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural
EMETA	Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnica – Agropecuaria
EPR	Educación para Población Rural
FAO	Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FGB	Formación General Básica
FO	Formación Orientada
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
IIFE	Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO)
LEN	Ley Nacional de Educación
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
MEPC	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
MST	Movimiento Sin Tierra
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
NEA	Nor Este Argentino
NOA	Nor Oeste Argentino
OIJ	Organización Iberoamericana de la Juventud
ORLEAC-UNESCO	Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
PAICor	Programa de Asistencia Integral Córdoba
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PROMER	Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural
PROMSE	Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
SUM	Salón de Usos Múltiples
UEL	Unidad Ejecutora Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción⁶

“Un sistema educativo, como todo sistema complejo, es mucho más que escuelas, alumnos y docentes. Forman parte de él el modelo pedagógico en el cual se sustenta, y también sus aspectos organizacionales” (ME. 2010f, p.7).

La oferta de educación de Nivel Secundario para poblaciones asentadas en el ámbito rural de la provincia de Córdoba ha sido, en los últimos años, parte de los objetivos prioritarios de la política educativa. En este sentido, se ha desarrollado una propuesta educativa como forma de responder a las particularidades y singularidades de la educación en ámbitos rurales.

Sin embargo, a más de una década de la creación del Ciclo Básico Unificado Rural (CBUR) y a cinco años de la puesta en marcha del Ciclo de Especialización Rural (CER) resulta necesario analizar su diseño e implementación, conocer las características y componentes de la propuesta e identificar las principales particularidades que obstaculizan la oferta educativa en el nivel de la organización institucional específica y su correspondiente estructura curricular

Por ello, el presente informe describe e interpreta cuáles y cómo han sido los procesos a través de los cuales se ha constituido la propuesta. Para dar respuesta a estos interrogantes, se ha implementado un diseño cualitativo triangulado con información cuantitativa y documental. El proyecto se inscribe en un abordaje interdisciplinario e interprogramático en tanto se construye con la participación de diversas áreas que integran la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

La primera parte presenta una breve reseña, respecto de las características y antecedentes de la Educación Secundaria en el ámbito rural. Para ello apela a una revisión bibliográfica de algunas iniciativas educativas para el medio en determinados países de la región latinoamericana y en cuatro provincias argentinas

En la segunda parte, se analiza la Educación Secundaria en ámbitos rurales en la provincia de Córdoba- como estudio de caso- considerando el diseño y ejecución de la oferta educativa –formal- para la población estudiantil residente en ámbitos rurales. A los fines de observar en terreno los modos en que se desarrolla y despliega la tarea pedagógica y su posterior impacto en la trayectoria escolar de los niños y jóvenes destinatarios de la enseñanza.

⁶ El contenido de este documento pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. Se autoriza la reproducción y difusión del material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique con claridad la fuente.

Se prohíbe la reproducción del contenido de la producción escrita para venta u otros fines comerciales sin previa autorización formal. Para solicitar autorización, dirigirse a: spiyce@yahoo.com.ar y/o spiyce.investigacion@gmail.com. MEC. SPlyCE (2010).

La educación secundaria en ámbitos rurales

En este sentido cabe aclarar que la educación del nivel secundario en el ámbito rural tanto en la Provincia de Córdoba como en el resto de las provincias argentinas, se encuentra en proceso de expansión y redefinición en el marco de lo establecido por la nueva ley de Educación Nacional N° 26.206, que sanciona la obligatoriedad de la educación básica a doce años de extensión, con cobertura universal.

El ámbito rural: marco referencial

La propuesta objeto de este estudio se ubica en un mosaico de iniciativas de Educación Secundaria para el ámbito rural en la Provincia de Córdoba. Por tanto, para una mejor comprensión del objeto es necesario contextualizarlo en relación con otras experiencias en Argentina y en América latina, en el marco de las cuestiones y tendencias generales:

La educación en el ámbito rural tiene una serie de características y problemáticas que le son propias. Muchas de las diferencias con respecto al ámbito urbano surgen de la mayor incidencia de la pobreza, la alta proporción de población no escolarizada, la menor tradición escolar y la falta de infraestructura. A estos factores deben sumarse las limitaciones que entraña la dispersión poblacional para lograr una completa cobertura de los niños en edad escolar. Estas condiciones adversas plantean un desafío para la política educativa, que debe cumplir un rol compensador para asegurar el pleno derecho a la educación (CIPECC-Red Comunidades Rurales, 2009, p.12).

En los últimos años, se ha observado cómo los efectos de la globalización y de las políticas neoliberales sobre los emplazamientos productivos, las poblaciones, el trabajo y la educación, han instalado nuevos interrogantes a las ciencias sociales. La globalización, como fenómeno multidimensional, irrumpió en América Latina generando desafíos frente a los cuales se ponen en juego diferentes concepciones acerca de la manera en que los países de la región tienen que hacer frente al cambio global. Se trata de un proceso complejo que difiere de un país a otro en función de su historia, tradiciones culturales y rasgos específicos de la estructura social local.

Por consiguiente, el desafío de enfrentar la globalización y adecuar el medio local para adaptarse a los nuevos contextos sociales, culturales y económicos, se muestra claramente como un proceso contradictorio. Si bien presenta dificultades y tensiones, puede despertar y ampliar las posibilidades de transformación en cada medio comunitario. Los aspectos conflictivos se tornan visibles dentro de las comunidades bajo la forma concreta de una mayor fragmentación social, debilitamiento de los lazos primarios y una marcada pérdida de legitimidad y gobernabilidad.

Por otra parte, si reparamos en los efectos más visibles que la globalización produce a nivel local, es preciso subrayar que los territorios en los que se enclava están urgidos de promover y desarrollar múltiples estrategias y recursos propios con miras a fortalecer y reposicionar la identidad local. En consecuencia, las perspectivas acerca del desarrollo históricamente sostenidas por los países de la región subrayan que se

La educación secundaria en ámbitos rurales

puede asumir esta tarea con relativo éxito sólo en la medida en que cada país logre crear y mantener niveles de credibilidad entre la población que den un apoyo efectivo y permitan implantar progresivamente el cambio, adoptando medidas congruentes con el mantenimiento de la cohesión e identidad de cada región.

En el mismo sentido, las mutaciones sufridas en las últimas décadas por las relaciones de producción a nivel global, han incidido en los modos de organización de los territorios y los espacios locales. Cambios que impactan de manera directa en los núcleos de población:

América Latina es una región con una proporción relativamente baja de población que vive en las zonas rurales, si se la compara con África y Asia. Sin embargo, existen indicadores que dan cuenta de profundas y persistentes desigualdades en las condiciones de vida y en el acceso a recursos por parte de su población, lo que genera intensas y generalizadas situaciones de pobreza, principalmente en esas zonas. En América Latina y el Caribe, hacia el año 2000, alrededor de 125 millones de personas viven aún en las áreas rurales; esto equivale aproximadamente al 25% de la población total de la región. En algunos países - Uruguay, Argentina, Venezuela -, la población rural constituye aproximadamente el 10% de la población nacional; en otros, como Costa Rica, Honduras y Guatemala, alrededor de la mitad de la población vive en zonas rurales (...) América Latina es una región fuertemente inequitativa y esta condición se expresa en el caso particular de la educación en un conjunto de dimensiones que involucran aspectos de orden económico, social, poblacional o demográfico y cultural, entre los principales Seminario (OREALC-UNESCO, 2004, p. 23 y 25).

Del mismo modo, no debe perderse de vista la otra perspectiva que conlleva la necesidad de revisión y reformulación de las políticas públicas, a los fines de modificar cierto grado de aislamiento tradicional y de resistencia al cambio que muchas comunidades han expresado como respuesta recurrente frente a la influencia de los factores exógenos. En este último caso, los actores locales pueden sentirse inclinados a reapropiarse y revalorizar aspectos puntuales de la tradición, de los recursos y de la cultura local que sean percibidos como componentes claves de la propia historia comunitaria.

Dicho de otra manera, la tradicional nitidez con que solíamos distinguir lo rural y lo urbano⁷ tiende a disolverse y el continuo rural-urbano o rurbarno⁸, resulta en un entramado de actores, redes, espacios y culturas que han tornado insuficientes las categorías de análisis preexistentes. Al respecto, existe una amplia coincidencia entre

⁷ Ver Corvalán, 2004.

⁸ Ver: Furtado, 2004, p. 49.

La educación secundaria en ámbitos rurales

los especialistas sobre la creciente interacción campo-ciudad y la convergente dificultad de identificar lo rural con lo agropecuario. Aun las zonas más recónditas tienen una fuerte interdependencia con centros urbanos próximos e, incluso, en el contexto de la globalización, con mercados distantes (Pérez, 2001, p. 22). Esta situación, además de otras diferenciaciones conceptuales, sugiere la conveniencia de referirse a la cuestión en términos de “nueva ruralidad” (Teubal y Rodríguez, 2001, p. 22):

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen comienzo ni fin preciso. El mundo rural se entiende por múltiples rutas de lo urbano (...) la ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de bio-diversidad, los pueblos, culturas y subculturas que la componen (Williamson, 2002, p. 93).

Tomando como objeto de análisis los procesos de cambio en las zonas rurales, los enfoques socioeconómicos elaborados en centros académicos regionales, como la CEPAL, pusieron el acento en el carácter global de los procesos económicos de modernización que afectaban a la región. No obstante, en las últimas décadas, la comprobación de la falta de correspondencia entre el crecimiento económico y los indicadores de desarrollo en educación y en el ámbito social, ha puesto en crisis el paradigma tradicional del desarrollo. Este último ponía un énfasis excesivo en el factor económico -como condición determinante – en detrimento del nivel de avance de las restantes dimensiones - culturales, sociales y políticas- de la realidad nacional.

Asimismo, en la corrección de sus pronósticos, la CEPAL ha reexaminado su visión; por tanto, ha señalado que su mayor error consistió en considerar posible y viable el desarrollo aun cuando se mantuviese el desajuste entre el crecimiento económico y la justicia social. De esta forma, inducía a creer en la posibilidad de que existiera un paralelismo no problemático entre la transformación productiva y el logro de la equidad social. Lejos del cumplimiento de sus predicciones sobre los progresos que habrían de producirse en la región, lo que en realidad se impuso fue el sostenido crecimiento de la desigualdad. “La educación y el conocimiento como bases de la transformación productiva con equidad, la cooperación intrarregional, la variable ambiental y la articulación entre desarrollo y gobernabilidad” (Di Pietro, 1999, p. 17).

El concepto de desarrollo⁹ local¹⁰ surge como respuesta a la nueva situación de desafío que provoca la irrupción de procesos de la globalización, el debilitamiento del

⁹ El concepto de desarrollo, categorizado en función de distintas medidas de escala geográfica, supone distinguir entre distintos niveles de agregación que, con base en la noción clave de espacio geográfico, se despliegan desde lo genérico a lo más específico. Así, se considera al territorio como el marco mayor de los procesos de desarrollo, por lo cual es importante visualizarlo en una triple condición. Primero, como entorno natural no afectado aún por las actividades de transformación y de explotación económica. Segundo, en su condición de espacio afectado por un incipiente comienzo de actividad productiva y social está constituido por asentamientos de población reducidos, dedicada a la transformación del entorno natural como materia prima para actividades secundarias. Por último, cuando el espacio sirve ya de asiento a actividades productivas y sociales de mayor envergadura y complejidad que derivan del crecimiento de una comunidad en tanto tejido de actores en relación de reciprocidad. A medida que aumenta la densidad de estos intercambios, surgen procesos de adaptación y transformación en relación

La educación secundaria en ámbitos rurales

estado- nación y la mayor interdependencia entre mercados, regiones y países. Dicho enfoque contiene un sesgo más particularista e idiosincrásico; revisa las tendencias a la luz de las potencialidades y debilidades locales y regionales y renueva la mirada sobre la manera de gestionar el cambio:

Reviste una faceta eminentemente pragmática y subordinada a la necesidad de dinamizar procesos de cambio y modernización a la luz de los elementos materiales disponibles y accesibles a los habitantes de una región. La idea de desarrollo local es básicamente pensar desde lo que tenemos en un determinado territorio, qué podemos hacer y qué no. Con qué recursos contamos y con qué no. Supone entender el concepto de desarrollo como la idea de crecimiento económico con impacto social (Arroyo, 2005, p.5).

En tal sentido, cobra relevancia el enfoque del desarrollo local y desarrollo humano en función de la pertinencia que adquieren en la formulación de políticas públicas en materia de educación, especialmente en ámbitos rurales.

Por consiguiente, la fortaleza que encierra el enfoque del progreso humano consiste en persuadir y prevenir a tiempo contra la ilusión de que el desarrollo es un proceso lineal que depende exclusivamente de la mutación de variables estructurales de carácter económico y tecnológico y de la expansión de los procesos de modernización y urbanización. Nos advierte de la importancia que adquieren los miembros de la comunidad que emprenden el proceso de cambio.

El desarrollo humano puede describirse como proceso de ampliación de las opciones de la gente...más allá de esas necesidades, la gente valora beneficios que son menos materiales. Entre ellos figuran, por ejemplo, la libertad de movimiento y expresión y la ausencia de opresión, violencia o explotación. La gente quiere además tener un sentido de propósito en la vida, además de un sentido de potenciación. En tanto miembros de familias y comunidades, las personas

con el entorno físico-geográfico y social dando lugar así a rasgos de identidad comunitarios específicos (Boisier, 1999, p.6).

¹⁰ La categoría descriptiva de lo local suscita controversia entre diversos autores por diversas razones. Por un lado, fue una demanda concreta de cambio de enfoque por parte de los planificadores de las políticas públicas cuando aún no se había formalizado como una teoría a partir de la generalización de sus rasgos salientes y las regularidades que suele presentar en distintos contextos. Por otro, constituye una respuesta -organizada y sistematizada – a una serie de problemas de escala y complejidad diversa, que tienen que ver con la necesidad de integrar una comunidad local, regional o territorial dotada de relativa autonomía, con entornos mayores complejos y cambiantes. Por tanto, su abordaje requiere de un enfoque sistémico que pueda transferir la cualidad de lo local a unidades de análisis de escala geográfica que trascienden la mera instancia de lo local comunitario o municipal. Este enfoque económico del desarrollo local pone el acento en sus condicionamientos objetivos. Por ello, algunos autores consideran que resulta indispensable agregar el punto de vista de los agentes sobre los procesos de desarrollo que los atraviesan y sobre los cuales aquéllos reaccionan moldeándolos y reorientándolos con distintos propósitos y metas personales (Di Pietro, 1999, pp.23-24)

La educación secundaria en ámbitos rurales

valoran la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y cultura propia (Boisier, 1999, p.3).

En última instancia, ningún desarrollo es posible sin el consentimiento y convencimiento explícito de los actores individuales que tienen que mostrarse dispuestos a prestar sus esfuerzos y creencias en la viabilidad y los beneficios asociados al cambio desde el sentido de lo colectivo.

En este contexto, adquiere importancia el enfoque de la cohesión social, en tanto “se refiere no solo a los mecanismos instituidos de inclusión y exclusión en la sociedad, sino también a cómo éstos influyen y moldean las percepciones y conductas de los individuos ante una sociedad o comunidad en particular” (Machinea, 2006, p. 34).

Coloca en un primer plano la dimensión subjetiva de los actores sociales organizados y articulados en instituciones, ellos son quienes pueden evaluar el impacto de los cambios y generar consecuentemente respuestas activas y efectivas a los mismos. De lo que se trata en última instancia es que los actores comunitarios e institucionales tomen la iniciativa y adquieran un creciente protagonismo tratando de regular y dirigir conscientemente el alcance y la dirección de los cambios en forma tal de poder hacerlos conciliables con metas y objetivos definidos desde el ámbito local. La riqueza simbólica del multiculturalismo, las promesas de la sociedad de la información y la difusión del imaginario democrático, con el fin de avanzar hacia sistemas capaces de crear nuevos mecanismos de inclusión social y participación ciudadana (CEPAL, 2007, p. 16).

De esta manera, se busca activar y reforzar en los ciudadanos la confianza en las instituciones, aumentar su contribución personal a la ampliación del capital social comunitario¹¹, mejorar su disposición a participar en proyectos colectivos y potenciar la pertenencia y solidaridad. Tales redes institucionales funcionarían como condiciones facilitadoras para la construcción de esa meta. El territorio del que forma parte el ámbito rural requeriría ser concebido como unidad de análisis e intervención de políticas públicas, una configuración única y compleja que requiere ser reconocida en sus particularidades.

¹¹ Se conforma como una versión particular del capital social definido en términos generales como “el contenido de ciertas relaciones y estructuras sociales, es decir, las actitudes de confianza que se dan en combinación con las conductas de reciprocidad y cooperación. Ello constituye un capital en el sentido de que proporciona mayores beneficios a quienes establecen este tipo particular de relaciones y que puede ser acumulado. La aplicación de esta especie general de capital al ámbito comunitario conlleva la necesidad de pensar el vínculo que habría entre el sistema estatal, el sistema de mercado y la sociedad civil. La sociedad civil, vista desde una perspectiva más analítica, alberga en su seno una multitud de actores sociales del cual cabe destacar el sistema sociocultural de las comunidades campesinas. Éstas representan un cuarto sistema que entra en interacción con los ya mencionados. Según esta teoría, para lograr la sinergia entre el Estado y la comunidad campesina pobre se requiere que esta última esté en camino de construir un alto grado de cooperación y de unidad interna y el Estado ser capaz de dotar de coherencia y eficacia a sus políticas de fomento del desarrollo comunitario” (Dunston, 2002, p.15).

La educación secundaria en ámbitos rurales

En consecuencia, la territorialidad del ámbito rural no deja de estar implicada en forma implícita o explícita en el carácter que asumen las políticas educativas focalizadas hacia poblaciones ubicadas en contextos rurales.

Educación Secundaria en el ámbito rural

En el caso particular de la escuela situada en contextos rurales, la relación territorio – desarrollo local parece más visible aunque ello no implica que sea trabajada de manera integral. La escuela está llamada a cumplir su función específica -y con más razón aún en el ámbito rural- en la medida en que puede dar cuenta del tipo de interacciones o interferencias que surgen con el contexto territorial. De acuerdo con Corbetta (2009), la relación entre la escuela y el territorio en el que se implanta ha sido como un tercero excluido, pues ha permanecido oculto sin ser objeto de una reflexión ni de una consideración sistemática.

Desde esta perspectiva, prevalece la visión de formación específica – hacia todos los actores del sistema educativo, en los niveles macro, meso y micro institucional - a los fines de mostrar sensibilidad por la diversidad territorial y gestionar políticas públicas atendiendo a las particularidades del contexto y las relaciones territoriales que rigen en él:

Desde el punto de vista educativo, en el ámbito de la escuela secundaria, el mundo rural también fue un gran ausente (...) el desafío de universalizar la educación lleva inevitablemente a avanzar sobre los espacios rurales, posicionando a los sistemas educativos en la necesidad de interactuar con un universo de adolescentes que se mantuvieron hasta ahora en la invisibilidad y de integrar en sus programas de estudio los contenidos específicos y cambiantes del mundo rural (SITEAL, 2008, p.128).

En tal sentido, la calidad de la educación rural está interpelada por la incorporación de la noción de territorialidad como el ámbito que la delimita, en la medida en que facilita un ambiente que estimule la creatividad y la innovación, por el éxito con que vincula a la propia comunidad regional en la discusión de propuestas curriculares y, por último, por el impacto generado por las instancias formativas en el desarrollo comunitario local.

Por todo lo anterior, transformar oportunidades en derechos, con instrumentos consagrados para hacerlos exigibles, es parte fundamental de nuestro futuro como Iberoamérica. Desprovista muchas veces de voz y representatividad políticas, la juventud está hoy en el centro de la atención por medio de esta convención que le da visibilidad y recursos jurídicos. Los desafíos, claro está, no son pocos. Se trata de que las personas jóvenes puedan ser sujetos y beneficiarios efectivos del desarrollo, esto es, que construyan sus proyectos de vida en el marco de sociedades que los impliquen en sus oportunidades y los protejan en los

riesgos. Y que al mismo tiempo les permitan participar en la construcción de un “nosotros común”, vale decir, ser los protagonistas de los nuevos signos de la cohesión social. La invitación está abierta: juventud y cohesión social, un modelo para armar (CEPAL-OIJ, 2008, p.27).

Lo expresado resalta la importancia de detenernos en este análisis y supone afianzar el campo sociopedagógico con abordajes conceptuales que permitan la articulación con otros campos como el de las políticas públicas y el desarrollo rural¹². Consideramos con Kessler (2005) que la disponibilidad de información en el caso argentino, como el nivel de conceptualización para el campo problemático, constituyen restricciones claras a las posibilidades de sustentar políticas públicas basadas en marcos teóricos e información empírica:

La expansión de la educación media rural se enfrenta a problemas y desafíos adicionales de aquellos de la educación inicial. Las alternativas por experimentar – sistemas de alternancia, albergues, profesores itinerantes– demandan la elaboración de propuestas pedagógicas, didácticas y de gestión específicas, que a su vez deben ser implementadas según situaciones locales particulares. Estas condiciones locales incluyen cuestiones diversas relacionadas con la densidad poblacional, el grado de aislamiento geográfico, las distancias, la situación social de las comunidades, entre otras (FAO – IIPE – OREALC, 200, p. 39).

En la década de los noventa, la extensión de la obligatoriedad escolar, impulsada en las reformas educativas, atravesó el continente sudamericano, incluyendo la mayoría de los países de la región. Como consecuencia, obligó a proponer alternativas educativas para la atención específica de poblaciones vulnerables; entre ellas, la población ubicada en contextos rurales.

Los países de Centro y Sud América encabezaron numerosos proyectos de carácter experimental a los fines de expandir la Educación Secundaria en áreas rurales algunos con mejores resultados que otros. A modo de ejemplo: (i) Brasil¹³, en la zona rural tiene su propia organización escolar, que incluye la adecuación del calendario a la naturaleza del trabajo rural, a las etapas del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas imperantes en las distintas regiones; (ii) en el caso de Perú¹⁴, la “Escuela del Aire” trabaja con contenidos relacionados con la educación temprana y la difusión de las necesidades y demandas educativas; (iii) en Colombia, los “internados y escuelas rurales”¹⁵ conjugan el “hogar juvenil campesino” con la preparación técnica para efectuar labores relacionadas con su lugar de residencia, mediante el desarrollo de un

¹² Temas que exceden los alcances específicos de este trabajo.

¹³ Ver Furtado, 2004, p.45.

¹⁴ Ver Sánchez Moreno, 2004, p.329.

¹⁵ Otras experiencias llevadas a cabo se encuentran en los Sistemas de Aprendizaje Tutorial. “El modelo fue diseñado hace más de dos décadas y difundido en varias regiones del país con características metodológicas y administrativas diversas. Existe libertad para la elaboración de planes de estudio, pero bajo parámetros comunes donde prima el desarrollo de competencias y destrezas en el contexto rural” (Perfetti, 2004, p.202).

La educación secundaria en ámbitos rurales

currículo no formal aplicado a las condiciones específicas del entorno. La capacitación técnica-agropecuaria dentro del modelo de “Granja Integral Autosuficiente” (GRANIA) proporciona elementos para que el joven campesino sea competente, con fundamentos económicos basados en una producción agrícola sustentable; (iv) en Uruguay, para atender al requisito de la significación de los contenidos curriculares y el problema de la desarticulación de la oferta educativa rural con las necesidades específicas del medio, los liceos rurales y centros educativos tienen un diseño curricular que responde a un enfoque por áreas, con actividades adaptadas al entorno (Macedo, Katzkowicz y Adriazola, 2003); (v) en Chile¹⁶, la oferta educativa se presenta a través de la modalidad de internados. La mayoría de las unidades escolares ubicadas en zonas rurales poseen internados, en los que se ofrece alimentación y albergue.

En Argentina, la Ley Federal de Educación N° 24195¹⁷ fijó la obligatoriedad escolar que abarca la Educación Inicial desde los 5 años de edad hasta concluir la Educación General Básica que comprende tres ciclos (EGB 1, 2 y 3) constituidos por 3 años cada uno. La extensión de la obligatoriedad de la escolaridad impactó especialmente en las zonas rurales¹⁸.

Dado el panorama, el Proyecto EGB3 rural definió dos desafíos para extender la escolaridad obligatoria en las zonas rurales: (i) diseñar una propuesta de enseñanza que permitiera brindar una educación de calidad, y, en perspectiva, posibilitara a estos jóvenes continuar sus estudios y a la vez orientarse en el mundo del trabajo, (ii) generar una alternativa convocante que promoviera la presencia de los jóvenes en la escuela y atendiera las particulares condiciones de vida en el medio rural (Caillods y Jacinto, 2006, p. 210).

Influyeron en estas decisiones las adhesiones a diferentes acuerdos en el nivel internacional,¹⁹ tales como: la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en la que los representantes de casi todos los países del mundo suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y la creación de la Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación Para Todos; el encuentro de la CEPAL llamado “Conocimiento y equidad” realizado en 1992 y el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal, 2000 en el que se acordó un marco de acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos. En estas oportunidades se planteó a nivel mundial la necesidad de garantizar la educación básica²⁰.

¹⁶ Ver Williamson, 2004, p.92.

¹⁷ Vigente hasta el mes diciembre del año 2006.

¹⁸ La población total de la República Argentina, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, es de 36.200.000 habitantes. La densidad de población es de 13 hab. /km². Argentina es un país cuya población es esencialmente urbana. Sólo poco más del 10% de los argentinos es considerado población rural en tanto residen en el campo o en localidades de menos de 2000 habitantes. Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

¹⁹ Dentro de esta realidad, y en el marco de un enfoque más humano del desarrollo, se fueron construyendo -en las últimas décadas- metapolíticas en las que se expresan las directrices generales para una acción concertada de mejoramiento de los servicios educativos en el ámbito global, regional y local (Coraggio, 1995, citado en Ferreyra, 2009, p. 34).

²⁰ Las Metas 2000-2015 de Educación Para Todos estipulan: “1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y

La educación secundaria en ámbitos rurales

En consecuencia, la oferta de Educación Secundaria comienza a producirse como parte de la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, a través Proyecto 7 del Plan Social Educativo,²¹ que se desarrolló en Argentina entre los años 1993 y 1999.

Al respecto, Golzman y Jacinto (2006) analizan el caso de cuatro experiencias argentinas: (a) provincia de Mendoza: como estrategia de ejecución, adopta la aplicación masiva para la modalidad del tercer ciclo en sus escuelas rurales aisladas y establece circuitos de itinerancia; (b) provincia de Santa Fe: cuenta con un sistema muy extendido; sin embargo, la tasa de escolarización de los jóvenes en áreas rurales es menor que en las urbanas. Define la implementación desde la construcción de un diseño operativo global a partir de la constitución de una UGL y circuitos de itinerancia; (c) provincia de San Juan: las escuelas se hallan alejadas de la capital; la implementación de la EGB3 generó la ampliación del plantel docente. Adopta como estrategia la implementación parcial y progresiva; (d) provincia de Catamarca: al igual que la provincia de Santa fe, optó por una implementación del tercer ciclo de la EGB3 parcial y progresiva. Su mayor dificultad se encuentra en el plano de las regulaciones, al no contar con una prescripción que norme la constitución del modelo adoptado en sus aspectos centrales. En general, las provincias fueron desarrollando la EGB3 rural en sus escuelas según el cronograma jurisdiccional de implementación global del tercer ciclo y, sucesivamente, fueron incorporando los distintos años al ciclo.

En la actualidad, los programas destinados a la educación de la población rural se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206²² que postula entre sus principios, derechos y garantías la responsabilidad indelegable del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación (artículo 4).²³

desfavorecidos; 2. Velar para que antes del 2015 todos los niñas y niños, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; 3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizajes de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; 4. Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente; 5. Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas; 6. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas. En: Metas Educativas 2021- La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios - Documento para el Debate primera versión (2008, p.16-17). de www.oei.es/metas2021

²¹ El Plan Social Educativo estaba integrado por los Programas: Mejor Educación para Todos, Infraestructura Escolar y Becas Estudiantiles. El Programa Mejor Educación para Todos se organizó a través de varios proyectos entre los que se encuentra el Fortalecimiento de la Educación Rural que tiene como líneas de acción la asistencia técnica y financiera para las escuelas que aplican la pedagogía de la alternancia; el desarrollo de una propuesta institucional y pedagógica para la implementación del Tercer Ciclo de la E.G.B. en Escuelas Rurales y la promoción de acciones de perfeccionamiento para la atención de necesidades específicas de los docentes. Por Resolución del Ministerio de Educación y Cultura N° 561/97 que aprueba los programas y proyectos de Acciones Complementarias en Educación -Plan Social Educativo- se mencionan como fuentes la Ley Federal de Educación y el Pacto Federal Educativo.

²² La LEN establece la extensión de la obligatoriedad de la educación abarcando toda la educación secundaria. En consecuencia, ello impacta en la modalidad Rural, de todo el país que deben adecuar sus estructuras en función de esta nueva disposición, y, en la provincia de Córdoba implica la extensión y generalización del Ciclo Orientado en toda la oferta educativa..

²³ Asimismo, se fijan los objetivos y fines de la política educativa nacional entre los que se destacan: "Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios

La educación secundaria en ámbitos rurales

En la presente Ley se dispone la estructura del sistema educativo; éste comprende cuatro niveles - Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior- y ocho modalidades entre las cuales se encuentra la Educación Rural.

Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y 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 (Ley Nacional Nº 26.206. art. 17).

En este sentido, resulta conveniente considerar ciertas características - de las comunidades, instituciones educativas, docentes y estudiantes- que se observan con regularidad en las zonas rurales de la Argentina. Tales rasgos, si bien no representan categorías diagnósticas extensibles a toda la población escolar en contextos rurales, configuran condiciones típicas que abarcan situaciones comunes a muchas de ellas.

Históricamente el ámbito rural en nuestro país reúne la particularidad de aglutinar comunidades aisladas, aun cuando su heterogeneidad estructural por zonas geográficas hace muy disímil la ruralidad en distintas regiones. Inciden posibles factores tales como: débil cobertura de oferta educativa, limitaciones inherentes a las condiciones de vida y estrategias de supervivencia de la familia rural, distancia respecto del centro educativo más próximo, la demanda de trabajo infantil y adolescente y la estacionalidad de las tareas productivas familiares que compromete por períodos la asistencia en una modalidad de cursado diario y las circunstancias climáticas adversas, entre otras:

Así, por ejemplo, en contextos de muy baja escolarización, es altamente probable que un factor que opere en la base de esta situación sea la ausencia o la escasez de establecimientos educativos. En este caso la decisión de generar una oferta educativa, seguramente tendrá un impacto muy significativo en el panorama educativo (...) en contextos donde hay una oferta educativa razonable pero aun así no se logra la plena escolarización de los adolescentes. Es el caso de zonas en las que, aunque existen escuelas, los adolescentes no asiste a ellas. Allí, las causas que operan como obstáculos son más precisas y seguramente más estructurales, por lo que su transformación requiere de mayores esfuerzos y mas tiempo (SITEAL, 2008, p. 92).

regionales ni inequidades sociales” y “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo”, entre otros.

La propuesta en la provincia de Córdoba

Una perspectiva clave para mirar la educación en el ámbito rural y apreciarla tanto en sus potencialidades como en sus limitaciones consiste en concebirla unida a otros procesos globales que atraviesan y condicionan el grado de cohesión social que exhibe en cada caso la comunidad.

Una buena educación con acceso universal es el principal fundamento para democratizar el desarrollo de capacidades y, con ello, el posterior acceso a oportunidades. Constituye, si se rige por los principios de equidad y calidad, el mecanismo más importante de inclusión social en el tránsito de una generación a la siguiente. A la inversa, la mayor inclusión social también es básica para una oferta y demanda más igualitarias en educación. Así, sociedades con buena educación para todos son más equitativas en su estructura del ingreso (CEPAL-OIJ, 2008, p. 119).

No sólo se hace referencia con ello a que la política educativa garantice la provisión mínima necesaria de recursos materiales- ya sea didácticos, de infraestructura, dotación salarial-, sino que también se alude a la necesidad de profundizar los procesos de interacción y participación de todos los actores institucionales, rescatando a través de distintas instancias las miradas y expectativas de todos los involucrados en la relación pedagógica, esto es, estudiantes, docentes y la comunidad. A su vez, representa el desafío de generar espacios para concertar compromisos y conformar expectativas recíprocas entre las partes.

Este proyecto se inscribe en las consideraciones de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y de la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8.113²⁴ y en los objetivos de la política educativa esgrimida por el gobierno de la educación en la

²⁴ La Ley 8113 vigente en materia educativa en la Provincia de Córdoba establece entre los principios generales que todos los habitantes de la provincia tienen derecho a la educación siendo responsabilidad del Estado garantizar el ejercicio de este derecho en igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo, impulsando su generalización entre los sectores menos favorecidos de la sociedad, tanto rurales como urbanos. Esta Ley considera a la educación rural una modalidad del sistema educativo provincial (artículo 21) y en la Sección Segunda Apartado Tercero le dedica dos artículos. Así, en el Artículo 42 se enuncia que “los servicios y programas de educación rural, adecuados a los diferentes niveles y modalidades del sistema, tendrán como finalidad principal responder a las necesidades educativas de la población rural, considerando las características y condiciones económicas, culturales, sociales y geográficas de su medio local y/o regional” y que “el desarrollo de esta modalidad contemplará aspectos reglamentarios, de especialización docente y estatutarios específicos”. En el artículo 43 se establecen los criterios en torno a los cuales se desarrollará la educación rural destacándose: “a) el enfoque global del proceso educativo que partiendo del conocimiento de la realidad local y regional, integre a los distintos grupos de edad y a los diversos problemas de la producción y de la vida comunitaria; b) la participación de la comunidad en las distintas fases de dicho proceso; c) la aplicación de estrategias diferenciadas que, combinando modalidades formales y no formales, privilegie la atención de la educación inicial, la educación básica general, la educación de adultos y la capacitación laboral de la población rural; d) el accionar intersectorial coordinado de los agentes de los distintos servicios con las comunidades rurales; e) la dignificación del trabajo manual integrándolo, en los procesos productivos, con el trabajo intelectual; f) el rescate y el fomento de los valores y expresiones culturales de las comunidades rurales; g) el estímulo a la participación y formación de organizaciones sociales representativas, contribuyendo al enfoque democrático de su actividad.”

La educación secundaria en ámbitos rurales

Provincia que pretende garantizar a todos los jóvenes la posibilidad de cursar la escolaridad obligatoria completa²⁵.

En la Provincia de Córdoba, los antecedentes en materia de oferta educativa de Nivel Secundario en ámbitos rurales, se remontan a inicios del ciclo lectivo correspondiente al año 1997²⁶, cuando se aprueba con carácter experimental el Proyecto de Ciclo Básico Unificado (EGB 3)²⁷. A fines del mismo año, se "(...) aprueba la organización del año escolar llevada a cabo durante el período lectivo 1997 en los Centros Educativos Rurales (y Urbanos con características similares a los rurales) (...)"²⁸

Años después, en los comienzos del año 2000, el Ministerio de Educación de la Provincia, tomando como premisa fundamental lo establecido en el Pacto de Calidad Educativa de Córdoba, decide extender la experiencia piloto del Ciclo Básico Unificado en instituciones educativas rurales, instrumentado en veintisiete (27) establecimientos educacionales de la provincia²⁹. Tal decisión se funda en la necesidad de extender la oferta educativa específica hacia los diferentes ámbitos rurales de la geografía cordobesa, con el objetivo de brindar mayores oportunidades de acceso y continuidad de estudios secundarios a la población de niños-jóvenes residentes en dichos contextos. Entre los años 2000 y 2009, la expansión de la oferta educativa asciende a 132 (ciento treinta y dos) establecimientos, lo que equivale a un incremento del 507%, aproximadamente-. (Ver ANEXO II).

Esta medida se plasmó mediante la Resolución Ministerial N° 237/00 que aprueba la organización institucional y educativa para las instituciones localizadas en ámbitos rurales- Educación Secundaria-. Por el mismo documento, se autoriza a las direcciones operativas del subsistema a determinar la estructura curricular y su consiguiente aplicación en las instituciones educativas mencionadas.³⁰

²⁵ El Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 125/2009 instituye la Educación Secundaria como nivel que conforma la obligatoriedad escolar en todo el ámbito de la provincia de Córdoba.

²⁶ Decreto Poder Ejecutivo Provincial N° 404/97. En el Anexo I de este instrumento legal se enuncian los fundamentos, objetivos y los aspectos técnicos y organizativos centrales del Proyecto. Así, su objetivo central es "diseñar un sistema alternativo de organización educativa que integre modalidades pedagógico-didácticas innovadoras y flexibles destinada a poblaciones escolares de zonas rurales". Asimismo, se señala que la implementación del C.B.U. (EGB 3) en los Centros Educativos Rurales debe organizarse sobre la base del Plan de Estudio aprobado por el Decreto 141/96 garantizando el aprendizaje del núcleo de competencias básicas previstas en la Propuesta Curricular Provincial versión 1996, considerando las adecuaciones curriculares necesarias en relación con la etapa psicoevolutiva, los conocimientos previos y el respeto a la diversidad de los estudiantes.

²⁷ En la actualidad, se encuentran en funcionamiento tres CBU urbanos con características similares a los rurales: el CBU "Nuestra Señora del Trabajo" de Barrio Villa El Libertador, ciudad de Córdoba; CBU "Santa Rosa de Lima" de Olaeta (Departamento Juárez Celman) y el CBU "Adrián Urquía" de General Deheza (Departamento Juárez Celman).

²⁸ Resolución N° 121/97 de la Secretaría de Educación de la Provincia. Cabe destacar que dicha resolución se encuentra vigente aún puesto que la Resolución N° 1231/00 enuncia en sus considerandos "que la Resolución Ministerial N° 237/00 imprime cambios en la estructura organizacional del Ciclo Básico Unificado Rural y deroga la Resolución Ministerial N° 121/97.." medida que no se encuentra plasmada en la parte dispositiva del mencionado instrumento legal, por lo cual es aconsejable unificar criterios y determinar la vigencia de la normativa específica de los C.B.U. rurales.

²⁹ De los 27 (veintisiete) CBU Rurales iniciales -según Decreto N° 404/97 y Resolución Ministerial N° 121/97- en agosto de 1999 se encontraban en funcionamiento 25 (veinticinco) establecimientos.

³⁰ Sobre la base del Plan de estudios aprobado por el Decreto 141/96 y el núcleo de competencia básicas previstas en el Decreto 404/97.

La educación secundaria en ámbitos rurales

El paso del diseño a la implementación de políticas es generalmente difícil porque, en última instancia, éstas son dependientes del lugar y de los actores que las deben “habitar”. EL ethos de la política (la racionalidad político técnica) debe transitar hacia el ethos de la escuela (la racionalidad del saber mutuo, del sentido común (...)) en la escuela cotidiana no bastan las argumentaciones técnicas ni las razones de “país” (Navarro, 2009, p.75)

Una característica distintiva en este proceso de diseño e implementación de los CBU Rurales es que éstos están pensados para la población asentada en comunidades rurales o urbanas con características similares, que haya finalizado el Nivel Primario, incluyéndose a la población en edad escolar (12 a 14 años) y a aquélla que por diversas razones no hayan completado la educación obligatoria. De esta manera, se avanza en la inclusión de todos aquéllos que, independientemente de la edad, no hayan logrado completar la educación obligatoria.

Aunque todavía existen importantes deficiencias en la oferta educativa para los jóvenes residentes en zonas rurales, hoy se circunscriben principalmente al Nivel Secundario. Los avances en materia de acceso y logro han sido evidentes, aunque se mantiene un importante rezago respecto de las zonas urbanas (CEPAL-OIJ, 2008, p. 134).

La nueva propuesta se inicia a partir de la creación de centro/s asociado/s (CA) a un institución educativa de Nivel Secundario (IPEM) existente (centro educativo SEDE) que puede contener a uno o más centros asociados, dentro de un radio cercano. En él se organizará una unidad de gestión local integrada por directivos, profesores y maestros tutores. Por consiguiente, es de importancia destacar la estrategia³¹ utilizada para la formalización de acuerdos entre los gobiernos municipales y comunales – donde se asienta la oferta educativa- y el gobierno de la educación a nivel central. Esto es, la suscripción de un Acta Compromiso a fin de poner en marcha los primeros CBU Rurales incorporada a los expedientes de apertura del servicio educativo de referencia. Dicha acta plasma los acuerdos referidos a uso compartido de infraestructura, colaboración para el suministro de material didáctico, turnos de funcionamiento, entre otros aspectos destacables.

Con posterioridad, en los comienzos del año 2003 se aprueba la implementación de la propuesta de Ciclo de Especialización Rural (CER)³², a los fines de dar continuidad a la Educación Secundaria y posibilitar la profundización y especificidad creciente de los conocimientos adquiridos y capacidades desarrolladas en los CBU Rurales. La propuesta establece las cuatro funciones básicas del Nivel Secundario: (i) formativa, (ii) propedéutica, (iii) preparación para la vida productiva y (iv) ética ciudadana, y se presenta como una instancia de formación integral, académica y práctica, humana y técnica, orientadora y preparatoria para estudios superiores y la integración a la vida productiva.

³¹ Solo en alguno caso y con carácter de excepcionalidad I, se autorizó su implementación a través de secciones múltiples.

³² Resolución Ministerial N° 171/03

La educación secundaria en ámbitos rurales

En la actualidad, el Superior Gobierno de la Provincia de Córdoba - a los fines de adecuar su normativa a la ley nacional³³- ha extendido la obligatoriedad de la escolaridad comprendiendo el período desde los cinco (5) años de edad hasta completar la Educación Secundaria.

Asimismo, se estableció que la oferta educativa del Ciclo Básico y Ciclo Orientado que se brinda en los establecimientos de Educación Secundaria Rural depende orgánica y jerárquicamente de la Dirección General de Educación Media –Ministerio de Educación- en forma autónoma de la dependencia que corresponda a la institución tutora a que estén asociados.³⁴

La institucionalidad educativa

- Institución escolar: contexto, dinámica y sentido de los actores

El territorio como espacio educativo requiere ser visto como construcción, como resultado de la acción de los actores y, por tanto, como proceso dinámico en el que las dimensiones geográficas, culturales y relacionales son analizadas en sus interacciones, condensadas y materializadas en las prácticas de los sujetos individuales y colectivos. Pensar y actuar localmente sin perder de vista el entorno global en el que se inserta, es un desafío para la institución educativa que se pretende involucrada con los entornos geográficos y socioculturales de las familias.

En tal sentido, numerosos autores e instituciones promueven el cambio en la cultura escolar hacia una cultura de la sustentabilidad, lo cual supone ambientalizar la institución escolar. Este último concepto alude a que la escuela está llamada – en el nivel del currículum, de la gestión y de la relación con lo comunitario- a ponerse en conversación con el entorno geográfico y sociocultural en el que se halla inserta.

Es importante recordar que tanto las instituciones escolares como el territorio comparten identidades e inquietudes. Por tal motivo, esto significa también aumentar el grado de participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad, en un plano de mutua cooperación a partir de la reciprocidad de perspectivas.

Según Fernández (1999), la comunidad local o el entorno territorial que rodea a la escuela se ambientaliza cuando da muestras de una elevada identificación con el proyecto educativo de la escuela, así como cuando desde la escuela se genera un elevado nivel de implicación con la comunidad local. Las tensiones escuela-entorno-comunidad tienden a resolverse o a perpetuarse, en una perspectiva de recíproca interacción, mediante intercambios simbólicos y materiales que definen posiciones y prácticas, y es posible entonces identificar procesos de cooperación, de competencia o

³³ La Ley de Educación Nacional N° 26206 en el artículo 16 establece la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cinco (5) años de edad hasta la finalización de la Educación Secundaria. En la provincia de Córdoba, el Poder Ejecutivo adecuó la normativa a través del Decreto N° 125 (19 de febrero de 2009).

³⁴ Decreto provincial N° 851/09

La educación secundaria en ámbitos rurales

disputa, de posiciones no antagónicas ni cooperativas, sino “neutras” o de “suma cero”.

Toda comunidad local rural presenta rasgos singulares y diversos que obligan a pensar las formas particulares en que se resuelve en cada caso el tipo de vinculación de esta institución escolar con el entorno sociocomunitario y geográfico en que se inserta. Las situaciones definidas por la estructura familiar y el rol específico de los niños y adolescentes en ella, la dinámica económica de reproducción que impera en ésta a tono con el perfil productivo de la zona, las relaciones de vecindad y el tejido comunitario diferenciado y marcado por distancias variables a los centros educativos, los procesos participativos comunitarios o vecinales incipientes o inexistentes en muchos casos, la presencia desigual del Estado a través de sus diferentes organismos sectoriales, entre otros aspectos, todo ello configura rasgos que requieren ser pensados y traducidos en acciones específicas de adaptación de la oferta educativa al contexto particular que la enmarca.

Aun en un contexto de masificación del acceso educativo en Iberoamérica, el origen socioeconómico –y otras características adscriptivas y semiadscriptivas que normalmente se le asocian, como el género, el área de residencia, la pertenencia étnica y el capital educativo del hogar, entre otras– sigue siendo relevante para explicar gran parte de las diferencias en la progresión y conclusión educativas. Esto resta fuerza al valor “meritocrático” de la movilidad social en las sociedades modernas, en las que teóricamente el nivel de bienestar que alcanza cada individuo pasa a depender principalmente de sus propios esfuerzos y opciones, y no tanto de características propias de su situación de origen (...) las circunstancias de origen siguen influyendo notoriamente en el éxito escolar de los jóvenes y, por ende, en sus inserciones laborales y las consiguientes posibilidades de ascenso social (CEPAL-OIJ, 2008, p.130-131).

Sucede muchas veces que en las políticas públicas se emplean - consciente o inconscientemente - nociones de territorio despojadas de su multidimensionalidad o reducidas a unos pocos aspectos estereotipados de carácter social, geográfico o económico. Asimismo, la categoría de territorio se concibe como una herramienta conceptual y metodológica para orientar y concertar políticas públicas. En otras palabras, requiere incorporar la noción de espacio de vida en los proyectos, en la preferencia de los actores sociales y en los organismos públicos que operan territorialmente.

Al decir de Perroux (en Corbetta, 2009, p.272), un espacio se convierte en plan, o espacio ideal, en tanto realidad proyectada por los sujetos que difiere del espacio geográfico o del mero espacio económico. En este sentido, el territorio es visualizado desde la perspectiva de la configuración de una realidad imaginada, proyectada, y termina equiparándose a los modelos construidos sobre multiplicidad de dimensiones que vertebran la territorialidad; “los modelos deseados de organización institucional, de medios de subsistencia, de fuentes de recursos, de riqueza paisajística, de desarrollo humano, de símbolo de identidad, pero también de jurisdicción político-administrativa, de espacio de gestión, de propiedad, de poder y de intereses sociales, etcétera”

Por consiguiente, las instituciones educativas como expresión del entramado entre la arquitectura, el espacio geográfico y social, los símbolos y representaciones que

construyen los sujetos que las habitan, posibilitan reconocer la necesidad de observar a cada una en sus particularidades. En especial aquellas insertas en ámbitos rurales, donde se hace necesario observar algunos elementos comunes y otras particularidades según las condiciones de ruralidad de la que hablemos. Éstas nos interpelan acerca de la posibilidad de pensar en ruralidad en función de la diversidad que presenta Córdoba en términos de contextos productivos, geográficos y culturales, en correspondencia con la distribución irregular de las escuelas CBUr-CER en la provincia.³⁵ (Ver ANEXOS II, III y VII. Grafico. Nº 13 Y 14).

El habitar cada territorio supone también para las comunidades o grupos humanos involucrados permanecer expuestos a los efectos combinados de dimensiones e instituciones que intervienen en el proceso de construcción de cada territorio. Desde una perspectiva de ecología social³⁶ es pertinente considerar al territorio como sistema y a cada uno de sus componentes como subsistemas, que mantienen entre sí múltiples relaciones en función de los modos de organización y de funcionamiento que los interrelacionan y vinculan entre sí. La mirada ecológica para analizar el sistema educativo en su conjunto reconoce en él una realidad estratificada en niveles y subsistemas parcialmente autónomos e interdependientes. Cada nivel supone instancias diversas de diferenciación funcional y de integración subordinada a instancias de coordinación superiores.

En su mayoría, las instituciones educativas objeto de estudio se encuentran ubicadas en lo que se podría denominar zona rural dispersa (localidades, comunas y/o parajes con menos de 500 habitantes), acompañadas sólo por algunas casas aisladas. Esto configura un escenario en el que se estructura esta nueva ruralidad, caracterizada por un continuo rural-urbano, con flujo variable de actores, bienes y servicios en los que los gobiernos locales son particularmente relevantes a la hora de colaborar con la implementación y sostenimiento de la oferta educativa en general.

Al mismo tiempo, es importante destacar la presencia de otras organizaciones – estatales y privadas –, las cuales se presentan de forma variada, irregular y de escasa preeminencia, salvo en el caso de los servicios de salud -generalmente dispensarios- y las cooperativas (eléctricas y de acopio de cereales). Por otra parte, la presencia de algunos organismos del Estado como INTA, INTI, entre otros, alcanza menor significación. Le siguen en importancia algunas empresas privadas -madereras, olivicultoras y lácteas- y, finalmente, otras formas de organización de trabajadores o productores.

³⁵ El estudio no incluyó otras ofertas para el medio rural, como los IPEM con esa modalidad, o las EFA; por lo tanto, observar las combinaciones de oferta que es posible encontrar en las diferentes zonas de la provincia es un tópico que excede este estudio.

³⁶ La ecología social es un espacio de conocimiento interdisciplinario en el que convergen las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y la ecología, como disciplina específica de las ciencias naturales. Tiene por objeto la prosecución y el logro de un modelo de desarrollo sostenible de las sociedades que contemple equilibrada y armónicamente la planificación y regulación de las actividades económicas y sociales sobre la base de un uso adecuado y racional del medio ambiente, los recursos naturales y los ecosistemas, en un contexto territorial dado, atendiendo a su preservación en tanto sustrato esencial y factor posibilitante y condicionante de aquellas actividades (...). Para el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones ambientales, sociales y económica recurre, pues, a modelos teóricos sistémicos y funcionales, que apelan a indicadores empíricos multidimensionales capaces de facilitar el estudio y pronóstico de las interacciones entre las tres dimensiones mencionadas (Olivier, 1985, p 13; p 25).

La educación secundaria en ámbitos rurales

Desde el punto de vista del entramado interinstitucional, la mayoría de los anexos (81%) se encuentran agrupados, por su proximidad y problemáticas comunes, en grupos de tres o más CBUr por IPEM “SEDE”. Están próximos geográficamente y simultáneamente distantes de la ACE, lo que promueve la práctica de la autonomía institucional colectiva en las decisiones y acciones inmediatas³⁷. (Ver ANEXO II, III y IV)

Tanto los docentes como los niños-jóvenes manifiestan que, al menos en la etapa actual de desarrollo de las escuelas CBUr-CER, se decide la opción escolar teniendo en cuenta la proximidad, el costo y la posibilidad de entablar relaciones sociales. Menos relevante es la opción por la especialidad –en el caso que existiera la oferta-. El sentido que los actores asignan se refleja en sus dichos:

Yo vine por una cuestión económica, yo estaba por ir allá en la escuela de V., eh, pero era muy caro, y nos mandó acá, pero vinimos acá que es más barato (Estudiante).

Yo me vine porque me copó esto. Vengo desde 2°. Acá tenés trato personal con los profesores. Allá te estresas, no podés estudiar. Me gusta acá, por eso decidí quedarme acá hasta 6° año, voy a terminar (Estudiante).

Es mucho más difícil (la otra escuela) y no tenés buen trato con los profesores, no tenés nadie que te ayude, si no los profesores así como van te enseñan como por obligación (Estudiante).

Asimismo, algunos docentes señalan:

Me parece que vienen porque tienen la escuela acá, no sé si tanto la orientación (...) lo ve como la oportunidad de tener la escuela en el pueblo, si acá hubiese economía o humanidades no creo que variaría el número de chicos, aunque el CER es reciente, quizá con el tiempo se haga fuerte la orientación.

Entre los padres, los argumentos se repiten

Todo bueno, para mí siempre fue una gran cosa, algo lindo que nunca habíamos tenido, algo a lo que habíamos aspirado para que los chicos no se tengan que ir a S., así sea para hacer el tercer año (Padre/Madre).

La demanda es por Educación Secundaria; no se percibe que la especialización represente un componente diferencial de conocimiento como orientación, salvo para un grupo minoritario: hijos de hogares de profesionales o productores en las zonas con

³⁷ A partir de la implementación del PROMER, las instituciones educativas de Educación Secundaria en ámbitos rurales han sido reunidas de acuerdo a criterios geográficos (proximidad y accesibilidad) en Agrupamientos, en los que se incluyen instituciones de Nivel Inicial, Primario y Secundario.

La educación secundaria en ámbitos rurales

más desarrollo económico. Igualmente, se evidencia confianza en la escuela como dispositivo³⁸ de pasaje, como espacio que abre posibilidades de salir del medio rural, habilitando otros trayectos.

(...) Acá? Sí hay muchísimo lo que pasa que ellos no se quieren quedar acá, no se quieren quedar acá... eh... de los egresados del año pasado hay una sola chica que está a cargo de la hostería que quedo acá, pero bueno, hace un mes se fue otra de las chicas que habíamos hablado para que trabajara, y prefirió irse a Córdoba, esta estudiando computación y está trabajando en un lugar que vende gastronomía. Entonces bueno... es como que aparte hablando después con ellos coinciden en que si bien no se van a dedicar al turismo en Córdoba o donde fuera que vayan a parar, les ha servido mucho para aprender a desenvolverse, entablar inclusive relaciones (...) estos chicos lo que pasa es que eran de un curso muy difícil, de edades dispares, que venía cada uno de una institución diferente, que fue el primer grupo (Profesor/a).

Desde esta perspectiva, el trabajo en terreno permitió observar cierta correlación proporcional: a mayor valoración social de la educación, mayor adversidad en las condiciones del contexto.

Sí, porque digamos, es una salida laboral (...) es una orientación rural que dentro de nuestra zona eso es bueno. Tiene muchas más posibilidades de trabajo eso que (...) cómo le puedo decir, que ser técnico (...) mecánico en estos momentos, por darle un ejemplo...no? Todo estudio es bueno, por supuesto (...) (Presidente comunal)³⁹.

En consecuencia, resulta apropiado analizar el contexto socio económico⁴⁰ donde se insertan las instituciones educativas, tomando como base la propuesta de Visintini (2007), respecto de concebir el territorio provincial por zonas agroecológicas⁴¹.

³⁸ Un dispositivo es un conjunto de instrumentos que sirven para hacer ver y para hacer hablar, configurados a partir de la creación de campos de enunciación y de visibilidad que producen efectos de subjetivación. Tal como señala Deleuze (1990), "los dispositivos pueden producir un efecto de distanciamiento de lo eterno y una aprehensión de lo nuevo, y en donde lo nuevo no está referido a la "novedad" ni a lo "novedoso" que podría instalar alguna moda conceptual sino que refiere a "la creatividad, variable según los dispositivos: de conformidad con la interrogación que comenzó a nacer en el siglo XX" (Zerbino, 2008, p.12).

³⁹ Nótese que en la zona, la principal actividad económica es la producción de ladrillos y no la producción agrícola, lo que relativiza la referencia a la orientación.

⁴⁰ Olmos, 2001.

⁴¹ Zona o región agro-ecológica puede definirse como un área o unidad espacial que queda determinada por disponer de una homogeneidad relativa con respecto a las variables naturales que se consideran más relevantes, fundamentalmente el clima y el suelo disponible (...) Para ello, se requiere de la división del espacio territorial provincial en regiones de naturaleza agro-ecológicas, para luego, al considerar las aptitudes económicas de las mismas, obtener las regiones o zonas agro-económicas.(...) el territorio provincial se divide en 11 zonas agro-ecológicas. En: Información Agro-económica para la provincia de Córdoba por zonas agro-económicas (2007). Asociación Argentina de Economía Agraria. Córdoba En www.inta.gov.ar/balcarce/.../Propuesta%20de%20Normalización.pdf .recuperado.29/06/10.

La educación secundaria en ámbitos rurales

Un número significativo de familias, especialmente en la zona oeste, norte y noroeste establece su subsistencia apelando a actividades agrícolas-ganaderas. En algunos casos a través del trabajo temporario –trabajadores golondrinas- y limitadas al abastecimiento de la unidad familiar. Se caracterizan también por la migrancia⁴² propia de la actividad. En estos contextos, la institución escolar es valorada como ámbito de encuentro y posesión de cierto tipo de capital simbólico.

(...) ganadera, la mayor parte de las familias crían animales para consumo o venta, cabritos, y bueno y si no hacienda, avicultura solo algunas familias (...) pan casero la mayoría hacen eso, venden acá pan casero... típico de (...) es eso... es lo primero que vi (...) pero la gente de acá no es dueña de campo (Maestra tutora).

Me llamo M tengo 15 años y soy de acá. Vivo con mis padres y mis cuatro hermanos. Vivimos de las gallinas... vendemos huevos, tenemos muchas gallinas (Estudiante).

Yo soy A., tengo 15 años, vivo en la zona rural acá en S. Bueno, vengo acá porque me queda cerca, vengo en moto... la primaria la hice en M., la terminé en T, ahí también hice primer año y después pasé acá (Estudiante).

Yo me llamo M., tengo 15 años, soy de G., provincia de Santa Fe, y también la primaria la hice así en distintos lugares porque mis padres son tamberos, entonces nos fuimos trasladando a donde pudiéramos estar mejor y tengo 7 hermanos y ahora empecé acá el secundario... bah, y había empezado (Estudiante).

Esta valoración positiva de la institución educativa, como espacio de encuentro y de puesta en juego de capital simbólico y cultural, en el contexto de esta realidad marcada por fuertes procesos de cooperación familiar y comunitaria - modos de interacción social divergentes de los que predominan en el medio urbano- tiene una oportunidad cultural y pedagógica de generar estrategias de aprendizaje que retomen y resignifiquen el valor formativo del trabajo, de la cooperación y de lo comunitario.

⁴² "La migración de los estudiantes se relaciona con factores económico-laborales, sociales y culturales. Un punto de partida ordenador para el análisis de este fenómeno es hacer referencia a cinco factores clásicos sobre migración: la migración laboral, más frecuente entre los jóvenes mayores, cuyo objetivo es buscar mejores oportunidades de trabajo; la migración educativa, en general de carácter interno y de corte rural-urbano; la migración nupcial, relacionada con la formación de nuevas parejas; la de tipo emancipadora, en la que la salida de la familia de origen es para conformar un hogar propio y, por último, la migración familiar, subdividida entre migración de arrastre, que sucede cuando la familia se traslada en conjunto, y la de reencuentro familiar.(...) el carácter generalizado de los movimientos migratorios hace que sus efectos estén presentes en la vida cotidiana de la mayoría de los adolescentes, más allá de su experiencia personal. Hoy es un fenómeno que afecta a todos; la opción por cambiar de escenario está en el imaginario colectivo, independientemente de cuán efectivo sea su viabilidad "(SITEAL, 2008, p. 131-132).

La gestión institucional en el ámbito rural

La gestión institucional refiere al funcionamiento y a las formas de organización y administración de la institución singular en el marco del sistema educativo y de su contexto sociocultural próximo. Rige los fundamentos normativos; define políticas, normas, reglamentos, a la vez de seleccionar criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación (Jiménez, 2001, p.30).

La complejidad expresada en la multiplicidad de funciones básicas del Nivel Secundario posee, además, un componente de análisis de índole institucional; éste se refiere a las particularidades de cada institución educativa (espacio, contextos, sujetos). Así lo expresan Rockwell y Ezpeleta (1983, p. 70-90):

Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un "concreto real" en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes; pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social (...) Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados(...) Más allá de los datos que captan las encuestas sobre materiales, anexos y condiciones de cada escuela, los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar.

En otras palabras, el tema obligado a la hora de empezar a indagar sobre las prácticas cotidianas de los CBUr-CER, es la gestión de estas organizaciones escolares. Mirar la vida cotidiana de las escuelas nos introduce en la gestión "como la posibilidad no sólo de disponer los medios, sino también crearlos y articularlos" (Grinberg, 2008. p. 118) Es decir, reconocer la gestión como un lugar de posibilidad en relación con el Estado, que aporta los medios, o en relación con sus propias condiciones para crearlos, generarlos o, finalmente, articular acciones con otras instituciones en lo local - de gestión estatal y/o de gestión privada - a los fines de satisfacer las demandas de la población escolar y ampliar la gama de oportunidades.

La extensión de la obligatoriedad en la escuela secundaria y la creación de ofertas educativas destinadas a población en zonas rurales provocaron transformaciones en las instituciones educativas primarias existentes, habida cuenta de la necesidad de compartir el espacio físico. Por otro lado, la convivencia interniveles en un mismo edificio redefinió las interacciones,⁴³ comunicaciones, usos de espacios y elementos

La educación secundaria en ámbitos rurales

didácticos. Estos aspectos crearon lazos con los gobiernos locales, con las familias a través de las asociaciones de padres, y entre el personal docente de los diferentes niveles.

Este tejido socioeconómico, que abarca las instituciones informales de la comunidad rural, es también una red de intercambios de bienes y de información de importancia vital para un proyecto que pretende intervenir y mejorar esa realidad. De esta manera, la comunidad (con todas sus carencias y con todos sus conflictos internos) constituye un recurso institucional clave (Durstón, 1997, p 8).

En este sentido, la Resolución Ministerial N° 504/04 indica que la oferta educativa secundaria rural, compartirá la infraestructura educativa existente, efectuándose las ampliaciones necesarias y la provisión de equipamiento conjuntamente con la comunidad beneficiaria para lograr el ámbito adecuado a la tarea de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se señala la necesidad de la participación de la comunidad acordando con los jefes de comunas, asociaciones cooperadoras, grupos de vecinos u otras organizaciones similares. Es de fundamental importancia contemplar la participación de la comunidad a la que pertenecen los niños y jóvenes, en atención a los objetivos que plantea la LEN para la educación rural, en el artículo 50 inc. 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” y en el inc. b) “Promover diseños institucionales que permitan a los estudiantes mantener vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia...” Para este tipo de intervención no se hace diferencia –desde la normativa- entre atender a la oferta educativa de Nivel Primario como a la oferta educativa de Nivel Secundario, dado que la educación es un bien y un derecho que debe colocarse al alcance de todos.

El uso de la infraestructura, la asignación de espacios físicos y la distribución para las distintas funciones y niveles, se realiza bajo condiciones especiales. Así, el trabajo de indagación - nos permitió observar, como común y cotidiana, la intervención de actores no escolares, como los presidentes de los Consejos Comunes o los Intendentes; en el mismo sentido se manifestaron los directivos de escuela primaria, el coordinador y la maestra tutora. Por otra parte, no son pocas las ocasiones en que la autoridad local debe mediar en relación con dificultades generadas entre los diferentes niveles educativos por el uso del espacio y mejora de infraestructura requerida:

(La hostería municipal) (...) fue pensado de esa forma porque era una necesidad lo que había un alojamiento que no teníamos. Pero la idea mía era también que un privado lo haga a esto, nosotros no teníamos experiencia en el manejo de ninguna clase de hostería, ni hospedaje. Pero cuando surgió lo del colegio, cuando se eligió la orientación, entonces dije, esto es lo que nos hace falta. Hablamos con las profesoras para que los chicos hagan las prácticas como que, (...) los están manejando ellos (Intendente).

La educación secundaria en ámbitos rurales

Fui un lunes no estaba el jefe de la comuna (...) Y sí no, no sé, pedirle al Jefe de la Comuna un espacio porque ahora los chicos están en la galería, hace calor ahora está bien. Pero el tema es que se viene el invierno dónde van a estar los chicos (Coordinador/a).

Así que ahora estamos viendo de que terminen la documentación para mandarles a infraestructura para que (...) nos van a hacer tres aulas, porque iban ampliar arriba la escuela L.L. Yo les dije, "Muchachos acá el año que viene vamos a tener el mismo problema. Entonces por qué no hacemos una cosa, yo voy a ver si me donan un terreno, se los doy y abóquense, en un rato tenés una escuela nueva. Porque está mezclado, está jardín, primario y secundario (...) (Presidente Comunal).

Yo lo que haría es independizarlo de la primaria. En el sentido de la escuela, edificio. Yo les decía a los chicos que con que nos hagan tres aulas aunque sea (...) o también estaba la posibilidad de pedirle un terreno a la comuna para que nos hagan la escuela. Yo sé que no es fácil hacer una escuela, pero con la ayuda de los padres, los padres de aquí laburan mucho. Cuando nosotros teníamos la comisión de padres, ella está de testigo, hacíamos un montón de cosas, fiestas, rifas (...) están haciendo ahí al frente un salón para la parroquia y eso lo hacen a pulmón porque ellos hacen rifa y todas esas cosas, como en todos lados. Yo lo que haría sería eso, independizarnos de primaria, sería lo mejor, así tengamos tres aulitas, pero ya son nuestras (Profesor/a).

En síntesis, la necesidad de espacios físicos adecuados para las actividades escolares y la mejora en la convivencia entre niveles, conlleva la búsqueda de cooperación entre los actores locales y la gestión institucional de la escuela secundaria.

Las formas de acceso a estos ámbitos rurales y de movilidad hacia ellos constituyen un elemento sustancial, que deviene en un factor, para la propia existencia de la oferta educativa rural como para la asistencia de los estudiantes y de su personal. En lo referente a las responsabilidades y mediaciones con respecto al transporte escolar de los niños- jóvenes (cuyas familias se encuentran imposibilitadas de brindar la movilidad necesaria), compete tanto a los responsables de las instituciones educativas como a la autoridad local; situación ésta que provoca tensión entre ambos, en el sentido de una articulación y cierta cogestión.

Entonces es como que te digo (...) nunca viajo tanto (...) así que (...) pero bueno, hoy ya hablé con él (...) y ya me dice que ya está encaminado lo de la traffic. Porque hay chicas que no han venido. Vinieron la primera semana los traía la Comuna y después se rompió la traffic de la Comuna

La educación secundaria en ámbitos rurales

y ya no pudieron (...) Claro, es como costoso para ellos viste? Y la gente por ahí no entiende (Directivo Nivel Secundario).

Para la cantidad de estudiantes que eran (...) se nos hizo muy difícil a nosotros, el año pasado. Porque (...) volvemos siempre al tema del estado de los caminos (...) vehículos que ya tienen su uso, viven en el taller. Y es lo que yo les decía a la gente del ministerio: “nosotros no les podemos fallar a los chicos”. Tienen lunes y viernes, tiene que estar el vehículo, en el horario (Presidente comunal).

Nosotros desde la municipalidad hacemos un sacrificio tremendo con los recursos que tenemos para buscar los profesores todos los días, buscar lo chicos, para que el colegio se mantenga (Intendente).

En este sentido, el trabajo de indagación nos permitió visualizar que tanto directivos como coordinadores y/o maestros tutores deben realizar permanentes gestiones ante las autoridades comunales a fin de lograr la movilidad de los estudiantes - en los vehículos otorgados por el gobierno provincial- y que esto se realice de manera continua.

Por otra parte, y de acuerdo al relato de los actores, en la mayoría de los casos, la partida presupuestaria destinada por el gobierno provincial para transporte no ha variado en su asignación monetaria, lo que provoca dificultades. Deben, en muchas ocasiones, cubrir el gasto de movilidad con fondos locales. Es así que en determinadas situaciones, se recurre a solicitarles a los estudiantes asumir parte de los costos.

Porque el jefe comunal dejó de llevar los chicos porque se rompió (...) y la gente estaba pagando para que los busquen (...) pero se rompe la traffic y ya no los quiere traer más, entonces los chicos se quedaron sin venir a la escuela (...) imagínate, si el gobierno no nos pasa ni un peso, ¿como haces, con los cuatro o cinco pesos que le pagan para traerlo es imposible mantener un vehículo? (...) y trece chicos (Maestra tutora).

Es que hay chicos que están viniendo por sus propios medios (Coordinador/a).

La gestión educativa en contextos rurales plantea con énfasis la necesidad de explicitar las condiciones generales que posibiliten concretar una propuesta educativa de calidad y con equidad. La importancia de sostener estos principios obliga a apelar a conceptos que habiliten pensar nuevos modos de vincular a la institución escolar con el particular contexto en el que se inscribe.

Como se desprende de las situaciones antes señaladas, el medio rural genera, en el nivel de la gestión, respuestas específicas en una dirección tendiente a territorializar la escuela. Dicho concepto alude a una categoría de acciones que presuponen que la escuela es un subsistema que pertenece a una trama mayor de factores que configuran el territorio en el que está situada; dentro de esta concepción, la escuela sería sólo una institución más que interviene en la conformación del territorio. Por consiguiente, es necesario que la escuela se mire a sí misma de manera holística desde la perspectiva del trabajo que lleva a cabo por sectores dentro del entorno territorial. En tal sentido, como sostiene Corbetta (2009, p.277):

(...) la escuela debe tratar desde lo sectorial: la articulación de los servicios educativos en el territorio, la articulación entre la educación formal y no formal, la incorporación del tratamiento de la diversidad cultural y de la diversidad biológica como proyecto educativo de territorio.

En este caso, el territorio rural debiera ser concebido como unidad de análisis e intervención de políticas públicas, por lo cual tendría que visualizarse como una configuración única y compleja que requiere reconocerse en sus particularidades. El territorio rural también puede ser pensado como una comunidad situada y circumscripita geográficamente que se construye históricamente en términos de una maximización del bienestar, a partir del examen concreto y la paulatina superación de sus falencias y la potenciación de sus oportunidades implícitas. Desde una mirada integral, territorializar la enseñanza secundaria en contextos rurales supone hacer converger la política estatal con una mirada totalizadora en función de captar su particularidad de acuerdo con las múltiples dimensiones que lo definen como un espacio de vida cotidiano: vivienda, trabajo, salud, calidad de vida, infraestructura, conectividad, condiciones ambientales y biofísicas, entre otras. Muchas de estas dimensiones pueden transformarse en una cuestión crucial como condiciones limitantes y posibilitadoras del funcionamiento eficaz de esta modalidad del sistema educativo.

(a) La gestión institucional compartida entre niveles

Pensar la gestión escolar de una institución educativa, donde convergen – de una forma u otra- niveles educativos no sólo se define por compartir un mismo espacio físico (aulas, patios, elementos didácticos), sino además en las prácticas pedagógicas que articulan un nivel y otro para que el pasaje de los estudiantes no genere quiebres insoslayables en los aprendizajes. Esta situación redefine formas y estilos en la toma de decisiones, con tiempos institucionales de encuentro para mirar, pensar y decidir sobre la oferta escolar necesaria y pertinente.

Los directores del IPEM sede y los directores de la escuela primaria, en donde funciona el servicio educativo de Nivel Secundario, interactúan en la gestión institucional con algunas dificultades, provocadas quizás por la distancia física existente entre ambas.

Desde el trabajo de campo, se visualiza a la organización institucional de Educación Secundaria, con dos responsables, a los que se suman otros actores – el docente tutor

La educación secundaria en ámbitos rurales

o el coordinador-, acontecimiento que genera tensión respecto de quién debe decidir sobre cada asunto. Del mismo modo, se percibe que cada uno se posiciona de manera ambivalente: por un lado, se reconoce con autoridad sobre algún aspecto con relación al cual debe decidir y, al mismo tiempo, reconoce, en otro actor, la capacidad de toma de decisión. Esto deriva en una práctica que genera contradicciones.

En consecuencia, en las prácticas institucionales y en las narrativas de los actores entrevistados, podemos reconocer que, a propósito de las representaciones de su propia labor profesional, los directores de las escuelas secundarias son considerados como “de afuera”. Esta afirmación, expresada por padres y docentes, connota que directores – de Nivel Secundario - viven en las ciudades, como la mayoría de los docentes, distantes de la dinámica cotidiana del CBUr-CER.

En muchas ocasiones, los directivos de la escuela primaria perciben la implementación de la propuesta de CBUr-CER como una cierta pérdida de autoridad, de espacio y de referencia. Su posición estable e histórica, hace comprensibles las apropiaciones simbólicas del espacio físico y el sentido de pertenencia.

Quizá no sé, por desidia, por falta de tiempo a veces porque por ejemplo nosotros a la mañana viajamos entonces, no somos del lugar, entonces viajamos generalmente todos los días y bueno, cumplimos nuestro horario y regresamos. Y cuando ya ellas llegan nosotros no estamos (Directivo Nivel Primario).

También fue un CBU resistido, ocupamos la escuela primaria, entonces se daba esta cuestión de la escuela primaria (Directivo Nivel Secundario).

Salvo algunas excepciones está bien mirado el CBU en el pueblo. La mayoría de los chicos que egresan de la primaria son nuestros alumnos y bueno eso es para destacar porque este año solamente dos alumnos se fueron a otra escuela. (Directivo Nivel Secundario)

De esta forma, los procesos comunicacionales y de intercambio de información entre las dos instituciones educativas, en algunos casos, se ven significativamente resentidos. En la mayoría de las instituciones observadas, las informaciones se transmiten oralmente, con escasa formalidad, en tanto los cuadernos de comunicaciones entre las ambas instituciones no se utilizan de manera corriente.

Generalmente una notita por (...) cuestiones así que hacen a por ejemplo (...) porque en mi caso yo atiendo el comedor de todo el grupo. Tengo a cargo el PAICOR de todos... ya sea jardín, primaria, CBUr y CER. Entonces por cualquier causa, alguna novedad así entonces me dejan una notita o yo dejo una notita (...) entonces yo sé la comida que van a hacer las chicas, por ejemplo, la cantidad (Directivo de Nivel Primario).

La educación secundaria en ámbitos rurales

Las disonancias entre las diferentes miradas de cómo se debe gestionar cada asunto escolar son comunes. Éstas suelen generar algunas reuniones entre los directores de las escuelas y las supervisiones correspondientes, única manera de llegar a acuerdos. No obstante, es observable que las mismas surgen ante situaciones conflictivas consumadas, que ponen de manifiesto la necesidad de institucionalizar tiempos compartidos en la vida cotidiana de las escuelas.

Sí es verdad que la señora del nivel medio no viene casi, o viene muy poco (...) como no viene a hablar conmigo, habla con gente que viene, gente de ella que van a verla. Justamente yo no sé donde vive, claro y hay una cierta discrepancia con ella, porque nunca hemos hablado de frente, cara a cara y saber qué es lo que ella necesita o lo que dijeron de mí, qué es lo que ella no está conforme (...)... Y ahora el viernes va a venir el inspector y puede que venga ella también, porque acá esta dirección era de todos, era de primaria, de CBU y de CER, estaban todos los armarios a la mañana estaba yo me iba bien, a la tarde yo siempre cuando venia acá, esta casa de todos, y se han perdido cosas, ¿no? y nadie se hacía cargo (Directivo Nivel Primario).

Uno también como directora... lo hacemos con toda la responsabilidad, como imagino que todos, tratamos de hacer lo mejor. Gracias a.... Que es un coordinador muy responsable que asiste semanalmente al CBU lo que me permite a veces ir una vez al mes como para tener un contacto (Directora Nivel Secundario).

Cabe resaltar que la gestión directiva del CBUr y/o CBUr-CER supone esfuerzos no contemplados desde la normativa, la cual prevé una carga horaria exigua para cumplir con las funciones de encargo. Por lo mismo, en muchas oportunidades, la atención de los CBUr y/o CBUr-CER se constituye en una práctica circunstancial, puesto que sobre los directivos de los IPED sede recae un importante caudal de actividades burocráticas-pedagógicas a resolver que dificulta la asistencia permanente hacia la oferta educativa secundaria rural a cargo.

La prescripción normativa sólo define dos horas cátedras asignadas para el trabajo de gestión escolar en el CBUr y/o CBUr-CER asociados. Situación que en la práctica se torna insuficiente.

Esto que vos decís me pasó porque yo voy dos o tres veces por semana y a veces pasan semanas que no voy (...) pero los docentes reclaman directa e indirectamente que no haya un director presente (Directivo Nivel Secundario).

Uno es el tema de compartir edificio, el tema de que toda escuela necesita de una gestión directiva que ordene y que gobierne... todos hemos sido docentes y todos estamos muy acostumbrados y necesitamos de una cabeza que nos guíe,

La educación secundaria en ámbitos rurales

nos oriente, nos marque(...) es como que por ahí frente a muchísimas cuestiones que están pasando en las instituciones con el tema de violencia escolar y de diversas problemáticas necesitamos que alguien se haga cargo, un director que se haga cargo, el que toma la decisión. (Directivo Nivel Secundario)

En referencia a los directores de Nivel Primario, la normativa dispone que le corresponda:

(...) colaborar con el director del Centro Educativo Sede en la elaboración y en las estrategias para la optimización del proyecto educativo; facilitar y garantizar a los actores institucionales del CBU rural el acceso y uso de las dependencias edilicias de nivel primario; coordinar con el director del centro educativo sede y/o el coordinador de los centros asociados –si existiere- estrategias para la mejor articulación de niveles⁴⁴.

(b) La dirección escolar de las escuelas en ámbitos rurales

La vida cotidiana escolar y sus prácticas institucionales requieren de diferentes actores con diversas responsabilidades. Entre ellos, ocupan un lugar importante quienes asumen la dirección de los IPEM con CBUr y/o CBUr-CER.

Las condiciones geográficas, las problemáticas socio culturales de los estudiantes, las prácticas pedagógicas, entre algunos aspectos, pueden ser señalados como determinantes para la existencia de una gestión escolar con dedicación - en tiempo y condiciones- permanente.

En la práctica diaria como en las regulaciones existentes, el CBUr y/o CBUr-CER se configura en la categoría de “Anexo”, lo que define formas de vinculación y de gestión particulares.

Al respecto, algunos actores expresan:

Podríamos tener más visitas del directivo (...) porque los chicos piden conocerlo (Coordinador /a).

No digo que la directora sea mala, pero no puede estar en todos lados. Son muchas 4 escuelas (Coordinador /a).
Si realmente cada escuela tuviera una dirección propia estarían salvadas muchas de las dificultades que estamos planteando (Directivo Nivel Secundario).

⁴⁴ Resolución Ministerial N° 237/00 y Decreto del Poder Ejecutivo provincial N° 404/97.

La educación secundaria en ámbitos rurales

Por consiguiente, sería oportuno propiciar desde el ACE la reformulación del diseño de la oferta educativa, que explicita una gestión escolar específica con tiempos que posibiliten la tarea particular de la Educación Secundaria en ámbitos rurales:

Yo tengo siete horas en otra escuela. Me gusta ¿viste? Es como un respiro... y cinco horas en la mía. Pero de esas (horas cátedras) saqué dos sin goce de sueldo o sea que acá para venir me pagan dos y es como que nada... Al final digo... no me dejaban dar clase, estabas ahí y te buscaban todo el tiempo. Ahora me quede con los niños más chicos y bueno, es como que puedo. O si no, ya es mucho viste es como que al principio...o sea una que es nueva, hace tres años... O sea, por ahí, porque son 4 (instituciones) entonces como que cuatro con la mía. ¿Te das cuenta? (Directivo de Nivel Secundario).

Entre las funciones específicas de los directores de los IPeM Sede de CBUr - delimitadas, en primera instancia, en el Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 404/97 y en la Resolución Ministerial 237/00- se indican:

Elaborar el proyecto específico coordinadamente con los distintos actores involucrados en la experiencia; coordinar la dimensión pedagógica del proyecto; proponer las designaciones de los profesores; realizar el seguimiento y evaluación permanente del Proyecto; informar a la inspección respectiva; expedir los certificados de estudios de los estudiantes del centro asociado según la normativa vigente⁴⁵.

A partir de posibilidades brindadas por la administración central de la educación y de las normas establecidas, se trata de buscar diferentes estrategias para sobrellevar la tarea de la manera más eficiente posible. Los problemas a solucionar son diversos, pero siempre necesitan una decisión rápida, para lo cual los docentes, maestros tutores y coordinadores no se sienten facultados:

Entonces qué pasaba si se rompían los baños, o tenían horas libres, porque nadie se animaba a tomar una decisión... había roces marcados con las maestras tutoras y los profesores, se había puesto bastante feo el clima. Entonces en parte solucionó, le dimos la responsabilidad a

⁴⁵ “Ejercer la coordinación administrativa, pedagógica y comunitaria de los Centros Asociados; diseñar, gestionar, supervisar y evaluar, el proyecto específico del CBU rural, en los centros asociados a su cargo, con la participación de todos los actores institucionales; proponer a los profesores según el listado de orden de mérito emitido por la Junta de Clasificación de DEMyS; registrar, emitir y archivar toda la documentación inherente al proyecto, estudiantes y personal docente de los centros asociados; realizar visitas sistemáticas y periódicas a los centros asociados; contribuir al cuidado y mantenimiento del edificio escolar conjuntamente con las instituciones que comparte instalaciones donde funcionen los centros asociados; dirigir, supervisar y coordinar acciones del maestro y/o profesor tutor”.

La educación secundaria en ámbitos rurales

uno, para que actuara con criterio, si vale la pena suspender la actividad, se suspende (Directivo de Nivel Secundario).

Tuve los anexos sin coordinadores como seis meses en el 2006. Entonces, pasé al prosecretario acá, tenía unas horas de clase. No me quedaba otra. Así estuve (...) (Directivo de Nivel Secundario).

El desplazamiento y presencia parcial de los directivos de CBUr-CER es interpretado por los demás actores de estas instituciones como participaciones y apreciaciones realizadas desde los esquemas propios de los entornos urbanos –homogeneizador, distante, parcelado, normalizador-. Así, el director es ubicado “en el afuera” y señalado- en algunos casos- con dificultades para comprender las particularidades de la ruralidad:

Yo no puedo estar todos los días vigilando si vienen con el uniforme, porque ellos insisten mucho con el uniforme... el IPEM digamos que ellos quieren que dentro de todo vengan con el uniforme (Maestra tutora).

El docente que hoy tiene que traer una carta médica o que tiene una actividad o un determinado proyecto o que la semana que viene no va a poder venir pasa por la dirección de la escuela. Entonces hay una comunicación directa, es muy fluida la comunicación. A pesar de esto siguen reclamando que la Directora esté en la escuela porque si el chico se porta mal hay que hablarlo, pero a nivel gestión planifican y todo eso entra (Directivo Nivel Secundario).

Al introducir este apartado, señalábamos que en torno a la gestión escolar se constituye el potencial para la construcción de un proyecto institucional que configure nuevas prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje para los jóvenes. Para el despliegue de la propuesta pedagógica, el acompañamiento y seguimiento de su desarrollo es una práctica a la que se aspira, pero las condiciones de materialización resultan inciertas. Las instancias de reunión del equipo de docentes del CBU-CER son escasas y están mediadas por las mismas dificultades: traslado, horarios, el lugar de encuentro:

Las reuniones que existen son dos, donde si bien por ahí son largas, se ponen de acuerdo en ese instante y nunca más. El año pasado hubo una reunión al comienzo y una a mediados de año. Después yo vine para trabajar el PEI en una oportunidad, tres veces... Se supone que es una al mes, pero acá vienen a ésta y se van. Uno vive en otro en.... y otro en..., te das cuenta. Entonces, cómo haces vos... (Directivo Nivel Secundario).

(Las reuniones) cuando nos vemos acá en la escuela (...) las reuniones que hacemos de personal... pero siempre una o dos veces al año, pero para el acto, para empezar el año, que sé yo... cómo lo vamos a organizar, cómo lo vamos a

La educación secundaria en ámbitos rurales

hacer, qué vamos a presentar y para fin de año, qué acto vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer y ese tipo de cosas, con los profesores, con todos (...) pero de especialidad, o nosotros con los profesores de las cátedras, con nosotros que hacemos tutorías, no y las hacemos puntual porque acá no nos podemos juntar todos, en tu casa tampoco, en la mía tampoco (...) porque para los que viajan les queda cerca para tomar el colectivo y los que vamos de afuera nos queda más a mano (Maestra tutora).

Así, la planificación de la tarea docente y de las prácticas institucionales se concibe como prescindible. El diseño de las prácticas áulicas queda, en general, en manos de los profesores quienes, en pocas oportunidades, dejan participar a los maestros tutores, situación ésta que suele generar variados conflictos:

Planifica el profesor solo y las actividades les deja... los otros profesores son de la misma modalidad. No sé si hay algún profesor que se sienta con la maestra tutora a planificar juntos, creo que no. Nunca lo pregunté, ya voy a averiguar, pero me parece en general que cada profesor prepara su planificación con los respectivos contenidos, las respectivas actividades. Tiene ya previsto las actividades para dejarle a la maestra tutora para que trabaje (Directivo).

La comunicación entre los actores de los CBUr-CER suele verse obstaculizada, debido a que la información circula mediante intercambios informales, con la pérdida de la oportunidad de institucionalizar espacios más adecuados.

Todas esas cuestiones (...) yo me entero de esto del CBUr por una cuestión de atrás (...) nunca de frente como corresponde, por un chisme, por decirlo así, que me dijo una profesora... Yo la última reunión que tuve con el intendente de S., yo le digo: usted pida, haga los trámites para iniciar el CBU del IPEM. Pero no hubo nada intermedio... que me dijeran bueno ya empezamos, aparentemente se podría abrir, se ve todo positivo. Nada, desconectado. Hoy me entero por el (periodista local) que fue a filmar que ya estaba la resolución. Tampoco me entero como corresponde (Maestra tutora).

La falta de precisión en la definición del rol de los coordinadores de CBUr-CER y de los maestros tutores, la itinerancia de directivos y docentes, produce situaciones de conflicto y contradicciones en los roles de cada uno de ellos. En algunos casos se observa a coordinadores con varios CBUr y/o CBUr-CER a cargo y esto dificulta el despliegue adecuado en el desempeño de la función.

Y el hecho de haber dos coordinadores, se siente la separación, el hecho de tener coordinador de CBUr y otro de CER ¿Sabes por qué? Porque somos dos personas, que tenemos argumentos distintos, y los chicos se sienten

perdidos. Los del CBUr me dicen “profe ...” y no, le tengo que decir que le pregunte a su coordinadora, porque por ahí lo dejo salir y después se hace lío (Coordinador /a).

Yo tengo cuatro escuelas. Porque ya, por ejemplo mañana sólo tengo cerca de 70 y pico de estudiantes. Y sí en total son setenta profesores más entre los tres, más los 70 míos, más los trescientos y pico míos, ella llega, doscientos los otros. Entonces es mucho, entonces tengo un gran apoyo en ella (la coordinadora de los CBU) Que es lo que... es la que está más metida y empapada en el tema. Esa es la realidad. Este año es como que no ya estamos más...es como que ya me voy dejando más los míos porque ya tengo dos vice. Entonces sí, ya...o sea visitando. Todo como yo le digo a los chicos, a los papás cuando voy a los CBU, todo lo que pasa en los CBUr yo lo sé. Yo lo sé gracias a T (la coordinadora de los CBUr). ¿Sí? Así que por suerte muy buenas maestras tutoras me han tocado. También o sea que todo eso te ayuda. ¿Sí? Por ejemplo ahora el tema que estamos... no en este caso, sino en los otros es la apertura de cursos. ¿Viste? Entonces, ahora he firmado toda la mañana lo que ellas hicieron (Directivo Nivel Secundario).

Asimismo, las características de la cobertura de personal, distancias y particularidades de la propuesta educativa coloca al supervisor escolar entre las instituciones y el ACE. La normativa vigente⁴⁶ prevé para este actor las funciones de “asesorar, orientar, evaluar y controlar el desarrollo de los proyectos específicos de los CBU rurales dependientes de los centros educativos de Nivel Medio a su cargo” y en referencia al supervisor de Nivel Primario se estipula que éste debe “colaborar con la supervisión de Nivel Medio en el seguimiento de los proyectos específicos de los CBU Rurales”. En la práctica, el trabajo en terreno pone de manifiesto la ausencia de la figura del supervisor.

En el mismo sentido, la gestión escolar requiere de otras estrategias institucionales que acompañen las posibilidades de existencia y crecimiento de las instituciones. Una se da a través del funcionamiento de asociaciones de padres y /o cooperadoras escolares, a partir de las cuales las familias son convocadas a participar en la dinámica escolar. La mayoría de las escuelas consultadas cuenta con estas organizaciones, más o menos constituidas (mayoritariamente sin personería jurídica, (Ver Gráfico N° 6). En la mayoría de los casos, su participación se circunscribe a colaborar en la adquisición de determinados recursos didácticos o materiales, para acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes que presentan mayor problemática socio-económica.

Las iniciativas de los padres se configuran a través de distintas figuras organizacionales, tales como club de padres, asociaciones de apoyo cooperadoras escolares. El trabajo en terreno ha permitido observar que un número importante de

⁴⁶ Resolución Ministerial N° 237/00

La educación secundaria en ámbitos rurales

instituciones educativas ha dado continuidad a las cooperadoras conformadas en las escuelas primarias:

Teníamos una sola cooperadora, y después ya no me acuerdo qué maestra decidió separarla. Y no tiene sentido, porque somos los mismos padres. Yo por ejemplo, he tenido épocas en que he tenido chicos en la primaria y en el CBUr y no voy a estar en dos comisiones para la misma institución, si la escuela es una sola y trabajamos para qué, para la escuela. Yo no estaba de acuerdo, pero bueno, las maestras lo hicieron así, primaria por un lado y CBU por otro lado (Padre/Madre).

En otros casos, se incentivó a los padres – a través de las autoridades educativas locales - a conformar una asociación por nivel.

No, en el año 2007 sí (tenían una sola cooperadora) El año pasado no, el año pasado tenía mi cooperadora, el CBUr tenía su cooperadora, y ahora hasta el momento no hemos formado todavía la cooperadora (Maestra tutora).

Según las expresiones de los actores, una importante cantidad de recursos didácticos han sido adquiridos por estas asociaciones u otras, o bien por particulares, a modo de contribución con la institución educativa ubicada en ámbitos rurales (Ver Anexo VIII. Gráfico N° 19). Por otra parte, se observa que la mayoría de las instituciones escolares disponen de bibliotecas provistas por el ACE a través de los programas de inclusión educativa vigentes. No obstante, a la fecha, el equipamiento informático es escaso o no se cuenta con la infraestructura necesaria para su instalación y funcionamiento.

Eventos en los que se recaudan fondos con los que se han comprado los ventiladores, equipos de música, estufas, bueno las cosas de los insumos, las compran ellos (...) yo hago una lista y él va y compra (Coordinador /a).

- El currículo: organización e implementación

La estructura curricular del CBU-CER en las instituciones escolares con oferta educativa para ámbitos rurales se organiza en función de un proyecto específico que debe “garantizar el núcleo de competencias básicas previstas en la Propuesta Curricular Provincial Versión 1996”⁴⁷. Ésta considera “la adecuación curricular en relación a la etapa psicoevolutiva, los conocimientos previos y el respeto a la diversidad de los estudiantes”; y “atendiendo a un criterio de equidad, es necesario incorporar estrategias metodológicas alternativas que garanticen la adecuación al contexto regional”. Los interrogantes que refieren al currículo de las instituciones educativas en ámbitos rurales dan cuenta de la significación que se le otorga al

⁴⁷ El Decreto N° 404/97 dispone que la implementación del CBU en los Centros Educativos Rurales se organiza en base al plan de estudios aprobado por el Decreto 141/96

La educación secundaria en ámbitos rurales

término. Queda explícito que el currículo no es la selección de un conjunto de contenidos para ser desarrollados en las instituciones o como un documento escrito que prescribe aquello que se debe abordar.

Los sistemas educativos de la región (América Latina) tienden a ofrecer una secuencia lineal de contenidos y desarrollo de competencias (...) de esta forma, el diseño secuencial común de los sistemas educacionales los transforma paradójicamente en una estructura desigual y diferenciadora de oportunidades para los jóvenes, en desmedro de los que viven mayor exclusión socioeconómica (CEPAL-OIJ.2008, p.132).

Se dispone⁴⁸ que la nueva organización propuesta se oriente a la instrumentación de la estructura curricular aprobada por el Consejo Federal de Cultura y Educación para el Tercer Ciclo de Educación General Básica (E.G.B. 3) con las modificaciones elaboradas por la DEMyS y la DIPE y los correspondientes diseños y estrategias propias del CBU en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

En el año 2004, la DEMyS presenta una estructura curricular básica a los fines de que cada unidad de gestión pueda diseñar su proyecto de intervención⁴⁹ (Ver Anexo IV).

En el caso de Córdoba, la estructura curricular prevista para los CBU RURALES es equivalente a la prevista para los CBU URBANOS, permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos, definir las relaciones entre ellos y los agrupa en espacios curriculares. Estos se organizan bajo la forma de disciplinas y/o áreas y están a cargo de uno o más docentes: maestros tutores y profesores de Nivel Medio (Ferreira, 2006, p.244).

Las instituciones educativas reconocen en su vida cotidiana la existencia de un formato escolar común y homogéneo en sus generalidades. Trilla (1985, p. 20) propone la posibilidad de mirar las escuelas teniendo en consideración aspectos comunes: "las mismas constituyen una realidad colectiva, se ubican en un espacio específico, actúan en unos límites temporales determinados, definen los roles de docente y discente, predeterminan y sistematizan contenidos y proponen una forma de aprendizaje descontextualizado".

En el CBUr la dinámica está en manos de los profesores y de los maestros tutores, en las asignaturas Matemática, Lengua y en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Ambos deben trabajar sobre los contenidos y estrategias de enseñanza, decidiendo qué hará cada uno a su momento, conformando una pareja pedagógica. Sin embargo, son pocas las interacciones que se dan con estas características.

⁴⁸ Resolución Ministerial N° 237/00 .La estructura curricular a aplicar en los centros educativos Rurales y Urbanos con características similares a éstos, estará basada en el Plan de Estudios aprobado por el Decreto N° 141/96 y el núcleo de competencias básicas previstas en el Decreto N° 404/97

⁴⁹ Resolución N° 504/ 04 de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior

La educación secundaria en ámbitos rurales

En el mismo sentido, se evidencian diferencias notables entre las prácticas educativas que se desarrollan en el Ciclo Básico Unificado (CBUr) y el Ciclo de Especialización Rural (CER).

Mediante Resolución N° 237/00,⁵⁰ el Ministerio de Educación provincial autoriza a las direcciones de nivel operativo (DEMyS - DIPE) a determinar la estructura curricular de los CBU Rurales y Urbanos con características similares a éstos, no existiendo regulación expresa sobre la carga horaria de los profesores y de los maestros tutores, en función de cursos y matrícula. Los profesores son designados en primer lugar, teniendo en consideración la LOM del establecimiento educativo rural, en cuyo caso acceden al cargo con carácter titular. Si no hay inscriptos en esta lista, se efectúa convocatoria abierta, incorporándose con carácter interino. No obstante, en la singularidad presentada por cada CBU-CER, estas cuestiones normativas - claras en sus enunciados- ocasionan tensiones entre los actores institucionales.

No obstante, en la práctica escolar, el modelo de estructura curricular concebido parece construirse desde la diferencia.

⁵⁰ Así, el Maestro Tutor es designado por lista de Orden de Mérito de la Dirección de Nivel Inicial y Primario, y el docente Tutor proviene de las LOM del IPEM Base definiéndose en cada caso particular la cantidad de horas cátedras a desarrollar, teniendo en cuenta si se desempeña en uno o más centros asociados. A fin de dar respuesta a este espacio sin definición normativa expresa, la ex Dirección de Educación Media Especial y Superior contempló estos aspectos en el instructivo de procedimiento administrativo denominado "Criterios para la Organización del Ciclo Lectivo 2001". Posteriormente, en el año 2004, se plasman en la Resolución N° 504 los mencionados criterios de organización de los CBU Rurales detallados en un Anexo de seis fojas determinándose las plantas funcionales de los mismos. La resolución de referencia viene a sentar por escrito el procedimiento que rige desde el año 2000 para la designación de los docentes: -maestros de Nivel Primario para cumplir las funciones de maestro tutor. Se generó aquí una situación de inequidad ya que los Maestros tutores que ingresaron por Nivel Medio fueron titularizados en el año 2007 mientras que los que habían ingresado con anterioridad por Nivel Primario continúan con carácter interino.

⁵⁰ Para su designación se procede en el siguiente orden: primero Maestros de grado del centro educativo rural donde funcionará el Centro Asociado de CBU que opten por pasar a cumplir funciones de Maestro Tutor; en segundo lugar, Maestros de grado de los centros educativos primarios rurales cercanos cuyos estudiantes asistirán al CBU Rural y que opten por cumplir tal función, y por último ofrecimiento según LOM del centro educativo de Nivel Primario "Base" al que corresponda la escuela primaria rural donde funcionara el CBU Rural "Centro Asociado" El maestro tutor debe cumplir una carga horaria de 22 horas y treinta minutos reloj semanales y percibirá la bonificación por zona desfavorable que le corresponda a la Escuela Primaria Rural donde funciona el CBU Rural. En relación con la cantidad de maestros tutores por CA se determina según la matrícula global de estudiantes (ej. de 0-35 un maestro tutor; de 36 – 85 dos maestros tutores). Por su parte, la Dirección General de Educación Media dispone clasificar el alcance de los títulos para el desempeño de maestros tutores de los CBU-CER en Docentes, habilitantes y supletorios a través de la Resolución N° 542 de mayo de 2009. Tiempo después es reemplazada por la Resolución N° 749 -de la misma dependencia- donde se estipula el alcance de títulos en habilitantes y supletorios. La Resolución N° 749/09 de la Dirección General de Educación Media establece como Títulos Habilitantes: -Profesor de Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B.; Profesor de Enseñanza Primaria y Preescolar; Maestro de Educación Básica; Maestro Superior; Maestro Normal Superior; Profesor para la Enseñanza Primaria; Profesor de Nivel Elemental y como Títulos Supletorios: Maestro Normal; Maestro Normal y Bachiller; Maestro Normal y Rural o Regional.

A partir de abril de 2009, los cargos de maestros tutores en los CBU Rurales fueron asignados a la partida presupuestaria de Nivel Secundario y se dispone una modificación en el mecanismo de nombramiento- por Resolución N° 479/09 de la Dirección General de Educación Media-, estableciéndose que: "la Junta Clasificación proceda a merituar los títulos y antecedentes de los aspirantes a los cargos de Maestro tutor, con carácter interino o suplente, en las convocatorias que se efectúen en los Centros Educativos Rurales y en los Urbanos con características similares, para la oferta educativa del Ciclo Básico...y del Ciclo de Especialización ... que se brinda en los mismos

La educación secundaria en ámbitos rurales

Nosotros al nivel de estructura curricular nos estamos manejando de alguna manera con lo que hemos recibido y lo establecido y no establecido para las escuelas rurales e ir acomodándolo de acuerdo a nuestra realidad (Directivo Nivel Secundario).

Tengo un cargo de coordinador pedagógico, dos maestros rurales. Pero en nuestra escuela no hay una propuesta curricular articulada. No he terminado la evaluación diagnóstica y todos los días descubro algo distinto... no hay una planificación conjunta, no hay espacios de evaluación... (Directivo Nivel Secundario).

Nosotros priorizamos un poco el tema de la identidad, entonces se han hecho talleres tanto de estudiantes como de docentes, donde se trató el tema de la identidad, de la escuela, los chicos, nuestra... y entonces se vio qué podía aportar cada uno a este proyecto de la identidad, de ponerle nombre a la escuela porque solo se llama CBU rural, y para los chicos es un problema la palabra rural. Terminamos sacando la palabra, entonces hicimos un proyecto para ponerle un nombre, y a partir de eso trabajar las distintas áreas, entonces cada materia aportó qué podía hacer desde su área, por ejemplo Lengua aportó, en tercer año entrevistas a los más ancianos del pueblo para que dijeran cómo era la escuela antes, cómo se vivía antes en el pueblo, qué significaba la escuela para ellos, desde el área de historia, por ejemplo, se hizo un recorrido histórico del pueblo, en inglés, como son las escuelas en Estados Unidos, y cómo se les da el nombre a las escuelas, cómo es la identidad americana con respecto a la educación, entonces todo está en estos momentos en relación a la identidad (Profesor/a).

En cuanto al modelo de pareja pedagógica- previsto en las disposiciones reglamentarias entre maestro tutor y profesor- se cumple parcialmente y la generalidad de los informantes consultados advierte estar cruzado por tensiones nunca resueltas. Maestros tutores cuya labor se multiplica entre tareas de gestión (cubriendo funciones de dirección) administración, cuidado de los estudiantes, atención a padres, cobertura de las ausencias docentes, apoyo escolar, alimentación y espacios curriculares propios carecen de posibilidades de planificación y prácticas educativas compartidas con los docentes. Asimismo, los docentes cargan con obstáculos relativos a su itinerancia de escuela en escuela, con dificultades de transporte, escasas disponibilidad y carga horaria, imposibilidad de coordinación y trabajo compartido con la maestra tutora y demás colegas:

Arman una estructura juntos, trabajan juntos aunque la queja siempre está. El docente no deja las actividades entonces por ahí no sé qué darles ni cómo darles o lo eterno de las explicaciones, es decir, el docente dio la clase, la

La educación secundaria en ámbitos rurales

tarea del tutor era reforzar o aclararle... (Directivo Nivel Secundario)

Las dificultades de la labor pedagógica del maestro tutor y de docentes se profundiza ante las carencias de capacitación y formación específica para cada uno de los roles y funciones. Si bien se reconoce algún avance con las capacitaciones provistas por el PROMER en Lengua y Matemática, todos reclaman la generalización a Ciencias Sociales y Naturales y a las otras funciones concebidas para la educación rural.

Por consiguiente, dar cuenta de las particularidades de la Educación Secundaria en ámbitos rurales representa para los encargados de la gestión un doble desafío. Por un lado, supone pensar estrategias concretas y crear dispositivos destinados a potenciar y resignificar la importancia de la formación inicial y continua de los docentes, lo cual supone abrirles la posibilidad de expresión en relación con las preguntas potentes y significativas que les depara el análisis del cotidiano escolar. Por otro lado, supone idear nuevas formas de reflexionar y orientar el perfeccionamiento docente, tanto a partir de las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje como de las formas de interacción ensayadas en la variedad y heterogeneidad de contextos y poblaciones escolares que hoy en día alberga el ámbito rural:

Se ha priorizado algo esencial, que es la Lengua, porque realmente sin Lengua, ningún área puede trabajar, incluso yo como profesora de Ciencias Naturales, les hago llevar hojas de caligrafía para ayudar a este tema. Pero no, si las chicas no están encima en sus horas, que las puedan trabajar a sus horas de tutoría, no hacen nada en sus casas (Profesor /a).

A la hora del trabajo compartido entre los actores institucionales, coinciden en advertir necesidades específicas de los niños-jóvenes en contextos rurales y la consecuente búsqueda de estrategias de enseñanza que incidan sobre la calidad de vida y autoestima de los sujetos objeto de la enseñanza.

En el diálogo con algunos docentes que han permanecido durante más tiempo en las instituciones educativas observadas, se aprecia que ellos planifican proyectos cuyo propósito es revertir las carencias vinculadas con el manejo de competencias básicas o genéricas en el empleo de la lengua oral y escrita, capacidades de interacción, elaboración de servicios, entre otros. Las expresiones creativas y de extensión a la comunidad suelen constituirse en la temática de los citados proyectos.

Estamos tratando lo que podemos articular en cuanto a contenidos, a trabajar mínimos valores, mínima convivencia, mínimas formas de relación entre las personas... ese es un criterio general del que está en naturales, sociales o lengua, no? (Profesor/a).

En los relatos se desliza la cuestión curricular, vinculada al proyecto institucional, proyecto curricular y/o proyectos específicos y ligados a un trabajo basado en el compromiso y en la colaboración de y con otras instituciones locales, especialmente la comuna o municipio:

La educación secundaria en ámbitos rurales

Estamos peleando por el laboratorio, por la sala de industria... que este año lo vamos a hacer, porque el jefe de la comuna está muy comprometido, es otra realidad... dos pueblos diferentes, en uno el jefe de la comuna está en el colegio, qué necesitas, trabajamos juntos, él nos ayuda con los bingos, sube conmigo, cantamos los bingos... está con nosotros... y en el otro no, ni aparece (Coordinador/ a).

Del análisis de los testimonios se infiere que el trabajo colaborativo y el incremento de fluidez en las relaciones con otras instituciones, mejoran las condiciones para el desarrollo de la labor pedagógica:

Pasa por el director, si el director es responsable, está comprometido con la tarea, viaja, viaja conmigo, visita los CBU va a las reuniones de cooperadora. O sea está constantemente comprometido con todo el funcionamiento, y que a mí, por un lado, me alivia porque directamente hablan con la directora, y está bueno porque yo hago otra cosa (Coordinador/a).

En el mismo contexto, en algunas de las experiencias observadas los procesos de articulación - entre niveles - se manifiestan discontinuos. Los docentes expresan la existencia de dificultades concretas de trabajo colaborativo con la gestión escolar de otras instituciones que funcionan en la misma estructura edilicia a contraturno o en turnos similares:

A nosotros nos tiró todo! Las cajas donde guardábamos las computadoras, todo. Es como si dijera: ésta es mi casa y acá se hace lo que yo digo (Coordinador/a).

Tenemos un grave problema, más allá de que no tenemos malas relaciones, extrañamente, todos los chicos, de la primaria no vienen a nuestra escuela... la primaria nos pone ahora, incluso cartelitos, "vaya a tal escuela" que es privada, cartelitos de propaganda de otras escuelas (Profesor/a).

Otro punto a señalar es la Formación Orientada⁵¹ que prevé en su estructura curricular básica la incorporación de espacios curriculares de definición institucional (ECDI) que

⁵¹ Entre las características especiales del CER que se destacan son: (a) Contemplar la procedencia de los estudiantes que provienen de CBUr rurales que tienen una menor carga horaria curricular que el CBU común, la presencia del docente tutor y un fuerte vínculo con el medio.(b) tienen previsto una carga horaria curricular menor que el Ciclo de Especialización tradicional. (c) la presencia del docente tutor que trabaja con grupos reducidos de estudiantes. (d) dentro de la particularización de la Currícula se preserva una carga horaria homogénea de la Matemática y Lengua Castellana. Se prioriza el aporte de la Sociología y de la Formación Artístico cultural.(e) los espacios curriculares de la Formación Orientada del CER se corresponden con la FO de la Orientación Producción de Bienes y Servicios del CE tradicional. La característica que los diferencia es que en el caso del CER estos espacios curriculares comunes se complementan y articulan con dos Espacios Curriculares de Definición Institucional (ECDI) : Producción Vegetal y Producción Animal y la carga horaria de 5 horas cátedra cada uno, pudiendo el centro educativo en el que está inserto definir las capacidades, los contenidos, las estrategias y las actividades a desarrollar para el logro de las competencias esperadas.(f) la Educación Física se prevé en horario de

La educación secundaria en ámbitos rurales

atienda la demanda de los entornos socio productivos. Así, el diseño de la estructura curricular del CER presenta dos campos formativos: Campo de Formación General Básica (FGB) y un Campo de Formación Orientada (FO), complementándose con dos espacios curriculares de definición institucional.

En este sentido, algunos egresados del CER ⁵² obtienen su título de bachiller orientado en Producción de Bienes y Servicios – Especialidad Producción Agropecuaria en el marco del Decreto N° 149/97. En cambio otros, reciben el título orientado en Economía y Gestión de la Organizaciones.

La propuesta curricular de los CBUr-CER establece aspectos comunes a todas las instituciones y las diferencias se sostienen con la presencia de maestros tutores y profesores itinerantes, en formas de gestión directiva diferente, ambos aspectos ya desarrollados anteriormente. De la palabra de los actores surgen algunos interrogantes como ¿qué prácticas escolares producen rupturas en la cotidianeidad del aula para abordar el conocimiento? ¿Qué relaciones se entablan entre los contextos espaciales y los conocimientos? ¿Cómo se definen los contenidos y tareas que determinan prácticas pedagógicas? ¿Cómo se construye el entramado de los tiempos y espacios escolares en la puesta en marcha de los CBUr y CER?

En las instituciones no contamos ni con espacios ni con tiempos institucionales para juntarnos a hablar de este tema (...) Yo creo que se trata de espacios y tiempos institucionales que no son la hora sino también de contener (...) el tiempo del docente (...) acordar con el docentes estos tiempos y espacios y a lo mejor (...) con un trabajo más ordenado y enmarcado y a lo mejor (...) con una propuesta como una línea de acción compartida entre los distintos colegios también (...) (Directivo Nivel Secundario).

Respecto del rol de la maestra tutora (la que “conoce la historia de sus estudiantes, la organización de la escuela, la puesta en marcha efectiva del trabajo grupal (...) es quien articula la transición de un ciclo a otro o de un año a otro”⁵³, las interpretaciones sobre sus funciones son diversas.

Una de las cosas que costó en nuestro CBUr, creo que ahora lo está consiguiendo, fue evaluar junto con los profesores, el tutor con los profesores. Hay una resistencia por parte del docente de las horas cátedras porque yo soy el docente, yo soy el que sabe... Vos sos maestro, vos atendés los chicos (Directivo Nivel Secundario).

contraturno y con frecuencia quincenal (g) en la figura del docente tutor confluyen las diversas disciplinas que conforman el campo de Formación General y se pretende además que sea responsable del campo de Formación Orientada de cada año del Ciclo como medio de garantizar la continuidad e integralidad del desarrollo curricular

⁵² Según las determinaciones de la Resolución Ministerial N° 171/03

⁵³ Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1998,p 29

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tanto entre profesores como directores aparecen percepciones respecto de ella, de naturaleza contradictoria y que ponen la mirada sobre los modos de resolver las cuestiones didácticas:

1. No están capacitadas en la especificidad de los espacios curriculares como para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje con la modalidad correspondiente a Nivel Secundario:

Me parece que en el caso de las maestras tutoras quizá habría que reforzar en lo disciplinar algunas cosas, específicas. Aparecen las falencias, se nota muchísimo. Sí me parece que en las maestras, hay mucha más predisposición en ellas, hay mucha humildad y reconocen sus limitaciones. Los que no reconocen son los del otro lado, pero bueno. La maestra necesita reforzar más la disciplina, por eso digo, que hay que ver cómo organizarlo (Directivo Nivel Secundario).

Pero ahora también hay que pensar que las maestras tutoras son las maestras de primario, están capacitadas para ser maestras primarias: el chico saca el cuaderno, nos sentamos, cortamos los palitos, sumamos los conjuntitos. Nos encontramos con temas que no estamos capacitados. Cambia el profesor y cambia la técnica y a mí se me viene abajo el mundo (...) Entonces es buscar tiempo extra... que por ahí para que me enseñen a enseñar a un adolescente (...) Las tutorías en las materias troncales de Lengua y Matemática hago malabares, hago malabares (...) Es importante que el maestro tutor sea de la zona (Maestra tutora).

Ante esta apreciación, se reconoce que los profesores a cargo de las diferentes asignaturas a veces no comparten las planificaciones, horas de trabajo y/o criterios de evaluación:

Hay profesores, que no nos permiten que dentro de la carpeta, como ser Lengua (...) dentro de la carpeta de Lengua no pueden hacer las tutorías. Las tutorías las tienen que hacer aparte los chicos. Mayormente es el refuerzo del contenido que está, pero no pueden estar ahí. Entonces, son criterios y, la profesora de Ciencias Naturales inclusive a veces nos deja temas, para que nosotros desarrollemos (Maestra tutora).

2. Tienen formación y experiencia docente, a partir de lo cual pueden desenvolverse en las situaciones áulicas con cierta solvencia. Sobre todo, los

La educación secundaria en ámbitos rurales

docentes noveles que ingresan a la docencia a través de los CBU-CER, suelen interactuar con los tutores consultándolos permanentemente o trabajando en equipo:

El caso de que la profesora de Ciencias Sociales es profesora de Lengua (...) Entonces esta chica no tiene conocimientos para dar Geografía (...) en el caso mío, al ser maestra tutora, tengo que estar a la par de ella, en común acuerdo hace muchos años me dice “qué te parece si vos llevas la parte de Geografía y yo llevo la parte de Historia” (...) bueno yo doy la parte de Geografía y conceptos de Formación Ética. (...) y ella, por eso yo preparo más o menos los temas que vienen en el libro y los que salen en algún libro más, yo le muestro a ella todos esos temas y ella, de acuerdo a lo que sale en el libro de Historia (...) es lo que va viendo cómo lo va incorporando (Maestra tutora).

Una de las cosas que costó en nuestro CBU, creo que ahora lo está consiguiendo, fue evaluar junto con los profesores, el tutor con los profesores. Hay una resistencia por parte del docente de las horas cátedras porque yo soy el docente, yo soy el que sabe... Vos sos maestro, vos atendés los chicos (Maestra tutora).

Lo señalado da cuenta, además, de la particularidad de la propuesta de trabajo en área. Existen casos en que los directores de los IPEM disponen una forma de trabajo distinta de la planeada por la propuesta oficial, haciendo los ajustes que consideran pertinentes a las particularidades del CBUr-CER.

Habría que decidir cuál es la mejor organización, si una maestra tutora por curso o una maestra tutora por área. Tengo un anexo de cada clase (la decisión) fue mía estando como coordinador en (...). Yo se lo propuse al Director de ese entonces y bueno, él estuvo de acuerdo y allá pasamos de curso a área. Acá están por curso y allá están por área (Directivo Nivel Secundario).

Al disminuir la posibilidad de interactuar más homogéneamente con los estudiantes y, en cambio, hacerlo de manera aleatoria, los profesores sienten que pierden el control del proceso de enseñanza y luego del aprendizaje:

Yo trabajaba con tres cursos a la vez (...) esos chicos aprenden o no. No aprenden nada, porque iba le dejaba tarea a uno, le explicaba al otro, le dejaba tarea al otro y volvía (Maestra tutora).

Entonces, con tres cursos a la vez, ningún chico aprende, yo no estoy cumpliendo bien mi función (Maestra tutora).

La educación secundaria en ámbitos rurales

Las concepciones pedagógicas escolarizadas ponen de manifiesto, por un lado el malestar por no resolver satisfactoriamente las propias expectativas de desempeño y, por otro, la falta de capacitación para hacer frente a situaciones como la descripta. Sin poder evaluar con instrumentos eficientes sus propios logros y los de los estudiantes, los docentes consideran que sus prácticas se desarrollan dentro de lo posible, enmarcadas en las condiciones objetivas y en las habilidades construidas en su trayectoria profesional para dar respuesta a cada situación.

En cuanto a los instrumentos pedagógicos, en general los docentes manifiestan utilizar guías, confeccionadas con fotocopias y otros materiales, debido a que no cuentan con material bibliográfico para todos:

Sí (trabajamos con guías). Lamentablemente, no hay muchos libros para todos (...) Si hay libros para todos, se trabaja con libros; si no, fotocopias (Profesor/a).

El nuestro si no está la maestra tutora siempre trabajamos con guías, no hacen absolutamente nada (Profesor/a).

Las maestras tutoras desarrollan su tarea pedagógica y también otras (por ejemplo, administrativas), ocupando espacios y tiempos, más allá de lo prescripto:

Estoy haciendo las funciones de secretaria, preceptor, de todo un poco... porque llevo la asistencia, la cuestión de los recreos (...) la maestra tutora está ahí atrás de cada estudiante, del aprendizaje, del seguimiento, de todo, teníamos que también hacer todo lo que es asistencia, o sea, todo lo que hace un preceptor teníamos que hacer nosotros, la parte papeles, y después en el IPEM también voy a la tarde a, por ejemplo, porque la computadora que tiene las planillas para matriculación de los estudiantes, para las asistencias, para todo, para los certificados de escolaridad está allá (Maestra tutora).

Ahora vos decime cómo una tutora puede atender estas 36 hs. semanales si en realidad el 50% son de la tutora y el otro 50% del resto de los docentes que tengo... Y aparte la tutora tiene que atender a un docente que tiene problemas con algún alumno, se lo manda a la tutora; viene un padre porque tuvo problema el hijo lo atiende la tutora; suena el teléfono, lo atiende la tutora; el personal PAICOR no fue y tienen que dar la leche, la da la tutora. Entonces como que obviamente o hago una cosa o atendés la otra, las dos a la vez no lo logras (...) y ahí voy a la calidad de (...) (Directora Nivel Secundario).

Sí, la tarea del tutor es "multi" porque hace un montón de cosas pero nosotros tenemos ayuda de un ayudante técnico que nos ayuda en la parte administrativa un montón. A partir de este año tenemos coordinador que también es una gran

La educación secundaria en ámbitos rurales

ayuda y la presencia de la directora todo el tiempo, ella va una vez por semana pero estamos constantemente en comunicación y el vicedirector los días jueves también asiste por cualquier problemática o cosa (Directivo Nivel Secundario).

En el mismo sentido, en las percepciones de maestros tutores respecto del aspecto didáctico, los cuadernos de apoyo aparecen como una estrategia para acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, las prácticas institucionales son producto de la dialéctica entre las prácticas de los actores, las prescripciones normativas y la cultura institucional.

Por lo mismo, el contexto geográfico y las particularidades socioculturales de los niños-jóvenes son aspectos que necesariamente deben ser reconocidos. Por consiguiente, en algunas ocasiones los actores institucionales perciben la permanencia de la familia rural como una condición impuesta por los entornos productivos y socio cultural.

Desde estas representaciones, aluden a la institución escolar y a su labor pedagógica como la única posibilidad de un cambio favorable. Estas percepciones y representaciones permean toda la institución educativa y se expresan contradictoriamente; se encuentran atravesadas y condicionadas por las experiencias y las expectativas propias de cada docente, directivo y autoridades locales, instalando interrogantes sobre la calidad de la oferta educativa:

Y los chicos también, ven eso viven eso, el chico es el reflejo del educador, es el reflejo de los padres, de lo que vive, del contexto... así es el chico lamentablemente. (Profesor/a)

Esos chicos se quedaban la mayoría sin poder tener posibilidades de terminar el nivel secundario para lo que significa conseguir un trabajo digno, hoy día no es cierto, porque desde policía si no tenés colegio secundario no podrán acceder a nada. Como nosotros decíamos, ellos posiblemente no han tomado conciencia todavía de lo que significa tener un estudio secundario (Presidente Comunal).

Entre los docentes, las hipótesis relacionadas con la calidad giran, en primer término, en torno al tipo de oferta y cantidad de contenidos que es posible desarrollar en el reducido horario previsto. En cambio, hay otros que incluyen las condiciones de partida de los estudiantes, la infraestructura y la organización institucional.

Para los directivos, las diferencias entre los logros de las instituciones de Nivel Secundario, modalidad común o modalidad rural, no difieren demasiado. Efectivamente, señalan que en las condiciones de las instituciones educativas en ámbito urbano (elevada matrícula, cursos numerosos, entre otros) los resultados son similares a los obtenidos en los CBU-CER, aun disponiendo éstos de menor carga horaria. La participación de los tutores parece estar en la base de esta apreciación:

La educación secundaria en ámbitos rurales

No lo veo mal, yo comparo con un chico de allá, no tienen mucho de diferente. Está bien el diseño curricular (...) yo lo veo y no tiene mucha diferencia (...) si vamos al caso, acá Ciencias Sociales tiene tres horitas y allá tiene cinco y lógicamente se trabaja de una manera distinta, pero en cuanto a contenidos así en general, lo que realmente terminan viendo es lo mismo, es lo mismo, aún así con dos horitas más... Yo veo cómo trabajan acá en Sociales, y veo allá. Pero en definitiva, el chico termina aprendiendo, el grueso, digamos, lo básico que tiene que aprender, lo aprende éste y lo aprende el de allá (Directivo Nivel Secundario).

Estos procesos de aprendizaje se encuentran en directa relación con la labor pedagógica desarrollada en instituciones educativas urbanas, no difieren de los de las rurales, y no sólo no refieren diferencias en las prácticas de enseñanza, sino que también remiten a la cuestión de la formación inicial y la capacitación, como se ha señalado en diversas oportunidades y en otras investigaciones precedentes del Área de Investigación Educativa. SPIYCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba:

Depende mucho de cada profesor, pero casi no establecen esa diferencia porque yo tengo una profesora que los contenidos los mantiene igual, tanto acá en el pueblo como allá, aplican los libros de estudio como vienen para acá y para allá (...). En sociales, bueno, te explicaba, que la profesora que está hoy, ella me dijo el primer día bueno vamos a usar los libros que vienen desde el gobierno, o sea para ruralidad. Y yo le dije bueno, lo que pasa es yo en tercer año, como habíamos comprado el año anterior (...) ella me dijo, me gustan los libros 1, 2 y 3 de(...) vamos a usar ese, entonces yo compré el libro algunos chicos también y otros sacaron fotocopia, y este año me ha cambiado de vuelta (...) para no hacerles gastar y bueno y ya tercer año ya les había dicho que iban a usar el del año pasado, me adelanté yo, y me dice no pero (...) así que y a los que habían encargado quedó ese (el de Aique) pero en primero y segundo queda el libro que viene del ministerio. En Naturales usan mucha fotocopia, ella trae el apunte hecho y trabaja con fotocopia (...) y Lengua tienen un libro que usan el mismo en B... y yo para Tecnología yo me compré un libro para Tecnología uno para cada año, el último, y en Artística los temas son los mismos. Pero no es que se adaptan todas a lo que viene del ministerio (Maestra tutora).

En términos de modos de relación con el conocimiento en los CER, a diferencia de los CBUr, los docentes tienen una disposición a promover mayor autonomía en los estudiantes, en el sentido de romper las “dependencias” en relación con los docentes. De esto se derivan prácticas educativas que buscan ampliar el horizonte sociocultural

La educación secundaria en ámbitos rurales

de los estudiantes y establecer una relación con el conocimiento más independiente. Se pone de manifiesto en las actividades que planean e implementan.

Otra posibilidad de interpretación de las diferencias entre lo urbano y lo rural parece radicar en la definición previa que tienen los docentes sobre las condiciones de partida distintas en términos de capital cultural⁵⁴ y a los estilos de aprendizaje de los jóvenes, siendo en realidad estos juicios previos, entre otros, los que hacen decaer la autoestima y, por consiguiente, las posibilidades de aprendizaje.

(...) en general, no hay estudiantes dando vuelta? No porque por ahí las capacidades están en un nivel un poquito más bajo que los chicos que podes encontrar en una ciudad mas grande (...) no sé me parece a mí, les cuesta un poco más, es como que tienen baja la autoestima, a veces como que tenés que estimularlos, decirles que podes (...) porque por ahí como que a ellos les cuesta más que a otros chicos, por ahí porque dejaron algún año la escuela... entonces necesitan (Profesor/a).

Existen docentes que en su compromiso con los estudiantes resignifican y adecuan contenidos para posibilitar aprendizajes significativos; no obstante, no se logra elaborar proyectos curriculares que conecten con lo local, la regionalización del currículum y la puesta en valor del propio contexto. Antes bien los estudiantes que cambian de escuela secundaria y llegan a un CBUr manifiestan una ruptura con los juicios previos relativos a esta oferta. Las críticas a la calidad de los CBU, en términos de contenidos y tiempos, son doblegadas por la experiencia calificadora de los vínculos con las maestras tutoras:

No quiero irme, la vez que me conecto con esta escuela (...) antes me decían que esta escuela era cualquier cosa! Allá en el Industrial me dijeron (...) que era cualquier cosa, que no era recomendable. Yo les digo que se equivocaron, porque por lo menos, te dan una inteligencia no así tan avanzada como en el Industrial que encima como es de más avanzada lo dan más rápido, te dan una inteligencia no tan avanzada, pero te la dan más fácil que en el Industrial (Estudiante).

Entre los argumentos que los estudiantes sostienen para llegar y permanecer, aparece, precisamente, éste. Existe una percepción generalizada respecto de que el CBU rural representa una oferta cuya calidad se cuestiona por las características de la

⁵⁴ Este concepto es tomado del enfoque sociológico de P. Bourdieu quien lo introduce para hacer referencia a los valores, normas culturales y prácticas que los estudiantes heredan por decirlo así, del ambiente familiar de pertenencia. A su vez, la familia como grupo social se encuadra en una determinada posición de clase y ésta tiende a determinar en gran medida la transmisión de un capital cultural que- en el caso de las clases sociales privilegiadas en su posesión- puede resultar afín y favorable al éxito escolar mientras que el sistema de hábitos y prácticas sociales transmitido a las nuevas generaciones dentro las clases subordinadas y socialmente desfavorecidas, se presenta como claramente insuficiente, ajeno e incluso opuesto al sistema de valores, habilidades mentales y actitudes que sanciona y legitima la escuela (Bourdieu y Passeron, 2008)

La educación secundaria en ámbitos rurales

modalidad (menos contenido, promoción de los estudiantes, etc.); consideraciones también asumidas por los docentes:

Sí, me iban a mandar al Industrial, pero yo le digo a mi mamá que me mande a E...., que era más fácil. Es más simple! No se te dan vuelta en la cabeza las cosas (...)... no te dicen muchas cosas como te dicen en otras escuelas. Acá te explican. Acá te explican bien cómo son las cosas (Estudiante).

Algo similar ocurre con quienes optan por continuar sus estudios en los CER. En las expresiones de los estudiantes se observa un subrayado especial a las interacciones que no encontraron en otros espacios educativos:

No si te pasas en cuarto año ya no, si fuera que cursaste cuarto año acá y te pasas en quinto, ya sí, tenés que rendir equivalencia, si no, no. Pero por ahí, acá están los chicos de cuarto año allá y hablamos de temas vistos ya en química o en otras materias y cosas que ni vieron, a mí me pasó (Estudiante).

No el CER me parece bastante completo, el CER sí, los profesores que hay los conozco a todos, la mayoría son excelentes profesores, se puede hablar, vos no entendés algo, las veces que sean necesarias... no a la tarde también, el CER es relindo (...) a parte son re poquitos chicos, también el trato, son todos compañeros, sí es muy diferente (Estudiante).

Acá te dan espacio para que preguntes (...) Allá, un tema te lo dan rápido y acá te dan unos minutos, te lo explican bien (Estudiante).

Obviamente, acá hay menor carga horaria, porque es rural o sea, fue creado para terminar (...) muchos han querido seguir y han tenido dificultades, pero también ha habido chicos que siguen bien, chicos que también han repetido y han terminado (Profesor/a).

Refieren que la diferencia más importante en el pasaje de ciclos se relaciona con la falta del tutor y manifiestan que necesitan ese tipo de apoyo en el segundo ciclo:

Nos hace falta ayuda...No entendemos. Porque antes le preguntábamos a la maestra tutora y ella nos sacaba de las dudas, nos podían ayudar, en cambio ahora hay que hacerlo solos. Ahora hay que hacer machetes (Estudiante).

En cuanto a las expectativas y posibilidades de continuidad de estudios superiores, la mayoría se expresa críticamente respecto de la misma. Se pueden identificar tres grupos, independientemente de la zona a la que pertenezcan. El primero, que

La educación secundaria en ámbitos rurales

manifiesta una orientación a los estudios superiores, está conformado por estudiantes que provienen de familias con empleo estable - generalmente público- o bien profesionales.

Un segundo grupo, manifiesta orientación a seguir trabajando finalizada la escuela secundaria, lo integran quienes provienen de familias cuya actividad está vinculada al sector agrícola (peones rurales, maquinistas) y oficios. Un tercer grupo, que expresa una orientación a abandonar el medio hacia urbanizaciones mayores, lo conforman estudiantes que provienen de las familias más desfavorecidas social y económicamente (familias generalmente sin trabajo, que perciben programas de asistencia social). Adicionalmente – a excepción del segundo grupo, las actividades a las que pretenden acceder están desarticuladas de la especialidad del CER. Aun para los miembros del segundo grupo, y como ya se señaló, la opción del CBUr-CER muestra una débil relación con la especialización.

Desde otra dimensión, el trabajo en terreno permitió visualizar la capacitación que han recibido los docentes. Así, en relación con las capacitaciones los informantes manifiestan que no reciben formación específica:

Yo la verdad que no sé, no sé. Todos, todos se perfeccionan cada uno en lo suyo. Ellos hacen viste los...por ejemplo el sábado va a haber uno de metodología de la investigación de la mutual y hay como ocho anotados. O sea. (...) los otros días lo iban van a hacer. O sea, se que todos hacen en su área más que nada. No puedo decir en qué les faltaría. No, no sé (Coordinador/a).

La formación docente para el Nivel Secundario en general no ofrece saberes específicos para la desarrollar la didáctica en instituciones educativas ubicadas en contextos rurales. Así, los docentes reconocen dificultades desde su inicio profesional para el dictado de clases en dichas instituciones escolares.

La tensión entre una oferta educativa general, homogeneizante, no situada, referida a lo urbano, y otra inscripta en un proyecto situado en lo local y con líneas de articulación con lo regional, que abra la posibilidad de crear mejores condiciones de arraigo y desarrollo local, atraviesa todas las experiencias. De la misma manera, es posible identificar una orientación predominantemente demostrativo-extensionista en detrimento de los enfoques que avanzan en la incorporación de actores locales como portadores de conocimiento⁵⁵:

⁵⁵ Los estudios que abordan la relación actores-conocimiento, desde el cruce de los enfoques pedagógicos y los de desarrollo local, han distinguido tres modos, que se manifiestan en otros tantos tipos de escuela: a) la *escuela demostrativa* (demostrativa-extensionista), donde a la comunidad le cabe un rol receptivo y eventual aplicación de los conocimientos generados por otros. El trabajo productivo se realiza en situaciones controladas, de carácter demostrativo. b) La *escuela productiva* constituye un desarrollo posterior como respuesta a las limitaciones de la escuela tradicional y del extensionismo. Se organizan en función de las problemáticas del entorno; la premisa básica de la propuesta pedagógica es que el trabajo y la producción son actividades que se realizan en la escuela; se busca capacitar para el trabajo integrándolo al proceso educativo y se integran también estrategias no formales para ampliar la capacidad de transferencia de conocimientos; y c) las *escuelas de alternancia* donde el trabajo productivo es el organizador de los aprendizajes, del currículum, y de la institución. Busca evitar la ruptura con el mundo

Me dedico a la huerta, tenemos una pequeña huerta, y ahora si Dios quiere que se abre sexto año, va a entrar un veterinario que ya está dando tecnología de la producción, y él va a encarar bien la producción animal en sexto año, queríamos tener algunos animalitos, viste, ir incorporando cosas, pero que no esté todo en el aire, que sea un proyecto que esté bien, bien planteado. Por ejemplo, ahora la huerta yo la encaré como a mí me parecía y hago lo que yo puedo, digamos, pero por ahí no sé, que sea algo más pensado, que haya un proyecto o algo, la huerta es fundamental trabajarla bien, preparar el suelo, sembrar, todo el seguimiento de cultivo hasta cosechar el cultivo, o sea, la idea es que ellos vean, aprendan y después lo puedan aplicar, y si no como base para seguir estudiando, quizás otra carrera (Profesor/a).

Podríamos pensar estas prácticas como derivadas de las carencias en la formación docente de grado y postgrado que inhiben ver más allá de lo escolar o lo escolar situado:

Cuando yo llegué acá no había guías (turísticos), entonces digo bueno, más o menos viendo el perfil de uno de otro, explicándoles, así siempre demasiado a pulmón, porque no hay bibliografía, empezar a recopilar a ver qué libros más o menos podían ser (Profesor /a).

Yo, trato de dar lo más amplio y desde las ciencias naturales también les podes dejar una enseñanza social, una enseñanza (...) son chicos que en su mayoría no han salido de acá, por eso siempre tratamos de sacarlos, llevarlos a Agroactiva. Aunque por ahí hay gente que dice, bueno, es un elefante blanco. No, pero implica un montón de cosas, implica que vean que el campo es el motor de la economía Argentina. Implica sociabilización, implica (...) siempre los llevamos a un shopping, eh, implica un montón de cosas la salida y bueno que sepan que hay otro mundo (Profesor/a).

En el mismo sentido, docentes y directivos reconocen que la función de las maestras tutoras podría contribuir a aumentar las mejoras en las condiciones de aprendizaje si tuvieran alguna figura homóloga en el CER. Algunos profesores expresan que las funciones de las maestras tutoras coadyuvarían al fortalecimiento de la retención escolar:

Esa dependencia que decimos que se ve en el CBUr también ayuda a la retención de los chicos, si no esos chicos no seguirían (Profesor /a).

familiar, ofreciendo la posibilidad y estimulando la “confrontación entre hijos y padres, (...) entre la práctica en la granja paterna y la teoría” enseñada en la escuela” (Duffaure, 1993, en Fernández, 1998).

La educación secundaria en ámbitos rurales

No obstante, las maestras tutoras manifiestan que en diversas situaciones se ven exigidas de solicitar ayuda a los profesores de las asignaturas, por falta de una preparación específica en la temática a abordar:

Los chicos llegan casi sin conocimientos (...) claro, tienen en el CBUr y recién vuelven a ver esto ahora (...) pero además, las maestras tutoras no tienen la formación como para darles la visión estética, se limitan a manualidades y no piden que les dé una mano (Profesor/a).

Bueno, al principio yo tenía que dar 8 materias, cuando yo entré había otra maestra tutora, éramos 2, y era mejor porque cada una podía manejarse en un curso (...) bueno, yo tuve que darles educación física, porque la maestra anterior la daba ella y me la pasó a mí (risas) un trauma! (Maestra tutora).

En la mayoría de las instituciones educativas, son las maestras tutoras quienes tienen a su cargo la planificación y dictado de clases y evaluación de los espacios curriculares de Educación Tecnológica, Música y Plástica.

Del análisis parece emerger el hecho de que el currículum queda subsumido bajo el manto de las condiciones institucionales, las posibilidades de articulación, reunión de docentes, pasando por la demora en los nombramientos del personal, hasta las condiciones materiales para la enseñanza. Adicionalmente, se remarca la misma situación en los niveles intermedios y superiores del sistema (coordinadores de zona, supervisiones y subdirección de nivel).

En síntesis, las representaciones existentes dan cuenta de una institución escolar desarticulada, exenta de vinculación con la ACE y otros referentes del sistema.

- Los espacios

Los espacios de las escuelas en contextos rurales impregnan de una dinámica singular a los CBU-CER y, por consiguiente, la gestión y la propuesta curricular. Edificios centenarios o modernas instalaciones, de uso exclusivo o compartido, en simultáneo o a contraturno, y las combinaciones que puedan resultar, configuran un collage de escenarios. Se puede reconocer cómo se configura, en la cotidianeidad, el currículum y los modos de gestión, entre otras prácticas sociales, a partir de algunas particularidades que, a continuación, presentamos: escuelas que comparten el espacio entre Nivel Primario y CBU-CER; escuelas albergues; los equipamientos y su distribución espacial.

(c) Escuelas que comparten el edificio entre Nivel Primario y CBUr-CER

La educación secundaria en ámbitos rurales

Desde la perspectiva de los actores, la identidad institucional se construye a partir de la posibilidad de incorporarse a un espacio que se aprecie como propio.

La mayoría de los CBUr, y luego los CER, han debido compartir el espacio históricamente utilizado por la escuela primaria. En otras palabras, la institución escolar de Nivel Secundario realiza la propuesta de la oferta educativa- en la mayoría de los casos- en el horario de la tarde y de acuerdo a la regulación en vigencia: Resolución Ministerial N° 185/00.

Los espacios que dan lugar a la tarea sustantiva de la institución escolar, como las aulas⁵⁶ y otros destinados a los cuidados básicos de las personas, es decir los sanitarios y el comedor, son compartidos por distintos niveles en la mayoría las instituciones que respondieron la encuesta.

De hecho funcionan (CBUr-CER) como una institución autónoma, tienen edificio propio (...) pero dependemos del IPEM (Maestra tutora).

Ese año que empezó a funcionar en la primaria pasó a turno mañana y CBUr solito por la tarde. El primer año estuvo solito. Y bueno, después por razones de espacio, porque no entrábamos en un solo turno, dispusimos cederles dos aulas. Y así sucesivamente, hasta tercer año.

Después se fueron acá al lado, alquilaron en el boliche, donde estaba la escuela y por distintas razones, hubo muchos problemas, sacaron en la radio que no podía ser que una escuela funcionara en un boliche, al final lo acondicionaron. Una vez que empezaron a funcionar, no sé si hubo un temblor o realmente estaban rajados los techos, dejaron de trabajar ahí. Dejaron un solo curso y se vinieron aquí y por eso pasa segundo y tercero a la tarde. Se vienen todos a esta escuela y por eso sexto año no tiene lugar, ya no tenemos más espacio (Directivo Nivel Primario).

Compartimos edificio con primaria y no tenemos muy buena relación con primaria desde un comienzo y bueno ese es un trabajito que tenemos que hacer tratar de charlar y llevarlo de la mejor manera posible la relación con primaria ya que es importantísima ya que hay alumnos que, en este año, el 50% se va a ir a otra escuela y el 50% queda porque no tienen los medios para irse. Pero hay una problemática con primaria y el trabajo que tenemos que hacer, arduo el año que viene para tratar de limar las asperezas con ellos (Directivo Nivel Secundario).

Las diferencias en términos de uso de los espacios comienzan a notarse en relación con otras dependencias como pueden ser las de gestión administrativa (dirección, vicedirección, secretaría) y las de recursos específicos (laboratorios, bibliotecas y

⁵⁶ Estas nunca son más de tres en el diseño original de los edificios, debido a que fueron pensados para escuelas rurales con grados múltiples.

La educación secundaria en ámbitos rurales

talleres). Los salones de uso múltiple (SUM) en general se utilizan de manera compartida, sobre todo cuando los establecimientos han utilizado todos los espacios, inclusive los correspondientes al comedor PAICor. En estos casos, el SUM puede utilizarse como aula o como comedor (Ver Anexo VIII. Gráfico N° 15).

Respecto del uso compartido de los espacios, la regulación vigente establece que el uso de la infraestructura y los servicios existentes en los edificios escolares compartidos por distintos niveles de enseñanza no constituye un derecho prioritario para ninguna de las partes involucradas y responsabiliza a los directivos de cada nivel de enseñanza que se encuentre comprendido en la medida adoptada precedentemente, de la adecuada distribución de los espacios disponibles, para el normal desarrollo de las actividades escolares. Por ello, se hace necesario arribar a consensos entre el personal que coexiste en un mismo establecimiento, a los fines de optimizar el uso de los recursos compartidos, sin establecer prioridades basadas en antigüedad o niveles de estudio.

(d) Instituciones educativas con albergues y/o internados

Si tenemos en cuenta que los contextos rurales son múltiples y diversos, es importante analizar la oferta educativa de CBUr-CER con albergues y/o internados. Los mismos encuentran su origen en la escuela primaria en ámbitos rurales como estrategia para la expansión de la cobertura con focalización en la retención escolar.

En la actualidad, la oferta de Educación Secundaria para el ámbito rural en la provincia de Córdoba posee dieciocho (18) instituciones educativas con albergues. Dos de ellos comparten instalaciones con la escuela primaria: uno situado en la localidad de Chilibroste y otro en la comuna de los Cerros. En tanto, otras cuentan con infraestructura propia del nivel educativo y en algún caso gozan de estructura edilicia nueva creada para tal fin. A modo de ejemplo: el CBUr-CER de Ischilín Viejo, Estancia de Guadalupe, Villa Candelaria, ubicados en los departamentos Ischilín, Pocho y Villa María de Río Seco, respectivamente (Ver Anexo II y III).

En las experiencias con las que se ha tomado contacto, los albergues están compuestos por dos habitaciones: una para niñas y otra para varones, compartiendo el hábitat – en algunos casos - con los respectivos preceptores de internado.

Respecto de la normativa, en la práctica se utiliza de forma análoga el decreto del poder ejecutivo N° 2740/94 destinado a escuelas primarias con albergues y/o internados, el cual, por sus características, es de escasa o nula aplicación para el Nivel Secundario. En otras palabras, no existe una normativa específica que regule el funcionamiento de los albergues y/o internados en instituciones educativas de Nivel Secundario en el ámbito rural.

En consecuencia, se generan tensiones derivadas de la falta de regulación específica. Tal el caso de la asignación de planta funcional; por ejemplo – entre otros - la

La educación secundaria en ámbitos rurales

asignación de preceptores⁵⁷. Esta situación acarrea dificultades a la hora de acompañar y brindar asistencia a los niños-jóvenes en las habitaciones o sanitarios:

En septiembre salió una profesora, preceptora del albergue, por maternidad. Nosotros presentamos antes los papeles para cubrirla justo, estamos en noviembre y todavía no logramos que nos digan sí! Y la chica (preceptora suplente) está en el campo, en la casa de ella, esperando al teléfono que la nombren. Y nosotros estamos esperando eso (...) un único personal, hace el trabajo de dos (...) cómo se corrige eso (...) si los inspectores no hay coordinación... En la superioridad. Ahora que tenemos la ruralidad, la subdirección, para evacuar ese tema (...) seguimos igual que antes (Coordinador/a).

Y cuando es por primaria, como el caso nuestro, que es profesora, pero el cargo es por primaria y que la inspectora dice una, que no que le corresponde a media, vamos a media, no que le corresponde a primaria. Yo me hice un viaje, 300 Km., porque necesitamos urgente la suplente “no me corresponde a mí” y le digo firme, por favor, porque necesitamos (...) quiere que me arrodille? Para que me firme (...) necesitamos la suplencia! Son inspectores, no hay coordinación (Coordinador/a).

Si bien desde esta investigación se comparte el criterio de designación por LOM, dado que es un derecho y una conquista laboral del colectivo docente, en el mismo sentido se sostiene que para el caso determinado de las instituciones educativas con albergue y/o internado, debería definirse una especificidad en la norma – en el caso de los preceptores de internado- a los fines de cumplimentar con el cuidado y atención integral de los niños-jóvenes en la oferta educativa de Educación Secundaria para el ámbito rural.

Asimismo en relación con la gestión directiva de las instituciones, no se encuentran definidas con claridad las responsabilidades y funciones de los directivos de Educación Secundaria. En muchas ocasiones se superponen con el directivo de Nivel Primario o bien se producen vacíos de competencias entre uno u otros directivos, ya sea de Nivel Primario o de Nivel Secundario.

Además, la indagación en terreno permitió observar que un número elevado de estudiantes realizan toda su trayectoria escolar en este tipo de instituciones

⁵⁷ La Resolución DEMES N° 261/90 rige el accionar de los preceptores de internado determinando las condiciones de ingreso, los derechos y deberes y funciones de estos agentes remitiendo al Decreto N° 1992/57 las situaciones que no se hallen expresamente contempladas en este instrumento legal. Dentro de los deberes del preceptor que desempeñe el cargo en internado se pueden enunciar: “-estimular el espíritu de estudio y dedicación, enseñando y ayudando al alumno a la preparación de lecciones, resúmenes, deberes escritos, etc...” –acompañar constantemente a los alumnos en las horas libres de actividades escolares exigiendo el cumplimiento de los horarios de entradas a clases....-vigilar la limpieza y la higiene de las dependencias del establecimiento....-desarrollar un efectivo control sobre la presencia, permanencia y movimiento de todos y cada uno de los alumnos a su cargo...”

La educación secundaria en ámbitos rurales

educativas. Considerando que la procedencia de los estudiantes es diversa (proviene de zonas aledañas y eligen la oferta por su cercanía y condición socio-económica, porque es la única manera de acceder a la continuidad en sus estudios), en muchos casos, la condición de repitentes los condiciona a una nueva búsqueda o bien por elección personal ante una oferta educativa en zona urbana.

No sé, es más sucia la escuela esa (...) no, esta escuela está mucho mejor, aquel tiene techos de barro, lleno de murciélagos, vinchucas y todo... Mi papá opina que es mejor que el de allá, porque él me sacó de allá porque se estaban cayendo los techos. (Estudiante)

Un albergue rural, se entiende que es para los ruralidad no es cierto? (...)bueno, pero lo que menos lo usan acá son los de la ruralidad, porque ahora hay una traffic que no se mueve, no los pueden traer a los chicos realmente que son realmente de las sierras, y vienen chicos de la H.. tiene CBUr tiene especialidad(...)chicos de S chicos de C., chicos de T, chicos de C P entonces digo yo para qué está este albergue? Si los que realmente tienen que utilizar no lo usan (Directivo Nivel Primario).

Por otra parte, es importante destacar las características del uso del tiempo en las instituciones educativas observadas. Los estudiantes permanecen en este espacio sin el soporte de una planificación de la tarea a modo de tutoría o monitoreo escolar en las horas extra clase que acompañe y posibilite los logros académicos.

Por lo general, juegan, descansan hasta tarde, realizan diversas tareas y, eventualmente, estudian; a veces, con la ayuda de las maestras tutoras - docentes en el turno mañana-. Los tiempos⁵⁸ fuera del horario de clase no parecen tener valor educativo, quedando librados a la actividad voluntaria de los estudiantes residentes en albergues.

El cargo que se ha creado ahora el maestro tutor como que va a estar más que todo va a estar apuntado a contener a los chicos en eso, como que yo, es mucho hacerlo para mí, entonces como que yo les voy a dar apoyo y ellos tienen que contener a la mañana, a la mañana no pueden estar durmiendo hasta las 11 de la mañana, como que tienen que para eso es, o para ayudar a rendir a los chicos, o yo les decía por ejemplo acá en Caritas está la iglesia al frente está lleno de ropa, y no la dan porque no la cosen, entonces yo decía, que esa profesora que va a estar mucho tiempo con los chicos, que los chicos se dediquen a coser a hacer algo (...) vienen a tomar la leche a las 9 hay chicos que no se quieren levantar. No vienen, porque es frío, entonces se levantan, hay chicos que sí se levantan otros que no, como

⁵⁸ El espacio y el tiempo de hogar es el que el niño transita después de la jornada escolar, y que transcurre en el mismo espacio físico y con el mismo grupo de niños-jóvenes y adultos. En: Presidencia de la Nación Argentina. ME 2008)

La educación secundaria en ámbitos rurales

que, y que vengan a hacer tareas porque vienen a estar sentados y no hacen tareas y más los que menos vienen no hacen nada (Profesor/a).

La organización de estrategias de tutoría y monitoreo para los estudiantes que viven en albergues y/o internados se convierte en una garantía para la prosecución de los estudios. Éstas requieren a su vez de una coordinación de los aprendizajes por parte de cada institución escolar en el marco de su Proyecto Educativo Institucional. Este acompañamiento de los aprendizajes necesita de decisión para llevar a cabo procesos de ayuda y orientación a los estudiantes que residen en los albergues:

La acción tutorial facilita el conocimiento de los alumnos organizado por grupo-clase, reforzando el proceso dual de enseñanza –aprendizaje, colaborando con el desarrollo curricular y el desarrollo de la tarea orientadora. La acción tutorial favorecerá a que los alumnos se conozcan y se acepten, mejore el proceso de socialización, respete la diversidad e incentive la participación e integración en el centro educativo (Arnaziz-Isus, 1995, p16).

La especificidad de la oferta educativa rural con albergues hace a la preparación de los niños-jóvenes, con el propósito de evitar su desarraigo y fortalecer distintas alternativas que conduzcan a la consolidación de la igualdad de oportunidades educativas. Por lo mismo, amerita una mirada focalizada por parte del ACE que acompañe y defina procesos y regulaciones educativas específicas para la singularidad de la oferta.

(e) El espacio y su relación con el equipamiento⁵⁹

La posibilidad de alcanzar un importante equipamiento a través de programas y/o donaciones se relaciona en forma directa con diversos aspectos de la gestión escolar y uso de los espacios compartidos con Nivel Primario. En efecto, la organización de los espacios y su relación con el equipamiento conlleva destinar tiempo de la gestión a su obtención y posterior ubicación para uso y resguardo.

En su mayoría, las instituciones cuentan con algún equipamiento de laboratorio de ciencias naturales entregado por diferentes programas de inclusión educativa; por ejemplo, el Plan Nacional de Becas Estudiantiles y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural⁶⁰. Sin embargo, ninguna de estas instituciones participa de programas de inclusión previstos para formación técnica (Ver Anexo VIII. Gráfico N° 16).

Esta relación entre espacio y equipamiento produce en las instituciones educativas dos efectos: (i) cuando el espacio se torna escaso -en particular cuando se comparte

⁵⁹ Muebles propios de la salas de clases, salas de recursos de aprendizajes, talleres, bibliotecas, laboratorios de ciencias e informática, televisores, reproductores, equipos de sonido, calculadoras, entre otros.

La educación secundaria en ámbitos rurales

la estructura edilicia- impide en múltiples ocasiones su uso por parte de estudiantes y docentes , en contraposición al objetivo buscado; (ii) cuando el espacio es suficiente y adecuado, el uso del equipamiento también se observa acotado o nulo, debido en parte a la escasa competencia y capacitación que poseen los docentes en el uso de la Tics -por ejemplo-. Por consiguiente, se inhibe el despliegue de oportunidades educativas que avanzarían en la línea de mejorar la calidad y la equidad:

Y de laboratorio, porque tenemos el laboratorio (...) o sea todo el equipamiento que mandaron para el laboratorio, no sabemos cómo se arma, hay muchas cosas que no... que la verdad no sé como se arma (Maestra tutora).

Mirá los libros, tienen televisor, tienen DVD, ahora les he traído un grabador... Si es por equipamiento, a cuenta gotas, pero tanto la provincia como la nación les ha ido proveyendo y buen material, de buena calidad todo, que no se rompe fácilmente. Pero para darle uso adecuado, necesitamos dónde tenerlo (Directivo Nivel Secundario).

En el sentido señalado, también se encuentran argumentaciones relativas a la rotura o pérdida de equipamiento informático. De este modo, además de utilizarse en escasas oportunidades, es frecuente que este equipamiento sea acopiado en distintos lugares del establecimiento o en los IPEM sede, generalmente distantes a varios kilómetros:

No, no tenemos espacio para una biblioteca así que, a la mayoría de los libros lo mandan allá, a la otra escuela (Maestra tutora).

El equipamiento más común es el televisor. Se utiliza para ilustrar algunas temáticas específicas del currículum, para las cuales la institución cuenta con material audiovisual o aportan los docentes de sus propias mediatecas.

Se ha observado que en determinadas instituciones educativas con albergue, no se provee a los estudiantes la posibilidad de contar con televisores o equipo informático ya sea en horario escolar o bien de estudio o recreación. Ante la consulta, los estudiantes comentan la situación como otro problema más relacionado con la interacción entre los responsables institucionales:

Nosotras con las chicas pensamos hacer unos afiches o en tergo y poner fotos nuestras, así, poemas, qué se yo, algo que sobresalga... que cambie el albergue porque por ahí es muy aburrido y verlo igual siempre (Estudiante).

(Pedimos que) Nos den los televisores para el invierno, porque por ahí no podemos salir y sí, los televisores, por la

La educación secundaria en ámbitos rurales

noche no tenemos qué hacer...Están todos ahí... guardados en la dirección (Estudiante).

El análisis del uso de las tecnologías pone en evidencia algunas vulnerabilidades de las escuelas observadas. Por seguridad o falta de instalaciones apropiadas, los equipos son trasladados a sedes policiales o de inspección. Quizás la diferencia se encuentre en la interpretación que realiza cada docente o directivo acerca de la importancia y frecuencia de su uso.

Respecto de la provisión de herramientas para trabajo en el campo, éstas son escasas; es el caso de la mayoría de las instituciones educativas que poseen CER con orientación en producción de bienes y servicios y especialidad agrícola, que no disponen de las mismas para el desarrollo de los espacios curriculares en prácticas específicas.

Además, es importante señalar que la mayoría de las instituciones encuestadas cuentan con electricidad y agua corriente, no siempre potable. En este último caso, el PAICOR les provee el agua para beber. La ausencia de agua es uno de los principales motivos de la suspensión de actividades en las instituciones educativas bajo estudio.

- Los tiempos escolares

En primer término, es preciso enunciar que desde el presente trabajo, la comprensión del tiempo escolar se entiende como recurso que posibilita una mejora en los aprendizajes y, a su vez, como componente que potencia la labor pedagógica e iguala con equidad las oportunidades educativas. Por ello, la configuración de los tiempos escolares en las instituciones educativas que desarrollan sus actividades en el ámbito rural requiere ser comprendido como dispositivo asociado al análisis del currículum e interpretado considerando los siguientes aspectos:

(f) En relación con la accesibilidad del terreno

El tiempo en relación con la accesibilidad del terreno señala otro punto de inflexión para la Educación Secundaria en ámbito rural. A la oferta educativa existente se le agregan las dificultades propias de las características de la geografía y las distancias que deben recorrer docentes y estudiantes hasta la institución escolar. Los docentes provienen de localidades urbanas cercanas y los estudiantes recorren aproximadamente hasta de 15 km. Por lo general, los medios de movilidad son escasos y las vías de comunicación no siempre las apropiadas. Por otra parte, los efectos del clima agudizan la problemática.

Así, la accesibilidad al espacio físico donde se encuentra ubicada la oferta educativa se constituye en marcada diferencia con respecto al ámbito urbano. En consecuencia, se producen distintas formas de asimilar la adversidad geográfica. Ello incide en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; incrementa el número de inasistencias de estudiantes y docentes y afecta la permanencia y el rendimiento académico.

(g) En relación con la organización del período escolar

El período escolar⁶¹ se estructura en un solo bloque, que integra instancias de diagnóstico, desarrollo y síntesis integradora de aprendizajes, más un período de cuatro semanas para recuperación y coloquios. Igualmente, sigue los criterios del Anuario escolar para las fechas de exámenes (febrero-marzo, abril, julio, septiembre y diciembre).

El tiempo estipulado por las prescripciones normativas para la hora de clase es de 35 minutos. Sin embargo, no se advierte definición respecto a horas de trabajo institucional para el colectivo docente o extensión de jornada laboral para en el caso de la gestión escolar:

Y otro tema sería la articulación, porque yo les doy todo, les doy la planificación, esa planificación que yo tengo más o menos concuerda con una que yo vi pero de otras maestras, otros profesores rurales, porque de acá nunca, le pedí la planificación no sé si es que no la tienen o no me la quisieron dar, entonces yo no hago la articulación (Profesor/a).

Si las reuniones esas generalmente son en mi escuela. Todos van allá. Como hay gente de C..., vemos el momento más adecuado, digamos y hacemos la reunión general a principio de año, o sea, cuando son los talleres... Y ahí ponerse de acuerdo en los usos, se trató, bueno de todos los temas, de la disciplina, el tema de...de proyectos nuevos que estamos nosotros incorporados, el tema de todas las compras que hay que hacer. Este... Este y bueno como una reunión de cualquier escuela. Y bueno, y cada uno aporta...por ejemplo, el otro día estuvimos en el B...y hay diferencia de profesores no? De especialidad, vos te inclinas (...) si tenés producción vegetal, que vas a producir una huerta. Lo más lógico, de sentido común. Y hay otros que no, "que se pueden golpear" ¿viste? Un negativo que entró ahora. Entonces él va a hacer un insectario. Ponele. Y el otro profesor se le salía la vena así viste? Quería... hoy se fue a comprar las herramientas el otro profesor. Y bueno, o sea, después los chicos de allá se reunieron, otro día la

⁶¹ La Resolución Ministerial N° 237/ 2000, establece la forma en que se compondrá el período escolar: en un solo bloque con fecha de iniciación y finalización establecida en el Anuario Escolar. Se destaca que en función de los contenidos y actividades existen momentos tales como el diagnóstico, desarrollo e integración de unidades didácticas, evaluación y acreditación, períodos de coloquios y exámenes determinados por el Anuario Escolar que se pueden flexibilizar acorde al contexto del centro educativo y la procedencia de los estudiantes, debiendo elevar las propuestas alternativas a la Superioridad. Por Resolución N° 1231/00, la Dirección de Educación Media y Superior aprueba el Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación, Asistencia y Promoción de los estudiantes del Ciclo Básico Unificado *Rural* manteniendo la validez y la vigencia de la Resolución DEM 2777/98 y la Resolución DEMyS N° 393/00 en todos los aspectos que no sean modificados expresamente por este instrumento legal

La educación secundaria en ámbitos rurales

especialidad sola por el tema del proyecto ¿viste? Entonces primero ellos con las materias nuevas. Entonces más o menos a donde lo van a orientar para después reunirse con...el CBU digamos, para ver qué demanda...de cada uno. Por ejemplo qué se yo en la parte vegetal no sé algo de la célula, por decirte algo (Profesor/a).

Al respecto, desde la presencia o ausencia de los estudiantes es necesario, en primer término, reconocer la particularidad de la población estudiantil que asiste a estos establecimientos escolares. Existen condiciones de vida y de trabajo que no permiten cumplimentar los tiempos escolares en similitud con la realidad de las instituciones educativas en ámbitos urbanos. Así se advierte que algunos estudiantes concurren asiduamente, mientras otros lo hacen de manera esporádica.

Un aspecto sustancial para pensar una institución educativa enmarcada en un proyecto educativo que otorgue posibilidades, reconozca la cultura local y profundice los aprendizajes de los estudiantes requiere de la aplicación de los denominados tiempos institucionales. Por consiguiente, se requeriría definir – por parte del ACE - diferentes tipos de propuestas pedagógicas que acompañen esas ausencias y posibiliten a los estudiantes continuar sus aprendizajes dentro de la misma modalidad, a los fines de abarcar y retener a la totalidad de niños-jóvenes que se encuentra en edad para el cursado de la Educación Secundaria:

Las cuestiones territoriales y geográficas han sido y siguen siendo factores de peso que atraviesan la experiencia escolar de los niños y jóvenes (...) distintos problemas intervienen en este punto: algunos son estructurales, como la oferta educativa en estas áreas, y otros están vinculados con la especificidad del terreno y la densidad poblacional. Así el modelo institucional implementado es un aspecto que le imprime al proceso de enseñanza y aprendizaje en estas áreas una especificidad relevante que debe examinarse a la hora de analizar los niveles de acceso, permanencia y terminalidad de los niños y jóvenes en los sistemas educativos (SITEAL, 2007, p.131).

Dicho de otra manera, sería oportuno especificar diferentes formatos pedagógicos - cuatrimestralización, alternancia, presencialidad, entre otros - destinados al desarrollo de la enseñanza y su posterior evaluación dentro de la misma modalidad.

TRAYECTORIA EDUCATIVA

La educación secundaria en ámbitos rurales

Una constante señalada por la literatura especializada sobre la temática, echa luz en general sobre el hecho de que la población rural en edad escolar suele padecer limitaciones, déficit de desarrollo y condiciones adversas que tienen su traducción en el plano educativo. Numerosos son los diagnósticos que se han efectuado en los países latinoamericanos sobre la persistencia de factores que de un modo directo o indirecto impactan negativamente sobre la calidad y la equidad de la educación rural. Si bien tales factores no son fáciles de enumerar debido a su multidimensionalidad del objeto, constituyen un abanico amplio que comprende, entre otros, las desventajas asociadas a la desigualdad de oportunidades para los estudiantes rurales si se los compara con los estudiantes de las escuelas urbanas, la existencia de tradiciones culturales reacias a la participación, la permanencia muchas veces de modelos de gestión educativa y de diseño curricular que no terminan de adecuarse a las rasgos culturales locales, la heterogénea constitución social de las familias de los campesinos y productores, entre otros. En ese contexto fuertemente condicionado por limitaciones cuya gravedad varía de un caso a otro, de una región a otra, se mantiene la tendencia a reproducirse la desigual distribución de conocimientos que, como es sabido, genera como secuelas notorias desventajas en materia de oportunidades laborales, culturales y de construcción de proyectos personales de vida autónomos.

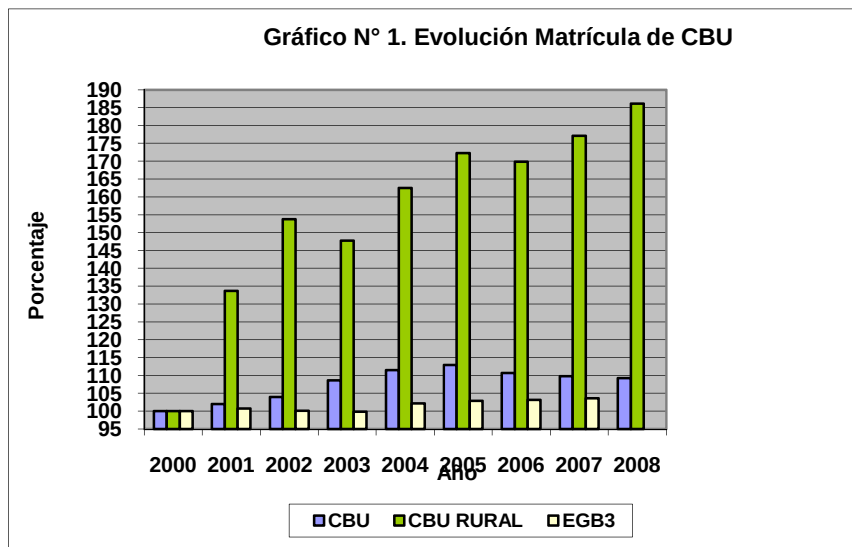
Cobertura: evolución de la matrícula

Tabla N° I: Evolución de matrícula según ciclo									
Serie histórica año 2000 a 2008⁶²									
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PAÍS - EGB3	2039364	2054158	2042429	2036270	2084064	2098453	2103396	2112511	
PAÍS- POLIMODAL	1380537	1431496	1448066	1445920	1395799	1360174	1359469	1352018	
CBA - CBU	160671	163831	166984	174550	179135	181378	177825	176349	175580
CBA - CE	101528	104310	108383	108926	107104	106012	108998	110539	110517
CBU RURAL	2292	3064	3524	3387	3724	3948	3892	4059	4267
CER RURAL	20	76	100	252	535	773	925	1048	1292

fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008; datos provisorios.

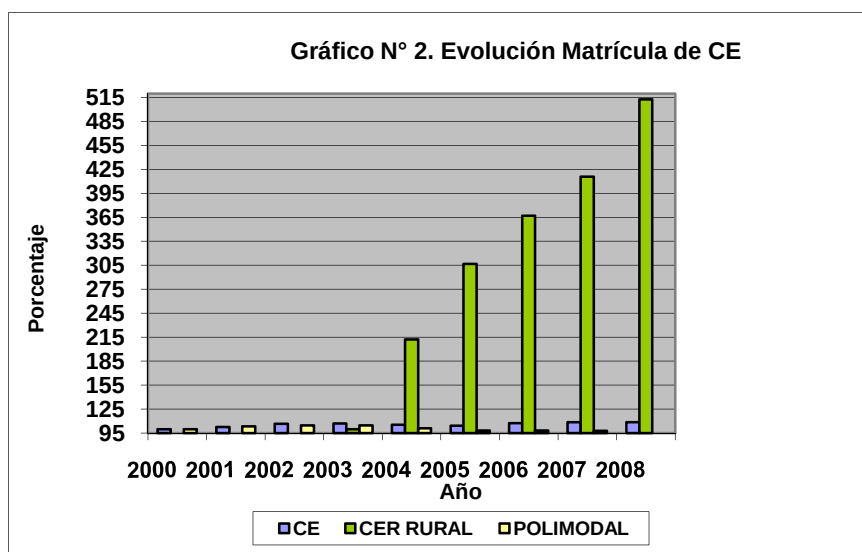
⁶² Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito rural como CBU CER.

La educación secundaria en ámbitos rurales



La evolución de matrícula de los estudiantes que se sitúan, a nivel Nacional, en el tercer ciclo -EGB3-, presenta fluctuaciones hasta el año 2004. A partir de esta referencia, comienza una tendencia al crecimiento que se mantiene hasta el último año disponible de los datos nacionales. Este comportamiento es diferente del de la matrícula del CBU de la provincia de Córdoba, el cual tuvo una tendencia al crecimiento, logrando su mayor valor en el año 2005, para luego iniciar un leve descenso.

En el caso de la matrícula de los CBUr de la provincia de Córdoba, el comportamiento de la matrícula es coincidente con este crecimiento provincial hasta el año 2005, pero - a diferencia de los datos provinciales - mantiene una tendencia de incremento llegando casi a duplicar la matrícula inicial en el último año.



La educación secundaria en ámbitos rurales

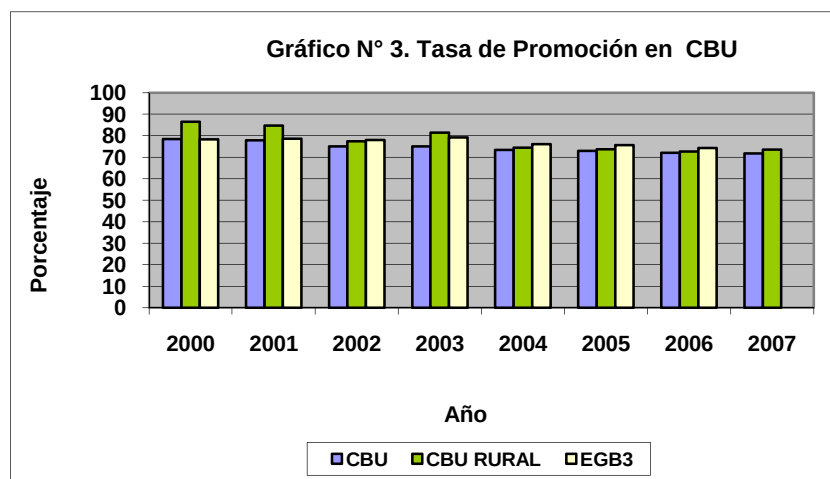
La evolución de matrícula de los estudiantes que se sitúan a nivel Nacional en el Polimodal, presenta un descenso a partir del año 2003. La matrícula del CE de la provincia de Córdoba, en cambio, presentó oscilaciones hasta los tres últimos años en que mantiene una leve tendencia al crecimiento. La matrícula del CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, que comenzó a implementarse a partir del 2003 por Resolución Ministerial, mantiene un crecimiento destacable desde su creación. Este ciclo cubre sólo un tercio de la matrícula proveniente del CBU rural ya que, hasta el momento, los CER son menos que los ciclos básicos.

Eficiencia interna: análisis por año de estudio del primer ciclo de la Educación Secundaria

Promoción⁶³

Tabla N° II. Tasa de promoción Serie histórica año 2000 a 2008⁶⁴								
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
PAÍS - EGB3	78.3	78.5	78.0	79.2	76.0	75.7	74.3	S/D
PAÍS-POLIMODAL	73.3	77.5	75.1	71.4	70.1	72.1	71.8	S/D
CBA - CBU	78.4	77.8	74.9	74.9	73.3	72.9	72.2	71.7
CBA - CE	79.6	80.2	77.4	76.6	75.4	77.9	77.5	78.9
CBU RURAL	86.5	84.7	77.3	81.5	74.4	73.7	72.6	73.5
CER RURAL	S/D	S/D	61.0	91.7	77.0	80.1	80.0	82.3

fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008 ;datos provisorios.



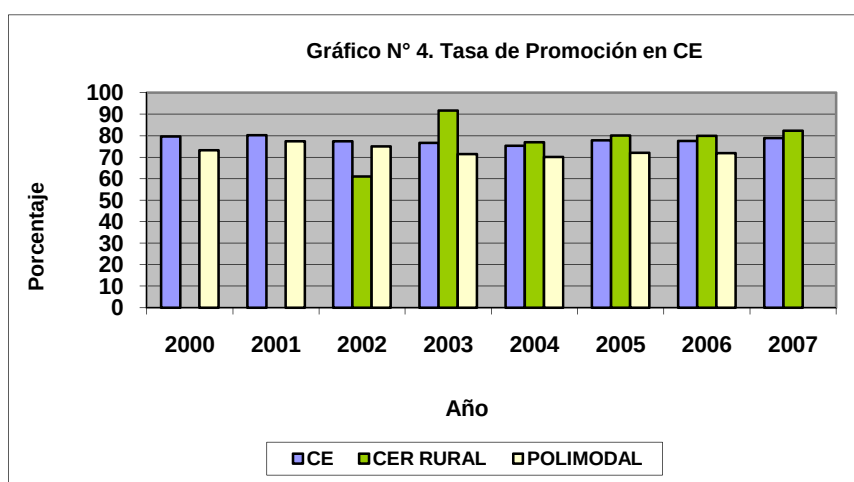
⁶³ **Tasa de Promoción Anual:** porcentaje de estudiantes que aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Información Educativa, 2008).

⁶⁴ Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito rural como CBU y CER.

La educación secundaria en ámbitos rurales

La Promoción de los estudiantes en el tercer ciclo - EGB3 - , dentro del nivel Nacional, a partir del mayor valor registrado en el año 2003 inicia un descenso continuo en los últimos tres años disponibles. En contraposición, la promoción del CBU de la provincia de Córdoba presenta un descenso desde el comienzo de la serie, año 2000, hasta el último año considerado, 2008.

Si bien la promoción de los CBU con currícula rural de la provincia de Córdoba registró sus mejores valores al inicio de serie, es coincidente en el descenso con lo sucedido con los datos nacionales y provinciales, manteniendo su registro en valores cercanos al 73%, superior a los valores provinciales.



La promoción de los estudiantes que se encuentran en Polimodal registró, a nivel nacional, su mejor valor en el año 2001. Posteriormente, alterna entre altas y bajas, descendiendo casi seis puntos porcentuales, de su mejor registro, en el último año. En cuanto a la promoción del CE en la provincia de Córdoba, ésta presenta, a partir de su menor valor en el 2004, una leve tendencia al crecimiento. Este indicador observado en el CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, que alcanzó su mejor valor en el 2003, logró establecer una tendencia al crecimiento en los últimos tres años, después de haber registrado un brusco descenso en 2004, en relación con el registro de su mejor valor, superando los indicadores nacionales y provinciales.

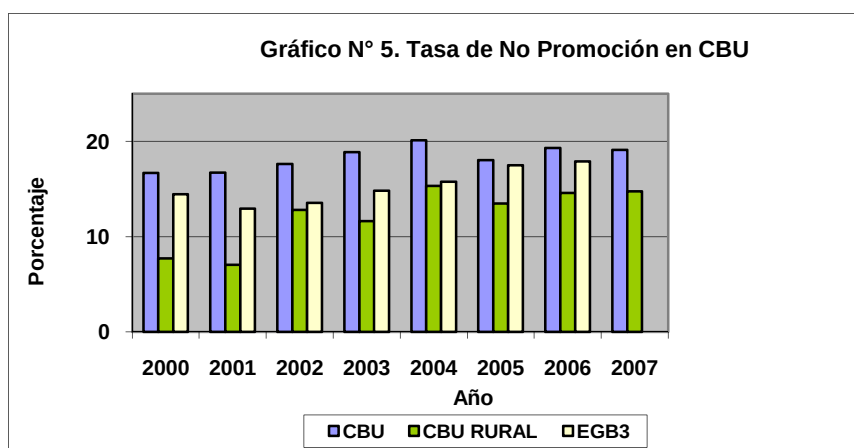
Es importante mencionar que los indicadores del CER los hacemos constar desde el año 2002 ya que las experiencias pilotos anteriores, desarrolladas durante los años 2000 y 2001, correspondían a poblaciones escolares muy pequeñas que deberían ser miradas más con valoraciones cualitativas.

La educación secundaria en ámbitos rurales

No Promoción⁶⁵

Tabla N° III. Tasa de no promoción Serie histórica año 2000 a 2008⁶⁶								
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
PAÍS - EGB3	14.5	12.9	13.5	14.8	15.8	17.5	17.9	S/D
PAÍS-POLIMODAL	16.4	15.5	17.4	20.1	21.3	21.2	20.1	S/D
CBA - CBU (Total Provincia)	16.7	16.7	17.7	18.9	20.1	18.1	19.3	19.1
CBA - CE(Total Provincia)	16.7	16.7	18.2	19.4	20.1	15.6	16.8	15.9
CBU RURAL	7.7	7.0	12.8	11.6	15.3	13.5	14.6	14.7
CER RURAL	S/D	S/D	21.0	8.7	10.1	14.1	13.7	10.5

fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008; datos provisorios.

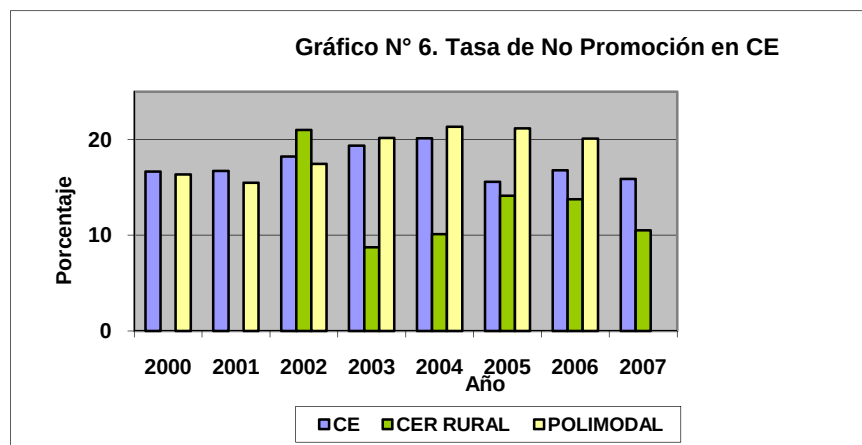


La No Promoción de los estudiantes en el tercer ciclo - EGB3- a nivel nacional, mantiene una tendencia al crecimiento a partir del año 2001. Dicho indicador en el CBU de la provincia de Córdoba presenta un comportamiento similar, registrando su mayor valor en 2004 y un leve descenso en los dos últimos años. Este comportamiento se replica en los CBUr con currícula rural de la provincia de Córdoba.

⁶⁵ **Tasa de No Promoción Anual:** porcentaje de estudiantes que no aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Información Educativa, 2008)

⁶⁶ Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito rur

La educación secundaria en ámbitos rurales



La No promoción de los estudiantes a nivel nacional que se encuentran en Polimodal, registró su mayor valor en el año 2004 y en los años posteriores estabilizó su valor en un 20%. La no promoción del CE en la provincia de Córdoba, a diferencia de los datos nacionales, presentaba una tendencia al crecimiento, logrando su mayor valor en el 2004. A partir de dicho año, se revierte la tendencia, decreciendo en cuatro puntos porcentuales. Si lo observamos en el CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, el indicador alcanza su mayor valor en el año 2005, logrando revertirlo hacia el final de la serie en más de tres puntos. Además, podemos decir que son mejores sus resultados que los de provincia y Nación.

Repitencia⁶⁷

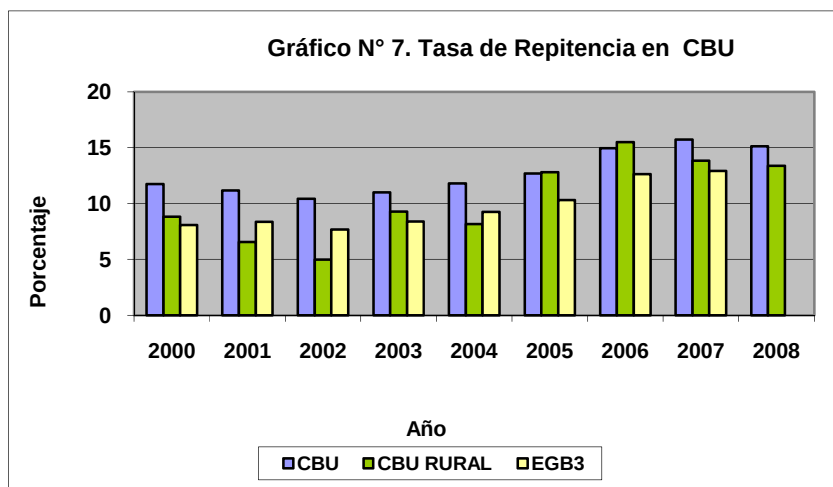
Tabla N° IV. Tasa de repitencia									
Serie histórica año 2000 a 2008⁶⁸									
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PAÍS – EGB3	8.1	8.4	7.7	8.4	9.2	10.3	12.6	12.9	S/D
PAÍS-POLIMODAL	4.6	5.1	4.7	5.8	7.0	7.7	8.2	8.1	S/D
CBA – CBU	11.7	11.2	10.4	11.0	11.8	12.7	15.0	15.7	15.1
CBA – CE	5.3	4.5	4.5	5.1	5.5	5.6	6.4	6.9	6.4
CBU RURAL	8.8	6.6	5.0	9.3	8.2	12.8	15.5	13.8	13.4
CER RURAL	S/D	S/D	3.0	4.4	6.7	7.8	9.7	9.4	5.7

fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008; datos provisorios.

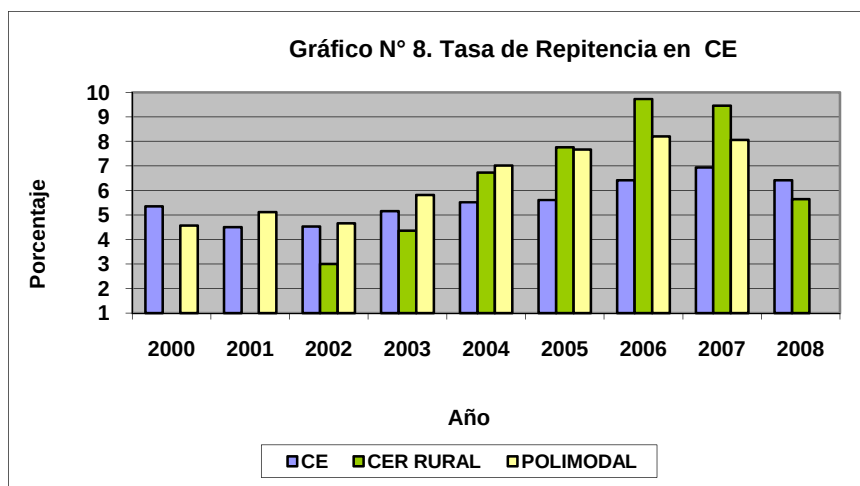
⁶⁷ **Tasa de Repitencia:** porcentaje de estudiantes que se matriculan como estudiantes repitientes en el año lectivo, como proporción del número de estudiantes matriculados. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Información Educativa, 2008)

⁶⁸ Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito

La educación secundaria en ámbitos rurales



El indicador de la repitencia en el tercer ciclo -EGB3-, a nivel Nacional, mantiene una tendencia en crecimiento sostenido a lo largo de la serie. Dicho indicador registra el mismo comportamiento en el CBU de la provincia de Córdoba, estabilizando su valor en un 15% en los últimos tres años, con valores superiores a los nacionales. Este comportamiento es replicado en los CBU con currícula rural de la provincia de Córdoba, hasta el año 2006, cuando logra descender casi dos puntos porcentuales en los últimos dos años de la serie y con valores inferiores a los provinciales.

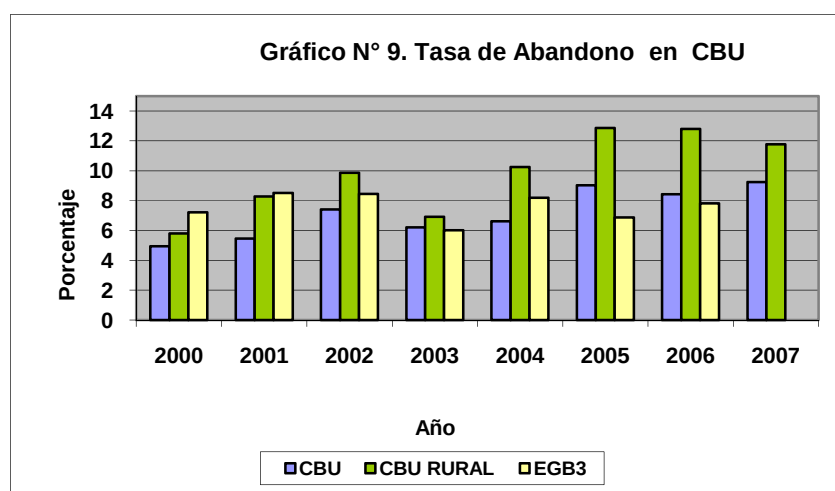


La repitencia a nivel nacional de los estudiantes que se encuentran en POLIMODAL, registró incrementos a lo largo de la serie en más de tres puntos al final de la misma. En el CE en la provincia de Córdoba este indicador, si bien presentaba una tendencia en alza, el incremento es más mesurado, con valores menores a los nacionales. Si lo observamos en el CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, desde el 2003, año de su implementación, registra una tendencia en alza hasta un brusco descenso - de casi cuatro puntos porcentuales - en 2008.

Abandono

Tabla N° V. Tasa de abandono Serie histórica año 2000 a 2008⁶⁹								
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
PAÍS - EGB3	7.2	8.5	8.4	6.0	8.2	6.9	7.8	S/D
PAÍS-POLIMODAL	10.4	7.1	7.5	8.5	8.6	6.8	8.1	S/D
CBA - CBU	4.9	5.5	7.4	6.2	6.6	9.0	8.4	9.2
CBA – CE	3.7	3.1	4.4	4.0	4.5	6.6	5.7	5.3
CBU RURAL	5.8	8.3	9.9	6.9	10.3	12.9	12.8	11.8
CER RURAL	S/D	S/D	18.0	-0.4	12.9	5.8	6.3	7.3

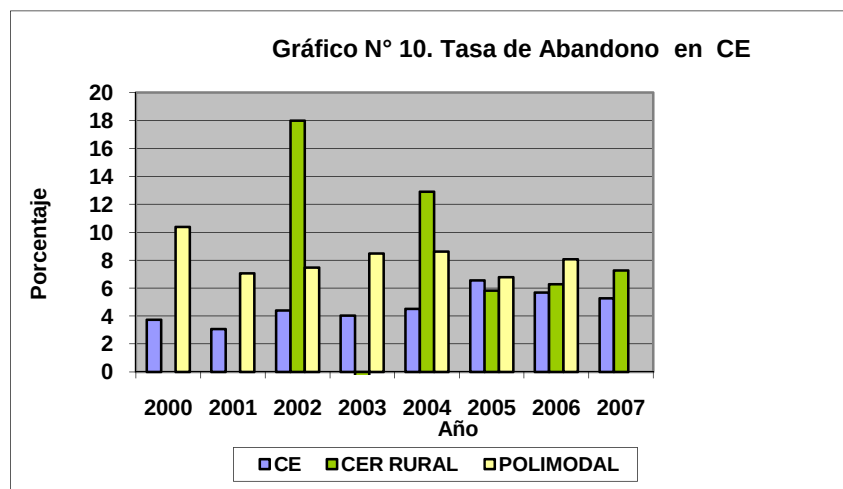
fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008 ; datos provisorios.



El abandono de los estudiantes en el tercer ciclo -EGB3-, del nivel Nacional, ha oscilado entre un valor máximo de 8.5, en el año 2001, y un mínimo de 6.0, en 2003, registrando en el último año un 7.8%. Dicho indicador en el CBU de la provincia de Córdoba presenta una tendencia al crecimiento en los últimos tres años, con un valor de 9.2% que supera al dato nacional. Este comportamiento es replicado en los CBU con currícula rural de la provincia de Córdoba, estabilizándose en los últimos tres años alrededor del 12%, valores superiores a los nacionales y provinciales.

⁶⁹ Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito

La educación secundaria en ámbitos rurales



El abandono, a nivel nacional, de los estudiantes que se encuentran en Polimodal registró su menor valor en el año 2005 y, a pesar de haber subido en 2006, logró bajar más de dos puntos porcentuales, del mayor valor registrado en el año del inicio de la serie. Este indicador en el CE en la provincia de Córdoba presentaba una tendencia en alza con su mayor registro en el 2005, iniciando, luego, un leve descenso. Si lo observamos en el CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, este indicador alcanzó su mayor valor en el 2004, logrando revertirlo en más de cinco puntos porcentuales en el último año en la serie considerada.

El valor del indicador en el año 2002 se elabora con base en experiencias piloto y se recomienda tenerlo en cuenta sólo como valor provisorio, pero no considerarlo para analizar descripciones y tendencias.

Sobreedad⁷⁰

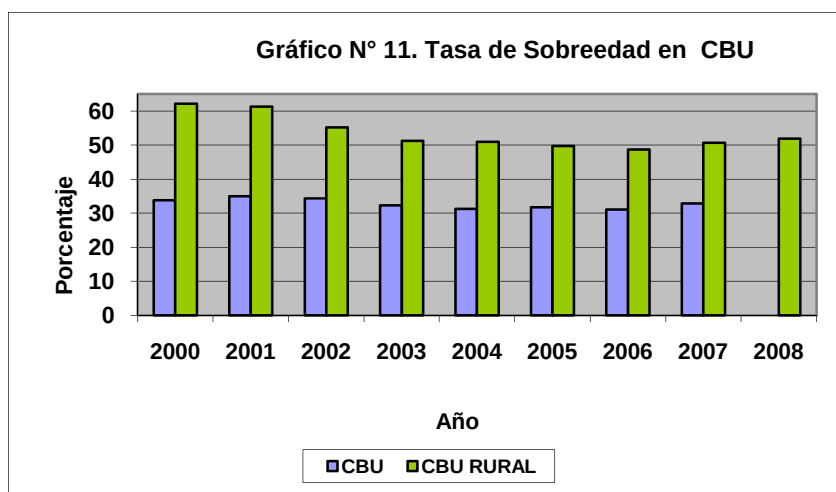
Tabla N° VI. Tasa de sobreedad Serie histórica año 2000 a 2008 ⁷¹									
CICLO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PAÍS – EGB3	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
PAÍS-POLIMODAL	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
CBA – CBU	33.8	35.0	34.3	32.2	31.3	31.7	31.0	32.8	S/D
CBA – CE	29.3	28.9	29.5	29.4	28.9	28.0	25.0	26.0	S/D
CBU RURAL	62.1	61.3	55.1	51.2	51.0	49.8	48.7	50.7	51.9
CER RURAL	S/D	S/D	56.0	58.7	58.3	48.6	47.1	45.8	44.8

fuente: Ministerio de Educación de la Nación - DINIECE y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa - Relevamientos Anuales 2000 al 2007, 2008 ;datos provisorios

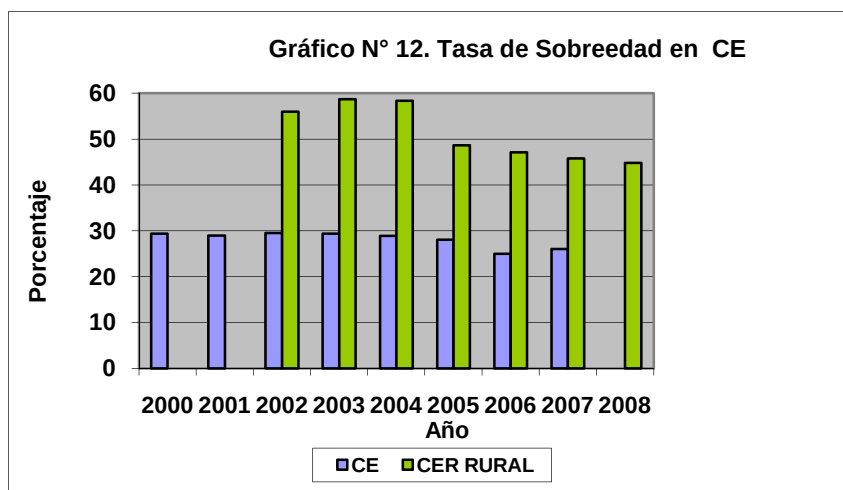
⁷⁰ **Tasa de sobreedad:** porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados

⁷¹ Los datos nacionales se registran con la denominación EGB3 y Polimodal. Los de la provincia de Córdoba, en general como CBU, CE, y los del ámbito

La educación secundaria en ámbitos rurales



La sobreedad en el CBU de la provincia de Córdoba registra valores superiores al 30%, registrando su mayor valor en el 2001. En los CBU con currícula rural de la provincia de Córdoba, si bien comenzó la serie con valores superiores al 60%, al final de la misma logró descender en más de diez puntos porcentuales. Aun así, sus indicadores superan ampliamente los valores provinciales



La sobreedad en el CE de la provincia de Córdoba registra valores inferiores al 30% y ha logrado descender este valor en casi tres puntos, al final del período considerado. En los CE con currícula rural de la provincia de Córdoba, si bien registra valores superiores al 58%, en 2003 y 2004, comienza una tendencia decreciente hacia el final de la serie donde se observa una diferencia de 14 puntos porcentuales. Los valores son muy superiores a los provinciales.

Conclusiones y recomendaciones

La educación en ámbitos rurales, y su análisis, obliga a dar cuenta de una serie de improntas y huellas que llevan la marca de origen de las características sociodemográficas y culturales de las familias rurales y a asumir también las nuevas lógicas que depara a los estudiantes el proceso de escolarización.

El pasaje de los estudiantes de la familia ampliada y en comunidad al ambiente más formal y rutinizado de la escuela, desde la cultura oral a la cultura escrita, desde una reducida opción de consumos culturales y ocios a la relativa variedad de oferta de la cultura tecnológica abierta para los jóvenes, de la continuidad de las tradiciones locales a la irrupción de símbolos, objetos y prácticas que alteran las referencialidades y proponen nuevos modelos de identificación, desde el aprendizaje intergeneracional múltiple (niños, jóvenes, adultos, ancianos) a uno más homogéneo definido por el encuentro entre adultos, docentes y jóvenes, son dimensiones que atraviesan todo el trabajo, emergiendo unas sobre otras, según las miradas, y permiten imaginar los modos cómo se despliegan estas prácticas socioeducativas con eje en los CBUr-CER.

Durante la década del 90', se inició la educación rural secundaria como una experiencia piloto con doble dependencia administrativa y burocrática de nivel primario y nivel secundario. En el año 2000, se produce una fuerte ampliación de la oferta mediante la apertura de nuevas unidades educativas bajo la figura de anexo a un IPEM sede distante entre 50 a 200 Km – aproximadamente-, de acuerdo a las siguientes características: a) instalación en el edificio de una escuela primaria rural con la finalidad de captar a los estudiantes egresados del Nivel Primario, propiciando su continuidad, articulación entre el nivel primario y el nivel secundario a través de un modelo que concibe nuevos y viejos actores encargados de la múltiple y compleja función de educar acompañando y complementando la labor del docente itinerante, contención social y afectiva a fin de facilitar apropiaciones; b) se propicia una nueva organización rural basada en áreas de conocimiento con reducción de carga horaria – respecto de la urbana existente- y con fuerte anclaje de la figura del maestro tutor; c) vinculación con la gestión local, entre otras. Esta nueva configuración del servicio educativo se orientaba a garantizar el derecho a la educación de comunidades alejadas y con población dispersa.

La localización de los CBUr ha respondido a demandas de diversa índole, unas veces asociadas al dinamismo de actores locales, particularmente los jefes comunales preocupados por la educación de los niños-jóvenes de la zona; otras veces, a decisiones de la administración central. Estas condiciones generales que se iniciaron acompañadas de recursos para instituciones educativas y estudiantes y de capacitación para los maestros tutores, paulatinamente sufrieron procesos de restricción.

La puesta en condiciones y la ampliación de la infraestructura existente contribuiría de manera decisiva en el mejoramiento de las dimensiones aquí analizadas. La dimensión material, física - que marca un hito en el espacio y define recorridos en el territorio - distingue la presencia institucional; facilita el desarrollo de los procesos identitarios; contribuye al despliegue del sentido de pertenencia y - lo más importante- es la condición del desarrollo de la tarea específica, del cumplimiento del contrato

La educación secundaria en ámbitos rurales

social de la escuela: la transmisión, el intercambio y la recreación de saberes, conocimientos y prácticas culturales.

Desde una perspectiva institucional, y en parte debido a la distancia respecto de los IPEM sede, los CBUr despliegan cierta autonomía que, sin embargo, es acotada por la normativa, tensionada entre la gestión escolar del IPEM sede y la del nivel primario. Todo ello interpela sobre las posibilidades de desarrollar un proyecto pedagógico situado. La exigencia de negociación permanente derivada de este escenario parece constituir un obstáculo que en las condiciones actuales avizora un panorama incierto.

En lo que respecta a la dimensión curricular, es posible identificar nudos problemáticos relevantes. El desarrollo de la dimensión institucional y curricular está, a su vez, asociado a la calidad de la dirección y gestión escolar. Dadas las características particulares de los CBUr-CER, resulta necesario reflexionar – en lo inmediato – sobre la demanda de adecuar los aspectos normativos y reestructurar las plantas funcionales a fin de reducir superposiciones y tensiones entre niveles y al interior del mismo nivel.

A pesar de los reiterados intentos del equipo de investigación en profundizar el abordaje curricular, su ausencia en las representaciones colectivas de docentes y directivos resulta significativa. Evaluar la pertinencia, aciertos y limitaciones del diseño curricular para la educación rural en la provincia no es visto o sentido como prioridad en los actores.

Su estructura compuesta por áreas comunes a todo el sistema de la escuela secundaria, con recortes y disminución en la carga horaria, con tarea compartida – casi en el 50% del tiempo – entre docentes y maestros tutores-, es mencionada como una deficiencia que no ha podido ser ajustada en razón de las carencias de formación específica. Algún directivo afirma obtener logros con la propuesta en función de los resultados obtenidos con los estudiantes y el apoyo de coordinación.

La prioridad de las demandas de los actores parece situarse en la gestión institucional, en las condiciones de infraestructura, en la asignación de las POF, vividas como procesos de institucionalización de la educación en ámbitos rurales. Lo curricular se piensa en segundo lugar, como un correlato. Unos y otros continúan trabajando desarticulados, de manera individual, sin formar equipos docentes. Con alguna excepción, esto predomina en el discurso.

Respecto del desempeño de los maestros/as tutores/as, se pueden distinguir dos posiciones o percepciones sobre su participación: una, la que esbozan profesores, respecto de dificultades que suelen encontrar para acordar criterios comunes, situación en la que predomina la posición del docente sobre la del maestro/a tutor/a. En el otro extremo, la posición subrayada por los estudiantes que se caracteriza a su vez por diversas opiniones, referidas al acompañamiento en el desarrollo de los aprendizajes y la valoración positiva de la tarea de las maestras tutoras, la dimensión afectiva, la escucha y el consejo de su parte.

La figura de los/as maestros/as tutores/as se vislumbra como un puente que une el conocimiento escolar, la experiencia escolar de los niños-jóvenes y las exigencias institucionales. En este sentido, el acompañamiento y la capacitación de ellas se constituye como un componente a considerar de manera prioritaria, dado que es el

La educación secundaria en ámbitos rurales

actor que más presencia tiene en el CBUr, y por la relevancia de su función articuladora.

Por consiguiente, sería importante focalizar la capacitación en el enfoque didáctico que tienda a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y abordar el uso de las tecnologías en la institución educativa.

La necesidad de la formación en servicio a coordinadores/as y maestros/as tutores/as en gestión institucional situada, requiere –en primera instancia- que estos actores sean reconocidos como tales por sus pares, más allá de los roles y funciones y que sus voces sean escuchadas en el escenario de la toma de decisiones.

Se considera prioritario fortalecer, en todos los casos, en los CBUr-CER la capacitación de la totalidad del colectivo docente asignado a la Educación Secundaria Rural: reorganización y ampliación de las POF, intensificación en la provisión de los recursos didácticos y tecnológicos, mejora de la infraestructura escolar, adecuación del servicio de transporte y la instalación del dispositivo de seguimiento y evaluación permanente. El objetivo es el cumplimiento exacto de lo preceptuado por la LEN en su artículo 51, que enuncia:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen nivel de calidad equivalentes a los urbanos... dentro de los criterios e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los estudiantes y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

Estas acciones se verían reforzadas si la institución avanzare en el sentido de constituirse en un actor “del” territorio, superando su posición actual de actor “en” el territorio. Esta transición hacia una posición dinámica y preactiva permitiría, en articulación con otros actores, aprovechar las oportunidades formativas y educativas del medio y recuperar la riqueza cultural local articulándola con las dimensiones regional y global.

Según se desprende de este trabajo, la Educación Secundaria en ámbitos rurales no siempre mantiene vínculos con la comunidad y el entramado familiar de pertenencia de los estudiantes. Sí lo hace, en cambio, con los poderes públicos, comunas y municipios. Si bien del lado de la comunidad está el variado y disímil estímulo que proporcionan los contenidos culturales y las particularidades locales que ofrecen la oportunidad de generar otros itinerarios de enseñanzas y aprendizajes para el colectivo docente y los estudiantes, no siempre son percibidos como tales.

Parece necesario que la institución educativa se mire a sí misma desde una perspectiva holística dentro del entorno territorial. En tal sentido, como sostiene Corbetta (2009, p. 277):

(...) la escuela debe tratar desde lo sectorial: la articulación de los servicios educativos en el territorio, la articulación entre la educación formal y no formal, la incorporación del tratamiento de la diversidad cultural y de la diversidad biológica como proyecto educativo de territorio.

Por lo mismo, el territorio se concibe como unidad de análisis, diseño y desarrollo de políticas públicas. Dicho de otra manera, la noción de territorio refiere a una comunidad situada, construida en procesos históricos como promoción del bienestar, a partir del examen concreto y superación de sus debilidades y la potenciación de sus oportunidades implícitas.

En consecuencia, la política pública es llamada a producir una mirada totalizadora del territorio desde una configuración integral e integrada y en función de captar su particularidad según múltiples dimensiones que la definen⁷² como un espacio de vida cotidiano: vivienda, trabajo, salud, calidad de vida, infraestructura, conectividad, condiciones ambientales y biofísicas, entre otras.

Para Skliar (2002), la cuestión de la espacialidad da cuenta de la construcción del otro en un lugar que asigna, enuncia, ignora o conquista su presencia. Esto explicaría los conflictos que se originan en relación con la pérdida, constitución, negación o afirmación de los espacios⁷³. Para el autor, el espacio escolar de la modernidad buscó reducir al otro, alejándolo de su territorio, de su lengua y de su raza; discriminando la diferencia y excluyendo la convivencia en la diversidad. Asimismo, Edelstein (1999, p. 266) entiende a la discriminación como “una disposición orientada a la exclusión de lo diferente, disposición que reposa sobre la base de una representación de la alteridad en términos de negatividad y perniciosidad”. Es decir, la discriminación – en cualquiera de sus formas - niega el derecho a lo diferente.

Por lo mismo, más allá de la especificidad de las funciones de la escuela, ésta no puede pensarse aisladamente pues forma parte de una trama mayor y conjuga distintas interrelaciones con el resto de los actores y factores que construyen el territorio. Constituye, de alguna manera, una esfera privilegiada desde el momento en que es el lugar donde circula cierto conocimiento organizado, codificado. No obstante, debe ser capaz de reconocer otras formas de conocimiento, menos formalizado, no codificado, que la permean y que condiciona sus prácticas, tanto en las aulas como en las instituciones educativas.

Una vez más, la educación y el conocimiento pueden convertirse en factor de mejoramiento de las condiciones y oportunidades de vida de la población dentro de un territorio determinado, en la medida en que le sea posible combinarse con otros factores que se conjugan para garantizar un proceso de desarrollo sustentable en la comunidad. Tales factores tienen que ver con la dimensión de la integración social por vía del trabajo y el empleo, la disponibilidad de acceso a la salud para toda la

⁷² Todo encuentro de alteridades subjetivas y sociales que se inicia cuando grupos previamente segregados y diferenciados por distintas identidades se ven obligados a entablar procesos de interacción, pone en juego el problema de negar o aceptar la diferencia: la alteridad. (Todorov, 2008b)

⁷³ En el presente, el espacio habitual de convivencia se ha transformado. Existen destierros, exilios, sitios que no alojan, provocando aburrimiento, desinterés o malestar.

La educación secundaria en ámbitos rurales

población, la formación orientada de los docentes en función de los desafíos y particularidades de cada contexto de desempeño, entre otros.

Hoy, los especialistas - en su mayoría - señalan que una constante en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas es el escaso grado de articulación intersectorial entre educación, economía, promoción sociofamiliar, salud, fortalecimiento comunitario. Este hecho recurrente y observable históricamente, exige para su superación la adopción de una visión integrada y transversal de las políticas públicas, reconociendo explícitamente el rol privilegiado que asumen las políticas educativas.

El conocimiento y reconocimiento del territorio y sus dimensiones es clave en esta tarea; sin embargo, insuficiente. Parece relevante avanzar en el despliegue de condiciones de gobernabilidad⁷⁴ educativa para el desarrollo de una ciudadanía participativa. La aceptación de las limitaciones de la planificación centralizada de las acciones y los resultados escuetos alcanzados, resultaría suficiente argumento para diseñar procesos de planificación e implementación de políticas en las que puedan ser escuchadas las voces de todos los actores, buscando articular diferentes lógicas.

Ciudadanía se traduce, entonces, como la presencia de procesos organizativos locales que facilitan la expresión y comunicación de intereses y demandas. De esta capacidad de negociación y de articulación de exigencias depende la posibilidad de articular demandas y recursos educativos en el territorio.

En la perspectiva de los actores, los destinos - luego de la escolarización - se presentan como dos opciones: la migración, entre quienes pretenden realizar estudios superiores o buscar mejores condiciones materiales de vida, y la permanencia en el lugar, concebida más como destino que como arraigo, entre quienes esperan continuar con actividades del grupo familiar. Este último destino se asocia a algunas orientaciones de los CER.

En este sentido, sería necesario desplegar una amplia reflexión epistemológica - pedagógica junto con el total de actores del subsistema de Educación Secundaria en ámbitos rurales, que permita analizar y reconsiderar la misión, la visión y los objetivos de la oferta educativa y que, en consecuencia, se generen espacios abiertos y flexibles que permitan, por ejemplo, dispositivos de certificación por competencias.

Paralelamente, emerge la necesidad de desarrollar políticas educativas que hagan del aprendizaje su asunto central, teniendo en cuenta las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes disponibles. No se trata de que el lugar que hoy ocupan los docentes en la invención del hacer lo ocupe la ACE con prescripciones centralizadas; antes bien, se trata de abordar como problema la producción de unos saberes con los que hoy no se cuenta, tomando como base para esa producción las formas que adquieren las respuestas que se dan en el día a día de las instituciones educativas. El camino que va de la invención del hacer a la producción sistemática de saber pedagógico no es sencillo ni está trazado de antemano.

⁷⁴ “Gobernar la educación...requiere de atribuciones, recursos, normas, legitimidad y coherencia técnica. Existen diversas formas de gobierno de la educación(Rivas, 2004,p 82)

La educación secundaria en ámbitos rurales

Por lo mismo, y desde una configuración pedagógica enmarcada en los objetivos de igualdad y calidad educativa, resulta necesario repensar el lugar de la institución educativa como bisagra y puente entre las particularidades locales y las exigencias curriculares. El mejoramiento de los aprendizajes parece reforzarse allí donde los saberes y prácticas de los estudiantes consiguen ser recuperados en la labor docente, no como mera anécdota o ilustración, sino que son tematizados, analizados críticamente, enriquecidos y vividos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto se constituye como prioridad iniciar la indagación en conexión con la dimensión curricular y los factores asociados a la enseñanza, a los fines de conocer los modos en que se instituye el contrato pedagógico, al interior de las instituciones educativas.

A los efectos de coadyuvar con el cumplimiento de la obligatoriedad para el Nivel Secundario, sería conveniente considerar lo dispuesto en la Resolución del CFE 93/09 (pp. 40-41) que propone: “La normativa jurisdiccional deberá explicitar:...alternativas de cursado para poblaciones escolares con dificultades de asistencia sistemática, estudiantes trabajadores, poblaciones migrantes, poblaciones rurales en contexto de aislamiento....”.

A casi 10 años del inicio de los CBUr, los actores docentes – profesores/as, maestros/as tutores/as, directivos, coordinadores/as - intentan tejer una trama institucional que albergue una escuela. Más allá del diseño propuesto desde Ministerio de Educación de la Nación y de su resignificación provincial, la expresión rural de la educación no ha podido resolver, en la mayoría de los casos, una identidad que dé lugar a las funciones de enseñar, aprender y acreditar como procesos complejos de realización entre actores ordenados a fines consensuados.

Al respecto, Margulis (1999, p.44) expresa “La identidad social opera por diferencia: todo “nosotros” supone un “otros”. Asimismo, Todorov (1995, p.10) sostiene: “tal vez el hombre vive en primer lugar en su propio cuerpo, pero sólo comienza a existir por la mirada del otro (...) todos nacemos dos veces: en la naturaleza y en la sociedad”. Dicho de otra manera, Hall (1996) entiende que la identidad se construye por el principio de la diferencia, ya que manifiesta lo propio a partir de lo distinto, a través de la relación con el otro, con lo que no se es.

Desde la perspectiva del impacto de la oferta educativa, predomina entre los actores una valoración positiva de la actividad de los CBUr y sobre todo de aquéllos con CBUr-CER, por la oportunidad de escolarización completa, aun cuando las articulaciones con lo local no sean del todo evidentes o resulten débiles.

En este sentido, una adecuada definición de funciones institucionales acompañada de capacitaciones en gestión institucional y curricular, así como en planificación estratégica, con una perspectiva de articulación de actores locales, aparece como un campo de posibles acciones.

En términos cuantitativos generales, podemos afirmar que la Educación Secundaria en el ámbito rural se ha desarrollado fuertemente en los últimos diez años. Se han creado centros educativos y anexos en distintos puntos geográficos, apostando a la igualdad

La educación secundaria en ámbitos rurales

de oportunidades para todos. En la provincia, el 10% de la población de Nivel Secundario asiste a instituciones educativas en el ámbito rural.

La comparación entre los datos provenientes de la currícula de Educación Secundaria en el ámbito rural y los generales, de nación y provincia, resulta compleja debido a las características de la población analizada. Mientras que para los datos generales, se observa una población consolidada, con leves tendencias al crecimiento o al descenso de sus cifras, la matrícula de la oferta educativa secundaria en el ámbito rural se encuentra en franco crecimiento, luego de haberse desarrollado de manera significativa en la última década. Como puede observarse en las tablas y gráficos de indicadores de eficiencia interna, se registran valores positivos en la Promoción y No Promoción; sin embargo, el decrecimiento de la No Promoción podría suponer que se debe a un aumento en la tasa de Abandono. Ello indica un deterioro de este indicador con respecto a las cifras provinciales y nacionales de referencia. En tanto los altos valores registrados en la sobreedad, tanto en los CBU como en los CER, que tienden a descender pueden deberse al crecimiento de la propia oferta curricular.

Este estudio sobre las instituciones educativas en ámbitos rurales ha significado también pensarlas desde dos ejes de análisis: por un lado, los sentidos y las representaciones que se le otorgan a estas instituciones educativas desde los estudiantes, sus familias y el personal responsable de su funcionamiento - docentes, directivos, supervisores y la misma ACE -; por otro lado, los diversos componentes desde donde se aborda la realidad situada: organización escolar - tiempos, espacios, accesibilidad -; propuesta pedagógica y gestión institucional en el nivel de la política educativa macro, meso y micro.

Si bien en los últimos años hubo un notorio avance – cobertura y expansión- en la Educación Secundaria de las poblaciones en ámbitos rurales en la provincia de Córdoba, se hace necesario, a fin de garantizar a todos los habitantes el acceso a una educación permanente y de calidad, la focalización de la mirada en la calidad de la oferta educativa, como así también ampliar su cobertura en Educación de Jóvenes y Adultos⁷⁵ en zonas rurales. En este sentido, se pueden diseñar planes especiales que permitan la inclusión de poblaciones que detentan necesidades y particularidades específicas. Asimismo, considerar lo preceptuado en el Art. 51 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 que indica: “a fin de garantizar calidad en los servicios educativos rurales equivalentes a los urbanos: “d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación”.

Por consiguiente se acentúa también la pertinencia de adecuar la normativa que regula el nombramiento y carga horaria del personal docente a cargo, en especial de la gestión escolar. Así, se podría incorporar un nuevo rol de director, abarcativo de uno o más establecimientos educativos desanexados, o ampliación de la jornada laboral, bonificación por zona desfavorable. Asimismo, se sugiere a la ACE definir espacios de supervisión⁷⁶ diferenciados para la oferta secundaria en ámbitos rurales en el marco de una nueva organización institucional y de acuerdo a lo estipulado por la LEN:

⁷⁵ La LEN en el artículo 46 establece: “La educación permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista en la presente ley, a quienes no hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”

(...) instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa...que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo así mismo las necesidades educativas de la población rural migrante (...) (Art. 50. inc. c).

Por ser las condiciones de habitabilidad una de las principales demandas, motivo de tensiones entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, también parecen ser un tema no resuelto entre los propios actores del CBUr-CER. Los espacios, en cuanto a la distribución para las distintas funciones y niveles, tienen condiciones especiales. Es común que intervengan actores, tales como los presidentes de los consejos comunales o los Intendentes (dependiendo esto del tipo de organismo de gobierno local), la gestión escolar de la escuela primaria, el coordinador del CBUr-CER y el/la maestro/a tutor/a. Cuando se trata de dificultades por la falta de espacio para el desarrollo de las actividades comunes, suele tener directa incumbencia la autoridad local, gestionando e interviniendo en la construcción o mejora de los ambientes demandados. Para este tipo de intervención, no hacen diferencias entre atención a las escuelas de Nivel Primario o a las de Nivel Secundario.

Respecto de las condiciones de accesibilidad, ésta se vislumbra desde un aspecto articulador y de cogestión entre los responsables de las escuelas y la autoridad local. El acceso a estos espacios y la movilidad hacia los mismos se constituye en un elemento sustancial para la propia existencia de las instituciones educativas: la asistencia de los alumnos y de su personal. En su implementación, la responsabilidad -en general- queda bajo la órbita de los municipios o comunas, con las necesarias implicancias de acuerdos con la gestión escolar y los aportes de la ACE.

En múltiples ocasiones, directivos, coordinadores y/o tutores deben realizar permanentes gestiones ante las autoridades comunales a fin de lograr que el servicio de transporte se administre de manera continua, por dificultades en la cobertura de los gastos de financiamiento. En otros casos, los estudiantes asumen parte de los costos o bien la accesibilidad se resuelve mediante el uso de transporte alternativo como la bicicleta - otorgada en comodato a través del PROMER -.

⁷⁶ Considerar modalidades de supervisión específicas para las zonas alejadas...tomando el sentido estratégico y estatalizante de la histórica figura del inspector- supervisor y ajustándolo al tiempo presente, a los nuevos criterios y herramientas con las que contamos. Parece razonable preguntarnos cómo puede concurrir el sistema de inspección con la política de expansión de la educación básica que se plantea en un país..... (con) dos funciones distintas: La función de planeamiento se refiere a la participación del cuerpo de inspectores en la planificación de la expansión del sistema escolar suficiente de la población en edad escolar...un planeamiento de escala macro debe establecer los trazos gruesos de la expansión institucional necesaria; pero un planeamiento de escala media (a escala de zonas o distritos), deberá ajustar las previsiones a las condiciones y demandas que se encuentren en terreno. El alcance del sistema de inspección puede permitir esa mirada ajustada a lo local que se requiere para visitar una zona. La función de institucionalización se refiere al trabajo que debe realizarse para abrir y consolidar la escuela en las comunidades en las que ésta no es hoy una realidad (Terigi,2009.,pp 57-59)

Otro aspecto que merece especial⁷⁷ atención es la necesidad de definir regulaciones específicas para el funcionamiento de los albergues y/o internados de estudiantes de Nivel Secundario en el ámbito rural ya que estos establecimientos cuentan solamente con la orientación de las disposiciones de un Decreto⁷⁸ del poder ejecutivo provincial del año 1994, para Nivel Primario, que resulta de escasa aplicación en el Nivel Secundario.

Asimismo, se observa que los albergues y/o internados existentes no cubrirían la demanda regional de vacantes para el Nivel Secundario en relación con la oferta educativa. De existir una ampliación de la oferta específica, podría acrecentarse de manera proporcional la matrícula actual.

En la mayoría de las instituciones educativas secundarias con albergues o internados, éstos funcionan junto con los de Nivel Primario. Otros, en cambio, desenvuelven sus actividades de manera independiente por nivel educativo. Por lo mismo sería prioritario por parte del ACE delimitar las condiciones y requisitos para el desenvolvimiento de sus tareas teniendo presente las particularidades de la oferta y de los destinatarios que a ella concurren mediante la reglamentación de estas instituciones. En este ámbito, es de primacía analizar las disposiciones vigentes y aunar criterios para regular el funcionamiento de los albergues o internados que atienden poblaciones en el ámbito rural de los diferentes niveles educativos.

Desde este enfoque, se sugiere iniciar un estudio sobre la oferta educativa que incluya albergues o internados para una población estudiantil específica - estilos de funcionamiento, prescripciones normativas, asignación de plantas funcionales, roles y necesidades - a fin de recabar información para la toma de decisiones y, por ende, progreso y mejora de la oferta educativa. Se recomienda tener presente la protección de los menores que viven en zonas alejadas de los centros urbanos, seleccionando en cada caso alternativas que favorezcan el desarrollo armónico e integral de los niños y jóvenes y que eviten su desarraigo⁷⁹. Se pueden incluir variedad de opciones: albergues transitorios o permanentes y estilos de educación diversos: de alternancia, distancia, semipresenciales, y/o períodos intensivos, entre otros⁸⁰.

Las perspectivas demostrativas y de extensión, si bien necesarias y valiosas, resultan insuficientes cuando se piensa en el mejoramiento real de las condiciones de vida y en la ampliación efectiva de las posibilidades. Se trata de poblaciones estudiantiles cuyo punto de partida es desigual respecto de otros estudiantes del sistema. Por consiguiente, la oferta educativa - desde su institucionalidad - está llamada a introducir la diferencia, no a reproducir las condiciones de partida, respetando la identidad, como proceso dialéctico.

⁷⁷ Con el fin de garantizar la accesibilidad a la educación obligatoria existen en determinados puntos geográficos los albergues o internados que reciben estudiantes de Nivel Primario o Secundario.

⁷⁸ Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 2740/94 por el que se aprueba el reglamento para los Centros Educativos de Jornada Completa y Jornada Completa con Albergue Anexo, denominada también de jornada especial

⁷⁹ La Ley 26061 en su artículo 15 expresa en relación con el derecho a la educación de los niños y jóvenes: "...Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia..."

⁸⁰ Similar a la modalidad de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA). En Córdoba, existen dos establecimientos en las localidades de Colonia Caroya y Serrezuela.

La educación secundaria en ámbitos rurales

Esta oferta educativa, atravesada por las vicisitudes socio-culturales que caracterizan la contemporaneidad, se encuentra interpelada en su sentido fundacional, al preguntarse cómo llevar a cabo el acto de educar. Esto pone en evidencia el cuestionamiento del sistema educativo en general y de la institución escolar en particular, que intentaría buscar otras respuestas y estrategias que den cuenta de los nuevos problemas que se presentan en su contexto.

Vale la pena afirmar que cuando desaparece la pregunta por el sentido y se instala el interrogante por la utilidad - ¿cómo funciona? -, se instituye una acción instrumental desde una visión mecanicista. Desde este modelo, la educación como mero adiestramiento se expresaría como discurso pedagógico, compuesto por un lenguaje reglado, sistemático y organizado, sin tener en cuenta al estudiante⁸¹ como destinatario. Esta lógica epistemológica niega la subjetividad, la posibilidad de libertad y de transformación del sujeto.

Como alternativa, se reinstala la pregunta por el sentido, a partir de la acción comunicativa. Se interroga por el significado, los motivos y las causas de las acciones e instituciones. En este modelo, la educación como praxis innovadora se expresará como conversación pedagógica, anclada en un contexto determinado; teniendo como destinatarios al sujeto objetivo de la enseñanza; constituyéndose en un acto transformador entre los mismos protagonistas y sin poder anticipar el final. En el entramado sociocultural del ámbito rural, el intento es recuperar el sentido de la institución escolar para explicar los fenómenos complejos y enriquecedores de los procesos educativos, en una dinámica de construcción y aprendizaje permanente.

⁸¹ La noción de estudiante, considerado un organismo vivo que reacciona frente a los estímulos externos y que va incorporando respuestas adaptativas.

FUENTES

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información. Educativa Área de Información Educativa.

Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DINIECE. <http://diniece.me.gov.ar>

Argentina, Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INDEC. <http://www.indec.mecon.ar/>.

Ley Nacional N° 24195

Ley Nacional N° 26206

Ley de la Provincia de Córdoba N° 8113

Ley de la Provincia de Córdoba N° 8525

Ley de Protección a la niñez y a la adolescencia N° 26061

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 2740/94

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 141/97

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 149/97

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 404/97

Decreto Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 125/09

Decreto provincial N° 851/09

Memorándum de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 07/05

Resolución Ministerio de Educación y Cultura N° 561/97

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 214/04.

Resolución Ministerio de Educación. Secretaria de Educación. N° 1286/08

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 504 /04

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 121/97

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 237/00

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 185/00

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 237/ 00

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 171/03

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 1528/03

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 697/04

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 21/07

Resolución de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior N° 979/63

Resolución de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior N° 2777/98

Resolución de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior N° 1231/00

Resolución de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza N° 116/96

BIBLIOGRAFÍA

- **Argentina, Presidencia de la Nación.** Ministerio de Cultura y Educación (1998). El nuevo secundario en las escuelas rurales. En Revista Zona Educativa, 3 (22), 28-33.
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación.** (1999). Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de Investigación/3. UIE. MCE, Argentina.
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales** (2002) Informe sobre la situación social de la infancia y la adolescencia. Buenos Aires. SIEMPRO. Recuperado el 24 de Junio de www.siempro.gov.ar.
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006 a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Ciencias Sociales. Buenos Aires: Autor.
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006 b). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Lengua. Buenos Aires: Autor
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.** Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006 c). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Matemática. Buenos Aires: Autor
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.** (2008 a). La educación Secundaria para adolescentes a partir de la ley Nacional de Educación. Resolución N° 31/07. Documento para discusión en línea. Recuperado el 25 de julio de 2008 de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf>
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.** (2008 b). Resolución Secretaria de Educación N° 1286 .Recuperado el 27 de julio de 2008 de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf>
- **Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. FOIE. Unión Europea.** (2010). Análisis de los Órganos de Gobierno y la Administración de la Educación del Sistema Educativo: Estructuras Organizativas de las Distintas Jurisdicciones y Funcionamiento de las Áreas de Planeamiento. Buenos Aires: Autor.
- **Arnaziz, P. y Isus, S.** (1995). La tutoría y organización de tareas. Barcelona, España: Grao.
- **Arroyo, D.** (2005). Desarrollo local y políticas sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- **Baquero, R. y, Terigi, F.** (1999). Búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Revista Apuntes. Buenos Aires: UTE/ CTERA
- **Batiuk, V.** (2008). Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones debates para los gobiernos provinciales. Buenos Aires: Proyecto NEXOS 4 y CIPPEC.
- **Braslavsky, C.** (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.
- **Boisier, S.** (2001). Desarrollo local ¿de qué estamos hablando? En Madoery, O y Vázquez Barquero, A (2001).Globalización, Desarrollo Local y Descentralización. Recuperado el 29 de Junio de 2010 de www.sgp.gov.ar/contenidos/.../GalmariniRedMuni2010.pdf
- **Borsotti, C.** (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. UNESCO/CEPAL/PNUD. Serie Educación y Sociedad. Argentina: Kapeluzs.
- **Bourdieu, P.** (2000). Cuestiones de Sociología. Madrid: Istmo.

La educación secundaria en ámbitos rurales

- **Bourdieu, P y Passeron, J.C.** (2008). La reproducción. Madrid: Taurus.
- **Bruniard, R. (coord.)** (2005). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los Jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE.
- **Caillods, F y Jacinto C** (2006). Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de Programas recientes en América Latina. IIPE-UNESCO. Bs. As
- **Cassany, D.** (1998). La cocina de la escritura. Barcelona: Lumen.
- **Cassany, D.** (2000). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Buenos Aires: Paidós.
- **CEPAL** (2007). Cohesión Social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 29 de junio de 2010 de www.oei.es/quipu/cohesion_social_CEPAL.pdf.
- **CIPPEC- Red Comunidades Rurales** (2009). Educación y Desarrollo Rural. Resultados de la encuesta 2008-2009. Relevamiento de Experiencias Educativas. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 29 de Junio de 2010 de www.cippec.org/educacion.php
- **Corvalán, J.** (2004). Síntesis y Análisis Global de Resultados por Países. En FAO-UNESCO- DGCS / ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile. Recuperado el 30 de Junio de 2010 de www.fao.org/sd/erp/estudio7países.pdf
- **Corbetta, S. (2007).** Territorio y Educación. La escuela desde un enfoque de territorio en Políticas Públicas. En: López, N. (Coord.) (2007) De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina Buenos Aires: IIPE, UNESCO,
- **Correa Uribe, S. y otros** (1996). Investigación Evaluativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- **Debanne, R.** (2003). Manual de normativa y legislación escolar de la Provincia de Córdoba para el nivel medio. Córdoba. Ed. La Tiza.
- **Durston, J.** (1999). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. Conferencia presentada en el Encuentro de Educación Rural: Situación y Desafíos en América Latina. En: FAO-UNESCO-DGCS /ITALIA-CIDE-RED UC (2004). Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile. Recuperado el 18 de Mayo de 2009 de: www.fao.org/sd/erp/estudio7países.pdf
- **Durston, J.** (2002). El Capital Social Campesino en la gestión del desarrollo rural. Diadas, equipos, puentes y escaleras. Santiago de Chile. CEPAL. Recuperado e 18 de Mayo de 2009 de www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1456.pdf
- **Dillon, E.** (2006). La educación rural en la Argentina de hoy. (Versión electrónica) Revista Anales de la Educación Común, Año Nº 2, Nº 5, (pp. 185 a 192). Recuperado el 09 de Abril de 2010 de http://www.red-ler.org/educ_rural_argentina_hoy_dillon.pdf
- **Di Pietro, L.** (1999). Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local. Buenos Aires: FLACSO.
- **Dubet, F. y Martucelli, D.** (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- **Edelstein, L** (1999). El chiste y la exclusión: aproximación sociológica de los chistes discriminatorios. En Margulis, M., Urresti, M. y otros. La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- **Ezpeleta, J. y Weis, E.** (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. Nº1. (Enero-Junio), pp. 53-69.
- **Fainholc, B.** (1990). La educación rural argentina. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Fainholc, B.** (1991). Educación Rural: temas claves. Buenos Aires: AIQUE-REI.
- **Fanchin, L. A. y Zunino, A. R.** (2005). Digesto de leyes y normas laborales docentes. Nivel Medio. Provincia de Córdoba. Córdoba. Ed. La Tiza

La educación secundaria en ámbitos rurales

- **FAO – IIPE – OREALC** (2004). Alimentación y Educación para Todos. Educación para la Población Rural (EPR). Seminario para la Población Rural (EPR) en América Latina. Santiago de Chile. Recuperado el 05 de Noviembre de 2009 de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai224s/ai224s.pdf> consultado 05/11/09
- **Fernández, P.** (1998). Lavoro Sociale e Sviluppo Locale: Il caso delle scuole della Famiglia Agricola. Tesis de Doctorado. Università degli Studi di Trieste: Mimeo
- **Fernández, P.** (1999). Demandas sociales y construcción social de actores. Artículo publicado en Administración Pública y Sociedad, IIFAP, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- **Ferreya, H. A.** (2006). Transformación de la Educación Media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- **Ferreya, H. A. (coord), et al** (2008). Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación Primer premio de la Academia Nacional de Educación.. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- **Ferreya, H. A.** (2009). La Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas en la República Argentina. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa fe y Tucumán (2006-2008). No publicado. Universidad Autónoma Metropolitana. México/Argentina.
- **Filmus, D., Kaplan, C. y otros** (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.
- **Furtado, E.** (2004). Estudio sobre a educação para a população rural no brasil. En FAO-
- **Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). The Discovery of the Grounded Theory. Medical Center. San Francisco: University of California.
- **Geertz, C.** (1989). El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós.
- **Geertz, C.** (1991). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- **Giarraca, N. (Comp.).** (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO.
- **Grinberg, S.** (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.** (2000). Pacto de la calidad educativa. Córdoba: Autor.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media, Especial Y Superior** (2001 a). Asistencia Socio –Pedagógica CBU Rural. Tercer Ciclo EGB. Córdoba: Autor.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior.** (2001 b). Documento de la Transformación de la Educación Media en la Provincia de Córdoba A y B. Córdoba: Autor.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación** (2003). La Articulación Curricular en Tiempos de Dispersión. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Cuaderno N°13. Córdoba: Autor.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.** (2009). Investigación II: Estudio de Impacto del Programa Escuela Centro de Cambio. Córdoba: Autor.
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa.** (2008). Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Córdoba: Autor.
- **Golzman, G. y Jacinto, C.** (2006). El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio Rural: el programa Tercer ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina. En Caillods, F. y Jacinto C. Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de Programas recientes en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

La educación secundaria en ámbitos rurales

- **Hall, S.** (1996). ¿Quién necesita 'identidad'? En Hall, S. y Gay, P. (comp.) (2003), Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- **Heller, A.** (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- **Kessler, G.** (2005). Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales. En Bruniard, R (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.(Argentina)-FIDA. Recuperado el 23 de Junio de 2010 de www.dges.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46
- **Jiménez, M.** (2001). Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en distrito quechua de Bolivia. Cochabamba, Bolivia: IIPE-UNESCO
- **Llach, J. J., Montoya, S. y Roldan, F.** (1999). Educación para todos. Argentina: IERAL.
- **Larovere, C.C.** (2005). Educación en la Ruralidad: Tercer Ciclo-EGB. Córdoba. Argentina. Ponencia en Seminario Internacional: Experiencias Latinoamericanas de Educación de Adolescentes y jóvenes en Áreas Rurales. Ministerio de Educación. República de Perú. Mimeo
- **López, N.** (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- **Luque, M.** (Directora). (1999). Escuela, Pobreza y Reforma: representaciones sobre la educación básica en sectores urbanos marginales y rurales. Lo que dicen maestros y padres. Córdoba, Argentina. Universidad Católica de Córdoba. ICALA.
- **Machinea, J.** (2006). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. En CEPAL (2007), Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado 07 de Junio de 2010 de: www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf.
- **Macedo, B., Katzkowicz, R y Adriazola, F.** (2003). Educación secundaria en áreas rurales. Relevancia del estudio de esta problemática. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 30 de Junio de 2010 de www.unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161192s.pdf
- **Margulis, M. y Lewin, H.** (1999). Escuela y discriminación social. En: Margulis, M, Urresti M. y otros. (1999). La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- **Margulis, M, Urresti M. y otros.** (1999). La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- **Martucelli, D.** (2007). Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada.
- **Mezzadra, F y Bilbao, R.** (2010). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación. Discusiones y opciones de política educativa. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado el 15 de Abril de 2010 de: www.cippec.org/educacion.php
- **Morin, E.** (1999 a). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nuevas Visiones.
- **Morin, E.** (1999 b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nuevas Visiones.
- **Morin, E.** (2000). La mente bien ordenada. Madrid: Seix Barral.
- **Morin, E.** (2008). Introducción al Pensamiento Complejo. Buenos Aires: Gedisa.
- **Navarro, L.** (2009). ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias? En De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- **OEI.** (2008). Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento para el Debate. Primera versión. Recuperado el 27 Mayo de 2010 de www.oei.es/metas2021
- **Olivier, S.** (1985). Ecología y subdesarrollo en América Latina. México: Siglo XXI. Recuperado el 09 de Junio de 2010 de www.ecologiasocial.com/biblioteca/gudynaseviapraxisvida.pdf

La educación secundaria en ámbitos rurales

- **Olmos, A.** (1999). Lo mío, lo tuyo, lo nuestro. La apropiación del espacio público en las comunidades rurales. IIFAP. Córdoba, Argentina: Universidad de Nacional de Córdoba. Mimeo.
- **Olmos, A.** (2001). Trabajo – desocupación – exclusión. La cotidianeidad del ciudadano rural. Universidad de Alicante. España. Mimeo
- **Pérez, E.** (2001). Hacia una visión de lo Rural. En Bruniard, R (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (Argentina)-FIDA. Recuperado el 27 Mayo de 2010 de www.dges.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46
- **Raczynski, D y otros.** (2001). Descentralización. Nudos Críticos. Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile: CEPLAN.
- **Rivas, A.** (2004). Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires: Granica.
- **Rivas, A. y otros** (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- **Rivas, A.** (2008). Alternativas de Políticas Educativa – Posibles Agendas para la educación provincial. Buenos Aires: Proyecto NEXOS 2 y CIPPEC.
- **Reimers, F. y Mc Ginn, N.** (2000). Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa. México: Centro de Estudios Educativos – AUSJAL.
- **Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1993). Cuadernos Políticos, Número 37. México: Editorial Era.
- **Skliar, C.** (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? En Educação & Sociedade. XXIII, (79). (pp 85-123) Recuperado el 27 de Mayo de 2010 de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf
- **SITEAL** (2007). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007 Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO.
- **SITEAL** (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO.
- **Tedesco, J. C.** (1987). El desafío Educativo. Calidad y Democracia. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- **Tedesco, J. C.** (Comp.). (2005). Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO.
- **Tedesco, J. C.** (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Terigi, F** (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender el futuro. Buenos Aires: Santillana.
- **Terigi, F** (2008). Organización de la enseñanza en los pulgrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. Sin publicación. Recuperado el 09 de Abril de 2010 de www.flacsoandes.org/dspace/handle
- **Terigi, F** (2009). Los sistemas nacionales de inspección y /o supervisión escolar. Revisión de la literatura y análisis de Casos. Buenos Aires. IIPE-UNESCO- Unión Europea. Recuperado el 16 de Mayo de 2010 de www.iipe-buenosaires.org.ar
- **Tenti Fanfani, E.** (2002). El Rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores. Buenos Aires: Losada.
- **Teubal, M y Rodríguez, J** (2001). Ajuste, Estructuración y Crisis del Agro. Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales. En Bruniard, R (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires. IIPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (Argentina)-FIDA. Recuperado el 09 de noviembre de 2009 de www.dges.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=
- **Turbay, C y Bacca, A.** (2008). Equidad educativa y Gobierno. Territorios en Colombia. ¿Inclusión o segmentación? Bogotá: Aique.

La educación secundaria en ámbitos rurales

- **Tiramonti, G., Braslavsky, G. y Filmus, D. (Comp.)** (1995). Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. FLACSO. Serie Educación. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma.
- **Trilla, J.** (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Editorial Leartes
- **Todorov, T.** (1995). La vida en común. Ensayo de antropología general. En: Margulis, M Urresti, M y otros (1999), La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- **Todorov, T.** (2008). El hombre desplazado. Buenos Aires: Taurus.
- **UNESCO-DGCS / ITALIA-CIDE-REDUC.** (2004) Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile, p. 49. Recuperado el 08 de Abril de 2010 de www.fao.org/sd/erp/estudio7países.pdf.
- **UNESCO** (2004). Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación. París. Recuperado el 9 de septiembre de 2010 de www.unesco.org/publications
- **UNESCO** (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. París. Recuperado 9 de septiembre de 2010 de www.unesco.org/publications
- **UNESCO** (2007). Situación Educativa de América Latina y el caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.
- **UNESCO** (2008). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Recuperado el 01 de diciembre de 2008 de: http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/GMR2009_RO_LAC_ESP.pdf
- **Viel, P.** (2009). Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor. Buenos Aires: Noveduc.
- **Visintini, A. y otros.** (2007). Información Agro-económica para la provincia de Córdoba por zonas agroeconómicas. Córdoba, Argentina: Asociación Argentina de Economía Agraria. Recuperado el 24 de Mayo de 2010 de www.dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46
- **Watanabe, R. y Kubota, K.** (2003). Educación Secundaria a Distancia en las Zonas Rurales en Latinoamérica. Kansai University, Osaka, Japón, Noviembre 2003. Recuperado el 3 de julio de 2008 de <http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc01/secundaria.htm>
- **Williamson, G.** (2002). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Proyecto FAO. UNESCO. DGCS Italia. CIDE. REDUC. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 23 de Noviembre de 2009 de http://www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf
- **Wittroch, M. C.** (1993). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. México: Paidós.
- **Zerbino, M:** (2008), Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Recuperado el 16 de Mayo de 2010 de www.porlainclusión.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm.

ANEXO I

Abordaje Metodológico

En este estudio de caso, se combinan e integran diferentes fuentes de información y documentación y distintas técnicas de relevamiento, a los efectos de describir, analizar y comprender los procesos a través de los cuales se ha constituido la propuesta de los CBUr y/o CBUr- CER, en términos de una estructura curricular y organizacional específica en la Provincia de Córdoba, en el período comprendido entre los años 2000 y 2009.

Se definen, así, estrategias metodológicas centradas en el estudio cualitativo de los casos seleccionados, la integración de información cuantitativa, triangulada con el abordaje documental y teórico, proveniente de relevamientos existentes.

El resultado es un diseño cualitativo, en el sentido definido por Glaser y Strauss (1967, p. 15):

(...) procedimientos (...) de análisis que resultan en hallazgos derivados de datos reunidos por una variedad de medios. Estos incluyen observaciones y entrevistas, pero también documentos, libros, (...) e incluso datos que han sido cuantificados para otros propósitos como los del censo.

A partir de los lineamientos propuestos en el diseño de la investigación, se definen los siguientes objetivos:

- Realizar una descripción contextualizada de la población estudiantil e instituciones escolares incluidas en la oferta de educación de Nivel Secundario en ámbitos rurales.
- Analizar los logros escolares alcanzados a partir de la implementación de la propuesta del Ciclo Básico Unificado (CBUr) y Ciclo de Especialización (CER) para ámbitos rurales.
- Indagar la apropiación y significación que realiza cada actor involucrado en la propuesta curricular específica, tanto en la vida escolar como comunitaria.
- Conocer los diferentes dispositivos que conforman la oferta educativa específica.
- Indagar respecto del diseño e implementación de la propuesta educativa.

A partir de la definición del objeto de intervención, se construyó un diseño de investigación que se distingue por la construcción de sentido con la finalidad de explicar y comprender todo el proceso de desarrollo de las Instituciones CBUr y/ CBUr- CER en el espacio local.

Desde el abordaje metodológico definido, se seleccionaron para la muestra – de carácter aleatorio- (14) catorce instituciones educativas, teniendo en cuenta los contextos demográfico-productivo-económico del tipo de zona agroecológica, distribuidos en los diferentes puntos cardinales de la geografía cordobesa, en función de su matrícula con la misma orientación para el Ciclo de Especialización. En siete de ellas se utilizaron como estrategia la observación – participante y no participante - y

La educación secundaria en ámbitos rurales

entrevistas. Con las restantes, se conformaron grupos focales en donde participaron diferentes actores institucionales.

Asimismo y con el propósito de ampliar la información, se previó la implementación de una encuesta autoadministrada a (47) cuarenta y siete coordinadores de CBUr-CER de la provincia de Córdoba. A los fines de la triangulación cuantitativa, se filtró información estadística relativa a eficiencia interna.

Métodos y técnicas

Los diseños cualitativos de investigación ofrecen la posibilidad de combinar estrategias e instrumentos de recolección de información y de producción de datos. Entre los instrumentos de recolección utilizados se encuentran los siguientes:

- a) Lectura de material bibliográfico. Consultas de bibliotecas, de redes de información de centros de estudios, e intercambio de información con profesionales vinculados a la problemática.
- b) Análisis de la documentación oficial: actas, resoluciones, programas, reglamentos, decretos, leyes, entre otros.
- c) Entrevistas semi estructuradas a los diferentes actores institucionales y comunitarios (directivos, docentes, coordinadores, estudiantes, padres, autoridades locales, entre otros).
- d) Encuesta autoadministrada: a los coordinadores de CBUr-CER existentes en ámbito rural.
- e) Observación participante y no participante en los casos seleccionados.

ANEXO II

Oferta Educativa Rural-Ciclo Básico Unificado⁸²- (Según año de apertura y departamento).

Tabla N°V: Oferta Educativa Rural para Ciclo Básico Unificado de Gestión Pública Estatal Período (1997-2009)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CBU Rural de San Javier . Anexo ENS D. V. Sarsfield ⁸³	1997	San Javier
CBU Rural de Cosme Sud . Anexo IPEM N° 108	1997	Santa María
CBU Rural de Lagunilla . Anexo IPEM N° 108	1997	Río Segundo
CBU Rural de Paso de Vélez . Anexo IPEM N° 108	1997	Río Segundo
CBU Rural de Tres Árboles . Anexo IPEM N° 108	1997	Río Segundo
CBU Rural de Est. De Guadalupe . Anexo IPEM N° 109, (con albergue)	1997	Minas
CBU Rural de Las Palmas . Anexo IPEM N° 170 (con albergue)	1997	Pocho
CBU Rural de Tala Cañada . Anexo IPEM N° 170. (con albergue)	1997	Pocho
CBU Rural de Villa Sarmiento . Anexo IPEM N° 179	1997	General Roca
CBU Rural de Los Chañaritos . Anexo IPEM N° 211	1997	Cruz del Eje
CBU Rural de Media Naranja . Anexo IPEM N° 211	1997	Cruz del Eje
CBU Rural de Col. Bismarck . Anexo IPEM N° 212	1997	Unión
CBU Rural de Villa Candelaria . Anexo IPEM N° 224. (con albergue)	1997	Río Seco
CBU Rural de Conlara . Anexo IPEM N° 230	1997	San Javier
CBU Rural de Cruz de Caña . Anexo IPEM N° 254. (con albergue)	1997	Cruz del Eje
CBU Rural de Yacanto . Anexo IPEM N° 271	1997	Calamuchita
CBU Rural de Esquina . Anexo IPEM N° 272. (con albergue)	1997	Río Primero
CBU Rural de Las Albahacas . Anexo IPEM N° 283. (con albergue)	1997	Río Cuarto
CBU Rural de Ciénaga de Allende . Anexo IPEM N° 285. (con albergue)	1997	San Alberto
CBU Rural de Los Cerros . Anexo IPEM N° 285. (con albergue)	1997	San Alberto
CBU Rural de Chancaní . Anexo IPEM N° 307. (con albergue)	1997	Pocho
CBU Rural de Ischilín Viejo . Anexo IPEM N° 53 (con albergue)	1997	Ischilín
CBU Rural de Cachi Yaco . Anexo IPEM N° 63 . (con albergue)	1997	Sobremonte

⁸² Equivale a Ciclo Básico de Educación Secundaria.

⁸³ La oferta educativa para el segundo ciclo de Educación Secundaria se corresponde de acuerdo al Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 149/97.

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tabla N°V: Oferta Educativa Rural para Ciclo Básico Unificado de Gestión Pública Estatal Período (1997-2009) (continúa)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CBU Rural de Caminiaga . Anexo IPEM N° 63 . (con albergue)	1997	Sobremonte
CBU Rural de Lutti . Anexo IPEM N° 75. (con albergue)	1997	Calamuchita
CBU Rural de La Carolina . Anexo IPEM N° 215	2000	Río Cuarto
CBU Rural de Mte. de los Gauchos . Anexo IPEM N° 292	2000	Río Cuarto
CBU Rural de El Quebrachal . Anexo IPEM N° 192	2000	Colón
CBU Rural de Chalacea . Anexo IPEM N° 113	2000	Río Primero
CBU Rural de El Gateado . Anexo IPEM N° 191	2000	Capital
CBU Rural de Monte Leña . Anexo IPEM N° 293	2000	Unión
CBU Rural de La Cautiva . Anexo IPEM N° 239	2000	Río Cuarto
CBU Rural de Colonia la Argentina . Anexo IPEM N° 65	2000	Río Cuarto
CBU Rural de Chajan . Anexo IPEM N° 94	2000	Río Cuarto
CBU Rural de S. Pellico . Anexo IPEM N° 216	2000	San Martín
CBU Rural de Los Reartes . Anexo IPEM N° 168	2000	Calamuchita
CBU Rural de Amboy . Anexo IPEM N° 271	2000	Calamuchita
CBU Rural de Ascochinga . Anexo IPEM N° 294	2000	Colón
CBU Rural de Arroyo Algodón . Anexo IPEM N° 99	2000	San Martín
CBU Rural de Los Cisnes . Anexo IPEM N° 213	2000	Juárez Celman
CBU Rural de La Posta . Anexo IPEM N° 34	2000	Río Primero
CBU Rural de Los Chañaritos . Anexo IPEM N° 164	2000	Río Segundo
CBU Rural de Capilla del Carmen . Anexo IPEM N° 300	2000	Río Segundo
CBU Rural de Costa Alegre . Anexo IPEM N° 55	2000	Río Segundo
CBU Rural de Washington . Anexo IPEM N° 65	2000	Río Cuarto
CBU Rural de Chucul . Anexo IPEM N° 79	2000	Río Cuarto
CBU Rural de Gutenberg . Anexo IPEM N° 224	2000	Río Seco
CBU Rural de Santa Elena . Anexo IPEM N° 63	2000	Río Seco
CBU Rural de Rayo Cortado . Anexo IPEM N° 63	2000	Río Seco
CBU Rural de San Vicente . Anexo IPEM N° 31	2000	San Alberto
CBU Rural de Las Tapias . Anexo IPEM N° 260	2000	San Javier
CBU Rural de Sauce Arriba . Anexo IPEM N° 260	2000	San Alberto
CBU Rural de Luyaba . Anexo IPEM N° 137	2000	San Javier
CBU Rural de Rafael García . Anexo IPEM N° 227	2000	Santa María
CBU Rural de Villa Los Aromos . Anexo IPEM N° 118	2000	Santa María
CBU Rural de Monte Ralo . Anexo IPEM N° 82	2000	Santa María
CBU Rural de Bower . Anexo IPEM N° N° 124	2000	Santa María
CBU Rural de Col. La Severina . Anexo IPEM 261	2000	San Justo
CBU Rural de Col. Frontera Norte . Anexo IPEM N° 261	2000	San Justo
CBU Rural de Col. Milessi . Anexo IPEM N° 262 ⁸⁴	2000	San Justo
CBU Rural de Col. Seeber . Anexo IPEM N° 262	2000	San Justo

⁸⁴ A partir del año 2009, se rige de acuerdo a Decreto Provincial 141/96

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tabla N°V: Oferta Educativa Rural para Ciclo Básico Unificado de Gestión Pública Estatal Período (1997-2009) (continúa)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CBU Rural de Plaza Luxardo . Anexo IPEM N° 222	2000	San Justo
CBU Rural de Quebracho Herrado . Anexo IPEM N° 287	2000	San Justo
CBU Rural de El Fuertecito . Anexo IPEM N° 68	2000	San Justo
CBU Rural de Punta del Agua . Anexo IPEM N° 71	2000	Tercero Arriba
CBU Rural de Los Potreros . Anexo IPEM N° 288	2000	Tercero Arriba
CBU Rural de Gral. Fotheringham . Anexo IPEM N° 71	2000	Tercero Arriba
CBU Rural de La Argentina . Anexo IPEM N° 109	2000	Minas
CBU Rural de Guasapampa . Anexo IPEM N° 232	2000	Minas
CBU Rural de Villa San Esteban . Anexo IPEM N° 225	2000	San Justo
CBU Rural de Col. San Pedro . Anexo IPEM N° 286	2000	San Justo
CBU Rural de Rosales . Anexo IPEM N° 278	2000	Sáenz Peña
CBU Rural de La Carbonada . Anexo IPEM N° 320	2000	Capital
CBU Rural de Rosario del Saladillo . Anexo IPEM N° 34	2000	Tulumba
CBU Rural de La Higuera . Anexo IPEM N° 254	2000	Cruz del Eje
CBU Rural de Potrero del Estado . Anexo IPEM N° 311	2000	Santa María
CBU Rural de Villa de Pocho . Anexo IPEM N° 234	2000	Pocho
CBU Rural de Canteras El Sauce . Anexo IPEM N° 61	2000	Colón
CBU Rural de Tres Pozos Sud . Anexo IPEM N° 108	2000	Santa María
CBU Rural de La Salada Anexo IPEM N° 225	2000	San Justo
CBU Rural de Col. Madreselva . Anexo IPEM N° 261	2000	San Justo
CBU Rural de Col. Maunier Centro . Anexo IPEM N° 286	2000	San Justo
CBU Rural de San José de las Salinas . Anexo IPEM N° 308	2000	Tulumba
CBU Rural de San Antonio de Yucat . Anexo IPEM N° 33	2000	General San Martín
CBU Rural de Estación Chuña . Anexo IPEM N° 53	2000	Ischilín
CBU Rural de Chilibroste . Anexo IPEM N° 214. (con albergue)	1997	Unión
CBU Rural de Col. Beiro Este . Anexo IPEM N° 286	2000	San Justo
CBU Rural de Los Mistoles . Anexo IPEM N° 113. (con albergue)	2000	Totoral
CBU Rural de Colonia El Dorado . Anexo IPEM N° 102	2001	Juárez Celman
CBU Rural de Colonia San Miguel . Anexo IPEM N° 102	2003	Saenz Peña
CBU Rural de Capilla de Sitón . Anexo IPEM N° 113	2003	Totoral
CBU Rural de San Pedro Norte . Anexo IPEM N° 125	2003	Tulumba
CBU Rural de Los Hornillos Anexo IPEM N° 135	2003	San Javier
CBU Rural de Puesto Ramallo . Anexo IPEM N° 142	2003	Punilla
CBU Rural de Nicolás Bruzone . Anexo IPEM N° 178	2003	General Roca
CBU Rural de Col. Iturraspe . Anexo IPEM N° 222	2003	San Justo
CBU Rural de Media Luna Sud . Anexo IPEM N° 229	2003	Río Primero
CBU Rural de La Playa . Anexo IPEM N° 232	2003	Minas
CBU Rural de Col. Nueva Francia . Anexo IPEM N° 245	2003	San Justo
CBU Rural de Bañado de Soto . Anexo IPEM N° 254	2003	Cruz del Eje
CBU Rural de Col. 10 de Julio . Anexo IPEM N° 286	2003	San Justo

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tabla N°V: Oferta Educativa Rural para Ciclo Básico Unificado de Gestión Pública Estatal Período (1997-2009) (continúa)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CBU Rural de Mte. Del Rosario . Anexo IPEM N° 327	2003	Río Primero
CBU Rural de Villa Gutiérrez . Anexo IPEM N° 340	2003	Ischilín
CBU Rural de Villa Los Altos . Anexo IPEM N° 61	2003	Colón
CBU Rural de C. Arroyo los Leones . Anexo IPEM N° 68	2003	San Justo
CBU Rural de Las Peñas Sud . Anexo IPEM N° 80	2003	Río Cuarto
CBU Rural de O. de San Nicolás . Anexo IPEM N° 53	2003	Ischilín
CBU Rural de Sinsacate . Anexo IPEM N° 217	(2003-2008)	Totoral
CBU Rural de Copacabana . Anexo IPEM N° 104	2004	Cruz del Eje
CBU Rural de Guanaco Muerto . Anexo IPEM N° 104. (con albergue)	2004	Cruz del Eje
CBU Rural de El Algodonal . Anexo IPEM N° 233	2004	Colón
CBU Rural de Riobamba . Anexo IPEM N° 239	2004	Saenz Peña
CBU Rural de Colonia Valtelina . Anexo IPEM N° 240	2004	San Justo
CBU Rural de El Chacho . Anexo IPEM N° 106	2005	Cruz del Eje
CBU Rural de La Herradura . Anexo IPEM N° 139	2005	Unión
CBU Rural de Tinoco . Anexo IPEM N° 272	2005	Colón
CBU Rural de El Mirador . Anexo IPEM N° 285. (con albergue)	2005	San Alberto
CBU Rural de Col. Lavarello . Anexo IPEM N° 326	2005	San Justo
CBU Rural de El Descanso . Anexo IPEM N° 329	2005	San Justo
CBU Rural de El Quebracho . Anexo IPEM N° 328	2005	Río Primero
CBU Rural de Las Heras . Anexo IPEM N° 328	2005	Río Primero
CBU Rural de Tosquita . Anexo IPEM N° 65	2005	Río Cuarto
CBU Rural de Las Isletillas . Anexo IPEM N° 71	2005	Tercero Arriba
CBU Rural de El Diquecito . Anexo IPEM N° 73	2005	Colón
CBU Rural de Atahona . Anexo IPEM N° 113	2007	Río Primero
CBU Rural de Las Rabonas . Anexo IPEM N° 135	2007	San Alberto
CBU Rural de Sinsacate . Anexo IPEM N° 217 ⁸⁵	2007	Totoral
CBU Rural de Tosno . Anexo IPEM N° 232	2007	Minas
CBU Rural de La Curva . Anexo IPEM N° 329	2007	San Justo
CBU Rural de San Lorenzo . Anexo IPEM N° 344	2007	San Alberto
CBU Rural de La Quinta . Anexo IPEM N° 327	2008	Río Primero
CBU Rural de Los Cedros . Anexo IPEM N° 334	2008	Santa María
CBU Rural de Piedrita Blanca . Anexo IPEM 109	2009	Minas
CBU Rural de La Rinconada . Anexo IPEM N° 112	2009	Río Seco
CBU Rural de Las Calles . Anexo IPEM N° 135	2009	San Alberto
CBU Rural de Rincón . Anexo IPEM N° 148	2009	Río Segundo
CBU Rural de Mi Granja . Anexo IPEM N° 174	2009	Colón
CBU Rural de Impira . Anexo IPEM N° 341	2009	Río Segundo
CBU Rural de Punta de Agua . Anexo IPEM N° 345	2009	Santa María
CBU Rural de Villa del Prado . Anexo IPEM N° 97	2009	Santa María

⁸⁵ A partir del año 2009, se rige de acuerdo a *Decreto 141/96*.

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tabla N°VI: Oferta Educativa Rural para Ciclo Básico Unificado de Gestión Pública Privada Período (1997-2009)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CBU Rural Gabriela Mistral de Colonia Toro Pugio. Anexo Gabriela Mistral	2000	San Justo
CBU Rural Cura Brochero de Las Pichanas	2000	San Justo
CBU Rural Ntra. Señora del Trabajo	2001	Capital
CBU Rural Granja Síquem de Las Higueras. Anexo Instituto Sagrada Familia	2001	Río Cuarto
CBU Rural Santa Rosa de Lima de Olaeta	2003	Juárez Celman
CBU Rural Adrián Urquía de General Deheza	2005	Juárez Celman
CBU Rural de Barrio Obrero. Anexo Instituto Sagrada Familia	2008	Río Cuarto

ANEXO III

Oferta Educativa Rural-Ciclo de Especialización⁸⁶- (Según año de apertura y departamento).

Tabla N°VII: Oferta Educativa Rural para Ciclo Especialización Período (1997-2009)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CE Rural de Los Reartes . Anexo IPEM N° 168	2003	Calamuchita
CE Rural de Amboy . Anexo IPEM N° 271	2003	Calamuchita
CE Rural de Los Chañaritos . Anexo IPEM N° 211	2003	Cruz del Eje
CE Rural de Tala Cañada . Anexo IPEM N° 170	2003	Pocho
CE Rural de La Cautiva . Anexo IPEM N° 239	2003	Río Cuarto
CE Rural de Chajan . Anexo IPEM N° 94	2003	Río Cuarto
CE Rural de Washington . Anexo IPEM N° 65	2003	Río Cuarto
CE Rural de Rosales . Anexo IPEM N° 278	2003	Sáenz Peña
CE Rural de Los Cerros . Anexo IPEM N° 285	2003	San Alberto
CE Rural de San Vicente . Anexo IPEM N° 31	2003	San Alberto
CE Rural de Las Tapias . Anexo IPEM N° 260	2003	San Javier
CE Rural de S. Pellico . Anexo IPEM N° 216	2003	San Martín
CE Rural de Arroyo Algodón . Anexo IPEM N° 99	2003	San Martín
CE Rural de Cosme Sud . Anexo IPEM N° 108	2003	Santa María
CE Rural de San Pedro Norte . Anexo IPEM N° 125	2006	Tulumba
CE Rural de Col. Bismarck . Anexo IPEM N° 212	2003	Unión
CE Rural de Yacanto de Calamuchita . Anexo IPEM N° 271	2004	Calamuchita
CE Rural de El Gateado . Anexo IPEM N° 191	2004	Capital
CE Rural de Villa Sarmiento . Anexo IPEM N° 179	2004	General Roca
CE Rural de Conlara . Anexo IPEM N° 230	2004	San Javier
CE Rural de Sauce Arriba . Anexo IPEM N° 260	2004	San Javier
CE Rural de Bower . Anexo IPEM N° 124	2004	Santa María
CE Rural de Media Naranja . Anexo IPEM N° 211	2005	Cruz del Eje
CE Rural de Cruz de Caña . Anexo IPEM N° 254	2005	Cruz del Eje
CE Rural de La Higuera . Anexo IPEM N° 254	2007	Cruz del Eje
CE Rural de Los Cisnes . Anexo IPEM N° 213	2005	Juárez Celman
CE Rural de Las Albahacas . Anexo IPEM 283	2005	Río Cuarto
CE Rural de La Carolina . Anexo IPEM N° 215	2005	Río Cuarto
CE Rural de Mte. Del Rosario . Anexo IPEM N° 327	2006	Río Primero
CE Rural de Rayo Cortado . Anexo IPEM N° 63	2005	Río Seco
CE Rural de Luyaba . Anexo IPEM N° 137	2005	San Javier
CE Rural de Quebracho Herrado . Anexo IPEM N° 287	2008	San Justo
CE Rural de Col. San Pedro . Anexo IPEM N° 286	2005	San Justo
CE Rural de Monte Ralo . Anexo IPEM N° 82	2005	Santa María
CE Rural de Potrero del Estado . Anexo IPEM N° 311	2005	Santa María

⁸⁶ Equivale a Ciclo Orientado de Educación Secundaria

La educación secundaria en ámbitos rurales

Tabla N° VII: Oferta Educativa Rural para Ciclo de Pública Especialización Período (1997-2009) (continúa)		
Centro educativo	Año de Apertura	Departamento
CE Rural de Guanaco Muerto . Anexo IPEM N° 104	2008	Cruz del Eje
CE Rural de Olivares de San Nicolás . Anexo IPEM N° 53	2006	Ischilín
CE Rural de Las Peñas Sud . Anexo IPEM N° 80	2006	Río Cuarto
CE Rural de Los Chañaritos . Anexo IPEM N° 164	2006	Río Segundo
CE Rural de Nicolás Bruzone . Anexo IPEM N° 178	2007	General Roca
CE Rural de Est. De Guadalupe . Anexo IPEM N° 109	2007	Minas
CE Rural de El Mirador . Anexo IPEM N° 285	2007	San Alberto
CE Rural de Los Hornillos . Anexo IPEM N° 135	2007	San Javier
CE Rural de Las Pichanas . Anexo IPEM N° 166	2007	San Justo
CE Rural de Col. 10 de Julio . Anexo IPEM N° 286	2007	San Justo
CE Rural de San José las Salinas . Anexo IPEM N° 308	2007	Tulumba
CE Rural de Ascochinga . Anexo IPEM N° 294	2008	Colón
CE Rural de Tinoco . Anexo IPEM N° 272	2008	Colón
CE Rural de Bañado de Soto . Anexo IPEM N° 254	2008	Cruz del Eje
CE Rural de Monte de los Gauchos . Anexo IPEM N° 292	2008	Río Cuarto
CE Rural de Tosquita . Anexo IPEM N° 65	2008	Río Cuarto
CE Rural de Lagunilla . Anexo IPEM N° 108	2008	Río Segundo
CE Rural de Tres Árboles . Anexo IPEM N° 108	2008	Río Segundo
CE Rural de Rosario del Saladillo . Anexo IPEM N° 34	2008	Tulumba
CE Rural de La Herradura . Anexo IPEM N° 139	2008	Unión
CE Rural de Canteras El Sauce . Anexo IPEM N° 61	2009	Colón
CE Rural de Ischilín Viejo . Anexo IPEM N° 53	2009	Ischilín
CE Rural de La Playa . Anexo IPEM N° 232	2009	Minas
CE Rural de Gutenberg . Anexo IPEM N° 224	2009	Río Seco
CE Rural de Capilla de Sitón . Anexo IPEM N° 113	2009	Totoral
CE Rural de Col. Seeber . Anexo IPEM N° 262	2007 ⁸⁷	San Justo

⁸⁷ Cambio a plan Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 141/96 a partir del año 2009.

ANEXO IV

Criterios para la Organización Curricular de los CBU Rurales ⁸⁸

El Gobierno de la Provincia de Córdoba - Ministerio de Educación - Dirección de Educación Media y Superior amplió la oferta de CBU Rural para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a los jóvenes de las poblaciones rurales de nuestra Provincia.

Estructura Curricular

La estructura curricular permite organizar los contenidos a enseñar dando unidad de sentido a la propuesta pedagógica para el CBU Rural por sus particularidades específicas. Para ello, organiza y distribuye en el tiempo los contenidos; define las relaciones entre ellos y los agrupa en espacios curriculares. Éstos se organizan bajo la forma de disciplinas y/o áreas; cada uno de ellos constituye una unidad autónoma de acreditación. Estarán a cargo de uno o más docentes: maestros tutores y profesores de Nivel Medio. Se presenta a continuación la estructura curricular básica a los fines de que cada unidad de gestión pueda diseñar su proyecto de intervención.

Tabla N ° VIII: Áreas / disciplinas		HORAS CÁTEDRA		
		Primer año	Segundo año	Tercer año
Lengua	1	6	6	6
Matemática	1	6	6	6
Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana)	1	4	4	4
Ciencias Naturales (Biología, Física y Química)	1	4	4	4
Lengua Extranjera	2	2	2	2
Educación Artística	3	2	2	2
Educación Física	3	2	2	2
Tecnología (Proyecto de calidad de Vida-Taller Pre-ocupacional) ^{89 [3]}	3	4	4	4
Total de horas cátedras		30	30	30

Horas cátedras - 40 minutos cada una.

1	Espacio compartido a cargo del Profesor de Nivel Medio y el Maestro Tutor. El Profesor será designado en el 50% de la carga horaria estimada, pudiendo cumplimentar sus obligaciones: semanal o quincenalmente.
2	Espacio a cargo del profesor de Nivel Medio.
3	Espacio a cargo del Maestro Tutor.

⁸⁸ Esta información constituye parte del Anexo de la Resolución de la Ex Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior N° 504/04.

ANEXO V

Criterios para la Organización Curricular del Ciclo de Especialización⁹⁰.

- Especialidad: Producción Agropecuaria-

Tabla N° IX: <u>Orientación: Producción Bienes y Servicios</u> <u>Especialidad: Producción Agropecuaria</u>						
	CUARTO AÑO		QUINTO AÑO		SEXTO AÑO	
Formación General Básica	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3
	Lengua Castellana-	3	Lengua Castellana-	3	Lengua Castellana-	3
	Inglés	2	Inglés	2	Filosofía	2
	Formación, Ética y Humanidades	2	Psicología	2	Sociología	2
	Biología	3	Química	3	Historia	2
	Física	3	Historia	3	Formación artístico-cultural	3
	Geografía	3	////////////////////		////////////////////	
	Total F.G.B.	19	Total F.G.B.	16	Total F.G.B.	15
Formación Orientada	Introducción a la Tecnología de la producción	2	Tecnología de la producción	2	Legislación laboral	2
			Economía y Producción	2	Gestión de la Producción Agropecuaria	3
	Total F.O	2	Total F.O	4	Total F.O	5
ECDI	Producción vegetal I	5	Producción vegetal II	5	Producción vegetal III	5
	Producción Animal I	5	Producción Animal II	5	Producción Animal III	5
	Total de E.C.D.I	10	Total de E.C.D.I	10	Total de E.C.D.I	10
	Carga horaria total	31	Carga horaria total	30	Carga horaria total	30
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3

⁹⁰ Esta información constituye parte del Anexo Resolución Ministerial N° 171/03 Ciclo de Especialización Orientado en Producción de Bienes y Servicios, Especialidad Producción Agropecuaria.

ANEXO VI

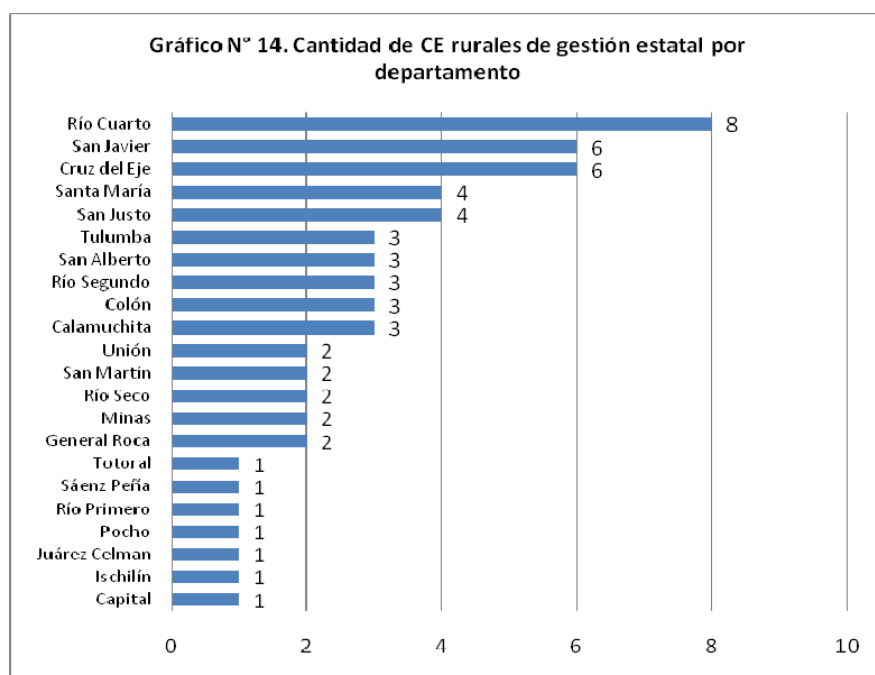
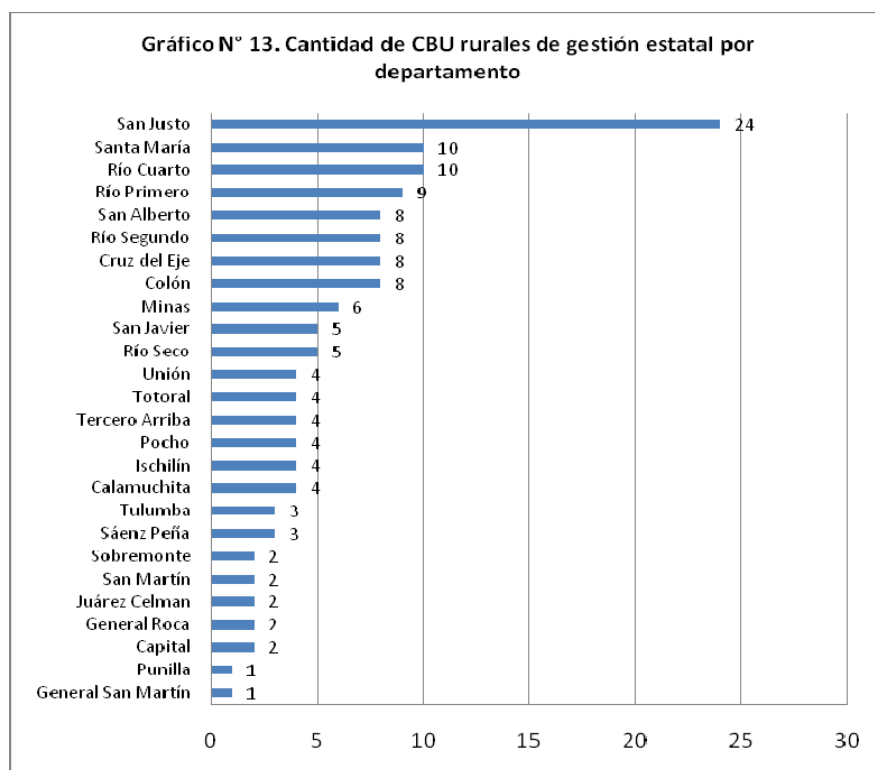
Criterios para la Organización curricular del Ciclo de Especialización⁹¹.

-Especialidad: Turismo, Hotelería y Transporte-

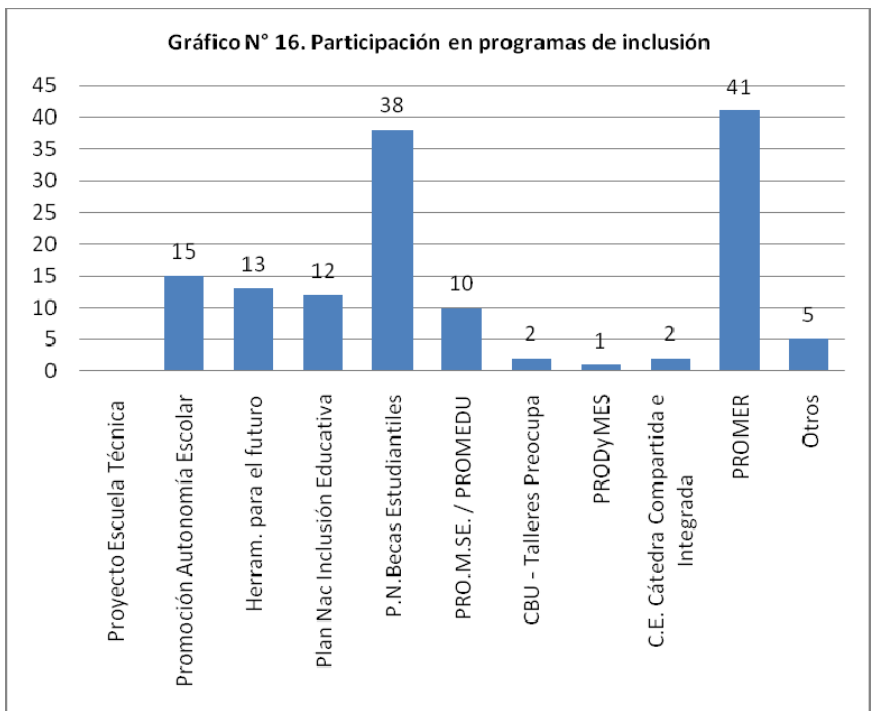
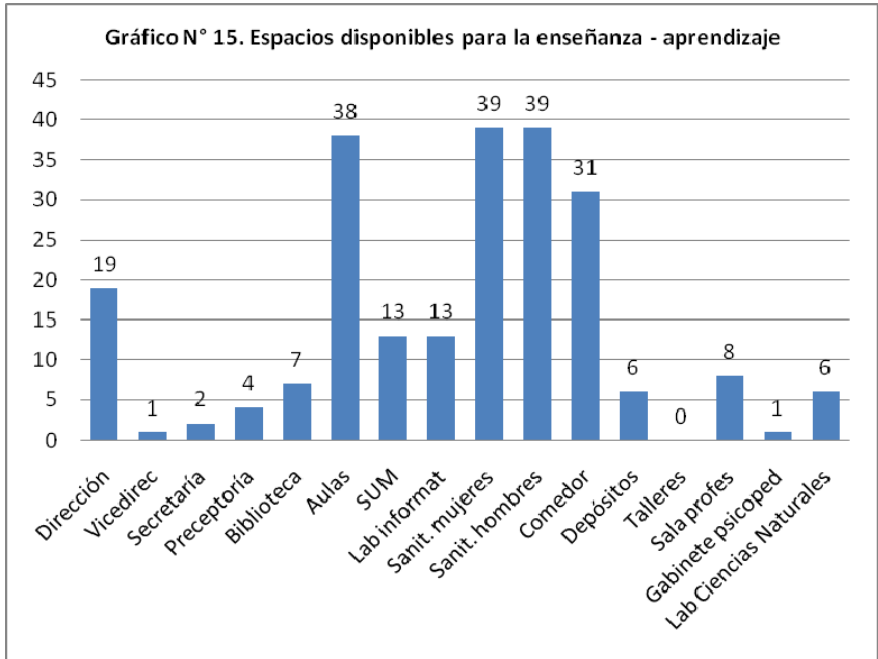
Tabla N° X: Orientación: Producción Bienes y Servicios. Especialidad: Turismo, Hotelería y Transporte						
	CUARTO AÑO	Hs.	QUINTO AÑO	Hs.	SEXTO AÑO	Hs.
Formación General Básica	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3
	Lengua Castellana	3	Lengua Castellana	3	Lengua Castellana	3
	Inglés	2	Inglés	2	Filosofía	2
	Formación Ética y Humanidades	2	Psicología	2	Sociología	2
	Biología	3	Química	3	Historia	2
	Física	3	Historia	3	Formación Artístico Cultural	3
	Geografía	3	////////////////////		////////////////////	
	Total F.G.B.	19	Total F.G.B.	16	Total F.G.B.	15
Formación Orientada	Informática Aplicada 1	2	Informática Aplicada 2	4	Legislación Turística	2
					Gestión del Desarrollo Local	3
	Total F.O	2	Total F.O	4	Total F.O	5
Espacios Curriculares de Definición Institucional	Introducción al Turismo	4	Relevamiento Turístico	4	Proyectos Turísticos	4
	Hotelería y Gastronomía	3	Planificación Turística	3	Marketing Turístico	3
	Turismo y Territorio	3	Promoción y Comercialización	3	El Guía de Turismo	3
	Total de E.C.D.I	10	Total de E.C.D.I	10	Total de E.C.D.I	10
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
Carga horaria total		34		33		33

⁹¹ Esta información constituye parte del Anexo Resolución Ministerial N° 171/03 Ciclo de Especialización Orientado en Producción de Bienes y Servicios, Especialidad Hotelería y Turismo.

ANEXO VII



ANEXO VIII



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN⁹²

Investigadores

María Isabel Calneggia
Jorge Coschica
Adriana Di Francesco
Pablo Fernández
Juan Ignacio González
Alba Laborde
C.Cecilia. Larrovere (co-dirección)
María José Llanos Pozzi
Griselda Monteverdi
Silvia Morisita
Marta Rodríguez de Famá
Alicia Olmos (co-dirección)

Trabajo de Campo

María Isabel Calneggia
Jorge Coschica
Pablo Fernández
Alicia Olmos

Colaboración

Mónica Fornasari
Silvia Furlán
Lucas Lázaro
María Cecilia Soisa

Referato

Hugo Bima
Javier Corvalán
Guillermo Golzman

Corrección de Estilo

Silvia Vidales

Diseño gráfico

Marcia López

Cooperación

Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa:

- Área de Evaluación de la Calidad (Aprendizajes)
- Área de Política Socioeducativa: Educación Rural
- Área de Estadística e Información Educativa
- Centro de Documentación e Información Educativa
- Programa de Mejoramiento de Educación Rural (PROMER)

Dirección General de Educación Media

- Subdirección de Educación Secundaria Rural

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

- Subdirección de Educación Primaria Rural

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

⁹² Correo electrónico: spiyce.investigacion@gmail.com

Web: www.igualdadycalidadcba.gov.ar

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa
Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Santa Rosa 751 - 1º piso- Tel. (0351) 4331674/76 - Int. 1002 ó 1006
Córdoba- Argentina
www.igualdadycalidadcba.gov.ar